



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

IVNA MARIA BARROS TORRES

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE ELETIVA: MÉTODOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL DO COLÉGIO BRASIL CANADÁ BRASÍLIA.**

BRASÍLIA – DF

2020

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

IVNA MARIA BARROS TORRES

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE ELETIVA: MÉTODOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL DO COLÉGIO BRASIL CANADÁ BRASÍLIA.**

Trabalho Final de Curso
apresentado à Banca Examinadora da
Faculdade de Educação da Universidade
de Brasília, sob orientação da Professora
Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro
Dias, como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia.

Orientadora: Professora Dr^a Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias

Brasília

2020

Torres, Ivna Maria Barros.

Educação Bilíngue Eletiva: Métodos E Práticas Na
Educação Infantil Do Colégio Brasil Canadá Brasília/ Ivna Maria
Barros Torres – Brasília, 2020.

Monografia – Universidade de Brasília, Faculdade de
Educação, 2020.

Orientadora: Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

IVNA MARIA BARROS TORRES

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE ELETIVA: MÉTODOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL DO COLÉGIO BRASIL CANADÁ BRASÍLIA.**

Trabalho Final de Curso
apresentado à Banca Examinadora da
Faculdade de Educação da Universidade
de Brasília, sob orientação da Professora
Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro
Dias, como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia.

Orientadora: Professora Dr^a Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias

Comissão Examinadora

Prof^a Dr^a Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias - UnB
Orientadora

Prof Dr Juscelino Francisco Do Nascimento - UFPI

Prof^a Dr^a Maria Fernanda Farah Cavaton - UnB

Prof^a Dr^a Helenice Joviano Roque de Faria - UNEMAT
Suplente

À minha família, em especial à minha mãe, ao meu padrasto e à minha irmã, que estiveram presentes em momentos decisivos durante toda a minha trajetória na Universidade de Brasília e me incentivaram a realizar o sonho de concluir o curso de Pedagogia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a toda a minha família, que é repleta de exemplos de superação, de vitórias e de conquistas por meio de uma vida dedicada ao trabalho e aos estudos. Agradeço de forma especial a minha mãe, Ana Helena Barros, por sempre ser um modelo para mim de que, independentemente de todos os desafios que possam existir, somos capazes de realizar nossos sonhos, com integridade e honestidade, e que certamente ainda tem muitos ensinamentos que me servirão de exemplo para o meu futuro pessoal e profissional.

Agradeço também a meu padrasto, Alexandre Albano, que ajuda a garantir as excelentes condições de vida que temos em casa. Alexandre deixa muito claro que somos prioridades em sua vida e isso me motiva cada vez mais a dar orgulho a ele também. Além disso, assegurou que eu pudesse concluir meu curso da melhor maneira possível, presenteando-me com a ferramenta na qual produzi meu trabalho.

Agradeço a minha irmã, Ingrid Barros, por ser um presente em minha vida e por ser, todos os dias, meu maior motivo para querer ser sempre melhor, me mostra sempre como se espelha em mim e isso é gratificante demais para uma irmã mais velha que sempre sonhou com esse posto.

Agradeço a meus pais, Ricardo Torres e Ana Helena Barros, que desde minha infância não mediram esforços para me possibilitar acesso à educação de qualidade e por estarem sempre dispostos a colaborar com meus estudos e com todos os meus objetivos. Agradeço por serem exemplos para mim desde pequena e por me apoiarem e se orgulharem da conquista do meu diploma em Pedagogia.

Agradeço a minha avó, Margarida Barros, que não está mais entre nós, por insistir e financiar meus estudos na língua inglesa, que me permitiram ingressar na área da Educação Bilíngue, pela qual sou apaixonada.

Agradeço também ao meu avô, Sebastião Torres, por me mostrar, desde criança, a importância da dedicação e do equilíbrio em tudo que fazemos, nele tenho meu maior exemplo de humanidade e amor.

Agradeço ao meu namorado, Rômulo Andrade, que esteve ao meu lado em tantos momentos desafiadores durante meu período de graduação e por acreditar sempre em mim e me motivar quando nem eu mesma acreditava no meu potencial.

Agradeço a todos os professores do Colégio Presbiteriano Mackenzie Brasília, que me ajudaram nos momentos difíceis na escola e me inspiram como profissionais até os dias de hoje, mostrando que ser professor exige amor e sensibilidade. Jamais esquecerei tudo o que fizeram por mim e todos os passos da minha caminhada como professora terão uma parcela de participação deles, a profissão de professora já tinha me conquistado desde muito antes de eu escolher ser Pedagoga.

Agradeço a todos os meus professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, por me guiarem nesse percurso que poderia ser muito conturbado se não tivesse tido o suporte e a capacitação necessários. Gostaria de agradecer especialmente à professora Fernanda Cavaton que, mesmo sem a intenção, convenceu-me a permanecer do curso de Pedagogia e me mostrou os caminhos que me fizeram apaixonar-me pela Educação Infantil.

Agradeço de forma especial à minha orientadora, Professora Paula Cobucci, que me permitiu participar de seu grupo de orientandas de Trabalho de Conclusão de Curso mesmo sem nunca ter tido contato comigo nem como aluna. Agradeço pela sensibilidade e pelo acolhimento, além dos tantos momentos de aprendizado que tive oportunidade de ter com a professora, que, além de seus ensinamentos pedagógicos e técnicos, é uma pessoa encantadora e dedicada ao ensino e que esteve sempre torcendo e rezando por mim. Por toda a atenção para me ajudar com meu Trabalho de Conclusão de Curso, sem medir esforços para me atender e auxiliar de forma tão atenciosa, delicada, tranquilizadora e motivadora sempre que precisei.

Agradeço a todos os meus amigos que sempre me motivaram e colocaram esperança em mim, muitos que estiveram comigo antes mesmo do meu ingresso na Universidade e acompanharam de perto toda a minha trajetória e que certamente se alegrarão comigo pela conclusão desta etapa de formação. Em especial, gostaria de agradecer a Débora Yorrana Pereira, Wérikli Marques e Vitória Arruda, que foram meus maiores companheiros na Universidade e sempre estiveram comigo durante todos os momentos, sejam eles bons ou ruins.

Agradeço a todos os estudantes que acreditaram e ainda apoiam a Atlética Atentada, um grande sonho meu que se tornou realidade graças ao esforço, dedicação e fé de todas as pessoas que se envolveram com o projeto até então. Tenho muito orgulho de tudo que a Atentada conquistou e proporcionou a inúmeras pessoas e espero vê-la crescer e se estabelecer ainda mais ao longo dos anos.

Agradeço também ao Colégio Brasil Canadá Brasília e à Rede Brasil Canadá como um todo, por me darem uma oportunidade única ainda no meu início de carreira como pedagoga, lá me apaixonei cada vez mais pelo universo da Educação Infantil e pelo processo de aprendizagem da segunda língua em um ambiente bilíngue.

Agradeço a todas as professoras que foram e são minhas colegas de profissão e que me ajudam diariamente no meu processo de evolução e de aprendizado em sala de aula, à coordenadora, à diretora administrativa e à mantenedora, que abriram as portas para mim e que sempre estiveram e estão atentas ao meu desenvolvimento na escola, valorizando meu trabalho, me apoiando e me ajudando em meu curso de graduação. Gostaria de agradecer também a todos os funcionários da escola, que tornam o ambiente de fato acolhedor e agradável, propício ao aprendizado.

Agradeço também a tantas outras pessoas, familiares, colegas e amigos especiais que tiveram grande importância em minha história e que, apesar de ser inviável citar, todos estarão sempre em minhas lembranças com carinho e gratidão.

Agradeço, finalmente, a Deus, por acreditar que tenho muito hoje em minha vida por obra d'Ele e por crer ainda ter muito a fazer em nome d'Ele. Agradeço a Deus por me guiar pelos melhores caminhos que poderia trilhar e por colocar em minha vida pessoas tão incríveis que me ajudaram a perceber a minha verdadeira vocação e me proporcionar momentos tão preciosos e prazerosos em minha carreira, que está apenas começando.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo principal compreender as práticas pedagógicas do Colégio Brasil Canadá Brasília para o ensino bilíngue português-inglês na educação infantil. Por meio da pesquisa realizada no Colégio Brasil Canadá Brasília, foi possível identificar a motivação das práticas pedagógicas adotadas pela escola quanto à utilização da língua inglesa. Partindo desse objetivo geral, surgiram objetivos específicos que buscam: investigar as diferentes formas de apresentação e tipos de educação bilíngue; apresentar e analisar o novo documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue; e mostrar e examinar a realidade em uma escola bilíngue de educação infantil. Neste trabalho também serão associadas as teorias sobre bilinguismo e Educação Bilíngue às práticas pedagógicas do Colégio, bem como serão apresentadas a rotina dos alunos, os espaços que eles frequentam e como todo o ambiente e as atividades colaboram para o processo aprendizagem da língua inglesa. A pesquisa resultou na definição do Colégio Brasil Canadá Brasília como instituição de ensino que oferece Educação Bilíngue Eletiva e Transicional, com programa de enriquecimento e em processo de adequação às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. O trabalho reflete a experiência vivenciada pela autora e demonstra como a prática em sala de aula pode colaborar para o processo de formação e capacitação de professores apresentando possibilidades da atuação em sala de aula.

Palavras Chave: Educação Bilíngue; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This work has as main objective to understand the pedagogical practices of Colégio Brasil Canadá Brasília for bilingual Portuguese-English teaching in early childhood education. Through research conducted at Colégio Brasil Canadá Brasília, it was possible to identify the motivation of the pedagogical practices adopted by the school regarding the use of the English language. Starting from this general objective, specific objectives emerged that seek to: investigate the different forms of presentation and types of bilingual education; present and analyze the new document of National Curriculum Guidelines for the provision of Plurilingual Education; and show and examine the reality in a bilingual school for early childhood education. In this work, theories on bilingualism and Bilingual Education will also be associated with the pedagogical practices of the school, as well as the students' routine, the spaces they attend and how the whole environment and activities will contribute to the English language learning process. The research resulted in the definition of Colégio Brasil Canadá Brasília as an educational institution that offers Elective and Transitional Bilingual Education, with an enrichment program and in the process of adapting to the new National Curriculum Guidelines for the provision of Plurilingual Education. The work reflects the experience lived by the author and demonstrates how the practice in the classroom can contribute to the process of teacher education and training, presenting possibilities of acting in the classroom.

Keywords: Bilingual Education; Child Education; Pedagogical Practices.

SUMÁRIO

PARTE I – MEMORIAL EDUCATIVO	15
PARTE II – MONOGRAFIA.....	22
INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO BILÍNGUE	26
1.1. Contextualização sobre Educação Bilíngue	26
1.2. Modelos de Educação Bilíngue	32
1.3. A Educação Bilíngue Eletiva	35
1.4. A Educação Bilíngue no Brasil	37
CAPÍTULO 2 – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A OFERTA DE EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE	41
2.1. Educação Indígena, de surdos e em regiões de fronteira	42
2.1.1. Educação Indígena.....	43
2.1.2. Educação de Surdos	45
2.1.3. Educação em regiões de fronteira	47
2.2. BNCC e Educação Plurilíngue	48
2.3. Recomendações ao Ministério da Educação	51
2.4. Projeto de Resolução que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue.	52
CAPÍTULO 3 – ESTRUTURA DO COLÉGIO BRASIL CANADÁ BRASÍLIA	60
3.1. Projeto Pedagógico	64
3.2. Materiais Didáticos Utilizados	71
3.2.1. Material Didático Próprio – Project BC	72
3.2.2. Material Didático Complementar – Sistema Positivo de Ensino ...	75
CAPÍTULO 4 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ROTINA DO COLÉGIO BRASIL CANADÁ BRASÍLIA	83
4.1. Rotina.....	83

4.1.1. <i>Circle Time</i>	84
4.1.3. Cultura Brasileira	87
4.1.4. <i>Cooking Classes</i>	88
4.1.5. <i>Storytelling</i>	91
4.1.6. Artes	93
4.1.7. Música	94
4.1.8. Psicomotricidade	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	104
REFERÊNCIAS.....	105
ANEXO 1.....	108

PARTE I – MEMORIAL EDUCATIVO

Meu nome é Ivna Maria Barros Torres e nasci em Fortaleza, no Ceará, em 27/11/1998. Vim para Brasília com minha família muito nova, em 2003, quando meu pai foi transferido para a capital federal a trabalho. Aqui, comecei a minha jornada escolar no Colégio Presbiteriano Mackenzie e lá fiquei até retornarmos para Fortaleza em 2006 para dar assistência à minha avó que estava doente. Após o falecimento de minha avó, 2 anos depois, retornamos à Brasília, minha irmã nasceu, meus pais se divorciaram e eu retornei ao Mackenzie, onde estudei até o fim do meu Ensino Médio.

O Colégio Presbiteriano Mackenzie Brasília foi onde vivi a maior parte da minha vida escolar e onde construí grande parte do conhecimento que tenho propriedade para falar. O Ensino Fundamental foi muito tranquilo e sempre tirei notas muito boas, tive uma relação bastante amigável com todos os professores e coordenadores. Desde cedo sempre fui muito envolvida com esportes e o Mackenzie tem essa área bastante desenvolvida, contando com times de quase todas as modalidades e eu me interessava muito e sempre assistia a todos os treinos pois passava o dia inteiro na escola esperando meus pais saírem do trabalho para me buscar. Foi quando em 2010 eu tive a oportunidade de entrar para o time de futsal feminino do Mackenzie junto com uma amiga e mesmo com muita vergonha pela pouca habilidade, nós começamos a treinar.

Anos e anos de treino com o mesmo time e mesmo treinador nos tornou uma família, um grupo muitíssimo forte que prezava pelo respeito e união acima de tudo. O time principal era composto de 5 meninas de turmas e séries diferentes, mas a amizade é tão verdadeira que nós somos muito unidas até hoje. O time me fez ser a goleira que sou hoje e cada vez que olho os muitos troféus em minha estante, sinto orgulho do meu time e saudade de tudo que o Mackenzie me proporcionou esportivamente. Também treinei nos times de handebol e de voleibol, mas

nenhum chegou perto de ser tão marcante e tão importante para mim como o futsal.

O início do meu Ensino Médio foi bastante conturbado, minha rematrícula no Mackenzie foi bloqueada por dívidas financeiras e quase tive que procurar outro colégio, mas os meus professores, treinadores e coordenadores se movimentaram e conversaram com o diretor e com o setor financeiro para que essa dívida fosse renegociada e eu pudesse voltar a estudar lá. Sou muito grata por todos que fizeram esse esforço por mim, pois graças a essa movimentação, tive a oportunidade de concluir o Ensino Básico na instituição que tanto amo. Tenho orgulho de tudo o que fiz no Mackenzie e sou muito grata por tudo que fizeram por mim lá.

Além dos 2 meses de aula que perdi por causa da rematrícula bloqueada, perdi mais 1 mês por uma crise de apendicite que precisei resolver com cirurgia. O primeiro trimestre do 1º ano do Ensino Médio foi totalmente perdido para mim e por isso não passei por uma adaptação ao segmento de maneira adequada. Ainda por problemas financeiros, não tive condições de adquirir o material didático daquele ano e por isso passei todas as tardes na escola para estudar na biblioteca e/ou com amigos que estivessem por lá e pudessem me emprestar os materiais para fazer deveres e estudar para as provas e para o PAS (Programa de Avaliação Seriada) para ingresso na Universidade de Brasília.

No fim do ano, bem no período da aplicação das provas do PAS, eu contrái catapora e isso prejudicou muito meus dias finais de preparação, pois eu não tinha o material para estudo e nem poderia ir para a escola estudar pelo risco de contaminação, além da fraqueza no corpo. Estudei e revisei tudo que já tinha em casa como pude e fui fazer a prova. Precisei chegar antes de todos e sair depois de todos do local da prova, além de ter realizado a avaliação em uma sala separada e muito fraca fisicamente. Toda essa situação tornou essa primeira etapa do PAS um desafio para mim, mas mesmo com as dificuldades, tive um desempenho acima da média e que não prejudicou as outras etapas.

Quando os resultados saíram e meus colegas contaram aos professores a nota que eu tinha tirado sem ter nenhum material didático, todos se sensibilizaram e, em conjunto me fizeram a doação do material completo até o fim do 3º ano do Ensino Médio. Esse foi, provavelmente, o maior gesto que fizeram por mim em toda a minha vida educativa, me mostrou o quanto um professor se faz importante fora da sala de aula e a diferença que um corpo docente realmente sensível faz na vida de um estudante.

Essa doação me motivou ainda mais nos estudos e eu me dediquei muito em todas as atividades que me propus a fazer. Participei da organização de inúmeros eventos artísticos e culturais na escola como peças teatrais, festivais de talentos e os “Viradões Culturais”, eventos que aconteciam próximo às datas das provas do ENEM, PAS e vestibulares e tinham o objetivo de fazer uma revisão de conteúdos de maneira mais leve e lúdica, contando com professores atuando em trechos teatrais, cantando músicas ou até mesmo fazendo parte de releituras de quadros vivos, mas aproveitando para falar sobre os conteúdos e apresentando exemplos de questões relacionadas às apresentações. Concluí em 2015 o Ensino Médio no Colégio Presbiteriano Mackenzie Brasília e o Curso de Inglês na Casa Thomas Jefferson.

Meu foco de estudos eram as provas do PAS por ser um tipo de avaliação de conteúdos mais específicos, enquanto o ENEM é uma prova de competências e habilidades. Fiz tudo o que me foi solicitado e trabalhado em sala de aula para a prova do ENEM, mas não fui atrás de nada além, enquanto para o PAS eu estudava todas as obras diversas vezes em diversas possibilidades para estar bastante preparada. O curioso é que a minha aprovação para ingresso na UnB se deu através da nota do ENEM, prova que era minha segunda opção de estudo, o que atesta que as competências e habilidades foram muito bem trabalhadas em sala. Minha nota final no PAS era suficiente para me deixar dentro do número de vagas para o curso que eu pleiteava na época, comunicação social, mas não entrei por causa vagas reservadas para cotas.

Com a nota do ENEM tentei comunicação social mais uma vez, mas não consegui de novo e optei pela minha segunda opção: Pedagogia. Ouvi muitas coisas negativas pelo fato de não ter passado para o curso que eu queria e ouvi a palavra “incompetente” muitas vezes entre dezembro e março (período de matrícula). Por causa de toda essa pressão, optei por ingressar na UnB mesmo assim e depois fazer transferência interna para outro curso. Mas, logo no primeiro semestre, estava em minha grade a disciplina “Formas de Expressão de crianças de 0 a 6 anos” e eu fiquei imediatamente encantada por tudo o que aprendi e pela quantidade de informações que realmente podiam ser observadas na prática. A professora Fernanda Cavaton ministrou essa disciplina e demonstrou gostar bastante da temática e eu, antes mesmo de concluir o primeiro semestre do curso, já estava apaixonada pela Pedagogia. Consegui captar, através das aulas dela, todo o amor envolvido na profissão de professora, principalmente na Educação Infantil.

Nos semestres seguintes fui me envolvendo cada vez mais com o curso e com os colegas e comecei a movimentar uma ideia de montar uma atlética. Por sempre ter sido muito ligada ao esporte, a falta de uma organização esportiva no curso de Pedagogia me incomodava muito e até que a atlética fosse realmente fundada muitas tentativas de processo democrático de fundação falharam. Foi quando decidi tomar frente do projeto e escolhi a dedo meus parceiros nessa jornada. A escolha das cores, da mascote e do nome foram nossas e tenho muito orgulho de todo o trabalho que fizemos. A aprovação em assembleia da fundação da Atlética Atentada se deu no dia 27/09/2017 e é, sem dúvidas, um dos meus maiores feitos no curso de Pedagogia e na Universidade de Brasília.

Depois da fundação oficial, os times começaram a ser formados, os produtos exclusivos da atlética começaram a ser desenvolvidos e vendidos e a atlética começou a ser reconhecida pelos demais cursos. Participamos de diversos campeonatos e temos muitas vitórias em várias modalidades, mas meu orgulho maior é o time de futsal feminino, time que tenho a honra de ser capitã e justo no esporte que me encanta desde a época da escola. Minha gestão como presidente da atlética se encerrou

no segundo semestre de 2019 e confio muito nas pessoas que escolhi para cuidar dessa parte tão importante do meu legado na Faculdade de Educação.

Nos 2 semestres de 2018, semestres seguintes à fundação da Atlética, deixei todas as minhas aulas para o período da tarde e consegui um estágio pela manhã, além disso, o turno vespertino é o turno no qual a Faculdade de Educação é mais movimentada e mais colegas poderiam conhecer melhor a proposta da Atlética. Esses semestres que passei com aulas a tarde me permitiram conhecer muitas pessoas não só da pedagogia, mas de muitos outros cursos e ter contato com atléticas que eu jamais pensei que teria, construí amizades incríveis e participei de eventos muito marcantes na minha vida.

O estágio era em uma escola de Educação Infantil Bilíngue no Lago Sul e me proporcionou minha primeira experiência como docente em sala de aula. Eu era estagiária da matéria específica de inglês nessa escola e nos horários que não estava dando aula, estava observando as aulas das professoras efetivas, o que me apresentou muitas metodologias e me ajudou a entender melhor a dinâmica de sala de aula com crianças de Educação Infantil. Estagiar em sala de aula durante o curso foi muito importante por me permitir relacionar a teoria aprendida na faculdade com a prática dentro da sala de aula. A área da Educação Bilíngue na Educação Infantil me chamou a atenção desde os primeiros meses de estágio por observar como as crianças reagiam ao estímulo em uma língua diferente de sua língua materna.

No segundo semestre de 2018 cursei a disciplina Projeto 4.2 na área de Educação Infantil, mas em uma escola pública do DF e, por estar estudando bastante o desenvolvimento de bebês na época, optei por acompanhar uma turma de berçário. Essa experiência certamente foi a pior de todo o meu curso, ver o descaso de algumas das professoras com o desenvolvimento dos bebês e a falta de estímulo para eles me causava muita angústia e me fez pensar muito sobre o meu papel enquanto estagiária naquele momento. Mesmo não sendo responsável pela turma, eu me sentia frustrada e extremamente impotente, vendo uma escola de

educação infantil ser um “depósito de crianças” e sem poder nenhum de mudar essa realidade. Pensei até em desistir do curso inteiro por causa dessa experiência péssima, mas foquei nos pontos positivos do meu trabalho na rede particular em meu estágio remunerado e isso me deu forças para continuar.

Também nesse semestre, tive a oportunidade de reencontrar minha antiga professora de artes e teatro da escola. Ela me convidou para trabalhar como auxiliar dela na montagem de peças de teatro no Centro de Ensino Médio Elefante Branco e lá conheci pessoas incríveis com quem mantenho amizade até os dias de hoje. Sempre estudei em escolas particulares, então ter contato com uma realidade tão diferente da que eu vivi foi de extrema importância para aprender como trabalhar bem cada recurso mesmo que poucos e me proporcionou um amadurecimento gigantesco para questões sociais e para o meu senso crítico como professora. Depois dessa experiência, penso que todas as pessoas que estudaram em escolas particulares deveriam ter pelo menos um contato com as instituições públicas para conhecer a beleza dessas escolas e o trabalho lindo que os professores conseguem fazer mesmo com poucos recursos. Talvez se todos tivessem essa oportunidade, a profissão de professor seria mais valorizada.

Trabalhando em 3 escolas diferentes e ainda cursando disciplinas na faculdade, o segundo semestre de 2018 foi mais difícil do curso todo e também o semestre que me provou o quão forte posso ser diante das adversidades. Insatisfeita com minha função na escola em que fazia meu estágio remunerado, precisei tomar coragem para sair da minha zona de conforto e mandei meu currículo para outras escolas bilíngues, foi quando descobri o Colégio Brasil Canadá Brasília na iminência de sua abertura. Pleiteava uma vaga como estagiária, mas após passar por todas as etapas do processo seletivo com excelência, fui contratada como professora na Instituição.

O Colégio Brasil Canadá Brasília me abriu as portas em meu início de carreira, em 2019, e me proporcionou treinamentos incríveis, além de confiar no meu trabalho e me permitir conduzir uma turma como

professora regente. Nesse cargo, pude colocar em prática as teorias que aprendi sobre Educação Bilíngue no segmento que vem sido minha paixão na Pedagogia desde o primeiro semestre: a Educação Infantil. Consegui construir um ambiente bilíngue em minha sala de aula aplicando os conceitos de Fröebel (1826) e Freinet (1988) sobre ludicidade e respeito mútuo, unindo meus aprendizados da faculdade com a prática na vida escolar, que dessa vez era 100% responsabilidade minha.

No fim do ano de 2019, na procura por orientador para meu TCC, encontrei a Professora Paula Cobucci, que após algumas mensagens e ligações me aceitou como orientanda. Mais uma vez, professores incríveis fazem a diferença na minha vida. A Professora Paula me aceitou sem nunca ter tido contato direto comigo e foi compreensiva todas as vezes em todas as situações que reporte. Jamais teria pensado que produzir um Trabalho de Conclusão de Curso sob supervisão seria tão tranquilo e tenho orgulho de ser orientanda dessa professora tão incrível e tão sensível que me acolheu no momento que eu mais precisava da graduação. Como professora, busco proporcionar aos meus alunos o mesmo conforto e carinho que recebi de todos os professores que tive em minha vida.

O ano de 2019 foi um ano decisivo na minha carreira. Nesse ano, consegui tirar minhas dúvidas sobre o que queria para meu futuro e sobre o quanto estava capacitada para tal. Percebi que a sala de aula é um laboratório e que a Universidade de Brasília me tornou uma excelente cientista. A curiosidade e a determinação são características que a universidade despertou em mim e que eu jamais quero perder. A UnB certamente fará parte da minha história para sempre eu carregarei com orgulho o nome dessa universidade em meu diploma.

PARTE II – MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo principal compreender as práticas pedagógicas do Colégio Brasil Canadá Brasília para o ensino bilíngue português-inglês na educação infantil. Partindo desse objetivo geral, surgiram objetivos específicos que buscam: investigar as diferentes formas de apresentação e tipos de educação bilíngue; apresentar e analisar o novo documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue; e mostrar e examinar a realidade em uma escola bilíngue de educação infantil.

Esta pesquisa foi realizada no Colégio Brasil Canadá Brasília, uma escola bilíngue localizada no Lago Sul, em Brasília – DF. A unidade de Brasília foi inaugurada em 2019, mas a marca já existe em São Paulo há mais de 20 anos, com método bilíngue e material didático próprios. A proposta de ensino do Colégio mantém as orientações previstas pelo Ministério da Educação para o ensino bilíngue, com calendário letivo e currículo nacionais, oferecendo todas as disciplinas previstas na legislação brasileira e atividades extracurriculares.

Quanto ao procedimento desta pesquisa, trata-se de pesquisa documental, pois descreve as situações observadas e vivenciadas. Em relação ao objetivo, identifica-se como uma pesquisa explicativa, pois procura encontrar os fundamentos, os motivos, as causas e os efeitos das ações, além de apresentar estratégias que podem trazer novas possibilidades aos professores de crianças em idade pré-escolar em escolas bilíngues.

Referente à natureza, pode-se classificar como uma pesquisa aplicada, pois parte-se de uma situação concreta e busca produzir conhecimento na área da educação infantil bilíngue que pode ser usado para fins práticos.

Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa, com caráter subjetivo que visa mais ao olhar da pesquisadora, referenciando os

estudos da literatura do tema e fazendo associações entre os temas para proporcionar o enriquecimento do estudo.

O método que constituiu este trabalho é o indutivo, uma vez que partirá da observação da pesquisadora em uma escola para obter conclusões gerais acerca da educação infantil bilíngue.

Esta pesquisa se justifica diante do número de escolas que oferecem educação bilíngue desde a educação infantil. A importância deste estudo está no objetivo de apresentar e analisar as estratégias utilizadas no Colégio Brasil Canadá Brasília para o processo de aprendizagem da língua inglesa por crianças em idade pré-escolar, a fim de trazer novas possibilidades de mecanismos a serem utilizados por professores de um ambiente bilíngue cujo objetivo é potencializar o aprendizado das crianças.

Além disso, esta pesquisa busca apresentar e informar também aos pais e interessados a respeito da realidade vivenciada em questões como metodologias e práticas no cotidiano da escola. Visto a relevância de explorar novos estudos acerca desse assunto, busca-se estimular e motivar os educadores dessa área a ampliar seus horizontes e utilizar novas estratégias que auxiliem no processo de aprendizagem de uma nova língua por crianças que ainda se encontram na educação infantil, uma vez que as concepções mais modernas e interacionistas promovem cada vez mais a ideia de individualidade de cada criança e de seus respectivos processos de aprendizagem.

As temáticas abordadas para contemplar e demonstrar todas essas características estão divididas nos 4 capítulos deste trabalho, para facilitar a distribuição de assuntos e a localização de informações.

O Capítulo 1 – “Educação Bilíngue” aborda a discussão que envolve o segmento da educação bilíngue que tem aflorado bastante no Brasil e as formas de apresentação dessa modalidade educacional, que têm se diversificado ainda mais. Este capítulo busca apresentar e diferenciar as numerosas interpretações e classificações existentes dentro das definições de bilinguismo e de educação bilíngue. São

apresentadas explicações de cada um desses conceitos e categorias para melhor entendimento do processo de aprendizagem de uma segunda língua e ainda dos diversos elementos que podem facilitar ou dificultar esse processo. O Capítulo 1 apresenta, ainda, reflexões acerca das condições de oferta da educação bilíngue no Brasil, além do registro de preocupações e dificuldades na formação de indivíduos bilíngues no mundo globalizado.

O Capítulo 2 – “Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Oferta De Educação Plurilíngue” apresenta o parecer do Conselho Nacional de Educação que aborda a educação escolar bilíngue e plurilíngue. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue foram aprovadas por unanimidade pela Câmara de Educação Básica no dia 09/07/2020 e apresentam definições e regulamentações, orientando escolas e familiares sobre o que é, de fato, uma educação bilíngue e plurilíngue. O Capítulo 2 relata o histórico em diferentes modalidades de educação plurilíngue no Brasil e busca esclarecer o que se estabeleceu em nível nacional para princípios, conceitos, valores e orientação pedagógica para uma educação plurilíngue, seja em escolas bilíngues/plurilíngues ou em programas bilíngues/plurilíngues. Também são estabelecidas, no documento, diferenças entre Escolas Bilíngues, Escolas Internacionais, Escolas Brasileiras com Currículo Internacional e Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional.

O Capítulo 2 mostra uma síntese do Projeto de Resolução anexado ao documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de Educação Plurilíngue, que apresenta as normas e regulamentações necessárias para uma melhor fiscalização e organização das escolas bilíngues brasileiras.

O Capítulo 3 – “Estrutura Do Colégio Brasil Canadá Brasília” faz uma caracterização da escola em questões técnicas, são explicitados os aspectos físicos, os objetivos, a parte teórica das metodologias utilizadas e os materiais didáticos adotados, além das perspectivas futuras do Colégio diante das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue.

E, por fim, o Capítulo 4 – “Práticas Pedagógicas Na Rotina Do Colégio Brasil Canadá Brasília” exhibe como se desenvolve cada uma das atividades da escola na rotina escolar, apresentando uma descrição mais detalhada das atividades, bem como imagens e análises a respeito das práticas observadas.

As Considerações Finais mostram como todos os capítulos se relacionam e como as teorias podem ser verificadas através das práticas observadas no Colégio, demonstrando como os resultados deste trabalho podem ser confiáveis e contribuir para a produção de conhecimento acadêmico no que diz respeito à Educação Bilíngue.

Finalmente, esta monografia apresenta o olhar crítico da pesquisadora e suas opiniões a respeito da temática, desenvolvidos e aprimorados durante sua jornada para a Graduação no curso de Pedagogia pela Universidade de Brasília.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A discussão que envolve o segmento da educação bilíngue tem aflorado bastante no Brasil e as formas de apresentação dessa modalidade educacional têm se diversificado ainda mais. Este capítulo busca apresentar e diferenciar as numerosas interpretações e classificações existentes dentro das definições de bilinguismo e de educação bilíngue. Serão apresentadas explicações de cada um desses conceitos e categorias para melhor entendimento do processo de aprendizagem de uma segunda língua e ainda dos diversos elementos que podem facilitar ou dificultar esse processo.

Este capítulo apresenta, ainda, reflexões acerca das condições de oferta da educação bilíngue no Brasil, além do registro de preocupações e dificuldades na formação de indivíduos bilíngues no mundo globalizado.

1.1. Contextualização sobre Educação Bilíngue

De forma geral, a educação bilíngue está relacionada ao ensino que ocorre na escola em pelo menos duas línguas e às escolas bilíngues que se classificam quanto ao objetivo como adeptas de programas de enriquecimento (MEGALE, 2005). Essas escolas têm como foco oferecer aos alunos altos níveis de proficiência nas duas línguas utilizadas na escola, por meio de uma abordagem baseada na aprendizagem de conteúdos.

Contudo, para um bom entendimento do que é a educação bilíngue, é preciso estabelecer algumas definições acerca do conceito de bilinguismo. Para isso, Baker (2008) aborda o que ele chama de “dimensões do bilinguismo”, que se tratam de categorias para análise que precisam ser pensadas como camadas de competências que interagem e se sobrepõem. Essas dimensões referem-se à habilidade, ao domínio, ao

equilíbrio entre as duas línguas, à idade, ao desenvolvimento, à cultura, ao contexto e à distinção entre bilíngues circunstanciais e eletivos.

Quanto à habilidade, o indivíduo bilíngue pode ter competência produtiva, quando é capaz de falar e escrever nas duas línguas; ou habilidade receptiva, quando é capaz apenas de compreender e ler, ou seja, habilidades passivas e não ativas. O processo de competência produtiva e habilidade receptiva é contínuo e varia de pessoa para pessoa.

O domínio, ou uso, refere-se aos variados lugares e às situações nas quais a língua pode ser utilizada, tendo em vista que cada tipo de linguagem utilizada por um indivíduo depende do propósito pelo qual ela é utilizada, o contexto e para quem ela está dirigida. Isso pode ser observado em grupos de viagens, por exemplo, quando os integrantes desse grupo utilizam sua língua materna para se comunicar internamente e, quando vão se comunicar com nativos do país onde estão, utilizam outra língua.

Em relação ao equilíbrio entre as duas línguas, Baker (2008) destaca que raramente um indivíduo apresenta habilidades e uso em duas línguas de forma equilibrada, ou seja, há frequentemente mais domínio de uma sobre a outra. Geralmente esse domínio se apresenta na língua materna, já que existe um laço afetivo que envolve a utilização dessa língua. É comum que as pessoas prefiram se comunicar na língua que usam com os familiares em casa, já que se sentem mais acostumadas e confortáveis com ela.

Em se tratando da idade, podem-se classificar dois tipos de bilinguismo, o bilinguismo simultâneo e o bilinguismo sucessivo. O bilinguismo simultâneo acontece quando uma criança adquire duas línguas ao mesmo tempo desde o nascimento, o que também pode ser chamado de bilinguismo precoce, já que ocorre na primeira infância. O bilinguismo sucessivo ocorre quando a criança adquire a segunda língua depois dos três anos de idade, o que também pode ser chamado de bilinguismo tardio por acontecer em um período mais tarde.

Ainda de acordo com Baker (2008), quanto ao desenvolvimento, três termos podem ser citados: bilinguismo principiante, bilinguismo ascendente e bilinguismo recessivo. O bilíngue principiante tem uma língua bem desenvolvida e a outra, segunda língua, ainda em estágios iniciais. Quando essa segunda língua está realmente se desenvolvendo, pode-se denominar de bilinguismo ascendente. Caso contrário, se a segunda língua estiver em processo de desgaste, pode-se chamar de bilinguismo recessivo.

A cultura relaciona-se profundamente com todas as dimensões do bilinguismo, uma vez que língua e cultura são indissociáveis e a compreensão de uma pessoa bilíngue bicultural vai além dos aspectos puramente linguísticos e envolve comportamentos culturalmente aceitáveis nos contextos culturais das línguas, atitudes, emoções etc. (BAKER, 2008).

Em relação ao contexto, os indivíduos bilíngues podem viver em comunidades endógenas ou exógenas. Nas primeiras, o bilíngue vive em contexto em que mais de uma língua é utilizada em base diária; já nas segundas, o indivíduo vive em regiões mais monolíngues e seu contato com outras comunidades é realizado por meio de situações esporádicas, como viagens, por exemplo (BAKER, 2008).

O contexto do bilinguismo pode ainda ser aditivo ou subtrativo. O primeiro caso relaciona-se com a aprendizagem de uma segunda língua sem prejuízos ou desprestígio para a primeira, sendo assim, a língua materna do indivíduo não é substituída no processo de aprendizagem de leitura e escrita, mas uma segunda língua é adicionada. Já o contexto subtrativo refere-se àquele em que as políticas favorecem a substituição da língua materna, como acontece em comunidades de imigrantes vivendo em um país cuja língua oficial é diferente, por exemplo. Nesse caso, o processo de leitura e escrita na língua materna não ocorre e, conseqüentemente, as transferências de habilidades do letramento são dificultadas.

A última dimensão exposta por Baker (2008) apresenta a distinção entre indivíduos bilíngues circunstanciais e indivíduos bilíngues eletivos. Os circunstanciais são aqueles que aprendem a segunda língua devido às circunstâncias que os cercam, devido às necessidades impostas pelo ambiente em que se encontram. Os eletivos são aqueles que escolhem aprender uma segunda língua por diferentes razões. No caso de crianças, essa escolha tende a ser feita pelos pais ou responsáveis.

As dimensões do bilinguismo representam a complexidade do que é considerar um indivíduo bilíngue e, conseqüentemente, das inúmeras maneiras de formar um indivíduo bilíngue. Colocando a escola como um ambiente capaz de proporcionar essa formação, houve um grande crescimento no número de escolas que se denominam bilíngues no Brasil, principalmente na rede de ensino privada, como retratam os dados de 2019 da Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (Abebi), que apontam um aumento de 10% no segmento de escolas bilíngues do país nos últimos cinco anos.¹

De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC), o Brasil possui aproximadamente 40 mil escolas privadas, 21% do total das 184 mil unidades de ensino brasileiras. A Abebi estima que cerca de 3%, algo em torno de 1,2 mil instituições, possuem algum programa de educação bilíngue. Esse aumento se evidencia como resposta a uma grande tendência global de internacionalização e mundialização que impulsiona o surgimento da educação bilíngue eletiva e incentiva a procura de pais e responsáveis por escolas que prometem formar um indivíduo globalizado desde a infância. Sendo assim, a educação bilíngue eletiva ganha cada vez mais espaço no mercado e, com isso, passam a surgir diferentes modelos e adaptações do que se denomina educação bilíngue.

A expressão “educação bilíngue” é utilizada de maneira abrangente para caracterizar diferentes formas de ensino nas quais os alunos têm sua formação, ou parte dela, em uma língua diferente da que utilizam em casa,

¹ Informação disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/escolas-bilingues-se-espalham-pelo-pais-isso-e-bom-e-custa-carro/>. Consulta em 01 de dez. de 2020.

como acontece em contextos de minorias linguísticas: educação bilíngue de surdos, educação bilíngue de fronteira, educação bilíngue de imigração e educação bilíngue indígena, por exemplo.

De acordo com Garcia (2017), a Educação Bilíngue não apenas ensina ao aluno uma nova língua, mas pretende desenvolver nele a capacidade de lidar com a diversidade cultural e desenvolver valores cada vez mais importantes em um planeta globalizado. Em uma Educação Bilíngue, os alunos têm aulas em outra língua e não aulas sobre essa língua, ou seja, a língua é utilizada como veículo e não como finalidade da aula.

A educação bilíngue tem como um de seus objetivos estimular a autonomia nas crianças, apresentando novas palavras e expressões que podem traduzir seus sentimentos e opiniões com maior precisão, expandindo esse vocabulário a ser utilizado e tornando-o mais assertivo. Segundo Bullio (2010), a socialização pode ocorrer nas crianças bilíngues em ambas as línguas, independentemente de estas serem dominantes ou não dominantes e isso aumenta as possibilidades de interação entre os indivíduos de diferentes características bilíngues.

Especialmente na educação infantil, o contato e a aprendizagem de uma segunda língua podem contribuir para a formação do sujeito voltada para a cidadania, uma vez que, além da linguagem, a cultura do país relacionado a essa língua também estará presente, sem prejudicar a aprendizagem na língua materna. Além disso, a educação bilíngue também proporciona aumento nas habilidades interpessoais e interculturais, já que estimula flexibilidade mental e incentiva os indivíduos a serem superiores na formação de conceitos e possuírem um conjunto mais diversificados de habilidades mentais (EDWARDS, 2006).

Segundo Megale (2005), a Educação Bilíngue pode ser dividida também em duas grandes áreas: uma para alunos de grupos minoritários (estudantes de comunidades socialmente desprovidas) e uma para alunos de classes dominantes (educação com caráter quase sempre elitista). No geral, a Educação Bilíngue Elitista tem como objetivo o aprendizado de uma nova língua, conhecimentos de outras culturas e, ainda, habilitação

para estudos no exterior. Já no caso da Educação Bilíngue para grupos minoritários, os estudos de uma nova língua geralmente acontecem com o objetivo de adaptar os indivíduos ao contexto daquela língua, como acontece na educação para grupos de imigrantes e na educação de fronteiras, por exemplo.

Visando atingir uma maior parcela da população brasileira de alta renda, muitas escolas bilíngues da área elitista foram abertas nos últimos anos e muitas escolas monolíngues regulares transformaram seus currículos para que fossem consideradas escolas bilíngues. Um levantamento da Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (Abebi) mostra que, desde 2014, o mercado de escolas bilíngues cresceu 10% até 2019, demonstrando que o interesse das famílias por uma aprendizagem de uma segunda língua ainda na infância cresceu bastante. Esse grande crescimento de instituições dessa área provoca discussões a respeito de legislação, metodologias e formação de professores.

O conceito de educação bilíngue, segundo Megale (2005), é complexo e se apresenta de maneiras distintas em países diferentes a depender de questões étnicas, culturais ou sociopolíticas. Contudo, Hamers e Blanc (2000) descrevem Educação Bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. Destacando que, nesse conceito, não se incluem programas que ensinam a segunda língua como matéria separada, não se utilizando dela para ministrar conteúdos em áreas diversas.

A Educação Bilíngue deve ter também como um de seus objetivos centrais possibilitar trocas entre conhecimentos e comportamentos construídos em bases culturais diferentes. Além da promoção do bilinguismo e de saberes diversos construídos por meio das línguas de instrução, a Educação Bilíngue visa “à instauração do diálogo entre as culturas: é aí, nesse diálogo, que o poder pode ser negociado, pode ser desestabilizado e que relações mais equânimes podem ser construídas” (MEGALE, 2005).

A Educação Bilíngue, ao adotar uma perspectiva multilíngue (GARCIA, 2017), potencializa a visão de que a aprendizagem de duas (ou mais) línguas deve ser integrada, oferece às línguas em foco o mesmo *status* e vê seus alunos como aprendizes que usam seus conhecimentos e habilidades em ambas as línguas para aprender mais sobre suas diferenças e similaridades. Os sujeitos bilíngues não são compostos de duas personalidades diferentes de uma só pessoa, de dois sujeitos monolíngues em um só indivíduo, são constituídos do uso que fazem de suas línguas em suas práticas linguísticas, fazendo com que as duas línguas contribuam para um desenvolvimento único.

A busca por uma metodologia efetiva para formação de sujeitos realmente bilíngues vem sendo foco de discussão em escolas e em congressos nos últimos anos, como destacam Megale e Liberali (2016). As tecnologias comunicativas como legendas e traduções simultâneas já não conseguem contemplar as demandas de comunicação em um planeta cada vez mais multicultural e plurilíngue. O único fator em comum entre todas essas metodologias é o objetivo de formar indivíduos bilíngues e, para isso, existem vários caminhos. Os diferentes modelos de educação bilíngue permitem combinações para que o ensino seja adaptado de melhor forma a cada realidade e para que seja eficiente.

1.2. Modelos de Educação Bilíngue

Os modelos e tipos de educação bilíngue são variados e diferem quanto aos objetivos, às características dos alunos participantes, à distribuição do tempo de instrução nas línguas envolvidas, às abordagens e práticas pedagógicas, entre outros aspectos do uso das línguas e do contexto em questão (MEGALE, 2005). Assim como os modelos de educação bilíngue se diferem, existem também modalidades diferentes de escolas que são frequentemente confundidas: As escolas bilíngues, as escolas internacionais e as escolas de línguas.

Essas três modalidades de escola se diferem quanto ao objetivo. Enquanto a escola internacional segue o currículo de outro país e é criada para atender a estrangeiros que vivem naquele país, a escola bilíngue busca trazer aos nativos uma experiência que desenvolva não só a segunda língua, mas também competências, valores e respeito à diversidade cultural, seguindo o currículo nacional e de acordo com as legislações locais. As escolas de línguas, por outro lado, buscam ensinar as propriedades linguísticas daquela língua, focando nas questões técnicas de determinada língua.

Para a distinção entre os modelos de educação bilíngue, Megale (2005) menciona que se embasa seguindo a perspectiva sociolinguística de Fishman e Lovas (1970) para estabelecer três grandes categorias: intensidade, objetivo e *status*.

Na categoria intensidade, são identificados quatro tipos de programas bilíngues: bilinguismo transicional, bilinguismo monolettrado, bilinguismo parcial biletrado e bilinguismo total biletrado. No bilinguismo transicional, a língua materna é usada como um meio facilitador para a iniciação e transição para a segunda língua, ou seja, a língua já dominada é usada para auxiliar nos primeiros contatos e processos de desenvolvimento da segunda língua. No modelo de bilinguismo monolettrado, a escola usa as duas línguas em todas as atividades, porém a criança é alfabetizada apenas na segunda língua. O terceiro modelo é o do bilinguismo parcial biletrado, onde as duas línguas são utilizadas tanto oralmente como na escrita, mas os assuntos são divididos de modo que as disciplinas denominadas matérias culturais, como história, artes e folclore, enquanto a segunda língua é utilizada para as demais matérias. O quarto e último modelo de educação bilíngue classificado quanto à intensidade é o modelo do bilinguismo total biletrado, onde todas as habilidades e domínios são desenvolvidos nas duas línguas igualmente.

De acordo com seu objetivo, a educação bilíngue pode ser classificada em três diferentes programas: programa compensatório, programa de enriquecimento e programa de manutenção do grupo (MEGALE, 2005). O primeiro programa, o compensatório, consiste na utilização da primeira

língua no momento de introdução e integração no contexto escolar, ou seja, primeiro a criança é ensinada na sua língua materna para que se sinta mais à vontade e, somente mais tarde, entra em contato com a segunda língua. Já o programa de enriquecimento, preza por uma abordagem igualitária entre as duas línguas, mantendo o contato das crianças com as duas línguas desde o início da escolarização e adotando ambos como meio de ensino de conteúdos. Por fim, o terceiro programa, o de manutenção do grupo, trabalha com a intenção de preservar e aprimorar a língua e a cultura das crianças que fazem parte de um grupo minoritário, como é o caso de comunidades de fronteira, por exemplo, onde a língua precisa ser trabalhada de forma que os sujeitos não esqueçam ou substituam a língua materna pela segunda língua.

A terceira e última categoria, *status*, engloba quatro dimensões. Essas dimensões provocam comparações entre importantes conceitos que se relacionam diretamente com a importância dada pelo indivíduo. Além disso, permite que o sujeito faça suas escolhas e estabeleça suas prioridades a partir da reflexão e comparação própria entre: língua de importância primária e língua de importância secundária na educação; língua de casa e língua da escola; língua mais importante no mundo e língua de menor importância; língua institucionalizada e língua não institucionalizada na comunidade.

Com essas categorias, podem ser formadas diversas combinações e algumas são mais predispostas ao sucesso, dependendo da realidade e do objetivo de cada instituição de ensino. Apesar de não haver um consenso entre os especialistas sobre o programa ideal, não podemos ignorar a importância do pluralismo cultural na formação do indivíduo na atualidade. Ramos (2009) apresenta a linguagem como ferramenta fundamental para facilitar a conscientização intercultural e promover uma educação culturalmente sensível e universal. O fenômeno do bilinguismo abre fronteiras linguísticas e culturais, orientando sobre as realidades sociais, políticas e econômicas que formam essa ideia de uma rede global.

Ainda nesse tema, é importante relembrar uma das dimensões do bilinguismo discutidas por Baker (2008), na qual ele expõe a diferença

entre bilíngues circunstanciais, que aprendem a segunda língua pela situação em que vivem, e bilíngues eletivos, aqueles os quais tomam a decisão de aprender uma segunda língua. Nos últimos anos, houve um aumento significativo na procura para construção de sujeitos bilíngues e, por essa formação poder ser oferecida por escolas desde cedo, aconteceu um aumento de oferta daquilo que é chamado por Chediak (2011) de Educação Bilíngue Eletiva, como comprovam os dados já apresentados sobre o crescimento no número de escolas bilíngues através do levantamento da Associação Brasileira do Ensino Bilíngue.

1.3. A Educação Bilíngue Eletiva

A educação bilíngue eletiva se refere à modalidade de educação na qual pretende-se adquirir a segunda língua de forma proposital, isto é, trata-se de uma escolha. Essa modalidade acontece especificamente em contexto escolar e comumente com o inglês escolhido para a segunda língua. Isso se dá pela grande força e *status* que essa língua ganhou ao redor do mundo, principalmente pelo grande poder econômico, cultural e até mesmo político que algumas nações que têm a língua inglesa como língua oficial. Dessa maneira, o pensamento de senso comum é de que o aprendizado dessa língua está ligado à oportunidade de inserção no mundo globalizado, acesso às informações e bastante prestígio.

A educação bilíngue eletiva teve um grande aumento em sua oferta, como já foi demonstrado através dos dados apresentados em 2019 pela Associação Brasileira de Educação Bilíngue, que mostrou um aumento de 10% no número de escolas bilíngues no Brasil desde 2014, e isso se dá devido ao atual modelo social capitalista que tem como traço forte e marcante a competitividade. Com isso, surgiu uma urgência em preparar as crianças o mais cedo possível para que tenham mais oportunidades de um bom preparo para o futuro. Quando as escolas oferecem outras línguas diferentes do inglês, geralmente essa oferta está ligada a uma

comunidade muito específica, como imigrantes ou descendentes deles, além do contexto de fronteiras.

Pelo fato de o inglês não ser a língua oficial do Brasil, ainda existe certa preocupação em relação à educação bilíngue de prestígio português-inglês quanto à efetividade da aprendizagem e à insegurança acerca da compreensão dos conteúdos ministrados na língua inglesa. Muitas vezes, os pais e responsáveis não dominam a segunda língua e, por isso não, dão continuidade ao trabalho iniciado na escola, que precisa de prática para o aperfeiçoamento. Essa falta de exercício da língua faz com que o contexto de educação bilíngue seja exógeno, ou seja, que o contato com a segunda língua seja esporádico e ainda provoque um desequilíbrio maior entre o domínio das duas línguas, dificultando a transição do bilinguismo principiante, o qual o domínio da segunda língua é bem pouco, ao bilinguismo ascendente, o qual a segunda língua já está mais estruturada.

Outra preocupação existente na temática da educação bilíngue eletiva é a questão do biletamento, definido como “condição adquirida por um indivíduo a partir da apropriação da leitura e escrita em duas ou mais línguas para propósitos diversos nas diferentes práticas sociais.” (CHEDIAK, 2017). A problemática disso está no biletamento não ser apenas o ato de ler e escrever em diferentes línguas, mas de formar alunos aptos a exercerem seus papéis como cidadãos. e essa responsabilidade traz consigo diversos desafios.

Alguns desses desafios estão na formação e na capacitação de educadores e gestores de educação bilíngue, que podem contribuir na formação tanto de um indivíduo bilíngue, bicultural e que respeita os diversos universos linguísticos como de um sujeito que supervaloriza um desses universos em detrimento dos outros. A formação docente que valoriza a diversidade linguística e cultural do mundo é crucial nesse momento no qual a instituição escolar exerce um papel fundamental na vida do estudante por promover experiências ricas e diversificadas para que reforcem a construção de uma ideia de unidade entre as diferentes línguas e culturas.

Outra inquietação está no propósito da educação bilíngue eletiva, já que a maior parte da procura e do acesso às escolas dessa categoria na rede privada se dá por parte de integrantes das classes média, média-alta e alta (MEGALE, 2005). É importante que pais, responsáveis e educadores estejam cientes das possibilidades de variação de consequências da educação bilíngue eletiva. Gestores e professores dessas escolas devem ser conhecedores do imperialismo que algumas culturas exercem sobre outras e de discursos que diminuem línguas e culturas diferentes para que sejam capazes de orientar e promover uma educação bilíngue crítica, solidária e respeitosa (CHEDIAK, 2017).

Segundo Megale e Liberali (2016), a educação bilíngue ainda está inserida em um contexto de problemáticas, mas a perspectiva de futuro da Educação Bilíngue Eletiva no Brasil é bem positiva, uma vez que já estamos buscando avanços para uma boa implantação da educação bilíngue por meio de pesquisas e desenvolvimento de artigos acadêmicos sobre o assunto.

1.4.A Educação Bilíngue no Brasil

Nas últimas duas décadas, testemunhamos em nosso país uma mudança ideológica que reconhece e incentiva o multilinguismo brasileiro e que legitimou a educação bilíngue em diferentes contextos: para surdos, para indígenas e para comunidades de fronteiras. Nesses casos, a legislação educacional brasileira já concede direitos linguísticos. Além dessas situações, assistimos ao crescimento no número de escolas bilíngues de prestígio português-inglês, atualmente uma das formas de educação bilíngue em expansão no Brasil (MEGALE e LIBERALI, 2016). Todos os anos, diversas escolas bilíngues desse tipo são abertas nas grandes capitais e diversas escolas regulares monolíngues passam a adotar currículos bilíngues a fim de serem nomeadas escolas bilíngues e, com isso, atingirem uma maior parcela da população brasileira de alta

renda, assim como acontece com algumas instituições que utilizaram de outras estratégias para se automecarem bilíngues e atingirem outras parcelas da população.

As escolas bilíngues brasileiras tiveram grande adesão das famílias, que passaram a percebê-las como uma oportunidade para conseguir duas funções importantes e necessárias na educação de seus filhos: uma educação de qualidade e o ensino de uma segunda língua, que antes era delegada a institutos de línguas, ainda que os currículos das escolas nas quais as crianças estavam matriculadas contemplassem o ensino de uma língua adicional.

No Brasil, a sociedade se acostumou com que as crianças matriculadas nas escolas particulares e públicas tenham, por vários anos, os estudos do inglês voltados totalmente para aplicação em provas e aprovação nos diferentes métodos de ingresso nas universidades e, com isso, permitindo que essas crianças fechem o ciclo do Ensino Fundamental e Médio sem a aprendizagem de uma comunicação básica nessa língua. A partir dessa necessidade, os cursos de línguas foram se popularizando para fornecer a proficiência na segunda língua, e o próximo passo foi integrar esses cursos à escola regular, terceirizando o serviço para garantir a qualidade (ALVES, 2010).

Entretanto, Alves (2010) também destaca que a terceirização se mostrou ineficiente, uma vez que sugere a entrada de outra instituição (institutos de línguas), com princípios e diretrizes próprios, dentro de uma escola regular que funciona e entende os processos de ensino e aprendizagem de modos possivelmente diferentes dos considerados por esses institutos de línguas. Segundo Alves (2010), os conflitos se tornaram cada vez mais mercadológicos e menos pedagógicos e foi nesse momento de conflito entre as prioridades financeiras e ideológicas, então, que houve uma brecha para que surgissem as escolas bilíngues brasileiras.

Ao analisarmos as escolas bilíngues brasileiras, é possível perceber que elas buscam atender às famílias que se preocupam com a educação das crianças, levando em consideração principalmente aspectos

profissionais. Verifica-se, também, que grande parte do crescimento das escolas bilíngues, em especial daquelas com aulas em português e em inglês, se deu devido ao *status* que a língua inglesa atingiu no mundo globalizado e especialmente no Brasil, onde acabou por despertar o interesse não só pela aprendizagem dessa língua como uma língua adicional em escolas regulares ou institutos de línguas, mas nos últimos anos tem significado também um avanço muito grande no número de escolas bilíngues (MEGALE, 2016).

Esse aumento no número de escolas bilíngues se deve ao fato de a globalização da educação e do mercado de trabalho ser um fenômeno bastante divulgado e explorado pelos meios de comunicação, o que faz com que a modalidade português-inglês de educação bilíngue seja comumente considerada como “a Educação Bilíngue do Brasil”.

Existe ainda uma discussão sobre o papel do inglês nas escolas, se ele deve ser utilizado como língua para ministrar conteúdos diversos ou se deve apenas ser ensinado como disciplina. Essa discussão faz com que escolas brasileiras que se denominam bilíngues de igual forma adotem propostas de currículo distintas. As mais populares são: currículo integrado entre português e inglês, currículo adicional e currículo optativo.

O currículo integrado é um tipo de currículo único no qual são feitas escolhas no que se refere a quais componentes curriculares serão ministrados em inglês e quais serão ministrados em português. No geral, as aulas ministradas em português são as que abordam temas próprios da cultura brasileira, como história, geografia e folclore, deixando as outras disciplinas para serem ministradas em inglês.

O currículo adicional é aquele no qual acontece a incorporação de um currículo elaborado e fornecido por uma instituição que oferece um serviço de implementação de programas bilíngues em escolas regulares. Esse tipo de currículo é o mais utilizado atualmente, visto que surgiu uma grande procura pela terceirização do ensino de línguas em busca de aumentar a qualidade do ensino da língua sem a necessidade de reestruturar todo o projeto pedagógico das instituições regulares. (ALVES, 2010).

Por fim, o currículo optativo apresenta a oferta de um período extra no qual os alunos, por opção, podem ter uma complementação em seus estudos de inglês. Essa complementação pode ser oferecida pela própria escola ou fazer parte de um programa regido por uma empresa terceirizada. De todo modo, este currículo não contempla todos os alunos matriculados na escola.

Essas opções de currículo se apresentam, em maioria, no setor privado, embora já existam instituições públicas de ensino que ofereçam o serviço inclusive para outras línguas, como acontece em escolas de Pomerode, município de Santa Catarina que oferta educação bilíngue de prestígio português-alemão em instituições públicas, com o objetivo de preservar a cultura alemã muito presente no estado desde a colonização e conservar o título de “Cidade mais alemã do Brasil”.

Muitas escolas que ofertam educação bilíngue no Brasil o fazem pela adição de disciplinas na grade horária, e não conforme programas estruturados em que as línguas adicionais são utilizadas como meio de instrução, com metodologias adequadas, recursos e projeto político pedagógico coerente.

CAPÍTULO 2 – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A OFERTA DE EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE

O Conselho Nacional de Educação, órgão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme os termos do inciso IV da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e alínea “c” do artigo 9º da Lei nº 9.131/95, que trata sobre as atribuições da Câmara de Educação Básica, produziu um parecer que aborda a educação escolar bilíngue e plurilíngue. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue foram aprovadas por unanimidade pela Câmara de Educação Básica no dia 09/07/2020 e apresentam definições e regulamentações, orientando escolas e familiares sobre o que é, de fato, uma educação bilíngue e plurilíngue.

A iniciativa, liderada pelo Conselheiro Dr. Ivan Siqueira, na Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação, envolveu a participação de diversos atores sociais, como universidades e pesquisadores, escolas, empresas e a sociedade civil mais ampla, inclusive com uma consulta pública e diversos webinars de esclarecimento aos interessados.

O documento apresenta o histórico em diferentes modalidades de educação plurilíngue no Brasil e é nesse contexto que, dada a ausência de orientações nacionais, objetiva-se uma educação plurilíngue envolvendo a língua portuguesa e línguas adicionais na educação básica. Para isso, é preciso estabelecer em nível nacional: princípios, conceitos, valores e orientação pedagógica para uma educação plurilíngue, seja em escolas bilíngues/plurilíngues ou em programas bilíngues/plurilíngues. Também são estabelecidas diferenças entre Escolas Bilíngues, Escolas Internacionais, Escolas Brasileiras com Currículo Internacional e Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional.

Por fim, o Projeto de Resolução anexado ao documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de Educação Plurilíngue apresenta as normas e regulamentações necessárias para uma melhor fiscalização e organização das escolas bilíngues brasileiras.

2.1. Educação Indígena, de surdos e em regiões de fronteira

Depois de apresentar o histórico, os três primeiros tópicos do documento descrevem contextos e legislações específicas de três modalidades de educação plurilíngue já existentes no Brasil: A educação indígena, a educação de surdos e a educação em regiões de fronteira.

O Brasil conta com uma história repleta de línguas originárias dos povos indígenas e línguas de migrantes. Dependendo da região, é possível encontrar mais de uma língua oficial, como é o caso do município de São Gabriel da Cachoeira (AM), que adotou três línguas indígenas – Tukano, Nheengatu e Baniwa, adicionais à língua portuguesa e que serviu de exemplo para que outros municípios fizessem o mesmo².

O Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) foi uma iniciativa proposta pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que busca valorizar o patrimônio linguístico nacional e incentivar a documentação das línguas faladas no país. Esse esforço de categorização alcançou usos regionais da língua portuguesa, línguas de migração, práticas linguísticas diferenciadas de comunidades remanescentes de quilombos, línguas crioulas e duas línguas de sinais de comunidades surdas.

As comunidades surdas passaram a ter reconhecimento de que sua língua constitui patrimônio imaterial digno de preservação pelo país. O INLD é um “instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 2010).

O passado do Brasil conta com inúmeras tentativas de silenciamento de línguas e culturas por parte de colonizadores, buscando

² Informação disponível no parecer do Conselho Nacional de Educação.

a exclusividade da língua portuguesa para uma padronização que buscava facilitar a adaptação de imigrantes ao Brasil e sua língua (CARBONI; PORTO; BARILI; MELEU, 2017). Felizmente, continuam surgindo novas políticas educacionais de valorização, respeito e celebração da diversidade cultural e linguística do Brasil. São destacadas as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das culturas e línguas indígenas, africanas e europeias, passando também pelo ensino das práticas linguísticas tradicionais das comunidades afro-brasileiras (KADLUBITSKY; JUNQUEIRA, 2009).

2.1.1. Educação Indígena

A Educação Escolar Indígena é resultado dos direitos linguísticos conquistados e reconhecidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e pela Declaração da Organização das Nações Unidas (2007), direitos esses que asseguram a utilização das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem de cada população durante a jornada escolar. No Brasil, esse direito é assegurado pelo artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996).

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de Educação Plurilíngue apresentam artigos da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para estabelecer os parâmetros

necessários para estabelecer a Educação Escolar Indígena e seus modos de organização em territórios étnico-educacionais, definidos pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) ³ como:

um território pensado como um espaço de articulação das políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena, envolvendo seus diferentes atores e agentes (MEC, FUNAI, estados, municípios, Universidades, Institutos Federais, ONGs) na discussão e planejamento conjunto das ações. (FUNAI).

O documento de Diretrizes ressalta que essas conquistas tiveram ainda mais importância devido ao comprometimento de professores indígenas, pesquisadores e lideranças que promoveram a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), que aconteceu em 2009 e foi o primeiro passo para formar a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), que se consolidou em 2010. Na segunda edição da CONEEI, em 2018, foram estabelecidas normas e direitos garantidos às populações indígenas em um documento chamado “Sistema Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena: regime de colaboração, participação e autonomia dos povos indígenas”.

O Conselho Nacional de Educação desenvolveu resoluções e pareceres que complementaram as legislações a respeito dessa modalidade de educação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena vieram em 2012 para definir de vez os princípios desse modelo e ainda contou com normas específicas para a formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. No caso das populações indígenas, o problema é, sobretudo, o descumprimento de direitos já estabelecidos em leis e normas.

³ Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena?start=7#>.
Consulta em: 28 de out. de 2020.

2.1.2. Educação de Surdos

A luta pelos direitos linguísticos e sociais das populações surdas também tem uma trajetória muito longa e cheia de conquistas, uma vez que essa comunidade tem direitos garantidos pela Declaração de Friburgo⁴ (1977), pela Declaração de Salamanca⁵ (1994) e pela Declaração de Barcelona⁶ (1996). No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida pela Lei 10436/2002, regulamentada pelo Decreto 5626/2005 e consta como uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014.

A dimensão da trajetória das populações surdas na educação básica, no ensino técnico e tecnológico e no ensino superior requer indicadores mais precisos para que as políticas públicas alcancem a desejada eficácia.

Conforme o artigo 2º do Decreto n. 5.626/2005, *peessoa surda* é “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Pela complexidade das línguas de sinais e a sua fundamental importância para o desenvolvimento e socialização, proporcionar um contexto bilíngue de Libras e língua portuguesa é fundamental para a garantia dos direitos da comunidade surda. Ainda é preciso reconhecer as distinções culturais existentes nas línguas de sinais existentes no Brasil, que além da Libras e suas variantes

⁴ A Declaração de Friburgo enfatizava o direito internacional das minorias se constituírem enquanto sujeitos e sujeitas em suas culturas e foi produzida e aprovada em 1977, em Friburgo, na Suíça.

⁵ A Declaração de Salamanca é resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca. Essa Declaração trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

⁶ A Declaração de Barcelona, também conhecida como Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, é um documento assinado pela UNESCO, o PEN (clube internacional de escritores), e várias organizações não-governamentais em 1996 para apoiar o direito linguístico, especialmente os de línguas ameaçadas de extinção. O documento foi aprovado na conclusão da Conferência Mundial sobre Direitos Linguísticos realizada 06 a 09 de junho de 1996, em Barcelona, Espanha.

territoriais e culturais, conta com a língua de sinais Kaapor (LSKB), da população surda indígena com o mesmo nome.

Em 2014, foi produzido o “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” por uma comissão do Ministério da Educação (MEC), documento que determinava que a condição de surdez não deveria ser considerada como anomalia que precisava ser tratada, e sim colocando essa condição como normal e valorizando a comunidade surda, como mencionado no seguinte trecho:

As conquistas dos movimentos sociais, em especial, as dos movimentos surdos deslocaram a questão da diferença de ser surdo - como elemento nucleador de um povo - da condição auditiva; um povo, ou comunidade, com cultura própria. (MEC, 2014).

Os direitos conquistados pelas populações surdas se devem ao seu engajamento e organização, a ativistas, professores e intelectuais comprometidos com a causa. Resultado desse esforço é a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), fundada em 1987 no Rio de Janeiro. Essa instituição tem buscado vigorosamente a implementação de políticas educacionais que efetivamente estabeleçam a Libras como a sua primeira língua, e a língua portuguesa como língua adicional na modalidade escrita. A luta por direitos se estende à cultura, à saúde e à assistência social e outro fruto desse esforço é a existência no MEC de um setor específico, a Diretoria de Políticas para Educação Bilíngue de Surdos.

Mesmo com essas conquistas, o Movimento Surdo Brasileiro (MSB) ainda se ressentia de normas que regulamentem os seus direitos educacionais. Em razão disso, o Conselho Nacional de Educação vem trabalhando em “Diretrizes Curriculares para Educação Bilíngue para Populações Surdas”, buscando regulamentar e promover seus direitos educacionais. O trabalho vem sendo desenvolvido em conjunto com representantes dessas populações, com especialistas, acadêmicos e instituições de várias regiões do país.

Devido ao fato de essas diretrizes específicas para as populações surdas ainda não estarem prontas, as escolas bilíngues para surdos irão seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de Educação Plurilíngue e, no caso dessas escolas bilíngues, a língua principal de comunicação será a Libras, e a Língua Portuguesa escrita será a língua adicional. Além disso, as escolas que não são bilíngues e recebem pessoas surdas deverão cumprir a legislação existente.

2.1.3. Educação em regiões de fronteira

No Brasil, a Educação em regiões de fronteira teve seu início em 2003, quando foi firmada a Declaração Conjunta de Brasília para o Fortalecimento da Integração Regional, uma parceria entre Brasil e Argentina, que logo se expandiu para os demais países do Mercosul. A partir dessa Declaração, foi iniciado o Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do Mercosul, programa iniciado em 2005 cujo objetivo é a integração de estudantes e professores brasileiros com os alunos e professores dos países vizinhos. O foco é a integração, a quebra de fronteira, além da ampliação das oportunidades do aprendizado da segunda língua. Após tudo isso, em 2006 e em 2008, aconteceram o I e o II Seminários de Escolas de Fronteira do Mercosul, respectivamente. O evento se caracterizou por ter sido composto da apresentação das experiências de diferentes profissionais da educação, com momentos de discussão e oficinas de formação de professores, além de palestras e atualizações sobre o tema. Mais tarde, em 2012, instituiu-se o Plano Político Pedagógico de Escolas-Gêmeas, programa de cooperação de escolas de fronteira que aumentou o número de participantes, incluindo Guiana e Guiana Francesa também, o que implicou no acréscimo da língua inglesa e da língua francesa nos projetos de educação em regiões de fronteira. A vasta territorialidade do Brasil e as fronteiras com diversos países, culturas, processos históricos, educacionais e línguas promovem

ricas experiências educacionais a partir do contexto histórico-geográfico regional, principalmente com a língua espanhola.

A educação em regiões de fronteira também anuncia o acolhimento de refugiados de países vizinhos e entre esses refugiados pode haver pessoas surdas, o que deve resultar nos mesmos princípios de acolhimento previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, considerando-se as especificidades das línguas de sinais.

Para os que não falam a nossa língua, o ensino da língua portuguesa poderia se dar enquanto língua de acolhimento, por meio de uma pedagogia de translinguagem (GARCÍA, 2017). Essa proposta sugere uma abordagem cujos princípios são o interculturalismo, o respeito pelo outro e práticas linguísticas igualitárias que valorizem o repertório linguístico do aprendiz. O objetivo é a superação do paradigma de silenciamento e de negação da nossa realidade plurilinguística: línguas de populações indígenas, crioula e afro-brasileiras, surdas, imigrantes. E que seja adotada a crescente conscientização de valorização, fortalecimento e promoção da nossa diversidade linguística como um patrimônio nacional.

2.2. BNCC e Educação Plurilíngue

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (MEC, 2018). A BNCC estabeleceu campos de experiência para a Educação Infantil e campos de atuação para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio tanto de escolas públicas como de particulares.

Um avanço para o ensino de línguas no Brasil trazido pela BNCC é a instituição da língua inglesa obrigatória a partir do 6º ano do Ensino

Fundamental, tendo que ser trabalhada tanto em suas propriedades de leitura e escrita como orais, já que o último documento de prestígio nacional que abordava essa temática era o de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançado em 1996, que colocava como foco apenas o ensino de uma Língua Adicional (não necessariamente o inglês) e apenas nas habilidades de leitura.

Contudo, isso não impede que outras línguas adicionais sejam oferecidas atualmente, como acontece em Centros de Línguas em diversas redes públicas do país, por exemplo. As competências e habilidades dispostas na BNCC devem constituir a base para a elaboração das diversas possibilidades de programas de educação plurilíngue do país. O esquema curricular proposto pela BNCC organiza as habilidades da área em cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

O eixo da oralidade engloba práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor. O eixo de leitura aborda práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas. O eixo da escrita trabalha práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Essas práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e é articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.

O eixo de conhecimentos linguísticos trata de práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos demais eixos. Por fim, o eixo de dimensão intercultural traz uma reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.

Abordar todos esses eixos é importante, pois é a partir de um trabalho direcionado que se consegue identificar e solucionar os desafios que muitas vezes nem são novos, mas sempre foram dificuldades enfrentadas constantemente e que não eram solucionadas. Para contornar algumas dessas dificuldades, as redes apostam em diferentes iniciativas, como destaca o estudo sobre “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”, realizado para o Conselho Britânico (British Council), pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE⁷, em 2015. O estudo teve como objetivo entender as principais características do ensino da língua inglesa na Educação Básica da rede pública brasileira, procurando compreender o contexto do ensino de inglês no Brasil, abordando desde políticas públicas até as práticas cotidianas, coletando informações dos diversos atores envolvidos, o que gerou um relatório que traz as principais informações e descobertas advindas da pesquisa.

Apesar de um contexto nacional onde a língua inglesa é muito presente, como mostra o estudo para o Conselho Britânico, a BNCC não estipulou objetivos de aprendizagem para a língua inglesa em termos de proficiência a ser atingida na educação básica. E ainda não existem referências específicas sobre a proficiência dos professores. Na América Latina e em outros lugares, adotou-se um padrão internacional ou se construiu um nacional (GARCÍA, 2017) e enquanto o Brasil não desenvolver seu próprio padrão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue determina que serão utilizados os padrões internacionais, nunca deixando de lado a importância de estabelecer referências sobre a qualidade do aprendizado e o quanto são fundamentais para avaliar o trabalho feito e para orientar as etapas seguintes do ensino, além de nos colocar em sintonia com o que é feito no mundo.

⁷ O Instituto de Pesquisas Plano CDE é uma empresa de pesquisa e avaliação de impacto especializada nas famílias das classes C, D e E no Brasil, desenvolvendo projetos para os principais institutos e fundações empresariais do país, além de grandes empresas e organizações ligadas a políticas públicas. (PLANO CDE, Disponível em: <https://www.planocde.com.br/>. Consulta em 01 de dez. de 2020.)

2.3. Recomendações ao Ministério da Educação

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue apresentam uma série de recomendações ao Ministério da Educação quanto às medidas a serem tomadas.

Primeiramente, é recomendado ao MEC e às redes públicas de ensino uma procura e parceria com Instituições de Ensino Superior que sejam reconhecidas na área do bilinguismo para que exista uma capacitação para a elaboração e promoção de políticas de educação plurilíngue, a fim de proporcionar uma melhor formação de professores e gestores para que conduzam essa área de maneira apropriada.

Em seguida, o documento recomenda a criação de espaços e condições para o desenvolvimento de plataformas digitais e recursos didáticos que dinamizem a educação plurilíngue e potencializem o aprendizado da língua adicional para que essa área seja cada vez mais bem incorporada nos currículos das escolas.

É proposto o fomento a bolsas de estudo e a pesquisas acadêmicas interdisciplinares em programas de pós-graduação em modalidades de educação plurilíngue, uma vez que essa produção de conhecimento proporciona uma melhor e cada vez mais atual visão do contexto da educação plurilíngue no Brasil, facilitando o apontamento das adversidades e o desenvolvimento de propostas de solução.

Aconselha-se a criação ou adoção de padrões de avaliação e de certificação de proficiência linguística e em conteúdo para docentes e estudantes em nível nacional, para que possam existir parâmetros bem definidos e para que possa ser criada uma política nacional de avaliação para a educação plurilíngue que faça uso desses parâmetros de maneira adequada e precisa.

Por fim, sugere-se a revisão e modernização dos currículos dos cursos de Pedagogia, Letras e demais licenciaturas visando formar docentes preparados para as demandas decorrentes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Demandas essas que dizem respeito não só a aspectos técnicos e teóricos, mas que prezam pela interculturalidade sem desvalorizar a cultura nacional.

2.4. Projeto de Resolução que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue.

No vocabulário legislativo, projetos “são propostas para a criação de normas que, dependendo da matéria de que tratam, podem se tornar uma lei, um decreto legislativo ou uma resolução” (SENADO FEDERAL, 2017). Os projetos de lei precisam ser debatidos e aprovados tanto na Câmara quanto no Senado e ainda submetidos à aprovação do chefe do poder executivo. Nos casos dos decretos legislativos e dos projetos de resolução, uma vez que tenham sido aprovados, precisam apenas ser promulgados pelo presidente do Senado Federal para entrar em vigor. A diferença entre um projeto de decreto legislativo e um projeto de resolução é o fato de que o primeiro precisa ser aprovado tanto no Senado quanto na Câmara, enquanto a aprovação do segundo ocorre apenas no Senado.

O Fluxo Processual no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) para processos da Câmara de Educação Básica (CEB) e da Câmara de Educação Superior (CES) estabelece que, primeiro, ocorra a distribuição de processos e que depois estes sejam analisados e aconteça a elaboração de pareceres pelo Conselheiro. Após isso, acontece o encaminhamento da previsão de relato de pareceres na semana que antecede a Reunião Ordinária e, logo após, o relato de pareceres, discussão, sugestões e votação em sessão pública ou pedido de vista daqueles pareceres. Em seguida, os pareceres são revisados pela equipe de revisores e publicados em súmulas no Diário Oficial da União, quando

seguem para homologação no Gabinete do Ministro da Educação e passam por trâmites internos do Ministério da Educação até a publicação da homologação ou devolução desse processo ao CNE para reexame.

O parecer que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue se encontra, no presente momento, nos últimos estágios do processo, aguardando apenas a homologação e publicação dessa homologação pelo Ministério da Educação.

Dito isso, foi anexado ao documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue um Projeto de Resolução cujo objetivo é estabelecer normas reguladoras de escolas que ofertam Educação Plurilíngue no Brasil. O Projeto conta com seis capítulos nomeados pelo assunto: objeto, carga horária, formação de professores, organização curricular, avaliação e, por fim, disposições transitórias e finais.

O primeiro capítulo trata do objeto, ou seja, da definição do que se enquadra ou não na categoria de escola bilíngue, segundo as Diretrizes. O documento exhibe que as Escolas Bilíngues, as Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional e as Escolas Brasileiras com Currículo Internacional são instituições educacionais brasileiras, e devem cumprir a legislação e as normas do país, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de caracterizar as Escolas Bilíngues por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas, levando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas duas línguas. Isso quer dizer que as escolas realmente bilíngues devem ter projeto pedagógico bilíngue que contemple todas as etapas da educação básica ofertadas pela escola, podendo ter uma implantação gradativa. Por isso, as escolas que não ofertarem currículo bilíngue em todas as etapas de ensino devem comunicar essa escolha à comunidade escolar e, conseqüentemente, não podem utilizar a denominação de escola bilíngue, bem como as escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional.

As Escolas Brasileiras com Currículo Internacional se caracterizam pelo estabelecimento de parcerias, adoção de materiais e propostas curriculares de outro país, ofertando currículos em língua portuguesa e línguas adicionais e, para que sejam denominadas escolas bilíngues, necessitam cumprir os termos já estabelecidos pelas Diretrizes. As Escolas Internacionais estão vinculadas a outros países, que possuem as suas diretrizes curriculares. As parcerias com instituições educacionais nacionais devem observar legislação e normas brasileiras, a exemplo da BNCC, para a expedição de dupla diplomação.

O capítulo sobre a carga horária designa que o tempo de utilização da língua adicional nas Escolas Bilíngues deve ser de no mínimo 30% e no máximo 50% das atividades curriculares nos segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, enquanto no Ensino Médio o mínimo é de 20% da carga horária na grade curricular oficial, podendo a escola incluir itinerários formativos na língua adicional. Em todos esses casos, o currículo bilíngue deve ser obrigatoriamente oferecido a todos os estudantes e, se não for, a escola deve explicitar essa escolha ao seu público e informar que a instituição não se enquadra como escola bilíngue.

A carga horária das Escolas Brasileiras com Currículo Internacional deve seguir legislação e normas brasileiras sobre a oferta em todas as etapas da Educação Básica e sobre a carga horária mínima para as disciplinas obrigatoriamente ministradas em língua portuguesa, o tempo relativo à língua adicional é de escolha da instituição, respeitando o que foi definido pelo documento.

Sobre a formação de professores, o Projeto de Resolução que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue, estabelece requisitos que se separam pelo ano de conclusão ou início da formação do profissional. Para professores formados ou em formação iniciada até o ano de 2021, é exigida formação complementar em Educação Bilíngue e ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR), que é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em

uma língua. O nível B2 é o de usuário independente da língua, aquele que:

é capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade e é capaz de se comunicar com certo grau de espontaneidade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte” (REINO UNIDO)⁸.

No artigo 10 do Projeto de Resolução que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue, consta que para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor precisa ser graduado em Pedagogia ou Letras. Já nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino médio, para atuar como professor de língua adicional, o profissional precisa ter a graduação em Letras ou, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura corresponde à área curricular de atuação na Educação Básica.

Nos cursos de formação de professores que irão atuar em Escolas Bilíngues iniciados a partir de 2022, ainda será exigida a comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, mas as exigências de formação mudarão. Para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor precisará ser graduado em cursos específicos de Pedagogia para Educação Bilíngue e/ou Letras para Educação Bilíngue, enquanto para os professores que desejam atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino médio, será exigida a graduação em Letras ou Letras para Educação Bilíngue e, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura na área curricular em que atua na Educação Básica e uma formação complementar em Educação Bilíngue.

A respeito da organização curricular, fica estabelecido que as Escolas Bilíngues e as Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional devem incluir em seus currículos disciplinas da Base Comum que sejam ministradas na segunda língua em todas as etapas da Educação Básica e que cumpram o determinado pela BNCC para o

⁸ Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Consulta em: 11 de nov. de 2020.

componente curricular da língua portuguesa. Além disso, também devem ser incluídas disciplinas da Base Diversificada do Currículo que devem ser ministradas na segunda língua e que busquem o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas da língua adicional e competências acadêmicas.

As Escolas Brasileiras com Currículos Internacionais devem garantir que o currículo internacional não prejudique o desenvolvimento e avaliação do estudante no currículo brasileiro e as Escolas Internacionais fundadas por comunidades de imigrantes seguirão conforme os acordos dos seus estatutos de fundação. As escolhas metodológicas em contexto de educação bilíngue devem ser compatíveis com os pressupostos teóricos que fundamentam essa modalidade de educação, de modo que as abordagens possam ser feitas na segunda língua sem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem e os conteúdos devem respeitar o disposto na legislação e normas brasileiras, tendo em vista o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na BNCC. As Escolas com Carga Horária Estendida podem optar por abordagens que buscam o aprendizado intenso da língua adicional, desenvolvendo fluência e proficiência sem conexão com os conteúdos acadêmicos.

O capítulo da avaliação expõe sobre como cada instituição poderá definir os processos avaliativos em aspectos diagnósticos, formativos e somativos, tendo em vista que o desempenho dos estudantes nas disciplinas ministradas na língua adicional deve ser avaliado conforme o currículo de cada escola. As Escolas Brasileiras com Currículos Internacionais devem informar as famílias em relação aos processos de avaliação estipulados pelos currículos internacionais, além de seguir a legislação nacional referente às disciplinas do currículo brasileiro. As Escolas Internacionais, no entanto, devem seguir os acordos determinados em seus estatutos de fundação e o disposto para o currículo brasileiro.

Quanto à avaliação de proficiência na língua adicional, espera-se que 80% dos estudantes atinjam o nível mínimo indicado para cada ciclo no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. Sendo esse

nível mínimo: A2 até o fim do 6º Ano do Ensino Fundamental, B1 até o término do 9º Ano do Ensino Fundamental e B2 até o final do 3º Ano do Ensino Médio. No nível A2, o indivíduo é capaz de “compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas.” (CONSELHO BRITÂNICO). Já no nível B1, o sujeito já é capaz de “compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante).” (CONSELHO BRITÂNICO).

No caso de escolas particulares, os custos do processo de adaptação curricular podem ser compartilhados com os responsáveis pelo estudante, enquanto na rede pública é dever do Estado fornecer os recursos necessários para que as escolas públicas bilíngues consigam realizar a adaptação curricular com êxito.

Finalmente, o capítulo que trata das disposições transitórias e finais apresenta os prazos para adequação e apresentação de documentação que comprove que a escola cumpre todos os requisitos necessários para que seja corretamente denominada como Escola Bilíngue. As escolas de Educação Infantil devem apresentar seus Projetos Políticos Pedagógicos já adequados às novas diretrizes em janeiro de 2022 aos órgãos normativos, enquanto para o Ensino Fundamental e Ensino Médio o prazo de apresentação desses projetos é apenas janeiro de 2023. A partir de janeiro de 2021 e durante o período de adequação, é necessário que as escolas informem sua comunidade interna e externa sobre o seu plano de adequação às novas diretrizes e que encaminhem esse plano de adequação aos órgãos normativos.

Quanto à formação acadêmica dos professores, a partir de 2022, as escolas devem apresentar aos órgãos normativos a comprovação da capacitação dos profissionais, entregando certificado de conclusão de curso de Ensino Superior conforme sua etapa de atuação, certificado de conclusão de curso complementar em Educação Bilíngue conforme os requisitos e comprovação de proficiência na língua adicional no nível solicitado. No caso de professores com exercício da profissão iniciado

anteriormente ao ano de 2022, e que não tenham a comprovação de proficiência mínima determinada, cabe à escola privada solicitar autorização provisória de atuação do docente por um ano letivo ao órgão normativo, até que ele seja devidamente capacitado e, no caso da rede pública, cabe à União, aos Estados e Municípios promover ações de formação de docentes para capacitá-los em relação à fluência e à proficiência na segunda língua.

O Projeto de Resolução que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue foi elaborado segundo o Parecer aprovado em 9 de julho de 2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara da Educação Básica (CEB) nº 2/2020. Esse Projeto segue segundo o Fluxo Processual no âmbito do Conselho Nacional de Educação no que diz respeito à Câmara de Educação Básica e à Câmara de Educação Superior.

O fluxo se inicia na distribuição de processos, que leva à análise desses processos e elaboração de pareceres pelo conselho, que no caso dessas Diretrizes, aconteceu e gerou a publicação do parecer CNE/CEB nº1/2020, que foi encaminhado para previsão de relato de pareceres na semana que antecedeu a Reunião Ordinária que acontece semanalmente na Câmara da Educação Básica. Nas Reuniões Ordinárias, acontecem discussões e são feitas sugestões acerca dos pareceres apresentados e, por fim, ocorre uma votação em sessão pública que, no caso, levou à revisão do parecer e elaboração do parecer CNE/CEB nº2/2020, que foi aprovado e publicado na súmula de pareceres complementares de julho de 2020 do Diário Oficial da União.

Em minha visão, este documento é um grande avanço para a correta regularização e classificação das escolas bilíngues. A falta de referência e padronização para essa nomenclatura fez com que muitas escolas, principalmente particulares, inserissem o termo “bilíngue” no nome como uma estratégia mercadológica, para chamar a atenção de mais famílias e ter um maior número de matrículas sem necessariamente promover uma educação bilíngue de qualidade. Além disso, os requisitos apresentados quanto à formação de professores garantem que os alunos

tenham um ensino apropriado para aquela modalidade, sendo uma espécie de especialização na área e dando mais uma opção de atuação aos profissionais.

O parecer e o Projeto de Resolução que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue, foram encaminhados ao Gabinete do Ministro da Educação, onde o processo está passando por trâmites internos até a publicação do despacho de homologação e portaria, ou devolução do processo ao Conselho Nacional de Educação para reexame. Até o presente momento, ainda não houve resposta do Ministério da Educação sobre a homologação ou devolução do processo ao Conselho Nacional de Educação.

CAPÍTULO 3 – ESTRUTURA DO COLÉGIO BRASIL CANADÁ BRASÍLIA

O Colégio Brasil Canadá Brasília é uma Instituição Bilíngue situada no Lago Sul, em Brasília desde 2019, que oferece serviços educacionais que atendem à faixa etária de Berçário e Educação Infantil. Essa instituição teve seu início como Escola Parceira da Rede Brasil Canadá, que tem sua matriz em São Paulo, e apenas depois se tornou uma Franquia da Rede. De toda forma, a missão educacional do Colégio Brasil Canadá Brasília se manteve desde o início e preza por promover a formação integral e o pleno desenvolvimento de seus alunos por meio de princípios, valores éticos e morais e do conhecimento.

Este capítulo conta com a caracterização da escola em questões técnicas, serão explicitados os aspectos físicos, os objetivos, a parte teórica das metodologias utilizadas e os materiais didáticos adotados, além das perspectivas futuras do Colégio diante das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue.

Começando pela descrição de características físicas, o Colégio dispõe de um ambiente bastante arborizado e arejado, a escola fica em um terreno bem amplo e conta com piscina, caixa de areia, parque externo, brinquedoteca bem equipada, biblioteca com recursos físicos e multimídia, refeitório, cozinha experimental e salas de aula com banheiros adaptados para crianças.

Imagem 01. Entrada do prédio principal do Colégio.



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 02. Parque externo e caixa de areia.



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 03. Área da piscina.



Fonte: Arquivo pessoal.

Além das diversas árvores frutíferas, a escola cuida da criação de galos, galinhas, codornas, coelhos e patos e ainda tem visitas de diversos pássaros e, esporadicamente, galinhas d'angola. O Colégio cultiva vegetais e temperos em uma horta e essas verduras são utilizadas nos preparos das refeições das crianças e nas aulas de cozinha experimental

planejadas pelas professoras, onde as crianças têm a oportunidade de participar de todas as etapas de uma receita.

Imagem 04. Horta do Colégio.



Fonte: Arquivo pessoal.

As aulas do ensino regular são ofertadas apenas no turno vespertino, mas a escola tem como opção o turno integral, que oferece como atividades extracurriculares aulas de natação, de caratê e de balé. Essas atividades são opcionais e requerem contrato e pagamento à parte da mensalidade da escola.

A alimentação oferecida pela escola busca contemplar as necessidades de todos os alunos e tem seu preço integrado à mensalidade. O cardápio é definido e acompanhado por uma nutricionista infantil e as crianças com restrições alimentares também usufruem dessa alimentação sem preocupações, uma vez que todos os alimentos preparados e manipulados na escola seguem um protocolo de higienização e verificação dos ingredientes antes de chegarem aos pratos das crianças e todos os alimentos destinados às crianças com restrições alimentares são identificados.

Outra especialidade atuante no Colégio Brasil Canadá Brasília é a de Odontopediatria. Os alunos recebem atendimentos bimestrais da odontopediatra, que também proporciona brincadeiras e dinâmicas sobre saúde bucal a elas. Ao início de cada semestre, as professoras participam de um treinamento e de uma oficina de confecção de materiais pedagógicos relacionados a saúde bucal e durante todo o ano ficam disponíveis atividades e materiais para a incorporação e conscientização dessa temática na rotina das crianças.

Imagem 05. Criança com brinquedo relacionado à temática de saúde bucal.



Fonte: Arquivo pessoal.

O Colégio tem como princípio o compromisso com o pleno desenvolvimento dos alunos por meio de uma gestão participativa de todos os envolvidos no processo e seu projeto pedagógico dá ênfase à importância desse desenvolvimento, principalmente na Educação Infantil.

3.1. Projeto Pedagógico

O Colégio Brasil Canadá Brasília se encaixa como pertencente à linha metodológica Sócio Construtivista, vertente que segue os pensamentos do francês Jean Piaget e baseia-se na tese da construção do conhecimento pelo aluno, através da interação com o ambiente e a sua intervenção nesse. O sujeito da aprendizagem (aluno) constrói o conhecimento de maneira ativa a partir das experimentações vivenciadas nas atividades pedagógicas e cada uma tem um tempo de maturação do aprendizado. O processo de avaliação geralmente perpassa por resolução de problemas e estímulo do pensamento. O Projeto Pedagógico do Colégio Brasil Canadá Brasília se apresenta de maneira a valorizar a postura investigativa, a formação de atitudes, os valores éticos e morais, a autonomia, a criatividade e a qualidade da aprendizagem em um contexto bilíngue. O processo educacional do Colégio fundamenta-se nos princípios de liberdade e solidariedade, proporcionando ao educando o desenvolvimento pleno, o preparo para o exercício da cidadania e o progresso para os estudos posteriores.

Promover uma educação que propicie aos alunos desenvolver o respeito à vida, às diferenças sociais e à interculturalidade é um dos objetivos citados no Projeto Pedagógico da escola. Isso se mostra muito presente nas interações entre as crianças e as professoras, uma vez que a escola recebe alunos estrangeiros e também enfatiza as comemorações tanto nacionais quanto canadenses, já que tem esse país como referência. Um exemplo disso é a celebração do dia de ação de graças canadense, tradição no Colégio onde acontecem contações de histórias e atividades voltadas para o tema durante toda a semana, com o intuito de valorizar esse feriado canadense. As crianças se envolvem bastante nas atividades e demonstram bastante respeito pela data, lembrando os significados apresentados de cada símbolo todas as vezes que perguntadas e também durante o jantar tradicional do dia de ação de graças que a escola oferece.

É importante ressaltar que a instituição visa atuar no campo da Educação tendo em vista valores, princípios e as exigências da sociedade moderna, dando significado tanto ao ensino da Língua Portuguesa como ao ensino da Língua Inglesa, a fim de garantir a proficiência em ambas as línguas. Então, são comemoradas datas especiais das culturas brasileira e canadense e cada uma em sua língua, para promover uma boa relação de interculturalidade sem que uma cultura se sobressaia à outra. As crianças aceitam bem as intervenções relativas às duas culturas, se empolgam e participam com vigor tanto do carnaval, como do halloween, por exemplo.

O desenvolvimento de projetos que envolvem o aprofundamento curricular, a interdisciplinaridade e a construção de valores que ressaltam a cidadania é muito presente na escola devido às reuniões mensais com a equipe docente.

Por atuar apenas na Educação Infantil, o Colégio se preocupa em dar condições à criança de até 5 anos de idade de desenvolvimento integral em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Para isso, as turmas são reduzidas com capacidade máxima de 15 alunos por turma, um ponto positivo tendo em vista que o tempo de atenção que a professora dedica a cada aluno é maior do que em turmas maiores e, conseqüentemente, as crianças têm mais espaço para relatar dúvidas e mostrar o que aprenderam. Com turmas reduzidas, fica mais fácil explorar os espaços fora da sala de aula mantendo a organização e de modo que as crianças consigam aproveitar os passeios e os diferentes ambientes e experiências.

Essas vivências proporcionadas às crianças garantem o entendimento de três princípios fundamentais: princípios éticos, princípios políticos e princípios estéticos.

Os princípios éticos valorizam a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, o respeito ao bem comum, ao meio ambiente, as diferentes culturas, identidades e singularidades. Esses princípios estão presentes durante toda a jornada escolar da criança no Colégio, as crianças

aprendem a cuidar do meio ambiente e dos animais desde cedo no espaço da própria escola, quando participam de atividades com os animais, alimentando-os e acariciando-os; com a horta, participando do processo desde o plantio até a colheita e preparo de diferentes vegetais; e colhendo frutas das árvores, separando as adequadas para o consumo e experimentando diferentes sabores que podem ou não gostar. Espaços como a brinquedoteca e a biblioteca são comuns para todas as turmas, então as crianças desenvolvem o costume de organizar os livros e brinquedos após o uso para deixar o local preparado para o grupo seguinte.

Os princípios políticos dizem respeito aos direitos de cidadania, ao exercício da criticidade e ao respeito à ordem democrática. Esse tipo de princípio pode ser observado nas discussões em sala de aula durante as propostas desenvolvidas pelas professoras. Geralmente as discussões são norteadas por uma pergunta que não possui resposta certa ou errada. As perguntas subjetivas provocam nas crianças um desejo de mostrar a própria opinião e de contar sobre algum fato que a fez refletir sobre um assunto. Também pode ser usada uma pintura de algum autor famoso sobre a temática para que as crianças possam relatar os pensamentos que lhe surgem ao observar a imagem. Por exemplo, uma discussão iniciada pela apresentação da imagem de uma pintura com flores pode ser seguida de uma pergunta como “quais flores você conhece?” ou “existem flores onde você mora?”, e mesmo que não saibam os nomes, essas perguntas exercitam a capacidade de descrição da criança e trabalham sua memória. Perguntas sobre as características dessas flores são importantes para que a criança estabeleça as dimensões dessa imagem para conseguir reproduzi-la em seu registro. Ao final, toda a turma pode, em conjunto, definir como deseja fazer esse registro, que pode ser um mural coletivo, uma colagem, uma composição com flores recolhidas no jardim entre outras maneiras.

Finalmente, os princípios estéticos destacam a sensibilidade, a ludicidade e a diversidade de manifestações artísticas e culturais. Os princípios estéticos estão muito presentes nas aulas de artes, por

exemplo, onde as crianças se expressam de forma livre utilizando diferentes materiais e podem apresentar seu desenho aos colegas e à professora, explicando cada figura retratada e suas intenções. Além disso, nas aulas de artes é possível compreender de onde vêm as referências das crianças e ainda as apresentar a novas referências, propondo atividades em grupo para que seja trabalhada a empatia e a sensibilidade diante das vontades de cada participante do grupo.

Também é destacada a importância do cuidado ser entendido como algo que não pode ser desconectado do processo educativo nessa idade, então as experiências são planejadas e desenvolvidas para que a criança construa sua autonomia de maneira confortável, trabalhando a autoconfiança, a iniciativa e a preservação da espontaneidade em contexto escolar e em grupo. Durante o processo do desfralde, por exemplo, as crianças são encorajadas a usar o vaso sob um pretexto de conforto próprio e não por exigência dos adultos. A ida ao banheiro se torna prazerosa pelo estabelecimento de uma rotina acompanhada de músicas e sem interrupções de brincadeiras para tal. Nos primeiros anos da escola, que atendem crianças de 2 e 3 anos, geralmente todas as crianças da turma são convidadas a ir ao banheiro antes do lanche e antes do jantar, essa ida em grupo torna esse momento parte da rotina e faz com que não seja um incômodo para nenhuma criança. Depois que entendem essa necessidade fisiológica, elas começam a pedir, por conta própria, para ir ao sanitário. Por fim, é fundamental garantir à criança o acesso a processos de apropriação e articulação de conhecimentos básicos e aprendizagens de diferentes linguagens, proporcionando o desenvolvimento de habilidades específicas para o bom convívio e boa interação com a comunidade dentro e fora da escola.

Para assegurar que todos esses objetivos estão sendo cumpridos de maneira adequada, o processo de avaliação é contínuo e sistemático, e tem por finalidade estabelecer parâmetros da atuação de professores e alunos. A avaliação é um instrumento de intervenção para a tomada de decisões educativas e para o acompanhamento do progresso dos alunos e do planejamento das práticas educativas. O processo de avaliação do

ensino e aprendizagem contempla diferentes recursos avaliativos, assegurando os aspectos diagnósticos e formativos. Esses aspectos levam em consideração o desenvolvimento pedagógico dos alunos, as atividades realizadas em sala de aula e o envolvimento dos alunos nos diversos momentos de atividades em grupo ou individuais, como discussões e produções artísticas, por exemplo. Essa diversidade em quesitos avaliativos faz com que as crianças não criem uma preocupação excessiva a respeito de erros e acertos, tornando o processo de aprendizagem bem mais espontâneo e significativo, respeitando a individualidade de cada um.

No Colégio Brasil Canadá Brasília, o registro dos resultados das avaliações da Educação Infantil sobre o desenvolvimento e a postura do aluno frente ao aprendizado é feito por meio de relatórios individuais produzidos pelo corpo docente e entregues aos responsáveis ao fim de cada semestre letivo, juntamente com os materiais didáticos daquele semestre e portfólio com as atividades avulsas. Na Educação Infantil, a avaliação tem por objetivo diagnosticar e acompanhar o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, observando cada uma das suas fases e orientando a construção gradativa e contínua dos conhecimentos, levando em conta os aspectos considerados essenciais como: idade, adaptação do aluno, relacionamento com o grupo, tempo de concentração e a realização do que é proposto. A opção por materiais e relatórios de avaliações semestrais se mostra importante para a comparação do início com o fim do ano letivo, mostra a evolução de cada criança em pontos como comunicação oral, escrita e socialização durante aquele ano.

O Colégio Brasil Canadá Brasília propõe uma escola com ênfase em uma educação bilíngue de qualidade, tendo o ensino de Inglês como veículo de comunicação com os estudantes. A proposta desenvolve-se ao longo de toda a Educação Infantil, dando condições aos alunos de adquirirem conhecimentos teóricos e práticos na língua Inglesa desde cedo e inserindo o português na rotina escolar de forma gradativa, pois acredita-se que o domínio do Inglês se faz necessário em qualquer cultura mundial, mas valorizando e conservando a cultura nacional. O primeiro

ano da Educação Infantil no Colégio é chamado de *Kindergarten*⁹ 2 e se destaca dos outros anos por trabalhar com imersão total na língua inglesa. Nos anos seguintes, aulas de cultura brasileira são incluídas na grade horária de maneira gradual até chegarem a ocupar pelo menos 1 horário em todos os dias da semana.

O Colégio Brasil Canadá Brasília é uma escola brasileira e segue o calendário do Brasil, com ano letivo que inicia no primeiro semestre e a matriz curricular conforme a legislação vigente. A opção pelo Canadá como país de referência se dá devido ao conhecimento da pluralidade cultural deste país, já que possui duas línguas oficiais e, por isso, carrega em suas bases estruturas bilíngues.

A autonomia da flexibilidade curricular, das metodologias de ensino e dos procedimentos de avaliação instituídos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela Base Nacional Comum Curricular, também contribui para a organização bilíngue na Educação Infantil. As atividades educacionais são realizadas de maneira a garantir a transição entre as metodologias e as avaliações, integrando o currículo em uma perspectiva bilíngue e bicultural, que se desenvolve ao longo de toda a escolaridade de maneira a garantir a apropriação da língua inglesa de forma significativa e contextualizada.

A carga horária ministrada no Colégio Brasil Canadá Brasília atende a legislação vigente nos mínimos exigidos para a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada. Na parte diversificada, a carga horária da língua inglesa é composta por um número maior de aulas, fazendo parte do currículo do Colégio na Educação Infantil, nível em que a língua é trabalhada de forma a proporcionar às crianças experiências que deem significado à língua. O caráter bilíngue e bicultural da aprendizagem está definido por metodologias sistemáticas que intensificam o ensino da língua inglesa e da cultura inglesa juntamente com o ensino da língua

⁹ Jardim de infância, em português.

portuguesa, propiciando aos alunos o desenvolvimento de habilidades e compreensão com maior aprofundamento.

Ao fim da Educação Infantil, os alunos apresentam um domínio bastante consistente da língua em termos de compreensão e expressão oral, de forma a garantir sua preparação para receber outros ensinamentos em que a língua inglesa será base para o entendimento de novos conteúdos e continuará a permear os processos de aprendizagem durante os anos seguintes, se os responsáveis optarem por manter a criança em um sistema de Educação Bilíngue.

A alfabetização é realizada em língua portuguesa como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, somente após o completo domínio da leitura e da escrita em português pelos alunos, são introduzidas a leitura e a escrita na língua inglesa.

O Colégio possui políticas educacionais que entendem que inclusão não é a simples colocação dos alunos em salas de aula, mas que se trata da tentativa de mudança no sentido de aceitação das diferenças, considerando de suma importância a participação dos professores do ensino regular nesse processo inclusivo. Para isso, promovem capacitação de professores para que estes compreendam e sejam capazes de fomentar uma adequação no fazer pedagógico que exige o enxergar, com clareza, as peculiaridades específicas e especiais de cada aluno e ser capaz de atendê-las, fazendo os ajustes necessários.

Mesmo que os diagnósticos de dificuldades de aprendizagem não sejam indicados para crianças com tão pouca idade, a capacitação das professoras permite que elas percebam dificuldades de comunicação e de realização de algumas atividades bem cedo, comunicando à coordenação e aos responsáveis para que as famílias tomem ciência e procurem, se necessário, o acompanhamento de profissionais adequados além das recomendações da escola.

Por fim, prezando pela diversidade e por entender que a escola é um lugar privilegiado de troca de conhecimento e rompimento de fronteiras, o currículo do Colégio permite a elaboração e execução de

projetos que visam contemplar todos os objetivos citados anteriormente e ainda caracterizar o Colégio Brasil Canadá Brasília como sendo uma escola brasileira com intenso ensino da língua inglesa. Esses projetos abordam temáticas globais como inteligência socioemocional e consciência ambiental, assuntos que permeiam por gerações e sempre demandam atitudes conscientes de todos que fazem parte de uma sociedade.

Assim como sua matriz, o Colégio Brasil Canadá Brasília está tomando as devidas providências para se adequar às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. As questões de currículo, carga horária e avaliação já estão de acordo, restando apenas as exigências para a formação de professores, o que não devem ser um problema, visto que a rede Brasil Canadá já oferece as certificações de proficiência na língua inglesa tanto para alunos quanto para professores por meio dos exames da Cambridge English, que são aceitos por mais de 13.500 universidades, empregadores e governos no mundo todo. A rede busca, agora, a capacitação dos docentes, da matriz e de todos os colégios franqueados, especificamente para educação bilíngue através de uma parceria com algum Instituto de Educação Superior.

3.2. Materiais Didáticos Utilizados

O Colégio Brasil Canadá Brasília optou por fazer uso de dois materiais didáticos como facilitadores dos processos de ensino aprendizagem de seus alunos, um de desenvolvimento próprio da Rede Brasil Canadá, elaborado para o ensino da língua inglesa e o outro como material complementar para a abordagem da cultura brasileira e demais aspectos nacionais como pede a legislação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Ambos os materiais contêm dois volumes, um para cada semestre e isso contribui para uma

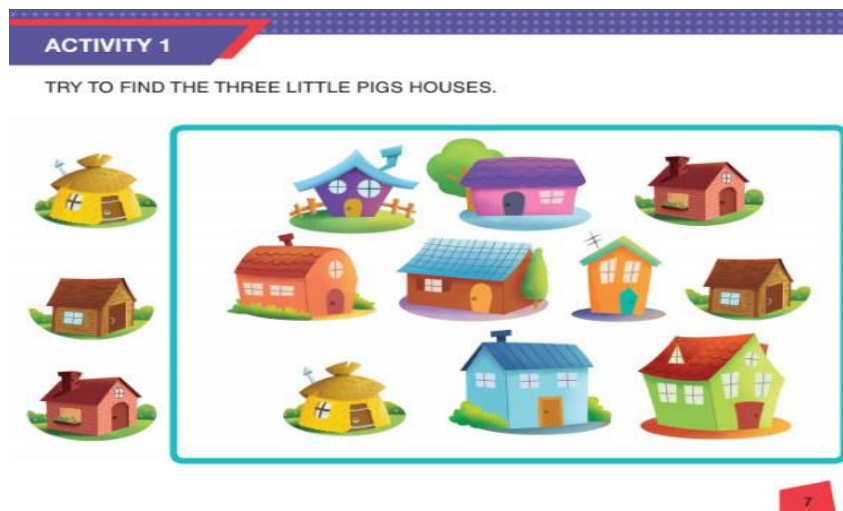
boa integração entre os dois em questão de abertura e fechamento dos ciclos semestrais, além dos conteúdos abordarem temáticas similares e proporcionarem experiências complementares.

3.2.1. Material Didático Próprio – Project BC

O material didático utilizado pelo Colégio Brasil Canadá Brasília para o processo de ensino aprendizagem da língua inglesa foi desenvolvido na própria matriz da escola, em São Paulo. O material foi elaborado para contemplar todos os campos de experiência estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular e é dividido em dois volumes, um para cada semestre do ano letivo.

Os conteúdos abordados em cada um dos volumes do material são adequados à idade das crianças, relacionando os campos de experiência propostos pela BNCC a histórias infantis e estabelecendo uma sequência lógica de conteúdos, já que estes são divididos em unidades temáticas. As atividades são bastante dinâmicas e a linguagem é bem clara e precisa, mesmo que nessa idade as crianças, no geral, ainda não saibam ler. As temáticas são acessíveis aos alunos e podem ser facilmente relacionadas ao dia a dia das crianças, que conseguem incorporar o aprendizado, principalmente o vocabulário, na rotina tanto da escola como de casa.

Imagem 06. Exemplo de atividade no material didático dos alunos sobre a história “Os Três Porquinhos” contada em inglês.



Fonte: Arquivo pessoal.

O material oferecido ao professor conta com os livros de cada semestre e um livro apenas de recursos visuais. O livro de direcionamento das atividades das crianças, chamado de guia do professor, apresenta, em cada página, uma sugestão de sequência didática para realizar aquela atividade, que recomenda histórias, músicas e brincadeiras, além de instruir quanto ao uso dos recursos visuais chamados de *flashcards*.

Imagem 07. Exemplo de como as orientações são apresentadas no guia do professor.

Class 1

ACTIVITY 1
CIRCLE AND COUNT THE PIGS IN THE PICTURE

NECESSARY MATERIALS: Animals flashcards, markers, pencils and finger puppets - Animals puppets template.

LANGUAGES STRUCTURES: I see.... There are... pigs.

VOCABULARY: farm animals.

ACTIVITY 1 (Page 31): Circle and count the pigs in the picture.

FIELD OF EXPERIENCE: I, the other and we – Body, gestures and movement – Traces, sounds, colors and shapes – Orality and writing – Space, time, quantities, relations and transformations.

BEFORE
Ask students what kinds of animals live in a farm. Show them the farm animals flashcards while they name these animals in English. For each animal, show them the picture and ask them to mimic each animal. Sing “Old MacDonald had a farm” song using the finger puppets.

WORKBOOK
Ask students to look at their workbooks and say what they can see. Ask them to find and circle the pigs. Count the pigs they found.

FLASHCARDS AND GAME
Animals flashcards.
Arts and crafts – Animals puppets template.

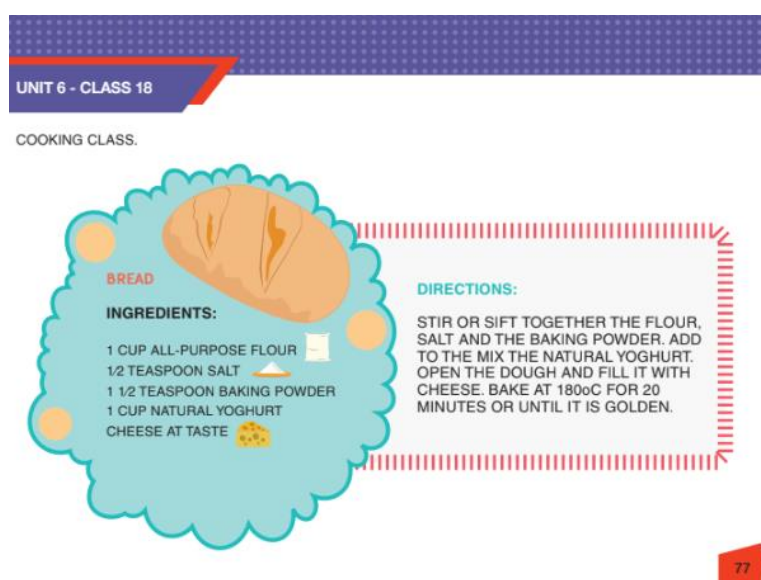
SONG
Old MacDonald had a farm,
E-i-e-i-o.
And on his farm he had a cow, e-i-e-i-o, with a moo, moo here, and a moo, moo there, here a moo, there a moo, everywhere a moo, moo.
*Substitute cow and moo for: pig /oink, duck/ quack, horse/ neigh, sheep/ baa.

Fonte: Arquivo pessoal.

O livro de *flashcards* possui as páginas destacáveis e os recursos são nomeados e associados a cada exercício proposto pelo livro de atividades. As histórias trabalhadas estão presentes em um formato onde a figura e o texto estão em páginas separadas, para que o professor cole o texto na parte de trás da figura, fazendo com que o professor consiga ler e mostrar a história para as crianças com facilidade. Os jogos propostos contêm todas as peças e tabuleiros disponíveis e as figuras correspondentes aos vocabulários trabalhados.

Além disso, o livro traz receitas ilustradas relacionadas aos temas e histórias trabalhadas em sala de aula, como no exemplo abaixo. A receita é de um pão, como o que a personagem faz na história “A Galinha Ruiva” e trabalha a cooperatividade entre as crianças, já que na história apenas a galinha e seus pintinhos podem consumir o pão que os outros animais se recusaram a ajudar a fazer. As crianças percebem o esforço da galinha na história e juntas, na cozinha, se ajudam até concluírem a receita.

Imagem 08. Exemplo de receita proposto pelo livro depois de trabalhar a história “A Galinha Ruiva” em inglês.



Fonte: Arquivo pessoal.

As atividades propostas permitem diversas abordagens dentro e fora de sala de aula, colocando os alunos como protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem e o professor como livre mediador desses

processos, já que o material não proíbe uma alternância entre unidades, se assim o docente desejar.

3.2.2. Material Didático Complementar – Sistema Positivo de Ensino

Como material didático complementar, o Colégio Brasil Canadá Brasília optou por adotar a coleção didática do Sistema Positivo de Ensino, que oferece livros que são pensados para relacionar disciplinas e auxiliar a introdução da criança na sociedade moderna. Os livros permitem que o professor adapte o conteúdo para a sua realidade e ele ainda dispõe de vídeos e jogos que podem ser acessados por meio do escaneamento dos códigos presentes nas páginas dos livros para tornar as aulas mais interativas.

Imagem 09. Exemplo de página de atividade do livro com código para jogo virtual.



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 10. Jogo virtual correspondente à atividade do livro.



Fonte: Arquivo pessoal.

Para a atividade exemplificada acima, o professor tem a opção de fazer uso do jogo virtual antes ou depois da atividade no livro. No jogo, as crianças precisam encaixar as formas geométricas nos locais adequados de acordo com formato, tamanho e cor. Os círculos físicos estão disponíveis no livro de material de apoio para destaque e as crianças devem usá-los para montar a imagem do filho urso e colá-la no espaço destinado a isso no livro. Essa atividade é proposta dentro do trabalho da história “Cachinhos Dourados e os três ursos” e antes da colagem, as crianças podem usar os círculos para montar outras imagens que desejarem individualmente ou em conjunto.

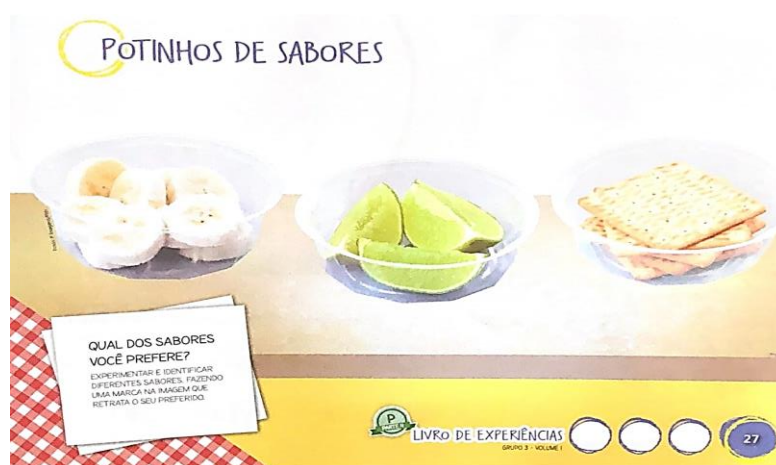
A coleção também é dividida em dois volumes, um para cada semestre letivo e todo o material está de acordo com a Base Nacional Comum Curricular e seus campos de experiência. A escolha por esse material se deu pela similaridade com o material próprio da Rede Brasil Canadá, as histórias trabalhadas coincidem e as experiências propostas pelos dois materiais são parecidas, facilitando o desenvolvimento da proficiência de igual maneira nas duas línguas.

A coleção do Sistema Positivo de Ensino para a Educação Infantil disponibiliza para as crianças, por semestre: livro didático, portfólio, livro de experiências e material de apoio, que vêm em uma “caixa-brinquedo”, cujo nome se deve ao fato de ser desmontável para a outras utilidades. O

livro didático é subdividido em temáticas de experiências, por exemplo: o material destinado ao grupo 3 (crianças de 3 anos) é formado pelos temas “brincadeiras das artes”, “desenhar” e “histórias em cena”. Cada um desses temas apresenta atividades específicas e experiências que promovem uma aprendizagem significativa, onde a criança tem espaço para expressar o que aprendeu da forma que desejar. O material de apoio contém adesivos, imagens e jogos destacáveis para a realização das atividades do livro didático.

O livro de experiências é bastante interessante pois propõe atividades dentro e fora da sala de aula e essas atividades levam à construção do portfólio, resultado interativo do livro de experiências. Na atividade apresentada a seguir, a proposta é o reconhecimento dos sabores doces, azedos e salgados. Para isso, foi organizado um piquenique com todas as crianças da turma e cada uma ficou encarregada de levar uma fruta que gostasse. A professora levou os alimentos presentes na página do livro de experiências para que todos experimentassem e depois do piquenique as crianças foram convidadas a assinalar no livro os sabores que mais gostaram e ainda colar os adesivos no portfólio no espaço próximo à boca que eles mesmos coloriram, demonstrando que sabem que os sabores são sentidos pela boca. O mesmo foi feito com sons, texturas e cheiros para compor a seção “Como eu percebo o mundo” do portfólio.

Imagem 11. Exemplo de atividade no livro de experiências.



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 12. Seção “Como eu percebo o mundo” do portfólio de uma criança.



Fonte: Arquivo pessoal.

O material do professor é muito completo, o docente recebe o guia de orientações do professor, tudo que os alunos recebem e ainda cartazes, recursos digitais como playlists e jogos, livros ilustrados das histórias e cartelas com letras e números em português e em Libras.

O guia de orientações do professor é um livro à parte que apresenta as características técnicas do material, mostra de que maneira os campos de experiência da BNCC são abordados e trabalhados e ainda sugere um trajeto pedagógico a se seguir de maneira a contemplar todas as temáticas do livro didático, do livro de experiências e da confecção do portfólio em cada um dos volumes.

Imagem 13. Exemplo do percurso didático dos 1º e 2º meses de trabalho sugeridos pelo guia de orientações ao professor.



Fonte: Arquivo pessoal.

O percurso didático sugerido pelo guia de orientações ao professor é um exemplo de como o docente pode fazer uso de todos os livros que compõe o material didático das crianças, mas não é obrigatoriamente um planejamento mensal rígido. O professor tem total liberdade de definir de que forma e quando utilizar cada um dos livros e, como no Colégio Brasil Canadá Brasília esse é um material didático complementar, o uso dos livros é feito de maneira a adicionar e trabalhar outras atividades tanto na língua portuguesa quanto na língua inglesa, já que o material didático próprio da Rede Brasil Canadá e o material do Sistema Positivo de Ensino abordam temáticas parecidas e ambos trabalham os campos de experiências da BNCC.

Na versão do professor, os materiais de atividades dos alunos vêm com orientações em azul em cada uma das atividades. Existe um texto de instrução ao docente, as habilidades da BNCC trabalhadas nessa atividade e ainda uma lista dos recursos necessários para a realização de cada exercício. Esses recursos podem estar disponíveis na plataforma digital, no material de apoio ou no material exclusivo que o professor recebeu no início do ano.

Imagem 14. Exemplo de atividade no livro do professor.¹⁰



Fonte: Arquivo pessoal.

O material dá bastante importância para o momento de contação de histórias, principalmente para o grupo 3, que contempla o que a BNCC (2017) chama de crianças bem pequenas. Por isso, os recursos visuais para contação de histórias são muito bem elaborados e diversificados, trazendo possibilidades diferentes para as mesmas histórias. Os personagens se apresentam em várias versões: máscaras, dedoches, palitoches e bonecos dobráveis. Cada criança dispõe, em seu material de apoio, de um livro destacável para cada história trabalhada, com o objetivo de poderem acompanhar as histórias contadas e criar familiaridade com

¹⁰ Em azul, o texto: “Providencie sacos plásticos zipados e tinta guache nas cores amarela e azul. Coloque as tintas no saquinho, feche-o bem e peça às crianças que o ajudem a misturar as cores, mexendo as tintas colocadas dentro do saquinho. Depois de misturar bem, comente sobre a cor obtida. Então, fure uma ponta do saquinho e pingue, sobre a página, a tinta misturada, para as crianças espalharem a tinta com o dedo sobre o espaço disponível.”

o manuseio desse material, esses livros são personalizados pelas próprias crianças para facilitar a identificação.

As cartelas de letras e números em português e em Libras são oferecidas aos professores desde o grupo 3 para que os docentes possam utilizar da forma que desejarem, integrando ou não às atividades dos livros. Na turma de crianças de 3 anos, essas cartelas são utilizadas a partir do segundo semestre, depois de um semestre inteiro tendo contato com o próprio nome e com o nome dos colegas no momento da chamada coletiva. No segundo semestre, as cartelas de letras são colocadas na parede e as crianças começam a identificar nas cartelas as letras presentes em seus nomes e nos nomes dos colegas. No segundo semestre os materiais didáticos, tanto o de inglês como o complementar, trazem também atividades de identificação das letras e do próprio nome e atividades de desenhos de diferentes linhas para trabalhar a coordenação motora dos pequenos músculos, denominada coordenação motora fina das crianças e prepara-las para o processo de escrita começando pelo próprio nome, copiando as letras das cartelas na parede e de seu crachá.

Imagem 15. Criança escrevendo o próprio nome copiando letras das cartelas na parede e do crachá.



Fonte: Arquivo pessoal.

Com as informações e imagens apresentadas neste capítulo é possível compreender melhor a realidade da escola e seus objetivos enquanto Instituição de Ensino. Além disso, é importante destacar de que maneira o ensino da língua inglesa é pensado pela Instituição e como a relação intercultural se dá diante dos materiais didáticos escolhidos como norteadores de atividades e guias de registros das crianças.

CAPÍTULO 4 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ROTINA DO COLÉGIO BRASIL CANADÁ BRASÍLIA

As práticas do Colégio Brasil Canadá Brasília buscam contemplar as propostas do Projeto Pedagógico trabalhando com os campos de experiências apresentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil. Os campos de experiências da BNCC são abordados em diferentes atividades durante todo o ano letivo das crianças de acordo com cada faixa etária.

O Colégio entende que a boa definição de uma rotina para as crianças é importante para mantê-las seguras física e emocionalmente, por isso, dividiu o horário escolar em diferentes atividades a fim de trabalhar as habilidades necessárias para o bom desenvolvimento infantil de maneira adequada. Este capítulo visa explicar a rotina, as atividades destinadas a cada horário e explicitar como essas atividades são executadas e que benefícios elas trazem ao desenvolvimento das crianças.

4.1. Rotina

O ensino regular no Colégio Brasil Canadá Brasília acontece apenas no período da tarde, sendo o período da manhã exclusivo aos alunos que contrataram os serviços de permanência integral e/ou atividades extracurriculares. O turno vespertino tem início às 13h30 e fim às 18h30, totalizando 5 horas diárias, que são distribuídas entre atividades, tempo no parque e refeições: lanche e jantar com o horário definido por turma e seguido do horário de parque.

Os horários de atividade são de 50 minutos cada e ocupam 4 períodos por dia, distribuídos durante a semana em 8 campos temáticos diferentes: *Circle Time, Project BC, Cultura Brasileira, Cooking Classes, Storytelling, Artes, Música e Psicomotricidade*.

4.1.1. *Circle Time*

Circle Time é o termo em inglês para o que no Brasil é comumente chamado de “rodinha”. Esse momento é destinado às boas-vindas das crianças no momento da chegada e às despedidas delas na hora da saída.

Na chegada, são cantadas músicas em inglês de boas-vindas, de como está o tempo naquele dia e de como todos estão se sentindo naquela tarde. Isso instiga conversas sobre acontecimentos em casa, no trajeto para a escola e até mesmo na escola, para os alunos que ficam em período integral. Esse tipo de conversa abre espaço para as crianças compartilharem informações e vivências próprias com a professora e os colegas e de usarem os vocabulários aprendidos na segunda língua de forma espontânea. A chamada da turma é feita em conjunto, onde cada criança segura uma ficha com seu nome e é convidada a colá-la no cartaz para que todos possam verificar e, ao fim, contar quantas crianças estão presentes naquele dia e quem está ausente. Os cartazes fixados na parede enriquecem esse momento, trazendo um registro visual e de fácil acesso a todas as informações coletadas naquela ocasião.

Na saída, existe um momento de *Circle Time* para recapitular as atividades do dia contadas pelas próprias crianças, que reportam a atividade que mais gostaram e a que menos gostaram e são estimuladas a compartilhar com os colegas suas respostas a perguntas pessoais como “quem te fez sorrir hoje?” e “você se sentiu frustrado em algum momento?”, questionamentos que provocam reflexões internas e exigem da memória dos acontecimentos do dia. Por fim, é cantada uma música de despedida e as crianças brincam livremente até a chegada de seus responsáveis.

Imagem 16. Criança mudando a condição do tempo no cartaz interativo.



Fonte: Arquivo pessoal.

É possível perceber a empolgação das crianças nos momentos de compartilhar os acontecimentos pessoais ou até mesmo opiniões a respeito dos temas abordados na rodinha. Nesses momentos, é exercitado o respeito e atenção à fala dos outros e ainda o exercício de associar informações novas a memórias pessoais, além de ser uma ocasião para exercitar a escuta sensível, o que considero muito importante no processo de desenvolvimento socioemocional das crianças.

4.1.2. Project BC

Os horários da grade curricular chamados de “Project BC” são os períodos destinados ao uso do material próprio da Rede Brasil Canadá. O material é bem aceito pelas crianças, que demonstram gostar de realizar as atividades propostas, visto que as atividades no livro são apenas registros das experiências proporcionadas na segunda língua. As brincadeiras realizadas diante das temáticas propostas pelo material tornam o aprendizado bem mais significativo para as crianças e contribuem gradativamente para a construção e fixação dos conteúdos por elas, tendo em vista que as atividades são complementares dentro da mesma temática

Além disso, as brincadeiras propostas pelo livro são reproduzidas pelas crianças em seus horários de brincadeira livre principalmente quando são associados a histórias infantis. O jogo de papéis é muito presente e estimula a utilização do vocabulário em inglês, já que as crianças tiveram contato com essas histórias nessa língua.

A utilização do material pode ser bem flexível e cabe ao professor seguir ou não as sugestões presentes no guia e adaptando as atividades à sua realidade. No caso do Colégio Brasil Canadá Brasília, é interessante integrar as atividades do *Project BC* com as atividades propostas pelo livro de Cultura Brasileira, fazendo com que exista uma possibilidade de troca na ordem de abordagem das unidades temáticas.

Imagem 17. Registro de atividade proposta pelo livro do material didático próprio da Rede Brasil Canadá: plantar e observar o crescimento de morangos.



Fonte: Arquivo pessoal.

Percebo que as crianças sempre se envolvem bastante nas atividades propostas pelo livro e que os vocabulários apresentados são apropriados para a idade, fazendo com que as crianças façam uso deles com naturalidade e facilidade. Os registros no livro são a última etapa das sequências didáticas, então as crianças não associam o trabalho no papel a um sentimento negativo. A meu ver, conseguir representar no papel o

que foi vivido em sala com os colegas é uma habilidade que reflete bem o que foi ou não significativo para aquela criança.

4.1.3. Cultura Brasileira

As aulas de Cultura Brasileira são ministradas em português e introduzidas aos alunos do Colégio Brasil Canadá Brasília de forma gradativa, começando por ocupar 3 horários semanais no *Kindergarten 3* (3 anos), 4 horários no *Kindergarten 4* (4 anos) e 5 horários no *Kindergarten 5* (5 anos). Para as aulas de Cultura Brasileira é utilizado como norteador o material didático complementar, que aborda temáticas nacionais como folclore, animais da fauna local e cantigas populares do país.

Esse momento de envolvimento com a cultura ligada à língua materna é importante para que as crianças percebam suas origens e entendam como essa cultura está presente em suas vidas cotidianas. A ligação com o ambiente em que vivem gera conforto e autoconfiança nas crianças, características que as deixam mais livres e suscetíveis a novas experiências e vivências.

No espaço externo do Colégio é possível encontrar árvores que geram frutas tipicamente brasileiras como jabuticabas, pitangas e carambolas, o que torna os passeios pelo jardim bem especiais, possibilitando que as crianças experimentem a diversidade de sabores brasileiros e tenham a oportunidade de conhecer e explorar diversos formatos de frutas e suas fases em diferentes épocas do ano.

O material didático complementar propõe atividades que estimulam a ligação entre a criança e a cultura local, apresentando cantigas tradicionais e poemas de autores brasileiros, além de sugerir a produção de instrumentos musicais com materiais e alimentos muito presentes da cultura brasileira como o arroz e o feijão.

Imagem 18. Criança brincando com chocalho produzido com garrafa plástica reutilizada e grãos de feijão.



Fonte: Arquivo pessoal.

Conhecer e se sentir parte da cultura de seu país é uma parte muito importante da construção do indivíduo. Nota-se que as crianças associam as experiências em sala de aula às vivências em casa e nos lugares que frequentam e se divertem com as cantigas de roda e trava-línguas em português, além de receberem muito bem as atividades que trabalham as letras do alfabeto, falando das letras iniciais de colegas e familiares com muita propriedade e alegria. É fundamental que esse processo não seja entendido com obrigatório, dessa maneira as crianças não se sentem pressionadas e vejo que aprendem se divertindo.

4.1.4. *Cooking Classes*

Cooking Classes são como são chamadas as aulas de cozinha experimental, onde as crianças têm a oportunidade de participar de todo o processo de preparo de uma receita, desde a separação e checagem dos ingredientes até a finalização do prato.

A cozinha experimental no Colégio tem a proposta de levar as crianças a um ambiente diferente da sala de aula para aprender novos conteúdos. O contato com os ingredientes ao sentir, cheirar, tocar e experimentar promove diversos resultados na aprendizagem escolar como a noção de quantidade, proporções e medidas, desenvolve o conhecimento sobre outras culturas e alimentação saudável, enriquece o vocabulário e aperfeiçoa habilidades sociais, de trabalho em equipe e de segurança.

As vivências nas atividades na cozinha experimental podem proporcionar uma vida mais saudável por ser um ambiente onde a criança se sente mais à vontade para experimentar e aceitar alimentos diferentes dos que costumam comer em casa. O processo de descoberta da origem dos alimentos desperta uma curiosidade a respeito das misturas de sabores e ainda uma conscientização sobre o trabalho em equipe e sobre a importância da higiene das mãos nos momentos de preparo e consumo de alimentos.

Outra habilidade trabalhada é o aperfeiçoamento da coordenação motora. Desde que em um ambiente controlado, é possível ensinar as crianças a cortar, lavar, misturar, aquecer, refrigerar e até mesmo moldar massas, frutas, legumes e verduras. Como os alunos utilizam as mãos para realizar os preparos, essa é uma forma divertida de desenvolver sua coordenação motora. Por meio das aulas na cozinha experimental é possível trabalhar o exercício da memória e da concentração na execução de receitas, já que elas envolvem uma sequência de ingredientes e de ações que devem ser coordenadas em busca de um resultado comum. O mesmo ocorre em relação à paciência no preparo de alimentos, pois em geral, os resultados não são imediatos e exigem tempo de cozimento ou refrigeração.

Sendo assim, a cozinha experimental se mostra importante por oferecer desafios, elaboração de hipóteses, conhecimentos variados, criatividade e afeto em partilhar os alimentos. Os professores acompanham e valorizam as soluções sugeridas pelas crianças, o que garante um aprendizado significativo, efetivo e construtor de diversas

competências. No Colégio Brasil Canadá Brasília, as receitas podem ser encontradas no material didático próprio, no material didático complementar ou pode aparecer como sugestão da nutricionista ou da própria professora, proporcionando experiências enriquecedoras e compartilhando momentos especiais na cozinha. Toda semana, as crianças vivenciam um preparo diferente que busca relacionar as atividades trabalhadas em sala de aula com a experimentação na cozinha.

Imagem 19. Registro de uma *Cooking Class*: receita de Sorbet de Banana e Goiaba.



Fonte: Arquivo pessoal.

As *Cooking Classes* são divertidas para todos, uma vez que muitas das receitas não saem como planejado devido às medidas colocadas pelas crianças e o resultado sempre é um mistério. Parte do processo está em lidar com a frustração às vezes, quando algum preparo queima ou derrama, ou quando a criança deixa cair mais leite do que deveria, por exemplo. Com o tempo, elas aprendem a lidar com esses acidentes e também tomam mais cuidado com as medidas por causa dos sabores. Afirmções como “Cuidado com o sal!” e “Não põe muito limão!” já estiveram presentes na cozinha e isso mostra que eles estão conscientes dos possíveis resultados e gostos.

Todas as experiências que tive na cozinha com as crianças foram muito positivas, tendo em vista que o envolvimento, dedicação e evolução delas nas *Cooking Classes* ao longo do ano é perceptível.

4.1.5. *Storytelling*

Storytelling é o termo em inglês para a expressão “Contação de Histórias”. A contação de histórias é uma das primeiras maneiras de transmitir conhecimento às crianças e estimular a imaginação delas. Essa é uma prática muito interessante usada na escola na educação infantil, já que incentiva a criatividade e possibilita diversas formas de expressão e de interação entre as crianças. Em sala de aula, é possível mudar o espaço, contar histórias em círculos e criar um ambiente agradável para os alunos ficarem confortáveis e atentos ao que é dito e mostrado. Contar histórias para as crianças também auxilia no desenvolvimento da escrita, da oralidade e da percepção de símbolos, depois do contato constante com livros e histórias, as crianças passam a perceber no dia a dia, elementos presentes nas histórias e vice-versa.

A maneira como as histórias são contadas muda o impacto nas pessoas que as escutam. Por isso, a entonação da voz e o vocabulário usados são tão importantes para que as crianças não tenham dificuldade em compreender as histórias. A oralidade é um mecanismo muito usado para propagar a cultura, expressando sentimentos, conhecimentos e experiências, o que mantém tradições, costumes e histórias por gerações.

As crianças podem associar as histórias que leem ou escutam com situações que elas vivem, o que ajuda no desenvolvimento de formas de lidar com dificuldades, sentimentos e emoções. Além disso, é um estímulo à memória, já que relembram experiências que viveram ou que escutaram seus parentes contarem, por exemplo. Com essa prática, as crianças encontram, no momento de leitura, um caminho para criar relações entre memórias e afetos. Além disso, ao escutar as histórias, as crianças podem se expressar, mostrar os seus sentimentos e ter diferentes reações, que

podem representar a visão de mundo delas, será um momento para compartilhar vivências e opiniões.

Para dar mais liberdade à participação e facilitar a interpretação dos alunos, são usados recursos cenográficos, com visual e som atrativos. Desde cedo, a contação de histórias permite o contato com vários tipos de linguagens, o que faz as crianças perceberem as várias formas de contar e de entender uma história. Além disso, as histórias são trabalhadas em Português e em Inglês para melhor entendimento e fixação dos elementos e enredo.

Principalmente durante a Educação Infantil, uma fase de muitos aprendizados, desenvolvimento de habilidades, ampliação de vocabulário em duas línguas e estímulos da imaginação, quando uma história é contada, a mente começa a imaginar o enredo dela, assim como acontece com a leitura. Então, desde cedo é importante adotar essa prática para que as crianças aprendam a ter gosto pela leitura, que incentiva e desenvolve a curiosidade.

Imagem 20. Criança contando a história “Os Três Porquinhos” com o livro enquanto a professora encena com os bonecos das personagens.



Fonte: Arquivo pessoal.

O momento da história é quando consigo perceber de que forma aquele enredo foi internalizado pela criança e de que maneira ela reconta aquela história. O exercício de encenar com os bonecos a narrativa contada pela criança a faz perceber, de forma concreta, como suas falas podem interferir nas ações e como sua imaginação afeta as histórias já

conhecidas. É um momento em que preciso estar bastante atenta às falas das crianças e aberta à diversas possibilidades, sem limitar a expressão delas.

4.1.6. Artes

A Arte na Educação Infantil é uma importante ferramenta da educação, pois estimula o desenvolvimento das crianças. Afinal, por meio da arte, é possível aprender, adquirir novas habilidades e enxergar diferentes perspectivas e sensações a respeito de um mesmo ponto, por exemplo. Pensando nisso, é interessante utilizar diversos tipos de materiais e de diversas maneiras em sala de aula, a fim de explorar e estimular a criatividade das crianças. Essas atividades lúdicas são essenciais para que elas aprendam a se expressar diante do mundo, valorizar e se beneficiar das diversas manifestações artísticas e culturais.

As linguagens artísticas auxiliam no desenvolvimento de habilidades artísticas nas crianças, portanto, são importantes para a reflexão, a apreciação e a produção durante o aprendizado. O ensino de Arte é um instrumento pedagógico importante para a compreensão de si mesmo, da realidade, dos próprios sentimentos e das emoções e por meio de atividades artísticas, as crianças participam da concepção de uma ideia, materializando suas interpretações sobre o que foi aprendido, o que ajuda no desenvolvimento do pensamento e na compreensão das diferenças.

Antes de escrever, as crianças rabiscam suas impressões sobre o mundo e sobre as pessoas ao redor. Nesse sentido, usando lápis de cor, giz de cera, tintas, pincéis, entre outros materiais para desenhar, são estimulados os movimentos e a coordenação motora de grandes e pequenos músculos que, mais tarde, auxiliarão na alfabetização.

Imagem 21. Registro de atividade de Artes: Pintura nos pés, sobre cores e sensações.



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao entender a importância da expressão artística, os professores promovem atividades lúdicas para aguçar a sensibilidade das crianças, de forma que elas aprendam a explorar os próprios sentidos. A Arte na Educação Infantil do Colégio Brasil Canadá Brasília é uma das responsáveis por auxiliar o desenvolvimento da expressão corporal e emocional das crianças, já que essa é uma das maneiras que elas mais usam para se comunicar nos trabalhos e é nosso registro do que elas queriam expressar naquele momento.

4.1.7. Música

As aulas de música são ministradas por uma professora de uma empresa contratada pelo Colégio especializada em implantar programas de musicalização infantil. As aulas acontecem uma vez por semana e sempre com a mesma professora, que também é bilíngue. A professora sempre traz diferentes instrumentos para as crianças experimentarem os sons e formas acompanhando músicas em português e em inglês.

As aulas de música ajudam as crianças a aprender a manter o foco, com o tempo eles tendem a parar o que estão fazendo para se dedicar a sentir a música e os sons e, aos poucos, isso se estende para outras atividades. Ao melhorar o raciocínio e a concentração, fica evidente na sala de aula que a sonoridade pode deixar as crianças mais criativas, pois elas direcionam o pensamento produtivo para criar novas coisas quando estão realizando atividades ouvindo a músicas e melodias.

Outro ponto positivo das aulas de música em uma escola bilíngue é o desenvolvimento linguístico, uma vez que quando as crianças aprendem uma música, a tendência é criar um laço com as palavras que estão presentes na letra e, no Colégio Brasil Canadá Brasília, isso acontece nas duas línguas.

Quando a criança é convidada a segurar um instrumento ou estimulada para que ela tente tocá-lo, as habilidades motoras finas são automaticamente trabalhadas. Bater palmas ou inventar alguns passos de dança durante o manuseio do instrumento também auxiliam muito no aprimoramento das diferentes coordenações.

Imagem 22. Registro da aula de música: criança brincando com tapete musical.



Fonte: Arquivo pessoal.

As aulas de música são muito bem aceitas pelas crianças e é perceptível a alegria delas ao conhecer e manusear os diferentes

instrumentos trazidos pela professora. Além disso, elas lembram e cantarolam as músicas apresentadas pela professora em outros dias da semana e reproduzem esses sons utilizando outros objetos da sala de aula, como lápis, gizos ou até as próprias mãos, isso me mostra as habilidades adquiridas nas aulas de música e a criatividade das crianças ao exercitá-las

4.1.8. Psicomotricidade

As aulas de Psicomotricidade são ministradas por uma professora bilíngue formada em Educação Física e acontecem uma vez por semana e em ambiente aberto. As aulas são muito dinâmicas e lúdicas, usando brincadeiras para estimular o desenvolvimento das crianças nos aspectos motor, cognitivo e afetivo. A Psicomotricidade integra as funções psíquicas e motoras, trabalhando a percepção das crianças sobre o próprio corpo e sobre o espaço.

As crianças desenvolvem cada habilidade no seu tempo, conforme os estímulos que recebem dos ambientes que frequentam. Muitas atividades que dependem da psicomotricidade fazem parte da vida escolar, como brincar de “pega-pega”, desenhar, equilibrar objetos, pular corda, brincar de bola e qualquer outra que envolva a coordenação motora.

As aulas de Psicomotricidade contribuem ativamente para a formação dos esquemas corporais, estimulando a prática dos movimentos ao longo das fases das crianças. Tais estímulos são propostos através de atividades lúdicas e divertidas. Enquanto brincam, as crianças aprendem na prática como se relacionar com o mundo e o espaço nos quais vivem.

As aulas de Psicomotricidade buscam estimular nas crianças o domínio de habilidades gerais para que, mais tarde, possam ser aperfeiçoadas e avançadas. Sem dominar o andar, por exemplo, uma criança não pode aprender a correr, sem aperfeiçoar o equilíbrio, terá

dificuldades em aprender a andar de bicicleta ou patinar, sem consciência corporal, sem raciocínio e sem ritmo, as dificuldades para aprender a dançar serão inevitáveis. E o domínio das atividades básicas está relacionado com a autoestima e a confiança, que são elementos essenciais para a formação psicológica e emocional das crianças.

Entre as atividades propostas estão brincadeiras tradicionais como “pega-pega” e “vivo ou morto”, brincadeiras de roda como “batata quente” e “corre, cotia” e são propostos circuitos com obstáculos. Os circuitos montados sempre são diferentes e as crianças os fazem sob supervisão da professora, uma de cada vez. Os percursos misturam diferentes habilidades, atividades que estimulam a troca de ideias, a autoexpressão e vocabulários na língua inglesa, permitindo explorar espaços e estimulando o uso do equilíbrio, da lógica, da coordenação motora dos grandes e pequenos músculos e da linguagem. Os obstáculos são equipamentos educativos divertidos e estofados que estão disponíveis na escola e além deles, a professora também faz uso de materiais com os quais as crianças já estão mais familiarizadas, como barbantes, balões e bambolês.

Imagem 23. Registro da aula de Psicomotricidade: criança fazendo zigue zague no circuito proposto com a professora.



Fonte: Arquivo pessoal.

As crianças se empolgam bastante e são muito participativas nas aulas, ansiando a semana seguinte para novas brincadeiras e desafios. Elas também reproduzem as habilidades adquiridas nos momentos de brincadeira livre no parque e repetem as brincadeiras com as professoras e com os outros colegas, colocando objetos da sala como obstáculos ou apenas ditando quais são as regras daquela brincadeira. Percebo que a competitividade é trabalhada de maneira a não valorizar o sentimento de comparação entre as crianças, mas sim o espírito de equipe e a empatia pelos colegas para que atinja, também, os objetivos estipulados.

Este capítulo apresentou de que forma as práticas pedagógicas do Colégio Brasil Canadá Brasília são divididas e como cada uma delas contribui para o bom desenvolvimento cognitivo infantil. Foi possível perceber a importância da participação ativa das crianças em todas as modalidades de atividade, em nenhum momento elas são colocadas como sujeitos passivos nos processos e isso torna a aprendizagem cada vez mais significativa para elas. Outro grande destaque é a utilização da língua inglesa em atividades diversas, ou seja, não existe um único horário para exercitar a segunda língua e isso faz com que esse processo seja espontâneo e livre de pressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo o trabalho, foi possível perceber como a teoria e a prática a respeito de Educação Bilíngue se relacionam no Colégio Brasil Canadá Brasília. Como apresentado no Capítulo 3 – “Estrutura Do Colégio Brasil Canadá Brasília”, o Colégio aponta como um de seus objetivos formar indivíduos bilíngues, trabalhando habilidades nas duas línguas e buscando proficiência em ambas. Resgatando os conceitos de Baker (2008) e Megale (2005) apresentados no Capítulo 1 – “Educação Bilíngue”, é possível concluir que o Colégio busca desenvolver o bilinguismo a partir de atividades que trabalham todas as dimensões do bilinguismo trazidas pelo autor.

Em relação à habilidade, tanto a competência produtiva quanto a receptiva são trabalhadas principalmente nos horários chamados de *Project BC*, onde se utiliza um material didático específico para nortear os exercícios de compreensão e fala na segunda língua. Quanto ao domínio, as crianças podem fazer uso da língua inglesa em diversos locais e situações dentro da escola, já que apenas os colaboradores responsáveis pela limpeza não são bilíngues e os demais sempre interagem com as crianças em inglês.

Para proporcionar o equilíbrio entre as duas línguas, as aulas de Cultura Brasileira abordam temáticas nacionais e eventos presentes no cotidiano das crianças, garantindo também que a escola insira a criança em um contexto aditivo, já que o ensino da segunda língua não tem o intuito de substituir a língua materna e nem sua cultura. Em se tratando de cultura, é possível observar e classificar o ambiente do Colégio como bicultural, uma vez que ambas as culturas, brasileira e canadense, são apresentadas e valorizadas com atividades e comemorações durante todos os anos do segmento educacional oferecido pela escola.

Em se tratando da idade, o ensino oferecido pelo Colégio pode tanto ser classificado como bilíngue simultâneo, já que a escola oferece turmas desde o berçário, quanto classificado como bilíngue sucessivo,

uma vez que as crianças podem ingressar na instituição mais tarde, nas turmas destinadas às crianças de 4 ou 5 anos. Dito isso, quando a criança entra na escola no início do segmento, é possível perceber o desenvolvimento de seu bilinguismo, passando da fase de bilíngue principiante para bilíngue ascendente ao longo dos anos vividos na instituição.

Por fim, é possível definir o Colégio Brasil Canadá Brasília como instituição de ensino que oferece Educação Bilíngue Eletiva, levando em consideração que o ingresso nessa instituição se dá por opção das famílias, por ser uma escola da rede de ensino privada que propõe a inserção da criança em contexto bilíngue endógeno, onde mais de uma língua é utilizada na base diária.

Agora de acordo com Megale (2005), também mencionada no Capítulo 1, é possível classificar o Colégio como instituição de Educação Bilíngue transicional, onde a língua materna é usada para auxiliar nos primeiros contatos e processos de desenvolvimento da segunda língua, como acontece no processo de alfabetização, por exemplo, que é feito na língua materna para que ocorra a transferência para a segunda língua apenas quando os conceitos básicos estiverem internalizados. Além disso, o ensino do Colégio pode ser classificado como um programa de enriquecimento, já que as duas línguas são utilizadas desde cedo para diversas atividades.

O Colégio Brasil Canadá Brasília apresenta currículo integrado entre português e inglês, já que existe uma divisão de disciplinas a serem ministradas em cada língua e a segunda língua é utilizada como veículo para o ensino e não como finalidade das aulas. A aprendizagem da segunda língua acontece espontaneamente e a maneira como as dimensões de Baker (2008) e as classificações de Megale (2005) se apresentam e são trabalhadas na rotina escolar podem ser observadas com mais detalhes no Capítulo 4 – “Práticas Pedagógicas Na Rotina Do Colégio Brasil Canadá Brasília”, onde cada uma das atividades propostas pela escola foi descrita e analisada.

No Capítulo 2 – “Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Oferta De Educação Plurilíngue”, foi apresentado e analisado o conteúdo de um documento que exibiu o histórico em diferentes modalidades de educação plurilíngue no Brasil além da Educação Bilíngue de prestígio português-inglês, a Educação Indígena, de Surdos e de Fronteiras; além de abordar o que a Base Nacional Comum Curricular estabelece para o ensino de língua adicional na Educação Básica e de destinar recomendações ao Ministério da Educação a respeito de medidas a serem tomadas diante das orientações do documento.

O documento é acompanhado de um Projeto de Resolução que visa estabelecer regras e normas a serem seguidas para que as escolas que se denominam bilíngues realmente estejam de acordo com essa nomenclatura. De acordo com o que foi apresentado pelo Projeto de Resolução e com o que foi observado na instituição estudada, é possível perceber que o Colégio Brasil Canadá Brasília não precisará realizar muitas mudanças para se adequar às novas Diretrizes, visto que o currículo adotado já é único e integrado entre português e inglês e contempla todos os anos ofertados pela instituição. Além disso, a organização curricular está de acordo com o que foi definido pelo documento de Diretrizes para a divisão entre as disciplinas que serão ministradas em cada língua, como pode ser observado ao longo dos Capítulos 3 e 4 desta monografia, que falam sobre a estrutura e as práticas pedagógicas da escola, respectivamente.

Quanto à carga horária, é possível observar que o Colégio também já está adequado aos parâmetros impostos pelas Diretrizes, já que a carga horária ministrada na língua inglesa excede os 30% mínimos estabelecidos, mas não ultrapassa os 50% máximos devido às aulas de Cultura Brasileira. As exigências de avaliação não se farão necessárias, pois o Colégio oferece apenas os anos do segmento de berçário e Educação Infantil, etapas que, de acordo com o documento, podem seguir os parâmetros próprios de cada instituição e não necessitam de avaliação de proficiência na língua inglesa.

Entretanto, para adequação total às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, o Colégio Brasil Canadá Brasília precisará se atentar e regularizar questão da formação dos professores da instituição, já que o documento exige graduação em Pedagogia ou Letras com formação complementar em Educação Bilíngue e ainda uma comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, reconhecido no mundo todo. Em se tratando de graduação, todas as professoras estão adequadas para o cargo, faltando apenas a formação complementar em Educação Bilíngue (que a escola alega pretender facilitar para todas em um Instituto de Educação Superior parceiro da Rede Brasil Canadá) e a comprovação de proficiência na língua inglesa no nível mínimo (que nem todas têm, pois a prova de inglês aplicada como requisito para assumir o cargo foi formulada pela própria Rede). O Colégio tem até janeiro de 2022 para entregar os documentos que comprovem que a escola cumpre todos os requisitos para ser corretamente denominada bilíngue, inclusive a comprovação da capacitação dos professores.

Finalmente, todos esses dados justificam minha escolha do Colégio Brasil Canadá Brasília como objeto de estudo, visto que as definições e classificações sobre bilinguismo, Educação Bilíngue e regulamentação de escolas bilíngues abordados nos Capítulos 1 e 2 desta monografia podem ser justificados e comprovados pela prática relatada nos Capítulos 3 e 4, que abordam aspectos de estrutura e práticas pedagógicas da instituição estudada. A vivência na escola me inspirou a aprofundar meus estudos acerca da Educação Bilíngue Eletiva e seus possíveis rumos diante das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue.

Dito isso, posso afirmar que o objetivo geral de apresentar e compreender as práticas pedagógicas do Colégio Brasil Canadá Brasília para o ensino da língua inglesa na educação infantil foi cumprido, tendo em vista que as práticas se apoiam em teorias academicamente comprovadas e apresentam resultados empíricos. Também é possível declarar que os objetivos específicos de expor e explicar as diferentes formas de apresentação da educação bilíngue; apresentar e analisar o

novo documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue; mostrar e examinar a realidade em uma escola bilíngue de educação infantil; e relacionar as práticas pedagógicas com a teoria acadêmica foram cumpridos com êxito até a conclusão do trabalho.

Este trabalho mostra as formas de apresentação de educação bilíngue de maneira didática e explicativa, o que ajuda o entendimento de leitores interessados no assunto a se aprofundarem melhor na temática. Para famílias, professores, gestores de escolas e estudiosos do assunto, os textos mostram como os resultados estão ligados à fundamentação teórica da temática, fazendo com que os profissionais e gestores da educação tanto do Colégio Brasil Canadá Brasília quanto de outras escolas possam refletir sobre suas práticas pedagógicas e suas respostas empíricas.

Com este trabalho aprendi a importância de atrelar a teoria com a prática, visto que, assim, pude observar como cada uma das dimensões de Baker (2008) e as classificações de Megale (2005) se mostram no dia a dia escolar, tornando a aprendizagem realmente significativa para mim. Agora sou capaz de identificar as diferentes formas de bilinguismo manifestadas em escolas brasileiras e ainda discriminar quais se adequam ou não às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue.

Por almejar ser uma professora de Educação Infantil Bilíngue cada vez mais capacitada, ter consciência e experiência nas formas de apresentação e trabalho na Educação Bilíngue me torna versátil e diferenciada no mercado de trabalho, que está cada vez mais exigente em relação à capacitação dos profissionais. Neste trabalho, registrei o que aprendi durante toda a minha jornada de estudos sobre o tema e ainda aprendi a registrar, de maneira clara e concisa, meus conhecimentos e opiniões acerca dos pontos trabalhados, habilidade de extrema importância na profissão de professora.

PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

A conclusão da graduação em Pedagogia na Universidade de Brasília é, para mim, uma grande confirmação da minha capacidade enquanto professora, mesmo que jovem. O caminho percorrido por mim durante o curso não foi muito fácil, mas foi muito enriquecedor e prazeroso, me proporcionou diversas interações e experiências marcantes que eu jamais teria tido em outro ambiente. O curso me revelou muitas qualidades minhas, me mostrando que eu já amava a profissão de professora muito antes de ingressar no curso de Pedagogia.

Apesar de não ter buscado um estágio muito cedo no curso como outros colegas, a experiência profissional me foi oferecida justamente na área de Educação Bilíngue apesar de, hoje, eu perceber que várias escolas apenas se dizem bilíngues e não oferecem ensino bilíngue de qualidade. O Colégio Brasil Canadá Brasília me abriu as portas para iniciar minha carreira como professora regente de uma Educação Bilíngue de verdade e tem me proporcionado experiências muito marcantes e importantes para minha trajetória. Por isso, pretendo continuar na empresa e concluir com excelência as capacitações oferecidas por ela ao longo dos anos.

Além disso, apesar de já ter a comprovação da proficiência mínima necessária para atuar como professora na Educação Bilíngue, tenho a ambição de alcançar o nível mais alto de proficiência em inglês segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas e, para isso, pretendo obter a certificação da Universidade de Cambridge, que é vitalícia.

Planejo minha pós graduação em Educação Bilíngue/Plurilíngue, e ainda um almejo um Mestrado nessa modalidade de Educação. Acredito muito nos estudos acadêmicos como profissionalizantes e pretendo continuar em sala de aula para que possa contribuir de forma positiva para o crescimento da escola, mas, principalmente, para promover uma educação de qualidade que preze pela autonomia, pela empatia e pelo respeito ao próximo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Janice Gonçalves. **A terceirização do Ensino de Língua Estrangeira em Escolas de Ensino Formal**. USP, São Paulo, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Artigo 78 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11684035/artigo-78-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em 1 de dez. de 2020.

BRASIL. **Fluxo Processual do CNE. 2016**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/50061-fluxo-processual-do-cne-pdf/file> >. Acesso em 1 de nov. de 2020.

BRASIL. **Histórico da BNCC**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em 1 de dez. de 2020.

BRASIL; ARGENTINA. **Programa Escolas Bilíngües De Fronteira (PEBF)**. Brasília e Buenos Aires, março de 2008.

BRASIL. **O que são projetos de lei, de decreto legislativo e de resolução?**. 2017. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/perguntas-frequentes/perguntas-frequentes/canais-de-atendimento/atividade-legislativa/o-que-sao-projetos-de-lei-de-decreto-legislativo-e-de-resolucao/>>. Acesso em: 1 de nov. de 2020

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 2/2020, de 9 de julho de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Súmula de Pareceres Complementar à Publicada no Diário Oficial da União de 25/8/2020, Seção 1, pp. 56 a 58.

BAKER, Colin. **Foundations of Bilingual Educations and Bilingualism**. 4ª edição. USA: Multilingual Matter, 2008.

BULLIO, Paula Cristina. **A Socialização e a Criança Bilíngue**. Alfa, São Paulo, 54 (2): 459-474, 2010.

CARBONI, Florence; BARILI, Camila; BOENAVIDES, Débora Luciene Porto; MELEU, Suélen Martins. **O Plurilinguismo na História do Brasil: Considerações Exploratórias**. Organon. Porto Alegre, RS. Vol. 32, n. 62 (2017), [17 p.]

CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. D.E.L.T.A., v. 15, nº especial, p. 385-417, 1999.

CHEDIAK, Sheylla. **Biletramento na Educação Bilíngue Eletiva: aquisição do português e inglês em contexto escolar**. Curitiba: Appris, 2019

COUNCIL, British. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira: Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE.** 1ª Edição. São Paulo: British Council Brasil, 2015.

COSTA, Ana Carolina Dias da. Sobre a expansão do ensino bilíngue no Brasil: Reflexões oportunas. **Anais eletrônicos do IV seminário formação de professores e ensino de língua inglesa**, Vol. 4, 2018.

EUROPA. **QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS – Aprendizagem, ensino, avaliação.** 1ª Edição. Porto – Portugal: dezembro de 2001.

ESCOLAS bilíngues se espalham pelo país. Isso é bom – e custa caro. **Revista Veja.** Disponível em: <
<https://veja.abril.com.br/educacao/escolas-bilingues-se-espalham-pelo-pais-isso-e-bom-e-custa-caro/>>. Acesso em 1 de dez. de 2020.

EDWARDS, John. **Foundations of Bilingualism.** In: BHATIA, Tej K.; RITCHIE, William C. *The Handbook of Bilingualism.* Malden: Blackwell Publishing, p.7 – 30, 2006.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Educação Escolar Indígena.** Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena?start=7#>>. Acesso em: 28 de out. de 2020.

GARCIA, Ofelia (Ed.); LIN, Angel M.Y. (Ed.); MAY, Stephen (Ed.). **Bilingual and Multilingual Education.** Auckland, New Zealand: Springer International Publishing, 2017.

HARMERS, J e BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

KADLUBITSK, Lidia; JUNQUEIRA, Sérgio. Diversidade cultural e políticas públicas educacionais. **Educação.** Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 179-194, jan./abr. 2009

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e transcultural. In: Bortoni-Ricardo, S. M.; Cavalcanti, M. C. **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p. 67-94.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL.** V. 3, n. 5, agosto de 2005

MEGALE, Antonieta Heyden (org.). **Educação Bilíngue no Brasil.** São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, Antonieta; LIBERALI, Fernanda. **Caminhos da Educação Bilíngue no Brasil: Perspectivas da Linguística Aplicada.** Raído, Dourados, MS, v. 10, n. 23, jul./dez. 2016.

MELLO, Heloísa Augusto Brito de. Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de ESL. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005

MELLO, Heloísa Augusto Brito de. **"O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês": eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma "escola bilíngue"**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2002

MELLO, Heloísa Brito de; SILVA, Sidney de Souza. **Revisitando Contextos Bilíngues em Goiás**. Goiás: UFG, 2011.

MULON, Katia Barbara Gottardi. **A Oferta de Ensino Bilíngue Nos Anos Iniciais de Escolarização: Um Estudo Sobre Políticas Linguísticas**. Palhoça: UNISUL, 2016

NOBRE, Alena Pimentel Mello Cabral; HODGES, Luciana Vasconcelos dos Santos Dantas. **Revista científica Ciências e Cognição 2010**, Vol 15 (3).

PEREIRA, Igor Augusto de Aquino; PRAXEDES FILHO, Pedro Henrique Lima. Bilinguismo, emoções e moralidade: um estudo via sistema de avaliatividade. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 213-236, jul./dez. 2016.

RAMOS, Natália. Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural – políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 34, n. 20, p. 9-32, jan./abr. 2009.

REINO UNIDO. **Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR)**. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>>. Acesso em: 1 de nov. de 2020.

TUSSI, Matheus Gazzola; XIMENEZ, Andrey. Bilinguismo: características e relação com aspectos cognitivos. **Anais da X Semana de Letras**. Porto Alegre: EdPUC RS, 2010.

XAVIER, Maria do Carmo Ferreira; MOTTIN, Livia Pretto. **Currículo e Educação Integral na Prática: Caminhos para a BNCC de Língua Inglesa**. 1ª Edição. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

ANEXO 1

Autorização para uso de nome e imagens do Colégio em Trabalho Acadêmico

**AUTORIZAÇÃO PARA USO DE NOME E IMAGENS EM TRABALHO
ACADÊMICO**

Eu, Adonise Lorryzo Coelho de Melo Santos,
identidade 2.865.109 SSP/RN, CPF 042.399.803-35, gestor(a)
responsável pelo Colégio Brasil Canadá Brasília; autorizo o uso do nome e das
imagens do Colégio no trabalho acadêmico de conclusão de curso de graduação em
Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília da aluna Ivna
Maria Barros Torres.

Estou ciente de que o nome e as imagens do Colégio serão utilizados
somente para fins científicos, pedagógicos e não comerciais, resguardadas as
limitações legais e jurídicas.

Brasília, 16 de Setembro de 2020.



Nome: Adonise L. Coelho de Melo Santos

Cargo: Coordenador Administrativo

Instituto de Educação Jardins LTDA
CNPJ: 21.875.467/0001-55