



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ANA CAROLINE RIBEIRO DA SILVA

**BILINGUISMO E LUDICIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DE UMA ESCOLA DO DF**

Brasília - DF

2016

ANA CAROLINE RIBEIRO DA SILVA

**BILINGUISMO E LUDICIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DE UMA ESCOLA DO DF**

Monografia apresentada como requisito para a obtenção da graduação no curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação localizada na Universidade de Brasília – UnB.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Otília Maria A.N.A. Dantas

Brasília - DF

2016

ANA CAROLINE RIBEIRO DA SILVA

**BILINGUISMO E LUDICIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DE UMA ESCOLA DO DF**

Monografia submetida como requisito para obtenção do Título de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação - FE, da Universidade de Brasília, em _____, apresentada e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:

Prof.^a Dr.^a Otília Maria A.N.A. Dantas, UnB/FE

Orientadora

Prof.^a Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes, UnB/FE

Examinadora

Prof.^a Ms. Paixão Marilete Alves Pinheiro, UnB/FE

Examinadora

Prof. Ms. Carla Tereza Pessoa da Rocha Dantas, – SEEDF

Examinador suplente

A Deus pela sabedoria e paciência. A minha família e ao meu namorado pelo amor, carinho e dedicação. A minha orientadora por acreditar e despertar o amor pela minha profissão.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela vida e por ter despertado em mim o dom de querer ensinar ao próximo.

Aos meus pais, Francisca e Almir por lutarem pela minha felicidade abdicando, muitas vezes, de seus sonhos para realizarem os meus. Ao meu irmão, por todo apoio e carinho.

As minhas tias Arlete, Lindalva e Janete por cuidarem de mim como filha e acreditarem no meu potencial. Ao meu primo Luís, que, desde pequeno, me reconhecia como professora nos momentos que eu o ajudava nas lições de casa.

Ao meu namorado Vinnie pelo amor, paciência e dedicação durante o processo de escrita desse trabalho e aos inúmeros momentos que sacrificou de seu tempo a fim de ajudar-me. Mostrou-me que o sentido do amor é se dedicar a felicidade daquele que se ama.

As minhas amigas da Faculdade de Educação, Wanessa, Ana Alice e Ana Flávia pela amizade, companheirismo e por caminharem comigo durante essa trajetória. À Danielle Cardoso que esteve comigo desde o primeiro semestre, indicou-me como estagiária na escola bilíngüe e divide risos, conhecimentos, lágrimas e vitórias comigo.

As minhas companheiras de trabalho, Karla, Yasmin, Lena, Yanca, Adriana, Márcia, Cristiane, e em especial, a Daniele Teixeira e a Pâmella Araújo por diariamente dividirem experiências e conhecimentos aprimorando a minha aprendizagem.

Por fim, não menos importante, a minha orientadora, Otília Dantas, por caminhar comigo abdicando de seu sono, seus momentos de lazer e acreditando nos trabalhos de seus orientandos, a fim de que deem o seu melhor despertando, assim, em nós, o amor para não nos abalarmos diante das dificuldades de sermos pedagogos.

*“Mais um momento decisivo, um caminho difícil de escolher.
O tempo te agarra pelo pulso e te mostra para onde deve ir..
Então, dê o melhor de si e não pergunte o porquê, a escolha não é uma
questão, mas uma lição que deve ser aprendida com o tempo... É algo imprevisível,
mas no final está certo. Espero que tenha tido o melhor momento de sua vida.”*

(Time of your life – Green Day)

RESUMO

Este estudo analisou a prática da ludicidade nos processos de ensino e aprendizagem e sua contribuição para a consolidação da educação bilíngue. Além de explicitar os conceitos de bilinguismo e ludicidade para compreendê-los melhor no âmbito educacional. Metodologicamente, a pesquisa, de cunho qualitativo, investigou uma turma de educação infantil de uma escola bilíngue localizada em Brasília. Tomaram-se como aporte teórico os pressupostos de Harmers e Blanc (2000), Flory (2008, 2009), Wei li (2000), Silva (2014) relacionados às dimensões do bilinguismo. Os principais teóricos referentes à ludicidade foram Kishimoto (1998, 2010), Vygostky (1998) e Oliveira (1997). Concluiu-se que as crianças necessitam da prática. Elas precisam contribuir, participar e se sentir a vontade no ambiente de aprendizagem. Dessa maneira, jogos educativos, músicas, livros e experimentações foram elementos lúdicos fundamentais que ajudaram nesse processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua. Os resultados apontaram que o brincar e o aprender podem ser sinônimos no âmbito educacional, desde que o professor norteie e aproveite esses momentos para mediar e ensinar de maneira prazerosa e divertida. Ademais, proporcionar isso às crianças é entender que a ludicidade é uma grande aliada no processo de ensino e aprendizagem, inclusive em uma escola bilíngue.

Palavras-chave: Ludicidade. Bilinguismo. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

This work is a result of completion of a research discipline developed from Project 3. The aim was to analyze the practice of playfulness in teaching and learning processes and their contribution to the consolidation of bilingual education. In addition to explaining the concepts of bilingualism and playfulness to understand them better in school development. Methodologically, a qualitative research, investigated the kindergarten class in a bilingual school located in Brasilia. The taken theoretical contributions were the presuppositions of Harmers e Blanc (2000), Flory (2008), Wei li (2000), Silva (2014) related to bilingualism. The theoretical principles concerning the playfulness were guided in Kishimoto (1998, 2010), Vygotsky (1998) and Oliveira (1997). It was concluded that children need practice; they need to contribute, participate and feel comfortable in the learning environment. Thus, educational games, music, books and experiments were fundamental playful elements that helped this process of teaching and learning a second language. The results pointed that playing and learning can be synonymous in the educational process, however the teachers need to guide and enjoy the moments to mediate and teach in a pleasant and fun way. Moreover, propose this to the children is to understand that playfulness is a great ally in the process of teaching and learning, including bilingual school.

Keywords: Playfulness. Bilingualism. Teaching. Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Eu quando tinha 4 anos.....	14
Figura 2 - Meu pai, eu e minha mãe.....	15
Figura 3 - Meu irmão com 3 anos e e com 9.....	16
Figura 4 - Minha tia Janete e eu. Arlete, Luis e Lindalva.....	16
Figura 5 - Minha foto para a formatura da pré-escola.....	17
Figura 6 e 7 - Eu, Ana Alice, Ana Flávia, Danielle e Wanessa, amigas da Pedagogia.....	18
Figura 8 - Vinnie e Eu.....	18
Figura 9 e 10 - Eu e minhas amigas da Escola Canadense de Brasília.....	19
Figura 11 e 12 - Alunos experimentando chocolate e fandangos.....	45
Figura 13 e 14 - Alunos indicando alimentos da categoria <i>Sweet</i> ou <i>Salty</i>	46
Figura 15 - Leitura do livro sobre o paladar.....	46
Figura 16 e 17- Alunas experimentando o limão e o café.....	47
Figura 18 - Aluna demonstrando os alimentos da categoria <i>Sour</i> e <i>Bitter</i>	47
Figura 19 - Aluno experimentando sal e açúcar refinado.....	48
Figura 20 - Alunas experimentando batata e maçã sem casca.....	48
Figura 21 - Alunos colando pedaços de EVA em torno da mão recortada em papel contact...49	49
Figura 22 e 23 – Alunas brincando de <i>I like</i> e <i>I don't like</i>	50
Figura 24 – <i>Cooking Class</i> de doce de leite ninho.....	50

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.....	28
----------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.....	39
Tabela 2.....	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UnB	Universidade de Brasília
L1	Língua materna
L2	Segunda língua ou língua estrangeira
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

RESUMO	8
1. INTRODUÇÃO	11
PARTE I – MEMORIAL.....	11
2. ANA CAROLINE, ANA, CAROLINE OU CAROL... ..	14
PARTE II – MONOGRAFIA	14
3. BASE TEÓRICA.....	20
3.1. Bilinguismo	20
3.2. Bilinguismo Infantil.....	22
3.3. Ludicidade	26
3.4. Ludicidade na educação	27
3.5. Ludicidade e o bilinguismo	32
4. METODOLOGIA	35
4.1. Pesquisa participante	35
4.2. O lócus e os sujeitos	37
5. ANÁLISE DOS DADOS	38
5.1. Inserção inicial – chegada à escola.....	38
5.2. Inserção específica – observação participante.....	43
5.3. Intervenção – prática pedagógica	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	Erro! Indicador não definido.
Perspectivas profissionais.....	52
REFERÊNCIAS.....	53

1. INTRODUÇÃO

A língua inglesa sempre chamou atenção pelo fato de estar presente cotidianamente na vida dos brasileiros por meio de filmes, músicas, séries e livros. Além disso, o mercado de trabalho tem estimulado o indivíduo a conhecer uma ou mais línguas estrangeiras devido às possibilidades de trabalho neste mundo globalizado e ao modo de produção atual que impulsiona o mercado e gera novas formas de trabalho e de economia. Por isso, as escolas de ensino público e privado reforçam a ideia de que é necessário que o aluno aprenda um idioma diferente da língua materna. Todavia, do ponto de vista social, não basta somente aprender outra língua para adentrar ao mercado de trabalho, mas é necessário conhecê-la, a fim de expandir os horizontes do conhecimento.

Neste contexto, a língua inglesa é a mais utilizada devido ao seu predomínio mundial. Em qualquer lugar do planeta, a língua inglesa pode mediar um bom diálogo entre os homens. No Brasil, a língua estrangeira, mais especificamente a inglesa, tem sido alvo de atenção da família e da escola. O estudo de outra língua faz parte do currículo da Educação Básica brasileira. Na realidade do Distrito Federal, a Secretaria de Educação, através do Centro Integrado de Línguas, tem oportunizado aos estudantes da rede pública o acesso direto e efetivo ao segundo idioma. Observado tal contexto, este estudo busca observar o bilingüismo no Brasil.

Embora os estudos sobre o bilingüismo sejam recentes no Brasil, destaca-se nos últimos anos, o crescimento da demanda e oferta de escolas de educação infantil bilíngues. Devido a essa procura, faz-se necessário compreender o que é bilingüismo e como se dá o ensino e aprendizagem de crianças que, simultaneamente, estarão aprendendo a língua materna L1 e a segunda língua L2.

É indispensável observar que, dentro do ambiente escolar infantil brasileiro, a ludicidade é uma prática comumente utilizada na escola para mediar os processos de ensinar e aprender. Todavia, a ludicidade é bastante questionada pelos pais dos alunos quanto a sua eficácia e sistematização sendo alvo de dúvidas de que o filho está realmente aprendendo. Dessa maneira, neste estudo, incluímos esta categoria como elemento relevante para o desenvolvimento da aprendizagem, bem como o desenvolvimento do bilingüismo.

Para desenvolver este trabalho, partimos dos seguintes questionamentos: O que é bilingüismo e como ocorre na escola? O que é ludicidade e qual sua importância para mediar os processos de ensino e aprendizagem? Como ocorrem os processos de ensino e

aprendizagem lúdicos na educação bilíngue? De que maneira a ludicidade auxilia no processo de aquisição de uma segunda língua?

A pesquisa visou o seguinte objetivo geral: analisar os processos de ensino e aprendizagem lúdicos na educação bilíngue. Os objetivos específicos trataram de: i) delinear os conceitos de ludicidade e bilinguismo e sua importância para os processos de ensino e aprendizagem; ii) destacar as práticas de ludicidade utilizadas na realidade escolar que trabalha com a educação bilíngue.

Como se percebe, o trabalho encontra-se organizado em duas partes. Na primeira parte, abordo sobre o meu Memorial, especialmente nos aspectos que destacam o meu objeto de estudo, o bilinguismo e a ludicidade. A segunda parte, da Monografia, está constituída de três capítulos: A fundamentação teórica onde teorizo sobre as principais categorias de estudo: Bilinguismo, Ludicidade, Ensino e Aprendizagem. Na metodologia, abordo, minuciosamente, o que fazer da pesquisa, o território, os sujeitos pesquisados, os instrumentos utilizados e delimito algumas decisões tomadas no intuito de validá-la. No último capítulo, anterior ao da conclusão, descrevo o contexto escolar em que a pesquisa foi realizada, a prática dos professores e a reação das crianças frente às propostas de ensino, destacando como o bilinguismo é trabalhado na escola. Por fim, as considerações finais e expectativas.

Espera-se, enfim, que este trabalho contribua para os interessados nas temáticas sobre bilinguismo e a ludicidade. Deseja-se que os resultados demonstrem e impliquem a reflexão sobre a importância do meio lúdico na apreensão do conhecimento de uma segunda língua na educação infantil. Evidencia-se que não há preferência pela aprendizagem do inglês em relação ao português, pois ambas possuem seus valores culturais. No próximo capítulo adentraremos nos principais conceitos deste trabalho conforme dito acima.

PARTE I – MEMORIAL



2. ANA CAROLINE, ANA, CAROLINE OU CAROL...

“Quem é você?”, perguntou a Lagarta.
Alice retrucou bastante tímida: “Eu... eu... eu não sei muito bem,
Senhora, no presente momento – pelo menos eu sei quem eu era
quando levantei esta manhã, mas acho que tenho mudado muitas
vezes desde então.

(Alice no País das Maravilhas, CARROLL, Lewis. 2009)

Minha história de vida lembra um pouco a história de “Alice no país das Maravilhas” por ter sempre vivido esta metamorfose vivida por Alice. Com base nesta proposição, me ponho a delinear traços/momentos de mim (Figura 1).

Figura 1: Eu quando tinha 4 anos.



FONTE: Arquivo Pessoal

Ainda recordo com nostalgia as músicas que, para mim, eram, até então, desconhecidas.... Quando eu tinha seis anos, lembro-me que todas as noites meu pai levava a minha mãe (Figura 2) para escola para terminar o Ensino Médio. Então, meu pai e eu ficávamos no carro a espera dela ao som dos clássicos “flashbacks”. Eu adorava ficar escutando com meu pai aquelas músicas em um idioma desconhecido, mas que eram para mim como o País das Maravilhas era para Alice. O mundo do desconhecido que foi logo descortinado pela curiosidade daquela menina a prosseguir em busca de aventura, aconteceu o

mesmo comigo, pois não descansaria até saber o que aquelas vozes/palavras que embalavam as minhas noites queriam me dizer.

Figura 2: Meu pai, eu e minha mãe.



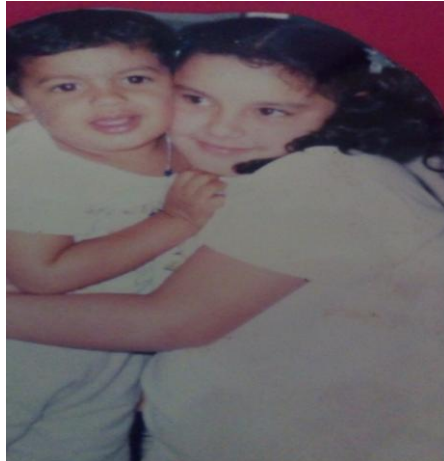
FONTE: Arquivo Pessoal

Destarte, a música fez nascer em mim a paixão pela língua inglesa, claramente influenciada pelo pai. Aliás, dizem que sou a "cópia fiel" do meu pai, Seu Almir! Ele me chama de "Totinha" e o chamo de "Totinho". Homem fantástico, forte, carinhoso e meu herói, meu pai tem se dedicado completamente a sua família e a todos ao seu redor. Um bom amigo, um pai exemplar e um marido romântico e encantador, pois até hoje envia cartinhas de amor para minha mãe.

Minha mãe, Francisca, é uma guerreira! A força e o amor dessa mulher para com os seus filhos é algo admirável e inexplicável! Dedicou-se a sua família, abdicou de seus sonhos, para seus filhos criar, embora acredito que seu sonho sempre foi ser uma excelente mãe e esposa. Um exemplo de mulher, a que eu quero ser, pois o que eu procuro na vida é um pouquinho com ela parecer!

Meu irmão (Figura 3), Alexandre para uns e "Xandy" para mim. Mais novo?! Não tenha tanta certeza! Só na idade mesmo, pois ele age e pensa como adulto. O Xandy é tão inteligente quanto maduro! Possui um grande coração e nunca brigamos. Ele me compreende e eu o compreendo e é por isso que nosso amor a cada dia vai crescendo e crescendo...

Figura 3: Meu irmão com 3 anos e eu com 9 anos.



FONTE: Arquivo Pessoal

Não posso deixar de falar das minhas três fadas e do meu anjinho (Figura 4)! Mas calma que vou explicar, pois das minhas tias e do meu primo vou falar! Arlete, Lindalva e Janete. Minhas tias, mães, companheiras e amigas, porque sempre estiveram presentes em toda a minha vida. E claro, não posso esquecer-me do presente que Deus deu a nossa família, o Luís que apareceu e encheu a nossa casa de alegria.

Figura 4: Minha tia Janete e eu. Arlete, Luis e Lindalva.



FONTE: Arquivo Pessoal

Ao falar sobre mim, é necessário falar sobre a minha família também, porque o que eu era ontem e sou hoje é por influência e apoio deles. Recordo-me que era uma boa aluna na escola (Figura 5), não havia qualquer reclamação e eu sempre fui estudiosa. Os meus pais nunca cobraram o meu estudo, mas acho que o fato de observar minha mãe estudando todos

os dias me fez seguir os passos dela instintivamente. Lembro-me também que, por ser uma boa aluna sempre queria uma premiação, mas meus pais sempre me falavam que eu não tinha feito nada mais que minha obrigação.

Figura 5: Minha foto para a formatura da pré-escola.



FONTE: Arquivo Pessoal

No final do Ensino Fundamental, antiga oitava série, na pré-adolescência, quando os hormônios estão a pleno vapor, passei por uma crise de identidade me sentindo revoltada e triste. Na efervescência deste período, desejei ser cantora, não que eu já não usasse, desde pequena, a “mão de pilão” como microfone. Determinada, eu almejava cantar em inglês. Coincidentemente, neste mesmo ano, consegui uma vaga no Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho - CIL. Se eu fiquei feliz por cursar inglês? Eu ia descobrir, finalmente, o que os cantores queriam me dizer! Enfim, meu sonho iria se realizar! Aprendi bastante em seis anos cursando a língua inglesa e o mais interessante é que eles usavam músicas como recurso lúdico para aprendermos a segunda língua.

O sonho de ser cantora não se apagou de meu coração, mas, como o tempo passa em alta velocidade, percebi que me encontrara no terceiro ano do Ensino Médio, pronta para o vestibular e na dúvida do que iria cursar. Indecisa, pedi ajuda aos meus familiares e amigos. Para uns, eu deveria cursar Psicologia, para outros, Pedagogia. Aliás, a minha tia Lindalva é Pedagoga e foi por acompanhá-la no seu trabalho de alfabetização que eu acreditei ser possível ser professora pedagoga. Mesmo com todos os problemas da educação em nosso país, o professor, mesmo sem ser reconhecido, possui o seu valor. Ele é o mediador do conhecimento e responsável pela mudança social. Segundo Carroll (2009), a única forma de

chegar ao impossível é acreditar que é possível. Portanto, foi assim que decidi pela Pedagogia na Universidade de Brasília - UnB.

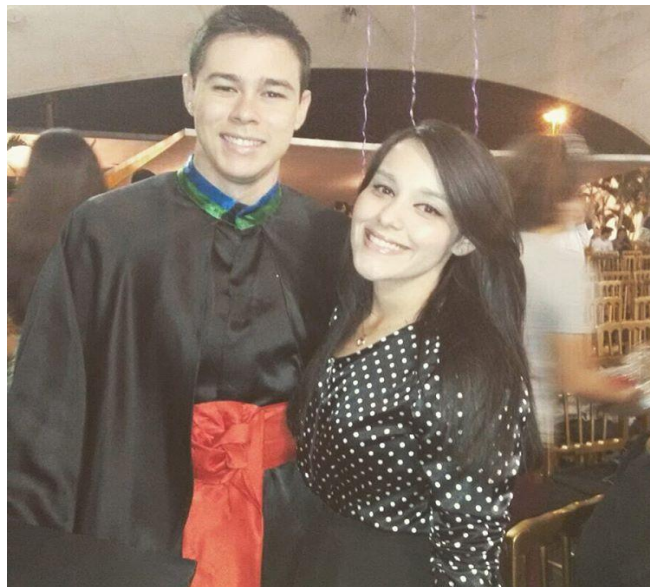
Figura 6 e 7: Eu, Ana Alice, Ana Flávia, Danielle e Wanessa, amigas da Pedagogia



FONTE: Arquivo Pessoal

Neste novo ambiente conheci muitas pessoas, consolidei fortes amizades, dentre elas, com a Ana Alice, Ana Flávia, Danielle e Wanessa (Figuras 6 e 7), mas, em especial, o Vínnie, meu namorado (Figura 8). Durante essa jornada, nos conhecemos a caminho da UnB. Na época, ele ainda cursava Ciência Política. Considero-o um grande parceiro e reconheço o amor, carinho e paciência que tem a mim dedicado.

Figura 8: Vínnie e eu



FONTE: Arquivo Pessoal

Ao entrar na UnB, eu ainda não tinha pretensão de cruzar o inglês com a Pedagogia, pois ainda não tinha tido contato com o universo bilíngue. Até que, por indicação de uma amiga, depois de submetida a uma entrevista na Escola Canadense de Brasília, fui

contemplada com a vaga para estágio e estou lá há três anos. Naquela escola, fiz muitas amigas (Figuras 9 e 10) das quais me ensinam diariamente a ensinar o inglês de uma maneira mais lúdica. O que me encantou nesse universo foi a didática utilizada, através de elementos lúdicos, para ensinar o inglês as crianças. Essa prática me fez recordar do curso de inglês que cursei no CIL. Mas como era possível com as crianças? Por que eles através de elementos lúdicos captam e aprendem com mais facilidade?

Figura 9 e 10. Eu e minhas amigas da Escola Canadense de Brasília



FONTE: Arquivo Pessoal

A propósito, estas questões me instigaram durante o curso de Pedagogia investigando desde os Projetos 3 e 4, até ao Trabalho Final de Curso, trabalho que ora lhes apresento. Decidi pesquisar como os elementos lúdicos podem influenciar no ensino e aprendizagem de uma segunda língua, no caso o inglês. Quais são esses elementos lúdicos? De que forma eles auxiliam na construção do conhecimento? Estes são alguns questionamentos que apontarei na segunda parte deste trabalho.

Como demonstrei em minha pequena trajetória, o vínculo com o elemento lúdico da música, o inglês e a educação surgem no meu passado se destacando até o presente. Como um ser em constante transformação, pretendo me redescobrir inúmeras vezes e talvez isso aconteça durante o processo de escrita deste trabalho. Por isso, convido o leitor a se redescobrir junto comigo nesse universo do “lúdico bilíngue”.

PARTE II – MONOGRAFIA



3. BASE TEÓRICA

Os termos abordados neste capítulo constituem a base teórica deste trabalho. E no intuito de responder aos questionamentos anteriormente citados e aos objetivos previstos, apresentamos aqui algumas categorias teóricas importantes, tais como: bilinguismo e ludicidade.

3.1. Bilinguismo

O termo bilinguismo tem sido bastante discutido entre os diversos pesquisadores ao redor do mundo e muitos teóricos ainda questionam a sua real designação. O conceito é amplo e segundo Flory (2008), o termo traz especificidades que englobam desde o âmbito social, político, econômico e individual até a aceitação e a valorização de ambas as culturas faladas. Nessa perspectiva, Butler e Hakuta (apud FLORY, 2008, p. 22) entendem o bilinguismo como um “comportamento linguístico psicológico e sociocultural complexo com aspectos multidimensionais”.

De acordo com o dicionário Oxford (2000, p. 117), o bilíngue é o indivíduo “capaz de falar duas línguas igualmente bem, porque as utiliza desde muito jovem”. Ao analisar uma definição do senso comum, percebe-se que ser bilíngue é aquele que domina duas línguas perfeitamente. Nessa concepção, Blommfield (1935) destaca que o bilíngue é aquele indivíduo que possui o “controle de duas línguas semelhante à de um nativo”. (apud HARMERS E BLANC, 2000, p. 6). De acordo com essa concepção, é possível se falar perfeitamente dois idiomas semelhantes daqueles que são naturais de seu país?

Contrapondo a essa ideia de que um bilíngue necessita falar impecavelmente os dois idiomas como um nativo, Macnamara (1967) propõe que, para ser considerado bilíngue, o indivíduo deve ter aptidão em pelo menos em uma das quatro habilidades da língua tais como: a fala, a escrita, a leitura e a capacidade auditiva.

Encontramos em Titone (apud HARMERS e BLANC, 2000, p. 7) que ser bilíngue é possuir a “capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua não parafraseando a primeira”. Ou seja, aprender uma segunda língua respeitando sua gramática, sua semântica e sua sintaxe.

Para Lin Wei (2000), o indivíduo bilíngue é aquele que é proficiente em duas línguas, embora reconheça que existem outros graus de proficiência e que utilizam mais de três ou quatro línguas.

Segundo Mackey (apud MEGALE, 2005) devem-se analisar quatro questões ao definir o bilinguismo. A primeira é relacionada ao *grau de proficiência*, onde se analisa que o conhecimento do indivíduo em ambas as línguas não precisa ser igual em todos os níveis linguísticos. Ou seja, a pessoa pode conhecer os vocábulos de determinada língua, mas pode não os apresentar adequadamente em nível oral. A segunda perspectiva trata-se da *função e o uso das línguas* em que a pessoa se utiliza da segunda língua no seu cotidiano em diferentes ambientes, como na escola, trabalho, na rua. A terceira questão aborda a *alternância de código*, ou seja, quais locais ou com quais pessoas o indivíduo poderá falar a L1 ou L2, sabendo, assim, alterná-las de acordo com a necessidade. O quarto item refere-se à *interferência*, como ou de que maneira a língua materna vai influenciar na segunda língua ou vice e versa.

Para Butler e Hakuta (apud FLORY, 2008, p. 24), o bilinguismo é um fenômeno multidimensional pautado em quatro aspectos: linguístico, cognitivo, sentimental e social.

Realçando a questão multidimensional do bilinguismo, Harmers e Blanc (2000) apontam que é necessário indicar seis dimensões ao se tratar do bilinguismo: a competência relativa, a organização cognitiva, a idade de aquisição, presença ou não de indivíduos falantes, ao status e a identidade cultural.

A primeira, a *competência relativa*, trata das relações entre a L1 e a L2. O bilinguismo neste contexto, apresenta-se balanceado ou dominante. No bilinguismo balanceado, o indivíduo tem competência linguística em ambas as línguas. Já no bilinguismo dominante, o sujeito tem facilidade maior em utilizar uma das línguas, dando prioridade normalmente, a L1.

A segunda dimensão, a *organização cognitiva*, caracteriza-se pelo bilinguismo composto e coordenado. Dentro do composto, o indivíduo tende a pensar primeiro em uma língua, geralmente a materna para, então, traduzir para a segunda língua. No bilinguismo coordenado, o sujeito consegue diferenciar as duas línguas, podendo codificá-las e decodificá-las naturalmente. Importante salientar, que cada indivíduo possui certas especificidades e pode ser tanto composto como coordenado ou ser mais composto em algumas situações ou coordenado em outros, vai depender do ambiente e de como ele aprendeu a segunda língua.

A terceira dimensão trata-se da *idade de aquisição* que traz questões referentes ao desenvolvimento linguístico, neuropsicológico, cognitivo e sócio cultural. Conforme se dá a aquisição da segunda língua vai surgir o bilinguismo infantil, adolescente e adulto. Dessa maneira surge o bilinguismo infantil que vai se subdividir em consecutivo e simultâneo. O primeiro é quando a criança aprende primeiro a sua língua materna e, conseqüentemente,

ainda na infância, aprende a L2. No bilinguismo simultâneo, o sujeito aprende as duas línguas ao mesmo tempo, como no caso das escolas bilíngues ou quando os pais possuem nacionalidades diferentes e já são bilíngues.

A *presença ou não de indivíduos falantes* é a quarta dimensão e refere-se ao contato entre falantes das línguas correspondentes com os aprendizes. Importante compreender a frequência do uso da L2 nos ambientes sociais do sujeito. Sendo assim, o bilinguismo aparece como endógeno e ou exógeno. No endógeno, a sociedade possui duas línguas, que podem ser usadas como nativas, ou apenas uma e podem ou não possuir caráter institucional. No exógeno, as duas línguas podem ser oficiais, contudo a segunda língua pode ou não ter caráter institucional e também não fazer parte da comunidade.

A quinta dimensão é relacionada ao *Status* onde o indivíduo colocará em prova diversos tipos de bilinguismo, dentre eles, o aditivo e subtrativo. No primeiro, a apreensão da segunda língua não diverge com a da primeira língua. No subtrativo, há perda de características da língua materna para se obter a segunda.

A sexta e última dimensão, trazida por Harmers e Blanc (2000), diz respeito às *identidades culturais*, aonde os indivíduos vão se diferenciar a partir de suas culturas. Então, devido a essa identidade cultural, o bilinguismo apresentará as seguintes facetas: biculturais, monoculturais, aculturais e desculturais. Os sujeitos que se definem como biculturais, apresentam duas culturas e se reconhecem em cada uma delas. Quem se intitula como monocultural, se constitui em apenas um âmbito cultural. Em seguida, os aculturais que não se reconhecem na cultura e língua materna e adotam os costumes e cultura da L2. Por fim, os desculturais que negam sua cultura da L1 e falham na tentativa de participar da cultura da L2.

Dessa maneira, constata-se que o bilinguismo apresenta não uma, mas várias definições devido a sua complexidade. Portanto, o tipo de bilinguismo vai depender do contexto inserido, da opinião e carga cultural da pessoa, mas todos, em geral, vão se remeter a um indivíduo na apreensão de uma segunda língua. No item a seguir, nos dedicaremos ao bilinguismo infantil.

3.2. Bilinguismo Infantil

Primordialmente, no século XIX, os estudos acerca do bilinguismo, ou seja, a aprendizagem simultânea de duas línguas era visto como uma desvantagem no desenvolvimento cognitivo infantil, pois a criança poderia confundir-se ao utilizar um dos idiomas. De acordo com Katchan (apud FLORY e SOUSA, 2009, p. 42), as supostas

desvantagens nas pesquisas a respeito dos efeitos do bilinguismo precoce no desenvolvimento cognitivo apresentaram falhas graves em sua metodologia provocando conflito entre o bilinguismo e os fatores relacionados ao meio ambiente.

Ao analisar os primeiros estudos de Lambert e Peal (1962) em relação à cognição infantil bilíngue, constata-se algumas vantagens acerca do bilinguismo no desenvolvimento infantil ao serem aplicados alguns testes cognitivos em grupos de crianças com idade, sexo e contextos sociais diferentes. Os resultados mostraram que o desempenho dos bilíngues foi melhor que a dos monolíngues.

Segundo Bialystok (apud FLORY e SOUSA 2009, p. 43) as análises sobre os resultados da cognição bilíngue desses estudos necessitam ser vistos com cautela, porque, primeiramente, há a necessidade de haver a extensão e natureza da influência do bilinguismo. Outra variável é a probabilidade de existirem áreas do cérebro do funcionamento cognitivo em que as crianças bilíngues irão se diferenciar das monolíngues, porém não deve haver precipitações generalizadas e exageradas sobre esse contexto.

Devido a essas considerações, Flory e Sousa (2009) definiram sua pesquisa do Bilinguismo e desenvolvimento infantil em algumas interfaces que visaram habilidades cognitivas específicas, aquisição da linguagem verbal, adaptação psicológica e social. Por isso, elas dividiram a pesquisa em três grupos, uma possui as vantagens do bilinguismo, outro se detém diferenças entre os monolíngues e bilíngues, e por último, aponta as desvantagens do bilinguismo.

Dentre as vantagens do bilinguismo, percebe-se um aumento no controle inibitório. Conforme Bialystok (2005), os estudos relativos à inteligência e habilidade linguística apresentaram resultados difusos, porém, ao analisar os conceitos cognitivos variados, constatou-se que o bilinguismo acelerou o desenvolvimento relacionado à atenção e inibição. Por isso, nota-se que o bilinguismo facilita essas operações quando estimuladas.

Sobre o “pensamento divergente”, que é quando um indivíduo possui variedades de respostas criativas, livres e válidas, Baker e Prys Jones (1998) constataram que a maioria das pesquisas aponta um maior pensamento divergente para bilíngues do que monolíngues.

Ao analisar o bilinguismo e as habilidades metalinguísticas Bialystok (apud FLORY e SOUSA 2009, p. 47) “descreve a capacidade de usar o conhecimento sobre línguas em oposição à capacidade de usar a língua”. Dessa maneira, os estudos apontam que os bilíngues possuem mais facilidade em relacionar o signo ao objeto apresentado. Ao tratar do bilinguismo e do pensamento operatório, Flory e Sousa (2009) concluíram que não existem vantagens ou desvantagens em relação à entrada do pensamento operatório.

O estudo relacionado à mudança de código utilizada pelos bilíngues mostra que as crianças sabem diferenciar as duas línguas e o fato de separar as línguas é uma consequência ao contexto inserido. Dessa maneira, Mello (apud FLORY e SOUSA, 2009, p.50):

[...] analisou o discurso espontâneo de duas crianças bilíngues precoces, inglês-português, em idade pré-escolar. Concluiu que a mudança de código, em vez de significar pouca proficiência em uma das línguas ou uma escolha aleatória entre línguas, configurou-se numa estratégia linguística significativa, bem utilizada pelos bilíngues em sua comunicação.

Dentro dessa perspectiva das diferenças entre os bilíngues e monolíngues, o aspecto a respeito da aquisição bilíngue traz contextos amplos. De acordo com Meisel (2007), é importante compreender que, ao estudar duas línguas simultaneamente, é necessário estudar cada uma como se fosse a L1. Percebe-se que, desde o início, os meios linguísticos devem ser diferenciados, o processo do desenvolvimento gramatical deve ser apreendido como em monolíngues e a capacidade gramatical nas duas línguas é igual à de pares monolíngues. Diante disso, ressalta que o Multilinguismo é possível, porém nem todas as crianças obterão resultados satisfatórios. Dessa maneira, nem todos os sujeitos podem se tornar bilíngues. É necessário observar os contextos aos quais as crianças estão inseridas e sua capacidade de aprender duas ou mais línguas.

Outro ponto relevante a ser destacado é o desenvolvimento da neurolinguística. Para esses aspectos, Hull e Vaid (2006) desenvolveram pesquisas através da meta-análise relacionada à assimetria hemisférica para línguas em bilíngues e monolíngues. Os resultados, então, demonstraram que monolíngues e bilíngues tardios possuem maior dominância no hemisfério esquerdo, mas os bilíngues precoces possuem dominância no hemisfério bilateral. Estudos mais tardios a esse respeito demonstraram que o fator da idade da aquisição do bilinguismo, no caso, antes dos 6 anos de idade é um fator primordial na lateralização funcional.

Ao trazer o fator letramento ao bilinguismo, Bialystok (2007) destaca que existem 3 pré-requisitos para a alfabetização, dentre eles, a competência oral da língua, compreensão do conceito simbólico da escrita e uma percepção metalinguística. Por fim, a autora compreende que o bilinguismo lida de maneira diferente em cada um dos pressupostos. Na área oral, não possui vantagens como na escrita e existem algumas diferenças na área da metalinguística. Dessa maneira, conclui-se que o bilinguismo é importante no letramento, todavia, é importante observar os aspectos desse fator, pois é bastante complexo e variável.

Ainda apresentado aspectos da pesquisa de Flory e Sousa (2009), algumas desvantagens em referência ao bilinguismo serão apresentadas. De acordo com elas, os aspectos desvantajosos que encontraram estão relacionados ao bilinguismo subtrativo e nos diferentes contextos que ocorre.

Segundo Genesee (apud FLORY e SOUSA 2009, p. 53), a exclusão de estudantes com pobre desempenho acadêmico, baixo nível econômico e pouca habilidade com língua materna, impossibilitará desses estudantes se beneficiarem de programas bilíngues, pois seriam prejudicados no desenvolvimento da L1, que já é comprometida. Em razão disso, o autor descreve o ensino bilíngue a crianças de língua majoritária, que utilizam a L2 em seu cotidiano. Para mim, este fundamento está carregado de preconceito. O indivíduo é capaz, sim, de aprender outra língua, basta se sentir motivado a aprendê-la. Hoje em dia, a segunda língua está presente em todos os momentos da vida humana, não apenas em ambientes de alto nível econômico.

Sobre a influência que o âmbito escolar, social e cultural traz para o bilinguismo, Gilanders e Jimenez (2004) constataram, em uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, que crianças descendentes de mexicanos, com nível econômico baixo, apresentaram boa aquisição da leitura e da escrita. Esses fatores se devem ao apoio dos pais e as práticas de leitura e escrita junto à família. A inserção da aculturação, que, conforme Berry (2006) é um fenômeno que acontece quando duas culturas se encontram em situação de emigração ou imigração. Às relações atribuídas à aculturação estão relacionadas à cultura e a L1 e L2.

De acordo com algumas pesquisas, incluindo a de Berry (2006) com uma pesquisa internacional sobre aculturação e adaptação de jovens imigrantes, compreende-se que o envolvimento de duas culturas, quando se dá valor positivo a cada uma, pode causar melhor adaptação no nível psicológico e sociocultural. Devido a isso, estes estudiosos perceberam também que não ter envolvimento com nenhuma cultura ou estar confuso sobre qual se insere, pode trazer problemas em ambas as formas de se adaptar. No nosso entender, esse fato se deve a não inclusão desses sujeitos no novo ambiente. É preciso inseri-lo, torná-lo participante do novo cotidiano.

O último aspecto valorizado por Flory e Sousa (2009), sobre as desvantagens do bilinguismo está relacionado ao subtrativo. Esse tipo de bilinguismo está associado a não valorização e a cultura da língua materna do indivíduo. Dessa maneira, Harmers e Blanc (apud FLORY e SOUSA, 2009, p. 57) acreditam que:

[...] se as duas línguas forem suficientemente valorizadas, o desenvolvimento cognitivo da criança derivará um benefício máximo da experiência bilíngue, que

atuará como uma estimulação enriquecida levando a uma maior flexibilidade cognitiva em comparação com os pares monolíngues. Por outro lado, se o contexto sociocultural é tal que a língua materna seja desvalorizada no ambiente que circunda a criança, seu desenvolvimento cognitivo pode ficar atrasado em comparação com seus pares monolíngues;

Desse modo, a importância de se valorizar a língua materna pode ser um diferencial no desenvolvimento cognitivo da criança bilíngue.

Logo, conclui-se que o bilinguismo infantil apresenta um conjunto de vantagens e desvantagens acerca de sua utilização ou não. Há vários autores que defendem o bilinguismo como um fator determinante para áreas da alfabetização. Salienta-se que, existem diferenças entre os monolíngues e bilíngues, mas as pesquisas apresentam alguns recursos cognitivos favoráveis aos bilíngues. Consta-se que há uma valorização da língua materna com a aprendizagem simultânea de uma segunda língua. Sendo assim, com o apoio da família e da escola é possível ser um indivíduo bilíngue. Todavia, parte-se do pressuposto que nem todas as crianças são e estão favoráveis a uma segunda língua. Faz-se necessário então avaliar o contexto inserido e suas limitações cognitivas, sociais e econômicas.

3.3. Ludicidade

O termo ludicidade, de origem latina, é oriundo da palavra “*ludus*” que significa *jogo*. Porém, em sua essência, o lúdico está ligado ao ato de brincar que, segundo o dicionário Aurélio (2003, p. 12), significa “divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se”. Dessa maneira, nota-se que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras estão presentes cotidianamente na vida do sujeito.

Primordialmente, os jogos dentro da sociedade europeia eram praticados por todos, pois não havia diferença entre crianças e adultos. De acordo com Bispo (2009, p.11), as crianças, naquela época, jogavam cartas, jogos de azar e de dinheiro e por meio dessas interações eram transmitidos valores, costumes, hábitos culturais e normas de convivência entre as gerações. A criança não era vista como tal, mas como adulto, pois não havia qualquer consideração acerca da infância. Segundo Ariés (apud BISPO, 2009, p. 11), o brincar era costume entre todos, sem distinção, pois “no início do século XVII não existia uma separação tão rigorosa como hoje entre as brincadeiras e os jogos dos adultos. Os mesmos jogos eram comuns a ambos”. Somente no final do século XVII que os jogos de adultos passaram a ser proibidos às crianças por serem impróprios.

Em concepções mais atuais e voltadas a brincadeira na infância, Kishimoto (2010) acredita que o brincar para a criança é a ação mais importante, pois é por meio dele que o sujeito revela seus sentimentos, expressa os valores e aprende a conhecer a si mesma e a partilhar experiências no contato com o outro. Além disso, o brincar dá o poder à criança de tomar decisões e permite-lhe traçar sua individualidade e identidade. Destaca-se que, ao brincar, a criança utiliza seus cinco sentidos, diferentes linguagens, movimentos e explora o mundo ao seu redor através da imaginação. Compreende-se que a brincadeira está relacionada à cultura da criança e por meio dela se desenvolve, aprende e se expressa.

De acordo com Santos (1999), para criança o brincar é viver. Analisando essa concepção, compreende-se o brincar como uma ação indispensável, pois o indivíduo se redescobre em personagens, viaja a lugares do imaginário e vivencia experiências as quais são proporcionadas apenas por meio da brincadeira. Santos (1999) completa que o brincar apresenta concepções de várias áreas teóricas. Na filosofia, o brincar é entendido como algo que se contrapõe à razão e é determinado pela emoção. Já na Sociologia, o brincar é o modo com que a criança se insere na sociedade e, dessa maneira, assimila regras e costumes da sociedade inserida. Na área da psicologia, o brincar é voltado para o desenvolvimento geral da criança. Todavia, o ato criativo e o brincar estão centrados no reconhecimento do “eu”. Do ponto de vista pedagógico, o brincar é visto como um dos elementos principais e de grande apoio ao aprender.

Ao compreender a ludicidade, percebe-se que o brincar esteve presente desde os tempos antigos e nos momentos atuais da vida do ser humano, tanto da criança como do adulto. O brincar estabelece conexões entre o real e o imaginário, onde os objetos ganham vida, papéis e regras são estabelecidas para se criar e recriar mundos diferentes. O brincar está presente também em várias áreas do conhecimento demonstrando sua relevância na vida do sujeito. Por fim, o brincar ajuda no desenvolvimento cognitivo, físico, moral, social e afetivo da criança.

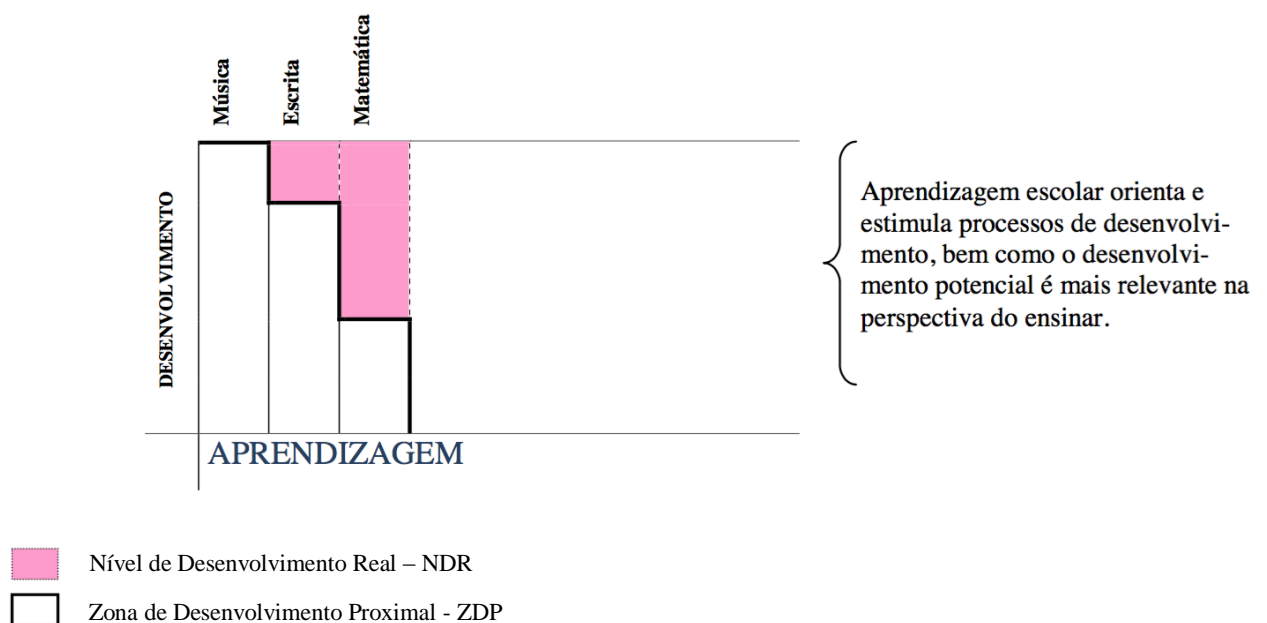
3.4. Ludicidade na educação

Ao perceber a ludicidade como peça fundamental para o desenvolvimento da criança é necessário entender como afeta na aprendizagem. De acordo com os pressupostos de um dos representantes fundamentais da teoria sociocultural, Vygotsky (1998), entende-se que o indivíduo aprende pelas relações socioculturais que ele trava entre as pessoas. Neste contexto, a brincadeira se estabelece como um processo para análise da constituição do sujeito. Partindo

desse pressuposto, Kishimoto (2010, p.1) afirma que “a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos”. Destarte, a criança precisa do contato com outros indivíduos, seja um amigo, os pais ou professores para mediar à relação desse sujeito com os brinquedos e as brincadeiras e saber manuseá-los e compreender as regras ou até mesmo criar novas brincadeiras.

Para assimilar as perspectivas de Vygotsky em relação ao brinquedo no âmbito do desenvolvimento infantil, faz-se necessário entender os conceitos da *Zona de Desenvolvimento Real* e *Zona de Desenvolvimento Proximal*. O primeiro é caracterizado por ações em que a criança consegue realizar sozinha e sem precisar da ajuda de um mediador, como amarrar os sapatos, colocar uma roupa, pentear o cabelo. À vista disso, Oliveira (1997) chama atenção para aquilo que Vygotsky intitula de “Desenvolvimento Potencial ou Proximal (Figura 11)”, ou seja, aquelas tarefas em que a criança ainda necessita do apoio de alguém para realizá-las com as devidas instruções ou demonstrações.

Gráfico 1. A relação entre o NDR e a ZDP.



FONTE: Dantas; Oliveira e Santos (2012, p. 5)

Dessa maneira, as mesmas atividades como amarrar o tênis, por exemplo, em certa idade a criança ainda não consegue por si só amarrar, e por isso, necessita da mediação de um

mais experiente para que ação se encaixe na “ZDR”. Vygotsky (1998, p. 97) determina a “ZDP” 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 os companheiros mais capazes.

Assim sendo, o brinquedo cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal na criança e, conseqüentemente, ajuda em seu desenvolvimento. Porém, é importante compreender que quando Vygotsky se refere ao brinquedo, refere-se à brincadeira do “faz de conta”, ou seja, o brincar de escolinha e de casinha, pois é o referencial mais presenciado em suas teorias. (OLIVEIRA, 1997). O comportamento das crianças é definido por características de situações concretas em que elas se apresentam.

Quando as crianças adquirem a linguagem e estão aptas a utilizar as representações simbólicas, elas serão capazes de libertar o funcionamento psicológico dos elementos concretos em situações presentes. Deste modo, a criança estabelecerá relações entre os elementos percebidos e os significados (OLIVEIRA, 1997). Nesse momento percebe-se que a criança não consegue operar um significado contraditório ao que acontece no presente. “Quando se pede a uma criança de dois anos que repita a sentença: ‘Tânia está de pé’ e Tânia está sentada à sua frente, ela mudará a frase para ‘Tânia está sentada’”. (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 1997, p. 110)

Ao analisar o contexto do “faz de conta” representado pela imaginação da criança com elementos imaginários e não presentes no momento, esse pressuposto faz com que a criança consiga distinguir o significado do objeto. Outro ponto levantado por Oliveira (1997) nas ideias postuladas de Vygotsky é que além das situações do imaginário, o “faz de conta” traz à criança questões referentes às regras e dessa maneira terá que as seguir para brincar. Ao brincar de ser mãe, por exemplo, a criança terá que se comportar e atuar de maneira mais madura à idade que possui.

Conclui-se que a brincadeira, para Vygotsky, possui um papel importante no desenvolvimento da criança, pois estabelece uma “Zona de Desenvolvimento Proximal” onde a criança compreende a diferença entre significado e objeto em situações imaginárias e por meio das regras estabelecidas consegue atuar em idade mais avançada.

A partir das décadas de 60 e 70, as brincadeiras passaram a serem consideradas partes essenciais do desenvolvimento do homem, em especial da criança. Nesta época a psicologia do desenvolvimento e a psicanálise contribuíram para que se visse a infância como o período

principal do desenvolvimento humano, enfatizando o papel da brincadeira na educação infantil como destacam Almeida e Casarin (apud SILVA, 2013, p. 12). Segundo Piaget (apud LIMA 2013, p. 36) “brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades”. Partindo desse pressuposto, o local mais propício a esses acontecimentos é a escola. Todavia, comumente o brincar é limitado nesse espaço e a criança tem sua criatividade podada.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão (SANTOS, 2007). Entretanto, nas escolas, isto não acontece nesta ordem. Somente nos momentos de recreio é que a imaginação se sobressai, mas em sala de aula os conteúdos sistematizados que são inerentes ao saber não são explorados ludicamente. Infelizmente, muitos pais e educadores ainda não compreendem que o brincar é peça substancial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para Almeida (1995, p. 45)

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

É preciso entender que o brincar é sinônimo de aprender e por meio da interação com o outro que ela absorve conhecimentos. A escola é o local de formação social do indivíduo, por isso o aprendizado ocorre tanto nas aulas mediadas como nas experiências do faz de conta, nos jogos de tabuleiros, representações teatrais, vídeos, músicas. A criança tem sua maior atenção nas brincadeiras, por isso os elementos lúdicos devem favorecer a aprendizagem significativa. Logo, o brincar deve ser valorizado no âmbito educacional. Ao perceber a importância da ludicidade, principalmente na área da educação, cabe aqui apresentar alguns elementos que são considerados lúdicos e estão presentes diariamente na vida do indivíduo, como os jogos as brincadeiras e os brinquedos.

Kishimoto (1998) chama atenção para as variedades de jogos existentes como o faz de conta, motores, simbólicos, de adulto, tabuleiros, sensorio-motor, cognitivos ou intelectuais, de animais, individuais, coletivos, individuais, de palavras enfim uma infinidade de tipos de jogos. Nessa perspectiva, existe uma complexidade ao determinar o que venha a ser jogo devido à sua diversidade. Os jogos pertencem a uma grande família com especificidades e semelhanças, por isso é necessário compreender as características comuns que vão permitir às classificações comuns as espécies (Wittgenstein apud KISHIMOTO 1998). Para cada

objetivo a ser trabalhado com o aprendiz, há sempre um tipo de jogo ou brincadeira ou brinquedo. O planejamento pedagógico do trabalho com o lúdico é fundamental para não banalizar esta ferramenta nem desperdiçar o momento lúdico das crianças. Para Fromberg (1987, p. 36):

O jogo no âmbito infantil possui as seguintes características: o *simbolismo* nas atitudes das crianças e suas representações acerca da realidade; *significação* – onde há a oportunidade de vivenciar experiências; *atividade* – onde a criança faça coisas determinadas; *voluntário ou intrinsecamente motivado* – ao apresentar os interesses e motivos; *regrados* – que pode aparecer de modo explícito ou implícito; e *episódico* - onde é movido pela espontaneidade e através de metas.

Ciente destas funções dos jogos, o professor saberá aproveitá-los adequadamente para o fim que necessita para atender aos processos de ensino e aprendizagem.

O jogo, a brincadeira e o brinquedo são percebidos com a mesma significação, porém Kishimoto (1998, p. 8), para facilitar o entendimento, traz o brinquedo como um objeto, a brincadeira como ação estruturada e com regras e o jogo infantil para determinar tanto o objeto como as regras de conduta do jogo da criança. Devido a essas questões, compreende-se o jogo com determinadas facetas e que devem ser analisados e categorizados. Percebe-se que no âmbito infantil o jogo apresenta características distintas a sua utilização, por isso é necessário entender em qual contexto o jogo insere-se para determinar quais efeitos tende a proporcionar quando inserido.

Ao inserir os jogos ao meio educativo, é necessário que o professor compreenda se, ao serem utilizados em sala de aula, os jogos perdem o seu caráter lúdico tendo em vista que o brincar é livre e espontâneo. É importante destacar que o jogo educativo nasce no século XVI como apoio das atividades didáticas, na busca do conhecimento e de sua significância no setor educacional (KISHIMOTO, 1998). A partir dessas perspectivas o jogo educativo surge com dois pressupostos o do jogo e do ensino. Ainda assim, o paradoxo entre ambos se mistura e um pode se sobressair ao outro. Destarte, Kishimoto (1998, p. 19) afirma que “desde que ambos não entrem em conflito com a ação voluntária da criança, a intenção do professor deve refletir-se na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação das crianças”.

Com o crescimento de autores que consideram os jogos como meio de apoio lúdico e educativo, Campagne (apud KISHIMOTO 1998, p. 20) estabelece valores para a adequação dos jogos no meio escolar. Dentre eles aparece o valor experimental onde a criança deve manipular e explorar devidamente os jogos; o valor da estruturação que permite a construção da personalidade da criança; o valor da relação que é quando a criança estabelece relações

entre o ambiente, brinquedos, amigos e adultos; por fim, o valor lúdico onde indica a necessidade de se avaliar se os objetos têm qualidades que propiciam a ação lúdica.

Devido a essas perspectivas os jogos educativos são defendidos por vários autores. De acordo com Alain (apud KISHIMOTO, 1998), o jogo favorece o aprendizado pelo erro estimulando a resolução de problemas. Vial (apud KISHIMOTO, 1998) acredita ser o jogo didático que está ligado ao ensino de conteúdos e o jogo educativo e o primeiro se apresenta mais didático e engloba funções que estimulam a área cognitiva, social, afetiva e corpora. O segundo é mais restritivo e não muito adequado ao meio infantil, pois limita o prazer da criança.

O jogo educativo, de acordo com Kishimoto (1998), apresenta dois sentidos, o amplo ao ser utilizado de maneira livre, esporádica onde o professor visa o desenvolvimento geral da criança e o mais restrito, que é baseado por ações orientadas com fins intelectuais visualizando os conteúdos específicos.

Conclui-se que o jogo educativo é um aliado no processo educacional quando respeitado a sua natureza. Compreende-se que os jogos podem estabelecer conexões com o aprendizado no momento em que a criança, por meio livre, internaliza saberes que já foram ditos em sala e utiliza livremente em suas brincadeiras. Neste movimento, o professor deve estabelecer um ambiente propício com variedades de jogos e materiais que auxiliem o processo de ensino e aprendizagem lúdicos.

3.5. Ludicidade e o bilinguismo

Se a vida é um jogo e o jogo pode se transformar em brincadeira, por que não viver brincando e aprender com a brincadeira? (Martins apud LIMA 2013, p. 54). Ao perceber a importância da ludicidade no desenvolvimento infantil compreende-se que a mesma pode e deve ser uma aliada no processo de aquisição de duas línguas simultaneamente, pois segundo Kishimoto (2010, p. 1), a brincadeira é uma ferramenta importante para a criança se expressar, desenvolver e aprender.

Reafirmando o pressuposto onde Mcnamara (1967) postula que, para ser bilíngue, o sujeito precisa ter habilidades na fala, escrita, compreensão auditiva ou oralidade, é por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras que a criança poderá livremente adquirir e reforçar essas aptidões. De acordo com Oliveira (2002) o brincar proporciona o desenvolvimento da linguagem, da atenção, do pensamento, concentração, autonomia e autoconfiança. Dessa maneira o indivíduo estará propenso a imaginar, criar, experimentar, descobrir, aprender e

desenvolver competências. O brincar traz uma bagagem significativa ao processo de ensino e aprendizagem, porque nessa ação a criança nem percebe que aprende. Por isso, Marcellino (1990, p. 126) salienta que “[...] é só do prazer que surge a disciplina e a vontade de aprender”.

É importante destacar que, na escola bilíngue, a criança precisa se sentir à vontade e estimulada para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem e o ambiente lúdico é onde a criança poderá ter a liberdade de utilizar sua imaginação, dançar, correr, pular, brincar, cantar e, por meio dessas ações, desenvolver habilidades que irão favorecer o conhecimento. Dessa maneira, os professores serão os principais responsáveis por guiar os alunos e proporcionar-lhes atividades e momentos lúdicos que ajudarão na compreensão e utilização tanto da língua materna como da segunda língua.

Como destacam Amorin, Oliveira e Mariotto (apud POLETTTO, 2005), o brincar e o brinquedo ajudam na aquisição do conhecimento, pois é através dos meios simbólicos que o indivíduo vai internalizar a realidade. Partindo desse pressuposto, uma criança, ao brincar com formas geométricas, por exemplo, além de internalizar as características e diferenças entre as mesmas poderá por meio da mediação do professor bilíngue entender que o círculo é o *circle*, o quadrado é o *square* e o triângulo é o *triangle*, por exemplo.

Um ponto importante a ser observado é que a ludicidade traz a aproximação do objeto estudado com aquele que aprende. Um dos recursos lúdicos mais utilizados em uma sala de aula bilíngue ou de ensino da L2 é a música. De acordo com Barreto (apud SCOTTINI 2006, P. 10), na educação infantil a utilização da música contribui para alfabetização, pois proporciona momentos de criatividade através das danças, movimentos, jogos, relaxamento, brincadeiras. Sendo assim, é possível ensinar as crianças uma segunda língua trazendo-a para si por meio da musicalização, pois é possível por meio de canções pedagógicas trazer os conceitos estudados.

[...] ao cantar, utiliza a linguagem verbal e representa modos próprios de preencher e assimilar o ambiente ao redor. A educação musical proporciona a vivência da linguagem musical como um dos meios de representação do saber construído pela interação intelectual e afetiva da criança com o meio ambiente. (ROSA apud SCOTTINI, 2006, p. 28)

Outro recurso lúdico utilizado pelos professores no ensino bilíngue são as histórias infantis. Segundo Ellis e Brewster (apud TONELLI, 2013, p. 307), acompanhar a história e seu significado além de prever a linguagem a ser utilizada são aptidões importantes na apreensão de uma ou mais línguas, porque dão ao aluno uma noção geral do texto mesmo que eles não conheçam todos os significados das palavras da L2. Dessa maneira, Cunha citada por

Tonelli (2013) acredita que é importante salientar que seja qual for o conteúdo da história apresentada, a mesma vai despertar nos leitores sentimentos pelos personagens e situações que vão estimular a imaginação e criatividade para resolução de conflitos.

As histórias são aliadas no processo de ensino e aprendizagem porque estimulam as crianças mesmo pequenas e que estão no processo da utilização e compreensão da língua materna e da L2, pois ao ouvir as histórias, irão se identificar e querer entender o que esta sendo dito pelos personagens e, ao ouvir, vão internalizar e reproduzir ao seu modo através dos conhecimentos prévios, imaginação e criatividade. Logo, entende-se que a “ludicidade deve ser usada como um recurso pedagógico, pois o lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele integra as várias dimensões de personalidade afetiva, motora e cognitiva” (NOGUEIRA, 2007, p. 4)

Compreende-se, portanto, que a ludicidade e os recursos lúdicos como as histórias, músicas são tão fundamentais como as brincadeiras e os jogos no ensino e aprendizagem de duas línguas. Constatase que além de proporcionar e estimular a área cognitiva, emocional, cultural e física a ludicidade mexe com o sentimento e o prazer do indivíduo.

Ao final, entendemos que cumprimos o objetivo do capítulo, delinear as principais categorias teóricas que constituíram esta pesquisa. No capítulo que se segue, rebordaremos a prática/empíria com os fios que organizamos aqui.

4. METODOLOGIA

Neste capítulo apresentaremos a nossa opção metodológica no intuito de esclarecer ao leitor a organização da pesquisa. De todo modo, para Haguette (2005), a história de vida, técnica utilizada para construir o memorial apresentado no capítulo anterior, também se constitui em pesquisa participante.

4.1. Pesquisa participante

De acordo com os estudiosos da metodologia científica, dentre eles, Demo (1995), a metodologia, apesar de instrumental, é necessária para a competência científica. A pesquisa visa a produção crítica e autocrítica de caminhos alternativos e a indagação sobre o presente e o passado. Neste sentido, a metodologia: i) duvida da cientificidade colocando em cheque sua demarcação; ii) duvida da construção do objeto científico sobre o objeto construído e; iii) estuda as abordagens metodológicas, e no nosso caso, optamos pela pesquisa participante. Vê-se, portanto, que esta pesquisa se configura de natureza qualitativa.

Vale salientar que não se faz, a luz de Demo (1995), distinção alguma entre pesquisa participante, pesquisa ação e observação participante, porque o compromisso com a prática é o mesmo, ainda que se queira encontrar pormenores entre elas. Oriunda da Antropologia, a partir dos estudos e das experiências de campo de Malinowski, e iniciada pela Escola de Sociologia de Chicago na década de 1920, como destaca Haguette (2005), a pesquisa participante apresenta alguns traços importantes para o pesquisador:

i) o autodiagnóstico – o levantamento científico bem elaborado, mesmo que a realidade e o problema sejam inesgotáveis. Este movimento conduz o pesquisador a cidadania e emancipação colocando a ciência a serviço da emancipação, destaca Demo (1995, p. 238)

ii) o momento de construção de estratégia de enfrentamento prático dos problemas detectados – em prol de um projeto comum e;

iii) a necessidade de organização política da comunidade – como meio e fim, garantia da união entre teoria e prática.

Imbuído destes movimentos, o pesquisador poderá gestar-se um intelectual orgânico no dizer de Gramsci (1982, p. 244) ao aceitar identificar-se com a comunidade na prática, trazendo como colaboração possível a construção cuidadosa e inteligente da ciência a serviço da emancipação social por meio de uma educação política autêntica.

A pesquisa participante ou observação participante ou pesquisa-ação não tem gozado de uma definição clara nas ciências humanas e sociais. Encontramos em Haguette (2005) três definições advindas de diferentes estudiosos:

i) como uma importante técnica de coleta de dados, empreendidas em situações especiais e cujo sucesso depende de certos requisitos que a distinguem das técnicas convencionais como o questionário e a entrevista;

ii) como instrumento de captação de dados e de mudança social;

iii) um processo de interação entre a teoria e métodos dirigidos pelo pesquisador na busca de conhecimento humano e da sociedade.

Assim, a pesquisa participante nos coloca um duplo desafio: pesquisar e participar. Sua efetivação qualitativa exige: realização do fenômeno participativo; produção de conhecimento reconhecendo a prática; equilíbrio entre forma e conteúdo; decisão política do pesquisador e; experiência em desenvolvimento comunitário.

Para Haguette (2005), cabe ao observador participante compartilhar nas atividades de vida e sentimento das pessoas face a face. Ou seja, trata-se de um profissional que se envolve com o meio social de modo cooperativo e participativo sem necessariamente ser um deles.

A efetivação da observação participante para Haguette (2005) se apresenta a partir de três perspectivas: i) uma apresentação operacional do processo, na forma como é vivenciado do ponto de vista do observador; ii) uma descrição das partes que compõe o processo no local observado e; iii) uma avaliação do instrumento humano e as consequências de sua utilização na coleta de dados.

A fragilidade da observação participante situa-se na relação observador/observados e na ameaça constante de anulação da percepção do envolvimento do observador na situação pesquisada; na impossibilidade de generalização dos resultados e; por ser uma técnica de captação de dados menos estruturada nas ciências sociais. Como não supõe qualquer instrumento específico, por esta razão, a responsabilidade e seu sucesso pesa quase que inteiramente sobre os ombros do observador, destaca Haguette (2005). Sua força é também sua fraqueza.

Contudo, temos consciência do caráter inconclusivo da pesquisa participante, tendo em vista que ela se faz apenas de forma aproximativa, pois sua constituição assemelha-se a um projeto de vida, como bem afirma Demo (1995).

4.2. O lócus e os sujeitos

A pesquisa participante ocorreu em uma turma de Educação Infantil (com idade de 3 anos) de uma escola bilíngue de Brasília durante 90 horas. A turma escolhida para a observação foi o Nursery B. A coleta de dados foi realizada no período de 09 de março à 03 de julho de 2015 e a jornada de atividades eram de 4 horas semanais.

Observaram-se as práticas desenvolvidas ali entre professores e alunos e os diálogos realizados naquele ambiente. Dessa maneira, serão explicitados os momentos de regência da autora deste trabalho salientando os meios lúdicos utilizados em suas aulas, a fim de demonstrar como a ludicidade pode ajudar no ensino e aprendizagem da língua inglesa de uma maneira prazerosa. A proposta bilíngue da escola investigada encontra-se baseada em métodos que estimula o brincar como uma das maneiras mais eficazes e eficientes para aprender uma segunda língua sem pressões e obrigações, mas sim de forma aprazível.

Para tanto, realizou-se observações participantes do desempenho das crianças, registrando-se através de “Diário de Bordo”, e práticas ali desenvolvidas pela professora. Esta observação ocorreu por intermédio da disciplina Projeto 3 em suas fases 1, 2 e 3, e Projeto 4, ofertadas durante o curso de Pedagogia.

Adentramos na vivência daquele ambiente com vistas a apreender as práticas que o pedagogo professor utiliza naquele ambiente, considerando o bilinguismo e a ludicidade. Experimentar as diversas metodologias de ensino lúdicas aprendidas durante a formação em Pedagogia para desenvolver com aquelas crianças foi a nossa meta. Durante o período citado acima convivemos com estas crianças e proporcionamos momentos pedagogicamente lúdicos promotores de aprendizagem numa perspectiva bilíngue. No capítulo seguinte abordaremos uma experiência que vivenciamos com estas crianças.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo consiste analisar a experiência desenvolvida em uma escola bilíngue durante o projeto 4 que é o estágio obrigatório para a conclusão do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Aborda-se, mais precisamente, o cotidiano de uma turma. Neste espaço foi possível também realizar pequenas intervenções pedagógicas no intuito de efetivar a proposta metodológica desta pesquisa, a observação participante.

5.1. Inserção inicial – chegada à escola

A escola investigada¹, localizada em Brasília, adota uma educação bilíngue (Português e Inglês). O currículo contempla a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a orientação de uma instituição canadense, embora que sua atuação, no Brasil, esteja de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A filosofia pedagógica canadense acredita que a criança é o centro da aprendizagem, de modo que, seja capaz de construir seu próprio conhecimento. A escola baseia-se em fundamentações teóricas formuladas por Ley Vygotsky, Jean Piaget e outros. Percebe-se que o método pedagógico proposto pela escola do Canadá valoriza o multiculturalismo, pois aproveita a pluralidade cultural do país no processo educacional.

De acordo com o Programa Canadense, a metodologia tem como proposta construir uma base sólida para cada aspecto do desenvolvimento do aluno: intelectual, criativo, emocional, social e físico. Para isso, os professores possuem graduação nas instituições brasileiras de ensino superior e fazem parte de um processo de capacitação profissional, sob a orientação de especialistas canadenses a fim de compreenderem melhor o programa e aprenderem novas técnicas de ensino.

De acordo com o currículo da instituição investigada, a escola pauta-se nos seguintes princípios norteadores:

- Educação Holística: O aprendizado da criança ocorre em todas as esferas: Física, intelectual, emocional e Social.
- Ensino Integrado: As matérias se contemplam em unidades temáticas. Dessa maneira, novos conceitos serão apresentados durante as atividades planejadas, tanto a pequenos grupos como ao grupo todo reunido.
- As características e ritmo de cada aluno são respeitados, por meio de atividades nos centros, as crianças terão a

¹ Optamos não identificar a escola pesquisada.

oportunidade de explorar o seu próprio, assim o professor terá a capacidade de observar individualmente cada aluno.

- A autoexpressão e a criatividade são incentivadas.
- O ambiente é estimulante e devidamente organizado e seguro.
- A comunicação é essencial e prioritária.
- O foco em sala de aula é focado para o desenvolvimento das habilidades de letramento e matemática referentes a cada idade.

O cotidiano escolar pedagógico desta escola propõe de maneira equilibrada o volume de aulas dos componentes da língua Portuguesa e Inglesa, ou seja, o número de aulas em língua portuguesa é superior ao da língua inglesa. Porém, ao final, o conteúdo vai ser equivalente às duas línguas. Nesse aspecto, reforça-se a ideia de Meisel (2007) que ao estudar duas línguas simultaneamente é necessário estudar cada uma como se fosse a L1. Essa divisão é fundamental para nenhuma língua se sobressair a outra e ambas serem aprendidas ao mesmo tempo.

Sendo uma escola bilíngue, torna-se necessário observar que as aulas tanto em inglês como em português são valorizadas o que contribui para a formação sujeito bicultural, apontado por Harmers e Blanc (2000) sobre as *identidades culturais*, pois as crianças irão vivenciar aspectos de ambas as culturas e poderão se reconhecer em cada uma delas. A Escola oferece as seguintes etapas da Educação infantil (Quadro 1):

Tabela 1. Programa de Educação Infantil da escola investigada

Programa de Educação Infantil	
Programa	Idade
Early Toddler	1 ano
Toddler	2 anos
Nursery	3 anos
Junior Kindergarten	4 anos
Intermediate Kindergarten	5 anos

FONTE: escola pesquisada

Nota-se que o ensino nesta escola bilíngue se inicia muito cedo o que reforça os estudos de Hull e Vaid (2006) sobre a assimetria hemisférica para línguas em monolíngues e bilíngues

o que demonstra maior dominância bilateral para os bilíngues precoces comprovando que a aquisição do bilinguismo antes dos 6 anos de idade é um fator importante na lateralização funcional.

Na pré-escola, o programa da educação infantil contempla os elementos da língua inglesa e prioriza a alfabetização na língua portuguesa. A partir do *Intermediate Kindergarten*, os alunos receberão mais incentivos da língua materna, onde poderão compartilhar ideias, opiniões, desenvolver o pensamento crítico e compreensão do sistema alfabético de escrita. Dessa maneira, percebe-se que o sistema escolar está preocupado com a alfabetização e letramento dos indivíduos bilíngues. De acordo com Bialystok (2007), citado nesse trabalho, o bilinguismo é importante no letramento, porém é imprescindível observar os aspectos relacionados por ser um fator variável e complexo a cada indivíduo.

O programa da Educação Infantil Canadense da escola investigada inspira-se em quatro elementos que estão disponíveis no Projeto Político Pedagógico da instituição:

- **Ensino no Idioma:** As crianças desenvolvem as competências em inglês, em um processo de aprendizagem contínua por meio de um ambiente descontraído e com estratégias autênticas. A comunicação vai permitir que as crianças desenvolvam habilidades de compreensão, comunicação e escrita de forma natural, exceção para as aulas de português que serão ministradas a partir do IK, quando os alunos terão o primeiro contato com a língua materna.
- **Aprendizado Ativo:** O programa da [escola] utiliza vários espaços de aprendizagem onde são desenvolvidas em grupos pequenos ou grandes, algumas atividades. Portanto, haverá uma variedade de centros e áreas de ensino que vão atender às necessidades individuais de cada criança.
- **Lições Planejadas:** Cada aula ministrada na [escola] foi pensada e planejada por educadores canadenses para o desenvolvimento intelectual, pessoal, linguístico, social e físico dos alunos. Os tópicos apresentados são temáticos e vão aliar o conhecimento e habilidades relacionadas à linguagem, matemática, ciência, tecnologia da informação, estudo social, música e artes.
- **Prática em sala:** Os preceitos do programa da [escola] são exercidos em sala de aula, por meio de práticas testadas e aprovadas no Canadá.

Quando a criança entra no ensino fundamental, Year 1 (seis anos de idade), metade do programa será lecionado em inglês, nele, as crianças vão aprender matemática e ciências. As disciplinas que serão ministradas em português serão: Língua Portuguesa, Geografia e

História. Assim como na Educação infantil, o programa do Ensino Fundamental atende os parâmetros curriculares estabelecidos pelo Ministério da Educação do Brasil e por ser bilíngue, parte dele é ministrado do inglês.

Tabela 2. Programa do Ensino Fundamental da escola investigada

Programa do Ensino Fundamental	
Matérias	Idioma
História Geografia Língua Portuguesa	100% em Português
Matemática Ciências Inglês	100% em Inglês
Educação Física Música Artes	Inglês/Português Critério das escolas

FONTE: escola pesquisada

O programa do Ensino Fundamental da escola pesquisada baseia-se em três elementos:

- **Regime bilíngue:** As crianças são educadas em um sistema bilíngüe e por isso desenvolvem competências na nova língua e possuem melhor desempenho na primeira. Além disso, pesquisas demonstram que as habilidades adquiridas em uma língua são facilmente transpostas para outro idioma. Os estudantes da [escola] ganham com a qualidade do ensino canadense e um ótimo programa de língua portuguesa adequada a realidade cultural do Brasil.
- **Bridges Elementary:** A [escola] desenvolveu esse programa para ajudar os novos alunos do ensino fundamental sem fluência na língua inglesa. O material é resultado de pesquisas relacionadas ao bilinguismo e aos programadas de desenvolvimento linguístico para crianças.
- **Conhecimento Ampliado:** Através do contato com textos, jornais, revistas, e estudos de produção escrita o aluno automaticamente constrói a capacidade de ler e escrever. Na [escola], os alunos estão em um ambiente alfabetizador e participam cotidianamente, em situações reais o uso da leitura e da escrita, pois participam de atividades literárias de vários gêneros, incluindo obras clássicas e autores contemporâneos da literatura infantil. Enfim, para o sucesso do programa, a rotina escolar contempla situações didáticas sobre o sistema

alfabético de escrita e apropriação da linguagem. O programa, também, abrange várias atividades com diferentes propósitos para o aumento qualitativo no desempenho grupal e individual dos alunos.

Em seu Projeto Político Pedagógico, a Escola Canadense de Brasília assume a missão de educar e cuidar crianças de dois a dez anos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, livre, fraterna e democrática, voltada para o ser humano; baseando-se nos valores de solidariedade, do bem comum e das competências que regem as relações entre o sujeito e o seu universo, dos valores éticos, para que cada criança construa seu próprio padrão ético-moral de participação social. De acordo com Santos (2015, p. 45) o Projeto Político Pedagógico da Escola investigada tem o intuito de:

- Oferecer ensino de excelência, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo;
- Ofertar ambiente favorável à construção de habilidades e de competências na perspectiva bilíngüe (português e inglês), facilitando, ao final dessa etapa, a comunicação e a expressão de forma eficaz nos dois idiomas;
- Fornecer aporte teórico metodológico para o processo de alfabetização e letramento das crianças, na Língua Portuguesa e Inglesa.
- Promover ambientes diferenciados para desenvolvimento das múltiplas linguagens pertinentes a cada etapa de ensino;
- Valorizar a pluralidade cultural, oferecendo espaço próprio à aquisição da segunda língua, o inglês;
- Oferecer recursos para que os educandos satisfaçam suas necessidades e desejos e os expressem de forma autônoma e natural;
- Valorizar a pesquisa e as vivências dos educandos como aporte para aprendizagens significativas;
- Criar condições para o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania;
- Fornecer ao educando os meios para progredir nos estudos posteriores;
- Atender alunos de diferentes nacionalidades, respeitando e apreciando a cultura de cada uma, construindo uma concepção integrada de mundo;
- Possibilitar atitudes que expressem a consciência dos valores universais;
- Criar condições para o desenvolvimento da afetividade, criatividade, autonomia e participação;
- Promover a integração da família no processo educativo, a fim de formar parceria na educação dos alunos.

Diante dos aspectos fornecidos sobre o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, existem vantagens sobre o ensino bilíngue, o que reforça a ideia dos pesquisadores onde apresentam recursos cognitivos favoráveis ao bilinguismo. Os aspectos trazidos são relevantes para o aprendizado e contam com a autonomia, vivências, promoção da criatividade e participação dos alunos, além de integrarem a família junto ao processo educativo.

Dessa maneira, a unidade 2 tratará da vivência e participação em uma sala de aula do Nursery (idade: 3 anos) será observado na prática como se dá esse conhecimento bilíngue através de aspectos que valorizam a ludicidade como um recurso favorável a essa aprendizagem.

5.2. Inserção específica – observação participante

A primeira impressão ao entrar na sala do Nursery B foi positiva. Primeiramente do ponto de vista físico e visual. A sala era composta de 4 mesas, cada uma com uma cor diferente. Nas paredes, murais coloridos contendo regras de bom convívio, calendário, informações sobre o tempo, alfabeto, resumos dos conteúdos através de imagens e fotos. Tudo colorido e chamativo, porém bem organizado para que visualmente a criança não fique confusa com tantas informações.

Nas prateleiras, diversos jogos educativos como legos, quebra-cabeças, blocos para construção, além de massinha, giz de cera, canetinhas, lápis de cor, enfim materiais de estímulo para o desenvolvimento motor e emocional da criança. A sala possui também um banheiro para as crianças e um espaço conhecido com *Drama Center*, onde possui brinquedos, como bonecas, carrinhos, fantasias. Na sala estudam 20 alunos, 9 meninos e 11 meninas, uma professora realiza o trabalho desenvolvido ali juntamente a duas assistentes que ajudam na rotina diária.

Ao analisar as aulas, percebe-se que toda a aula e rotina eram ministradas em inglês e as crianças compreendiam o que era dito. Algumas delas, respondiam algumas respostas em inglês, porém, o que as professoras falavam em inglês, a maior parte era respondida em português.

A aula inicia-se às 08:00 e termina 12:00, antes disso, nas mesas são colocados os jogos educativos para as crianças brincarem. Entre às 08:00 até às 09:00 acontece o chamado *Circle time*, onde as crianças sentadas formam um círculo, e juntamente com as professoras,

cantam músicas infantis em inglês. Neste momento de interação a regente conversa com elas e perguntar como se sentem, o que fizeram ou como está o tempo, se eles viram a chuva ou o sol. A professora, nesse momento também lê uma história (*story time*) que normalmente está relacionada ao conteúdo que se pretende ministrar. Esse momento é importante para a interação de todos.

O segundo momento é o *learning centers* (centros de aprendizagem), onde as crianças realizam as atividades propostas para fixarem o conteúdo. Normalmente são 3 tipos de atividade e um centro livre. Dependendo também do planejamento da regente. Em seguida, acontece o *snack time* (hora do lanche) e o *hygiene* (momento que escovam os dentes, lavam as mãos). A outra etapa do dia ocorre no *playground* (parquinho) lugar equipado com brinquedos, balanços e escorregadores e um adequado espaço para as crianças correrem, cantarem, dançarem e escolherem suas brincadeiras. O quinto momento é um descanso seguido por músicas de relaxamento ou alguns desenhos em inglês ou vídeos que tratam do assunto que está sendo ministrado.

Por fim, quase na hora de ir embora são montados centros livres com massinha, desenho, jogos educativos ou o *drama Center* onde as crianças preferem brincar com bonecas, carrinhos ou fantasias como dito anteriormente até a chegada dos pais.

5.3. Intervenção – prática pedagógica

O período da regência foi do dia 8 a 12 de junho de 2015. Dentro do planejamento, os objetivos das aulas que iriam ser ministradas estavam de acordo com o programa da escola investigada para o *Nursery*. Os objetivos propunham:

- Desenvolver a consciência dos sentidos: visão, audição, olfato, tato e paladar (*5 senses: vision, hearing, smell, touch and taste*);
- Desenvolver a compreensão de como os 5 sentidos são utilizados;
- Identificar objetos e procedimentos que são utilizados para preservar cada um dos sentidos;
- Classificar objetos utilizando o sentido apropriado;
- Identificar as partes do corpo que são usadas para cada um dos 5 sentidos;
- Desenvolver a linguagem e vocabulário por meio de atividades multi-sensoriais.

Dessa maneira, de acordo com o programa o sentido a ser trabalhado seria o paladar (*taste*).

O primeiro dia de aula iniciou-se com a rotina, todos fizeram um círculo e cantaram músicas infantis, todas em inglês. Depois as crianças foram indagadas sobre como o tempo estava e como eles estavam se sentindo naquela manhã. Em seguida cantaram uma música² sobre os sentidos já conhecida dos alunos. Em seguida, discorreu-se uma conversa sobre o paladar colocando em questão que é pela língua (*tongue*) que sentimos o gosto dos alimentos. Nesse dia, o objetivo era demonstrar a diferença entre doce (*sweet*) e salgado (*salty*), ou seja, os sabores dos alimentos (*Flavors*). Sendo assim, em uma pequena bandeja colocou-se pedaços de chocolate em barra e em outra bandeja salgadinhos de pacote (fandangos) para que cada aluno experimentasse um de cada. Dessa maneira, eles sentiram a diferença entre o doce e salgado. Também se questionou sobre quais os outros alimentos doces e salgados que eles conheciam.

Foto 11 e 12: Alunos experimentando o chocolate e fandangos



FONTE: Arquivo Pessoal

Em um segundo momento, foram apresentadas algumas imagens de alimentos recortados de revistas e os alunos teriam que indicar em qual categoria aquele alimento iria ficar, no caso, doce ou salgado (*sweet or salty*).

² **Five senses song**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OWW5IaDCj1g> Acesso em: 13 de Junho de 2016.

Figura 13 e 14: Alunos indicando alimentos da categoria *Sweet* ou *Salty*



FONTE: Arquivo Pessoal

Por fim, a aula terminou por meio da leitura de um livro³ que reforçava o que se tinha aprendido no dia sobre o paladar e que o gosto dos alimentos é sentido por meio da língua.

Figura 15. Leitura do livro sobre o paladar



FONTE: Arquivo Pessoal

Os objetivos desse dia foram concluídos, pois os alunos compreenderam, de maneira divertida e gostosa, a diferença entre o doce e o salgado e reforçaram também o vocabulário da L2, além de entenderem o processo do paladar através da língua, parte do corpo responsável por esse sentido.

No segundo dia, o objetivo da aula era identificar os sabores azedo (*sour*) e amargo (*bitter*) através do limão (*lemon*) e do café (*coffee*).

³ RISSIMAN, Rebeca. **Tasting (The Five Senses)** Chicago, Illinois: Heineman Library, 2010

Figura 16 e 17: Alunas experimentando o limão e o café



FONTE: Arquivo Pessoal

A segunda etapa dessa atividade foi a mesma realizada no dia anterior com o doce e o salgado, onde foram retiradas de revistas imagens com alimentos considerados azedos e amargos e assim as crianças colocavam de acordo com a categoria.

Figura 18: Aluna demonstrando os alimentos das categorias de *Sour* e *Bitter*.



FONTE: Arquivo pessoal

Concluiu-se, nesse dia, que as crianças além de saberem a diferença entre doce e salgado, já sabiam identificar a diferença entre azedo e amargo ao experimentarem os alimentos. Além disso, enriqueceram o vocabulário.

No terceiro dia, o objetivo com a atividade do paladar era diferenciar dois elementos fisicamente parecidos, mas de sabores distintos, o sal (*salt*) e o açúcar refinado (*sugar*).

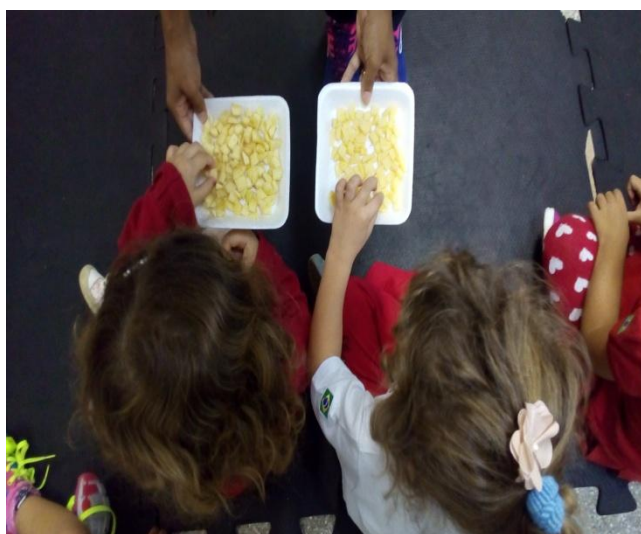
Figura 19: Aluno experimentando sal e açúcar refinado



FONTE: Arquivo Pessoal

Dessa maneira, os alunos experimentaram dois elementos parecidos, mas com gostos diferentes. Em outro experimento comeram batata (*potato*) e maçã (*apple*) sem cascas, pois possuem cores parecidas, são sólidos, mas eles têm gostos diferenciados.

Figura 20: Alunas experimentando batata e maçã sem casca



FONTE: Arquivo Pessoal

Nesse mesmo dia, outra atividade foi realizada com a proposta de potencializar o trabalho em grupo, recordar as partes do corpo responsáveis pelos sentidos, treinar o processo de pinça com a mão e reforçar o vocabulário aprendido. Nos centros foram divididos os grupos, cada grupo recebeu uma parte do corpo que foi moldada no papel contact e colada na mesa com a parte da cola para cima e os alunos, em conjunto, grudavam pedaços de papel EVA que iam contornando as partes do corpo responsáveis por cada sentido.

Figura 21: Alunos colando pedaços de papel EVA em torno da mão recortada com papel contact



FONTE: Arquivo Pessoal

Por fim, compreendeu-se que as crianças poderiam agora diferenciar alimentos parecidos, porém com gostos diversos sem esquecer que a língua é a parte do corpo responsável pelo sentido do paladar, além de reforçar o vocabulário, coordenação motora e o trabalho em equipe. As atividades propostas estimulam a imaginação da criança sobre quais os outros alimentos que possuem as mesmas características, mas têm gostos diferentes, além de permitirem a curiosidade. Essas atividades multissensoriais são maneiras lúdicas para que a criança aprenda brincando.

A proposta do quarto dia foi a brincadeira do “Eu gosto” (*I like*) ou “Eu não gosto” (*I don't like*). Cada criança recebeu duas plaquinhas contendo as frases: “Yes, I do” e “No, I don't”. Em seguida, foram apresentados alguns alimentos, principalmente frutas. Dessa maneira, a brincadeira se iniciava através da pergunta: Você gosta de banana? (*Do you like banana?*) E o aluno levantaria a plaquinha de sua preferência e responderia “Sim, eu gosto” (*Yes, I do.*) ou “Não, eu não gosto.” (*No, I don't*). É importante destacar que durante o jogo a cada alimento demonstrado o sabor era reforçado. É doce? Salgado? Amargo? Ou azedo? (*Is it Sweet? Is it Salty? Is it bitter? Or Is it Sour?*)

A ideia desse dia foi estimular as crianças, por meio da brincadeira, a aprenderem sentenças em inglês. Além disso, adicionaram novas palavras ao vocabulário da segunda língua reforçando os sabores e brincando bastante por meio desse jogo educativo.

Figura 22 e 23: Alunas brincando de *I like* e *I don't like*



FONTE: Arquivo Pessoal

O último dia foi concluído por meio *cooking class* (aula de culinária) (Figura 24), normalmente acontece no fim de cada unidade e as crianças brincam de cozinhar e aprendem sobre o assunto ministrado. Nesse caso, para concluir a unidade, os alunos se juntaram e todos contribuíram para fazer o doce de leite ninho.

Figura 24 e 25 *Cooking Class* de doce de leite ninho



FONTE: Arquivo Pessoal

Cada criança recebeu um copo com leite em pó, onde todos colocaram em uma vasilha grande, depois cada um recebeu e colocou um copo com um pouco de açúcar e, por fim, um pouco de leite de coco. Depois, todos mexeram até o doce ficar no ponto e cada um recebeu

um pouco para criar seu próprio doce e se deliciar com o mesmo. Essa atividade proporcionou a imaginação nas crianças ao se tornarem cozinheiros por um dia, além de trabalharem em equipe, reforçarem o vocabulário, trabalharem a coordenação motora, brincarem e sorrirem de forma deliciosa e educativa.

Dessa maneira, percebe-se, então, que a ludicidade, retomando as palavras de Santos (2007), é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. Nesse caso, a regência na escola canadense de Brasília demonstrou que se preocupa com o ensino lúdico demonstrado nas atividades e jogos lúdicos evidenciados para a aquisição do conhecimento. Por meio de atividades sensoriais, as crianças foram estimuladas para a imaginação e criatividade, além de participarem de atividades práticas e não sistematizadas como na maioria das escolas que se preocupam apenas em demonstrar a teoria e proporcionar o lazer apenas nos momentos do intervalo.

Em suma, percebe-se que o lúdico apresentou-se em diversas facetas nos dias em que foram trabalhadas as questões dos 5 sentidos e em especial o paladar. A criança necessita da prática, precisa contribuir, participar e se sentir à vontade no âmbito de aprendizagem. Dessa maneira, jogos educativos, músicas, livros, o “*cooking class*” as rodas e experimentações foram exemplos lúdicos para o ensino infantil, onde aprenderam brincando.

Por isso, é necessário estar atento à importância do brincar não somente no ambiente escolar, pois reiterando Santos (1999), o brincar apresenta diversas visões e contribuições para a formação do ser humano, porque na filosofia o brincar é determinado pela emoção. Na sociologia a brincadeira é o meio como a criança começa a se inserir na sociedade, através dos costumes e regras. O brincar na psicologia é observado como um dos elementos de desenvolvimento total da criança. No ato criativo, o brincar aparece no reconhecimento do “eu”. E por fim, é claro, na Pedagogia o brincar é visto como um dos principais elementos para aprender.

Conclui-se, então, que aprender e brincar podem ser sinônimos no âmbito educacional e proporcionar isso as crianças é entender que a ludicidade é uma grande aliada no processo de ensino e aprendizagem, inclusive em uma escola bilíngue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho foi analisar a prática da ludicidade nos processos de ensino e aprendizagem e a sua contribuição para a consolidação da educação bilíngue. Dessa maneira, o estudo procurou responder questões relacionadas à ludicidade e ao bilinguismo no ambiente escolar.

É importante destacar que, desde o memorial, o tema e o problema foram abordados a partir de uma inquietação e desejo da minha trajetória de vida. Sendo assim, o anseio pela decodificação de uma segunda língua despertou a vontade de me tornar bilíngue.

O bilinguismo em sua complexidade traz peculiaridades que envolvem questões de cunho social, político, econômico e individual até a aceitação e a valorização das duas línguas faladas. Por isso, a ludicidade, nesse contexto, contribui para o ensino e aprendizagem de duas línguas simultâneas, pois o brincar desperta o desenvolvimento da linguagem, atenção, pensamento, autoconfiança e autonomia o que fará com que a criança aprenda de maneira prazerosa e se reconheça como ser bilíngue.

Tendo concluído a monografia, percebo que o tema estudado é de grande importância no cenário mundial onde a sociedade necessita de seres bilíngues, até mesmo para conhecer e respeitar culturas diferentes sabendo valorizar ambas. A ludicidade tão questionada por sua eficácia demonstrou ser um alicerce de grande importância na educação e em especial na educação bilíngue.

Perspectivas profissionais

Ao meditar sobre o futuro lembro-me que, atualmente, me encontro realizando um grande sonho de minha via, atuar como professora, hoje assistente de uma escola bilíngue. Entretanto, anseio em continuar esta prática buscando novos meios lúdicos para que as crianças se sintam impulsionadas e apaixonadas pela segunda língua como eu sem deixar de amar a língua materna.

Concluo, portanto através de um pensamento trazido pelo memorial onde me reconheço como Ana, Caroline, Ana Caroline ou Carol, e assim a cada etapa concluída o meu “eu” é transformado, reciclado e recriado. Sendo assim, compreendo que durante a escrita desse trabalho vários questionamentos foram solucionados. Todavia, o conhecimento é amplo e ao mesmo tempo em que várias indagações foram respondidas, outras surgiram. Em suma, percebo então que o meu “eu” ainda vai se redescobrir inúmeras vezes durante minha vida.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995
- BAKER, C.; PRYS JONES, S. **Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education – School or Education**. University of Wales, Bangor: Multilingual Matters Ltda, 1998.
- BERRY, J.W. et al. **Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation**. *Applied Psychology: An International Review*, 55 (3): 303-332, 2006
- BIALYSTOK, E. **Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research**. *Language Learning*, 57(supl 1): 45-77, jun 2007.
- _____; SHAPERO, D. **Ambiguous benefits: The effect of bilingualism on reversing ambiguous figures**. *Developmental Science*, 8(6): 595-604, Nov 2005.
- BISPO, Joana. **A ludicidade como motivação na aprendizagem**. São Gonçalo. 2009
- CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo. 2009. Ed. Universo dos livros.
- Five senses song**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OWW5IaDCj1g>
Acesso em: 13 de Junho de 2016.
- DANTAS, O. M. A. N. A.; OLIVEIRA, D. L.; SANTOS, E. L. As teorias da aprendizagem significativa e das inteligências múltiplas para uso em situações formais de ensino. In: IV Enforsup. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012.
- DEMO, P. **Metodologia científica: em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- FLORY, Elizabete Villibor. **Influências do bilinguismo precoce sobre o desenvolvimento infantil: uma leitura a partir da teoria de equilíbrio de Jean Piaget**. Tese de doutorado, 2008.
- _____; SOUSA, Maria. **Influências do Bilingüismo Precoce sobre o desenvolvimento Infantil: Vantagens, Desvantagens ou Diferenças?** *Revista Intercâmbio*, volume XIX: 41-61, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x
- GILANDERS, C.; JIMENEZ, R.T. **Reaching for success: a close-up of Mexican immigrant parents in the USA who foster literacy success for their kindergarten children**. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(3):243-269, Dec 2004.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- HARMERS, J e BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- HULL. R.; VAID, J. **Laterality and language experience**. *Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, 11 (5): 436-464, Sep 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Belo Horizonte. 2010

_____. **O jogo e a educação infantil** 2 ed. São Paulo: Pioneira. 1998

RISSIMAN, Rebeca. **Tasting (The Five Senses)** Chicago, Illinois: Heineman Library, 2010

SANTOS, Santa Marli Pires. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999

_____. (org.). **O Lúdico na Formação do Educador**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SANTOS, Wanessa. **A naturalização da segunda língua no currículo da educação infantil**. Brasília, 2015.

SCOTTINI, Mariléia. **A música como recurso pedagógico na educação infantil**. Ibirama. 2006.

SILVA, Isabel. **Bilinguismo no Brasil: Um estudo em duas escolas do Distrito Federal**.

Brasília, 2014.

SILVA, Kelen Rosana. **Elementos lúdicos e suas influências no desenvolvimento infantil**. Maringá, 2013.

SOARES, Magda. **Metamemória – memórias. Travessias de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

TONELLI, Juliana. Histórias infantis e ensino de inglês para as crianças reflexões e contribuições **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 297-315, jul./dez. 2013.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEI, Li. **Dimensions of Bilingualism**. In: Li Wei, *The Bilingualism Reader*. London; New York: Routledge, 2000.