



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
CURSO DE PEDAGOGIA

DÉBORA MARIA PEREIRA DE OLIVEIRA

ATIVIDADE LÚDICA E BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BRASÍLIA – DF

2023

DÉBORA MARIA PEREIRA DE OLIVEIRA

ATIVIDADE LÚDICA E BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação do professor doutor Antônio Villar Marques de Sá.

BRASÍLIA – DF

2023

Ficha catalográfica

OO48a Oliveira, Débora Maria Pereira de
Atividade Lúdica e Bilinguismo Na Educação Infantil /
Débora Maria Pereira de Oliveira; orientador Antônio Villar
Marques de Sá. -- Brasília, 2023.
57 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de
Brasília, 2023.

1.Bilinguismo. 2. Ludicidade. 3. Brincadeiras. 4
Educação Infantil. I. Sá, Antônio Villar Marques de , orient.
II. Título.

DÉBORA MARIA PEREIRA DE OLIVEIRA

Matrícula: 16/0117607

ATIVIDADE LÚDICA E BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá

Orientador - FE - UnB

Profa. Dra. Monique Aparecida Voltarelli

Examinadora - FE - UnB

Profa. Dra. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias

Examinadora - FE - UnB

Data: 17/1/2023

À minha mãe, Joana, e ao meu pai, Sílvio.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela minha vida e por ter me ajudado a seguir e enfrentar todos os obstáculos desta jornada.

Aos meus pais, Joana e Silvio, que sempre estiveram ao meu lado nas horas mais difíceis e felizes da minha vida. E por todo o apoio e incentivo que sempre me deram.

As minhas irmãs, Silvia e Geovana, por todo o apoio e carinho e por sempre me ajudarem. Aos meus sobrinhos, Lunna, Theodoro e Cecília, que são minhas maiores alegrias. Ao meu cunhado, Matheus, por todo o apoio.

Aos meus queridos avós Eurípedes, Ester e Joana que já não estão mais presentes fisicamente, mas me acompanham sempre.

A minha tia Laura que sempre me incentivou a seguir o caminho da educação e me mostrou o quanto ele é transformador. E a todos os meus tios, tias, primos e primas por comemorarem comigo a minha entrada na UnB.

A todos os professores e professoras que cruzaram o meu caminho ao longo da minha jornada e tiveram uma grande importância na minha formação escolar e pessoal. Em especial Valdete que sempre me recebia com um sorriso, Cecília que sempre era gentil, Camila, Cecília, Denise, Karol e Victor que despertaram ainda mais a minha vontade de aprender inglês, Carol pelas aulas de português, Wilda por sempre cuidar de mim, Emmanuel, Fabricio e Gustavo por sempre incentivarem o meu amor e curiosidade pela história, Clayton pelo incentivo a entrar na UnB, Andreia por despertar o brilho em meus olhos pelas artes e por todas as peças teatrais e exposições visitadas que são lembradas com muito carinho.

As minhas companheiras de trabalho Aline, Ana Clara, Cristiane, Gabriela, Isabel, Jéssica, Sandra, Thaís, por dividirem comigo todos os dias experiências e conhecimentos que me ajudam na construção da minha aprendizagem. E por todas as histórias e risadas compartilhadas.

Por fim, ao meu orientador Antônio Villar Marques de Sá, pela dedicação, compreensão e por todo o incentivo nessa caminhada, e por despertar o brilho nos meus olhos pela educação e pela ludicidade me fazendo ter certeza de que estou no caminho certo. Igualmente, agradeço às Examinadoras Monique Aparecida Voltarelli, pelo acolhimento e suporte e Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias, por todo o aprendizado que me proporcionou ao longo da minha jornada na universidade.

**A felicidade não está na chegada,
está no caminho, aproveite a vista.
A felicidade – Thiago Brado**

RESUMO

OLIVEIRA, Débora Maria Pereira de. **Atividade lúdica e bilinguismo na educação infantil.** 66 p. Trabalho Final de Curso em Pedagogia – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2023.

O presente estudo teve como objetivo analisar como as atividades lúdicas podem auxiliar e potencializar a aprendizagem e aquisição de uma segunda língua na educação infantil, de modo que proporcionem às crianças momentos prazerosos, de bem-estar, plenitude e integração do pensamento, sentimentos e ações ao longo das atividades. Também evidenciou os termos ludicidade e bilinguismo e a sua percepção por parte de alguns estudiosos. Foram realizadas cinco observações com duração de trinta minutos, em quatro turmas da educação infantil na escola caracterizada. A observação visava acompanhar professores e crianças atuando na educação infantil. Durante os momentos foram realizadas anotações das interações e mediações, é importante ressaltar que somente no primeiro segmento foram realizadas duas observações na mesma turma. A turma de *toddler* é composta por quinze crianças e três professoras, o *nursery* tem vinte três crianças e três professoras, já o *JK* e *SK* possuem vinte e três crianças e entre duas ou três professoras. Os teóricos abordados são Almeida e Flores (2017), Bacelar (2009), Kishimoto (1998), Luckesi (2014), Marcelino (2009), Megale (2005), Vian Junior, Weissheimer e Marcelino (2013), além de serem analisados documentos do programa International Baccalaureate. Conclui-se que as experiências lúdicas vivenciadas na rotina desempenham um grande papel no processo aprendizagem das crianças e de mediação da L2 por parte do professor, pois permitem que os sentimentos, ações e pensamentos se conectem de forma integral e ampla, proporcionando momentos prazerosos e de bem-estar no processo de aprendizagem. A ludicidade se mostrou como um elemento principal para que a aprendizagem de uma segunda língua ocorra de maneira natural e confortável para as crianças.

Palavras-chave: Bilinguismo; Ludicidade; Brincadeiras; Educação Infantil.

ABSTRACT

The following study aimed to analyze how playfulness activities can help and enhance the learning and acquisition of a second language in early childhood education, providing children with pleasurable moments of well-being, fullness and integration of thought, feelings and actions during the activities. It also highlights the terms ludicity and bilingualism and their perception by some scholars. Five observations lasting thirty minutes were carried out in four classes of kindergarten in the characterized school. The observation aimed to accompany teachers and children working in early childhood education. During the moments, notes of interactions and mediations were taken, it is important to emphasize that only in the first segment were two observations made in the same class. The toddler class is made up of fifteen children and three teachers, the nursery has twenty-three children and three teachers, JK and SK have twenty-three children and between two or three teachers. The theorists addressed are Almeida and Flores (2017), Bacelar (2009), Kishimoto (1998), Luckesi (2014), Marcelino (2009), Megale (2005), Vian Junior, Weissheimer and Marcelino (2013), in addition to analyzing documents of the International Baccalaureate program. It is concluded that the ludic experiences lived in the routine play a great role in the learning process of the children and in the mediation of the L2 by the teacher, as they allow the feelings, actions and thoughts to be connected in an integral and wide way, providing pleasant moments and well-being in the learning process. Playfulness proved to be a key element for learning a second language to occur in a natural and comfortable way for children.

Keywords: Bilingualism; Playfulness; Play; Early child education.

Lista de Abreviaturas e Siglas

BLFA	Bilingual First Language Acquisition
CCBB	Centro Cultural Banco do Brasil
CEB	Câmara de Educação Básica
CIL	Centro Interescolar de Línguas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
IB	International Baccalaureate
JK	Junior Kindergarten
L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua
MEC	Ministério da Educação
MYP	Middle Years Programme
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PYP	Primary Years Programme
RA	Região Administrativa
SK	Senior Kindergarten
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
PARTE 1 MEMORIAL EDUCATIVO	14
1.1 Ensino Básico – Constituída de memórias	14
1.2 Lugar de Memória – Recanto das Emas	18
1.3 Universidade de Brasília – Um sonho não tão distante	20
PARTE 2 LUDICIDADE E BILINGUISTO: NOVOS PRINCÍPIOS TEÓRICOS	23
2.1 Ludicidade – Plenitude e bem-estar	23
2.2 Bilinguismo – Novo paradigma	27
2.3 Ludicidade e Bilinguismo – Aprendizagem prazerosa	31
PARTE 3 LUDICIDADE E BILINGUISTO: MINHA PRÁTICA	42
3.1 A escola – Uma breve descrição	42
3.2 O programa – O que é o International Baccalaureate?	43
3.3 A prática – Como pode ser observada	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
PARTE 4 PERSPECTIVAS FUTURAS	55
REFERÊNCIAS	56

APRESENTAÇÃO

Atualmente observa-se uma crescente demanda por escolas que oferecem um ensino bilíngue a partir da educação infantil, isso se deve ao fato de o domínio de uma segunda língua ser cada vez mais exigido na nossa sociedade atual. Anteriormente essa demanda era suprida exclusivamente pelos institutos de idioma. A introdução de programas bilíngues a prática e metodologia das escolas vem com o intuito de suprir essa busca por parte dos pais. A aquisição de uma L2 impacta positivamente o desenvolvimento das crianças, pois segundo (WEI, 2000 apud MARCELINO, 2009) o bilinguismo oferece vantagens nas categorias cognitivas, comunicativas e cultural.

A partir desse cenário que percebemos no Brasil este trabalho tem como objetivo analisar como as atividades lúdicas podem auxiliar e potencializar a aprendizagem e aquisição de uma segunda língua na educação infantil, de modo que proporcionem às crianças momentos prazerosos, de bem-estar, plenitude e integração do pensamento, sentimentos e ações ao longo das atividades e como essas experiências podem promover uma maior naturalidade e confiança no uso da L2. Com o objetivo de analisar mais a fundo a relação entre ambas e para contribuir com o desenvolvimento da pesquisa será realizada a análise de textos e documentos de programas bilíngues, será utilizado o método de observação que visa acompanhar professoras e estudantes atuando na educação infantil

A primeira parte do trabalho é composta pelo memorial, no qual relembro um pouco da minha trajetória escolar desde a educação infantil até o ensino superior, e as experiências que me marcaram e influenciaram na minha escolha profissional e na minha vida familiar, destacando alguns professores que tiveram um papel importante no meu processo de ensino e que ainda me recordo com carinho.

O segundo capítulo tem como intuito entender e aprofundar mais o estudo dos temas ludicidade, bilinguismo e a relação entre ludicidade e bilinguismo. A partir da leitura de textos de pesquisadores sobre o tema para entender como os fenômenos são percebidos no Brasil, de forma especial o bilinguismo buscando compreender como se deu surgimento no cenário da sociedade brasileira, sua aplicação e os tipos de bilinguismo existentes. Além de buscar entender o que é ser bilíngue.

Na terceira parte é abordada a pesquisa prática com uma breve descrição da instituição investigada, a análise do programa bilíngue escolhido pela instituição e também como de fato ocorre a prática na escola. Analisando se elas proporcionam experiências lúdicas para as

crianças nos momentos de atividades, buscando perceber o engajamento das crianças e professores, seus sentimentos e percepções perante as atividades e uso da L2.

A quarta parte do projeto aborda as minhas perspectivas futuras em relação ao trabalho, estudos e sonhos que fazem parte do meu projeto de vida e que espero realizar em breve, e também sobre o tipo de educadora que desejo ser e como eu acho que vou me perceber ou quero me perceber como profissional daqui há alguns anos

PARTE 1 MEMORIAL EDUCATIVO

1.1 Ensino Básico – constituída de memórias

Relembrar toda a minha trajetória escolar de certo modo é bem emocionante para mim porque sempre tive uma ligação muito forte com a escola e a comunidade escolar. Vivi a minha trajetória escolar através do encanto, encanto pela aprendizagem, encanto pela descoberta do novo, encanto pelas experiências e memórias criadas, encanto pelas pessoas que cruzaram o meu caminho ao longo da minha jornada e encanto pelos lugares que tive a oportunidade de conhecer e de viver durante um ano inteiro. A verdade é, que sempre me senti muito à vontade nos ambientes escolares que frequentei, sempre tive a sensação de que ali era meu lugar de que aquele ambiente me proporciona inúmeras oportunidades que se tornaram parte do meu processo formativo pessoal e de aprendizagem.

Posso dizer que as minhas experiências escolares foram em sua grande maioria boas, por que a verdade é que ao longo do caminho todos temos algumas experiências desagradáveis e o que importa é a forma como as encaramos e a forma como escolhemos nos lembrar do nosso trajeto escolar. No meu caso as experiências boas sempre se sobressaíram no meu percurso de modo que se torna até difícil escolher um momento como aquele que eu mais gosto, como aquele que eu queria poder reviver de novo, porque de fato existem muitos acontecimentos que valem a pena serem vividos novamente.

Meu trajeto escolar começa na educação infantil em uma pequena escola particular no Recanto das Emas, a escola era extremamente acolhedora assim como a diretora, as professoras e todos os funcionários. Estudei lá por um ano em 2003 e durante tive a oportunidade de viver experiências importantes tanto no meu processo de desenvolvimento pessoal e formativo. Ainda me recordo da festa do pijama que realizamos na escola, me recordo de cantarmos o cravo brigou com a rosa toda vez que a diretora da escola entrava na sala, me recordo de ganhar um peixinho na escola, me recordo do nome da minha primeira professora e de todo carinho e amor que recebi dela durante esse ano, me recordo de alguns anos depois encontrá-la de novo e me recordo do livro que criamos com todas as atividades que realizamos eu ainda o tenho e guardo com muito carinho.

Ainda na educação infantil, tive a oportunidade de estudar em outra escola particular no Recanto das Emas, DF, que me marcou muito, como eu gostava daquele lugar e das pessoas. Lembro que no pátio tinha uma árvore bem alta, que não dava nem para escalar, porém passei muito tempo com meus amigos embaixo dela, também tinha um barco no pátio, o que eu sempre

achei muito legal. Conheci algumas pessoas com as quais estudei durante quase toda a minha jornada escolar e até mesmo na Universidade de Brasília, fiz amigos que ainda me acompanham e tive uma professora maravilhosa que, de vez em quando, tenho a sorte de encontrar. Quando fui para o último ano da educação infantil troquei de escola novamente, dessa vez, fui para uma escola pública de educação infantil no Recanto das Emas, onde estudei durante um ano, não me recordo das atividades que realizei, mas me recordo das pessoas com as quais convivi, das experiências vividas durante esse período, de cada um dos meus colegas de classe e da minha professora. Recordo-me, também, da minha sala, de cada corredor e de cada esconderijo na escola. Lembro-me de sempre encontrar com a menina da piada nos intervalos, igualmente da minha formatura e ainda, com carinho, da última vez que abracei, minha professora.

Ao iniciar o Ensino Fundamental, mudei de escola, estudei nessa escola da 1ª à 8ª série, passei tanto tempo naqueles corredores, nas salas, no pátio sentada no banco perto da caixa da água, conversando na rampa com minhas amigas, na biblioteca lendo livros, no auditório fazendo aula de dança do ventre, na quadra jogando queimada e até mesmo na sala dos professores conversando com eles. Durante esse período, estudei praticamente com as mesmas pessoas e tive a oportunidade de conhecer professores maravilhosos, os quais exerceram um grande impacto na minha vida pessoal e escolar. No que diz respeito ao meu processo de aprendizagem, descobri a minha grande paixão por artes, história e línguas estrangeiras (inglês e espanhol). Durante essa fase, todos os professores que tive referentes a essas disciplinas me impulsionaram a querer aprendê-las cada vez mais, através de projetos, livros e muitas conversas. Eu me recordo bem que, quando estava na 8ª série, meu professor de história levou para a sala um dos livros que ele estava lendo ‘Os miseráveis de Victor Hugo’, ao perceber que eu me interessei pelo livro, ele me emprestou para que pudesse ler, pode até parecer algo simples, mas para mim foi grandioso. O ano de 2012 foi meu último na escola, posso dizer que a minha carga de memórias e experiências referentes ao meu ciclo lá é bem grande e sempre vou me lembrar das gincanas, das apresentações, dos passeios, dos projetos incríveis que realizamos, como a nossa exposição de objetos e móveis feitos com materiais recicláveis, assim como do desfile de roupas produzidas a partir desses materiais, da nossa exposição de quadros, dos banhos de mangueira nos dias quentes e de todas as aventuras e risadas. Desde de que sai, voltei e visitei a escola diversas vezes para ver os professores e os dirigentes e para visitar o lugar que tanto me proporcionou experiências incríveis e tanta alegria durante os anos que me acolheu.

De 2013 a 2015 frequentei o Ensino Médio e realizei a etapa em uma escola perto da minha casa no Recanto, e posso dizer que foi esplêndido e também foi bem desafiador. No

decorrer dos três anos me deparei com professores que constantemente tentavam aproximar os conteúdos ao nosso cotidiano, a nossa vida pessoal e aos ambientes nos quais os alunos estavam inseridos. Destaco em especial a minha professora de artes ao longo do Ensino Médio, acredito que ela seja a professora mais extraordinária que já tive de fato ela nos fazia enxergar a vida e a arte com olhos de admiração. Relembro as peças que fizemos e as exposições, peças de teatro, shows para os quais ela nos levou, cada um deles foram magníficos e nos proporcionaram experiências das quais nos lembraremos para o resto da vida. De modo especial dois entre tantos momentos causaram um grande impacto em mim.

O primeiro aconteceu no ano de 2015 quando estava no meu terceiro ano o Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) estava promovendo a exposição Gênesis do fotógrafo Sebastião Salgado que mostrava sua jornada em diferentes países, o foco da exposição era mostrar as paisagens, as pessoas, diferentes modos de vida e situações dos países que ele visitou durante 8 anos. As fotos eram simplesmente maravilhosas, elas te fazem refletir sobre como o tempo passa, as tradições de cada cultura, as diferenças entre os países e as pessoas e também as suas semelhanças e o que acontece diariamente em cada um desses lugares. Também assistimos o filme O Sal da Terra que conta sobre a vida do Sebastião Salgado e a história por trás do projeto gênese, o filme nos ajudou a compreender melhor as fotos que vimos na exposição e o seu objetivo ao montar o projeto. A exposição e o filme foram a parte inicial de um trabalho que a professora de artes passou, a próxima etapa era desenvolver um olhar sensível e atento para a nossa quadra, nossa comunidade, nossa cidade. Identificar os problemas sociais nela e fotografar cada uma das situações, depois tínhamos que criar textos ou poemas mostrando como nos sentíamos diante de cada cenário.

Outro momento que vivenciei no mesmo ano foi quando trabalhamos a obra Querô – Uma Reportagem Maldita de Plínio Marcos, a obra gira em torno de Querosene conhecido como Querô, um menino que foi marginalizado desde o seu nascimento, a obra retrata a situação de inúmeros sujeitos que se encontram na margem da sociedade. O roteiro da peça é extremamente impactante, não tem como não sentir tristeza, raiva e revolta quando você se entrega à leitura do mesmo. Realizamos uma peça da obra coletivamente, dividimos a turma em equipes e cada uma das equipes assumiu a responsabilidade por um segmento (atores, da sonoplastia, do vestuário e do cenário).

Esse momento da peça foi bem conflituoso na minha turma, discutimos várias vezes sobre o processo de produção, nunca conseguimos ensaiar a peça toda sempre ensaiamos somente uma ou duas cenas. Entretanto no dia anterior à apresentação conseguimos organizar tudo o que era necessário para a realização da peça. E foi surpreendente como tudo aconteceu,

a própria turma se encantou com a forma que conseguimos conduzir e apresentar o tema central da história que é a denúncia da condição de muitas crianças e adolescentes que vivem nas periferias do nosso país. Apesar de não termos seguido as falas esplanadas no roteiro, o qual a professora conhecia de bem, não nos afastamos da ideia central por trás de cada fala. Posso dizer que a plateia se divertiu bastante e tivemos diversos momentos em que proporcionamos boas risadas ao público mesmo sem essa ser a intenção inicial, além de recebermos muitos elogios por parte da professora e dos nossos colegas. Há algum tempo atrás assisti novamente a peça que produzimos já não estava mais no Ensino Médio mas foi maravilhoso perceber como as memórias referente a esse momento continuam vivas e como elas ainda me fazem sorrir sempre que me lembro delas. Esses dois momentos que vivenciei na minha trajetória escolar me marcaram bastante pelo fato de terem me proporcionado um outro olhar sobre a situação social enfrentada pelas pessoas e como nós sociedade fechamos os olhos para não ver e não ter que nos preocuparmos com o que está acontecendo à nossa volta.

No curso do Ensino Médio cursei o Centro Interescolar de Línguas do Recanto das Emas (CIL) lá a minha paixão pela língua estrangeira cresceu cada vez mais, tive a sorte de encontrar professores que impulsionaram esse meu interesse a cada momento. Lá tive a oportunidade de encontrar antigos professores e antigos diretores e de participar de saraus, projetos e monitorias além de conhecer pessoas fantásticas. No ano de 2015 participei do cursinho preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) o qual foi ofertado pela Regional de Ensino do Recanto das Emas, as aulas aconteciam no período noturno e as duas turmas do projeto se alternavam entre as aulas já os aulões que ocorriam as sextas-feiras e sábados. Reencontrei antigos professores assim como conheci novos professores estupendos, que contribuíram para o meu processo formativo.

Cada um dos professores que tive a oportunidade de conhecer durante a minha jornada na educação básica, vão me acompanhar eternamente, sempre vou me lembrar do nome de cada um deles e do seu olhar sensível e atento. Todos são exemplos de dedicação, empenho, carinho, amor e de seres humanos que sempre dão o seu melhor em prol de que outras pessoas possam se encantar com o conhecimento. Todos eles têm um pedaço da minha conquista que foi entrar na UnB me lembro como se fosse hoje meu professor de português do segundo ano de Ensino Médio me falando que eu tinha total capacidade de entrar na UnB ele me incentivou a fazer o vestibular e agradeço a ele por ver todo o meu potencial e também por me fazer enxergar o mesmo.

1.2 Lugar de Memória – Recanto das Emas

A Região Administrativa Recanto das Emas (RA XV) foi criada em 28 de julho de 1993 pela Lei nº 510/93 e regulamentada pelo Decreto nº 15.046/93 para atender o programa de assentamento do Governo do Distrito Federal e erradicar, principalmente, as invasões localizadas na RA I – Brasília.

O nome dado para a Região Administrativa tem origem da associação entre um sítio arqueológico existente nas redondezas, designado por “Recanto”, e o arbusto “canela-de-ema”, muito comum na área. Alguns dos antigos moradores relatam que na região onde hoje se encontra a RA tinha uma grande quantidade de emas e que com o processo de ocupação rural e urbana que aconteceu no local, se tornou cada vez mais raro encontrar os animais na região alguns dos relatos dizem que algumas das aves que habitavam a região foram doadas ao Jardim Zoológico de Brasília.

O Recanto das Emas está localizado a 25,8 Km de Brasília e se limita ao norte com a Samambaia, ao sul com o Gama, a leste com o Riacho Fundo II e a oeste com o Município de Santo Antônio do Descoberto – Goiás. A RA possui atualmente 59 quadras residenciais, dados do PDAD 2015 mostraram que a população urbana estimada do Recanto das Emas é 145.304 habitantes. O monumento de referência da cidade são as Emas que podem ser na entrada do Recanto (atualmente por causa da construção do viaduto as emas se encontram na administração do Recanto). As nossas emas já foram até transformadas em cartão postal e são consideradas pelos moradores como patrimônio da cidade.

Na região é possível encontrar reservas naturais que compõem a paisagem do lugar. No ano de 1996, por meio da lei 1.188 foi criado o Parque Ecológico e Vivencial do Recanto das Emas, sua localização é na área delimitada pela chácara Aldeia da Paz, compreendendo a cabeceira do córrego Monjolo. No parque existem duas cachoeiras, corredeiras, poços, paredões e nascentes, que deixam a região ainda mais bonita e conferem grande valor paisagístico ao local, proporcionando a comunidade uma área destinada à conservação, visando a manutenção das espécies do cerrado além de ser um local de recreação e lazer para os moradores.

Entendo a cidade do Recanto das Emas como o meu lugar de memória, sou moradora do Recanto desde de que eu nasci e minha família se mudou para a região há mais de 20 anos. Desde muito cedo sempre participei de muitas atividades, festivais e comemorações que acontecem na região, foi aqui que todo o meu processo de formação escolar aconteceu, sempre frequentei as escolas localizadas na região.

Apesar de ser uma cidade nova, tendo completado 30 anos esse ano, o Recanto possui bastante história, além de manifestações culturais e artísticas promovidas pela administração, escolas e outras instituições presentes no local. O Recanto é um lugar de encontro de culturas por aqui moram pessoas que vieram de diferentes regiões do Brasil e que trouxeram consigo sua cultura e costumes, a grande mistura que acontece aqui proporciona aos seus moradores uma grande troca cultural e artística que pode ser percebida no dia-a-dia e nas comemorações que acontecem na cidade.

Por aqui os pontos de encontro são os quiosques de rua, o *skate park*, as rodas de rap, as rodas de hip-hop, as feiras e as ruas, os campinhos de futebol, as quadras esportivas e os centros de convivência. Diferentes gerações se encontram nesses locais e compartilham suas experiências e memórias entrelaçando o passado e o presente e percebendo os diferentes significados que esses lugares têm para os moradores da cidade.

Os lugares de memória possuem dimensões simbólica, material e funcional expressas em graus diferentes. O objeto sempre fala de um lugar ele não é algo isolado ele possui uma historicidade ele é o que dá sentido ao ritual, a funcionalidade de um lugar não o classifica propriamente como um lugar de memória é preciso que o objeto seja um objeto de um ritual. Em seu grau simbólico é preciso que o lugar de memória evoque lembranças que proporcionem significado a materialidade do lugar de memória está na transmissão das lembranças das experiências vividas.

Entender que a história e experiência vividas pelas pessoas são o que compõem o lugar e o que atribui significado ao mesmo. Às vezes um lugar pode ser ativo promovendo diferentes comemorações, festivais e pontos de encontro que proporcionem lazer e entretenimento para as pessoas e não trazer para elas histórias e memórias significativas que tenham um papel importante na sua vida e na sua composição como pessoa. As histórias e memórias se entrelaçam no encontro das pessoas e bordam a história de um lugar.

O Recanto das Emas é o meu lugar de memória porque entendo que aqui as pessoas compartilham histórias, memórias e experiências que conectam umas às outras de alguma forma, que despertam nelas sentimentos e emoções diferentes que remetem as pessoas a momentos que foram marcantes e significativos para elas. Encontrar uma pessoa não é só encontrar, é trocar experiências, quando encontramos amigos ou até mesmo pessoas desconhecidas podemos ter diferentes lembranças de um lugar, e compartilhá-las ajuda a manter viva a memória de um local. Aqui sempre falamos que todos se conhecem mesmo que seja só de vista e que em algum momento compartilhamos alguma experiência.

Os acontecimentos que sucedem nos diferentes pontos de encontro do Recanto se tornam significativos pelo encontro entre as pessoas e a forma como elas decidem participar e estar nesses momentos. Aqui no Recanto das Emas traçamos nossas histórias e construímos nossas memórias de forma coletiva mesmo sabendo que cada um vai se sentir de uma forma e vai atribuir um significado diferente a esses momentos. Essa grande colcha de retalho é feita de uma forma que expressa as lembranças coletivas dos moradores da cidade. Para mim o Recanto é muito importante na minha formação como pessoa, pois minha história começou a ser traçada aqui, minhas lembranças da infância tiveram lugar aqui e essas experiências e memórias vão ser compartilhadas por muito tempo e vão ser entrelaçadas a muitas outras ganhando novas formas e sendo incorporadas a cultura da cidade.

1.3 Universidade de Brasília – Um sonho não tão distante

Ingressar na Universidade de Brasília em 2016 foi um sonho realizado, sonho o qual foi plantado por meu professor de português do 2º ano do Ensino Médio. O momento em que encontrei o meu nome na lista de aprovados do vestibular senti uma alegria indescritível e confesso que também senti um pouco de medo por ser um território ainda inexplorado por mim. Tenho orgulho em dizer que sou a primeira da minha família a estudar em uma universidade pública, a minha família foi um grande suporte durante toda a minha jornada na UnB assim como na minha escolha de curso, afinal sempre me chamaram de professora na família.

A primeira vez que pisei na UnB uma enorme felicidade tomou conta de todo o meu corpo, naquele momento percebi que o meu horizonte iria se expandir cada vez mais e que a oportunidade que eu tive de estar ali e de poder realizar minha formação. A minha primeira aula foi um momento inesquecível. Quando escolhi cursar pedagogia tudo o que sabia aprendi através dos relatos da minha tia que é pedagoga, cada aula, cada saída de campo, cada trabalho realizado, cada leitura de texto e cada troca realizada dentro e fora de sala de aula proporcionou que eu me encantasse ainda mais. As disciplinas dispostas ao longo do curso proporcionaram um câmbio no meu olhar a respeito da educação, sobre a instituição escola e como a mesma foi entendida ao longo dos anos desde do momento em que surgiu, em relação a formação de professores que sofreu diversas mudanças de acordo com o contexto social de cada época e sobre as crianças que trilharam um longo caminho para se tornarem e serem entendidas como protagonistas no processo da aprendizagem. Os momentos de saída de campo foram essenciais, a partir deles se tornou possível observar mais de perto aspectos da vida escolar, da

aprendizagem das crianças e da formação de professores que nunca tinham chamado atenção anteriormente.

Entre tantos momentos ressalto alguns que me marcaram profundamente nesse percurso, algumas das disciplinas propiciaram entender que a atividade lúdica é de grande importância na educação que a partir de brincadeiras e jogos produzidos individualmente e coletivamente a criança aprendendo forma lúdica e leve fatores que proporcionam uma maior curiosidade por parte das crianças em relação aos temas trabalhados. Seguindo o tema da atividade lúdica enfatizo uma saída de campo que realizei no decorrer da disciplina processo de alfabetização, sucederam durante algumas semanas a visitação de uma escola no Varjão (Distrito Federal) o intuito era trabalhar com crianças do 1º ao 5º ano, foi feita uma divisão entre os estudantes da UnB e os alunos da escola a partir de uma dinâmica de frases que se completam. O aluno que acompanhei durante os encontros cursava o 5º ano e apresentava dificuldades como por exemplo a troca de letras (P e B/ C e S/ uso do M e N antes do P e B/ e dificuldade de interpretação de problemas matemáticos), preparei para trabalharmos juntos um jogo de rimas, e de palavras dentro de palavras outro jogo que se mostrou bastante promissor para o meu trabalho com o aluno em questão foi a ‘Adedonha’ esse era um jogo que ele gostava bastante e a partir dele trabalhamos a escrita das palavras e focamos nas trocas de letras que ele ainda realizava. Essa experiência foi muito importante para mim acredito que eu consegui ensinar ao menos uma coisa para o meu aluno e que o que ele aprendeu vai fazer diferença na sua vida, assim como o momento que eu passei com ele fez toda a diferença na minha vida profissional.

Posteriormente tive a oportunidade de participar do projeto ‘LEIA’ que era situado no Pedregal, o grupo de alunos da UnB era bem grande assim como o número de crianças da região que iam todos os sábados de manhã para a casa sede do projeto. Enfrentamos algumas dificuldades para estar lá todos os sábados como a falta de transporte e a falta de dinheiro para arcar com o transporte público, acordar cedo no sábado no meu caso cinco e trinta da manhã e chegar em casa somente quatro horas da tarde, entretanto nunca desanimamos, e sempre chegávamos sorrindo. As crianças atendidas pelo projeto tinham entre 4 e 15 anos e o nosso objetivo era identificar e trabalhar as dificuldades apresentadas pelas crianças, cada sábado era trabalhado um tema que abrangia a todos. O nosso maior recurso eram os jogos e brincadeiras (dominó, pega vareta, sudoku, jogos de palavras entre outros). O projeto gerou um grande impacto na minha vida pessoal e acadêmica a partir dele consegui entender que nós como professores devemos entender a comunidade na qual a criança está inserida, o seu contexto social e familiar, compreender esses fatores viabiliza que criemos um lugar acolhedor e

carinhoso para as crianças além de criar uma aprendizagem significativa para a criança na qual ela é o sujeito principal.

Tenho muitas lembranças do projeto, brincamos de bola, corda e queimada na rua, assistimos filmes, produzimos brinquedos e peças, plantamos árvores, nos abraçamos, sorrimos, cantamos e fomos felizes. Aprendi também a olhar atentamente para o próximo e escutar, levo as histórias de vida de cada criança comigo e sou grata por elas terem permitido que eu faça parte de um pedaço da história delas.

Aos poucos a minha trajetória na UnB vai se encerrando e a verdade é que existem muitos momentos, instantes até mesmo horas, minutos e segundos os quais foram uma fonte inesgotável de aprendizado. Conheci nesse caminho professores extraordinários que me ensinaram muito e que me impulsionam a querer aprender cada vez mais, eles me mostraram que um olhar sensível e atento faz toda a diferença dentro da sala de aula. A estrada que segui desde o momento que entrei na Universidade de Brasília me proporcionou muito aprendizado e muito encanto pelo aprendizado as aulas os textos, cada projeto, cada palestra me motivaram ainda mais a seguir a área e me fizeram ter a certeza de que eu pertencço a educação, de que eu pertencço a UnB e eu pertencço a escola. Ela também me ensinou que as coisas mais simples e que os momentos que passamos ao lado de cada aluno e nos dedicamos a eles fazem toda a diferença na vida das crianças e que são esses momentos de gestos simples como um sorriso, um abraço, um olhar e escuta que eles e nós levamos para a vida inteira.

PARTE 2 LUDICIDADE E BILINGUISMO: NOVOS PRINCÍPIOS TEÓRICOS

2.1 Ludicidade – Plenitude e bem-estar

O conceito de ludicidade está presente desde a educação infantil até o ensino superior, normalmente ele é associado de forma mais direta à educação infantil. O termo lúdico tem origem na palavra latina *ludus* que significa jogo, o que comumente leva as pessoas a interpretarem as atividades lúdicas como meras brincadeiras ou jogos infantis que estão voltados para o divertimento das crianças. Entretanto, a noção de ludicidade não está simplesmente resumida ao divertimento das crianças, ela pode proporcionar momentos importantes de desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Segundo Bacelar (2009) o papel do lúdico vai mais além de somente treinar habilidades, o processo e as experiências vivenciadas propiciam uma aprendizagem integrada a partir de uma forma criativa e pessoal para cada sujeito.

A concepção mais comum de ludicidade para alguns estudiosos é a de que ela provém de algo externo ao indivíduo. Entretanto, segundo Luckesi (2014), a definição de ludicidade não é tão simples de ser explicada, isso ocorre porque o termo compreende diferentes manifestações. A partir dos seus textos e artigos, é possível observar que a sua compreensão de ludicidade se difere daquela interpretação; para ele, o conceito está ligado à experiência interna de plenitude e bem-estar vivenciada pelo sujeito durante a atividade. Portanto, o que determina uma atividade como lúdica ou não é a circunstância em que ela ocorre e os sentimentos dos sujeitos envolvidos. Quando a atividade é incômoda e desconfortável para o indivíduo que a pratica ela não pode ser considerada uma atividade lúdica. Luckesi (2014) acrescentou que as experiências que vivenciamos ao longo da nossa vida deixam marcas que influenciam a forma como classificamos a realidade a nossa volta.

Bacelar (2009) partilhou da mesma concepção apresentada por Luckesi (2014), ela concebeu a ludicidade como um estado interno do sujeito, que é experienciado de forma inteira, integrando sentimento, pensamento e ação. A pesquisadora entendeu que esses elementos não agem de forma apartada, pelo fato de sucederem em graus corporal, emocional, mental e social de forma plena e conexa. A autora ressaltou que cada indivíduo percebe e vivencia esse momento de forma única; sendo assim, somente ele é capaz de dizer se o processo foi prazeroso ou não, pois existem modos diferentes de viver a ludicidade e reações diferentes diante ao que é tido como lúdico. A qualificação de uma experiência vivida como positiva ou negativa

depende dos sentimentos apresentados durante a prática e da condição em que ocorre a experimentação.

Segundo Canda (2006, p. 174) “a ludicidade se relaciona ao campo do fazer, sentir e pensar humano de forma plena”. Ela permite ao indivíduo adentrar em um mundo de imaginação e criatividade, no qual ele de modo pleno integra corpo, emoção e pensamento a partir de experiências prazerosas que são vivenciadas no brincar e em atividades que despertam o bem-estar e o prazer. Para a autora “a educação lúdica pode ser considerada como uma das formas de desenvolvimento criativo” (CANDA, 2006, p. 185) isso porque as experiências de bem-estar e prazer são vividas de modo pleno o que permite que a pessoa faça conexão com o corpo, emoção e pensamento propiciando o que ela denomina como processo de ação-reflexão. Além de permite que o sujeito através da sua imaginação descubra e explore diferentes maneiras de manusear os materiais, objetos, seu próprio corpo e o espaço a sua volta.

Bonfim (2010) compreendeu que através da brincadeira a criança pode desenvolver o seu conhecimento sobre limite, regras, lateralidade e espaço, o brincar é algo sério para as crianças, a atenção delas é completamente direcionada a este momento, ela viabiliza o entendimento das diversas situações que ocorrem no cotidiano. Segundo a autora esses instantes de ludicidade proporcionam não somente o desenvolvimento de habilidades, eles também permitem o autoconhecimento e o autocuidado por parte do sujeito, além de estimular a imaginação, criatividade e expressividade.

Luckesi (2014) ressaltou que não existem atividades que possam ser intituladas como lúdicas, o que, de fato, existem são atividades que serão classificadas como lúdicas ou não a partir das condições em que elas ocorrem e dos sentimentos e engajamentos do sujeito. Igualmente, as pesquisas de Bacelar (2009) e de Duarte (1985) compreendem que, pode suceder de a criança participar de determinadas atividades e não vivenciar o que está sendo proposto de forma prazerosa e integrada. Luckesi (2014) destacou, ainda, que as abordagens acerca do tema da ludicidade deixam de fora do seu estudo o indivíduo que a vivencia e o ponto de vista apresentado por ele em relação à atividade, focando somente no ponto de vista objetivo e externo à pessoa.

Luckesi (2014) afirmou que apesar de as atividades entendidas como lúdicas serem externas, a ludicidade é um estado interno; para elucidar essa afirmação, utilizou os estudos sobre a consciência de Kin Wilber o qual entende que a nossa compreensão do mundo e da realidade ocorre através de quatro dimensões: a dimensão subjetiva individual; a dimensão subjetiva coletiva; a dimensão objetiva individual e a dimensão objetiva coletiva. A ludicidade está inserida na dimensão subjetiva individual, sendo assim, ela é um estado interno do

indivíduo e somente pode ser percebida e narrada pelo sujeito que a vivencia, enquanto as atividades designadas como lúdicas estão inseridas na dimensão objetiva coletiva por fazerem parte do que é externo ao sujeito. A ludicidade e a atividade caracterizada como lúdica são dois fenômenos epistemológicos distintos que precisam ser compreendidos e distinguidos.

A distinção entre esses dois fenômenos ajuda a compreender que a ludicidade está presente em todas as fases da vida das pessoas: infância, juventude, maturidade e idade avançada. É necessário assimilar que a ludicidade pode advir de qualquer brincadeira e atividade desde de as mais simples até as mais complexas, de acordo com Luckesi (2014), ela desperta o brilho em nossos olhos. Precisamente por esse motivo, a ludicidade não é igual para todos, pois em uma determinada atividade uma pessoa pode experimentar a ludicidade e o brilho nos olhos e outra pessoa pode simplesmente não vivenciar o mesmo estado interno. A ludicidade sucede quando a pessoa se encontra em um estado interno de alegria, plenitude, prazer e bem-estar em qualquer estágio de sua vida.

Refletindo sobre a questão da formação do professor, é necessário pensar em como formar educadores comprometidos com a ludicidade. Luckesi (2014) argumentou que, ao compreender que a ludicidade é um estado interno, é essencial que os profissionais que atuam na formação de educadores cuidem de si em primeiro lugar. Dispondo de um olhar atento para as relações construídas com o outro em seu cotidiano. Essas relações interpessoais permeiam a vida e a rotina do professor e estão relacionadas à biografia pessoal apresentada por cada sujeito. Todavia, é possível observar que na relação interpessoal, pode ocorrer uma reação intempestiva e desproporcional diante de situações ameaçadoras que ocorreram no passado e que podem suceder novamente. Considerando que a atuação do educador acontece com um número significativo de educandos simultaneamente, a reação pode transcórrer de forma intensificada. Portanto, é primordial que o professor esteja atento para que não ocorra uma situação de transferência na qual o aluno explana no professor uma situação do passado, e contratransferência quando o professor reage de forma intempestiva e desproporcional.

Luckesi (2014) reiterou que o educador precisa se atentar às reações emocionais das crianças assim como também precisa estar atento às suas próprias reações emocionais. É necessário que a atenção para si seja constante de forma que o mesmo tenha práticas que o ajudem a liderar o espaço do ambiente pedagógico de forma positiva. O estado interno do professor faz toda a diferença, é fundamental que ele experimente e vivencie um estado interno de bem-estar e plenitude durante o processo de aprendizagem das crianças, pois somente é possível formar novos educadores que experimentam um estado interno de plenitude e bem-estar se os seus formadores também tiverem vivenciado.

Comumente quando falamos em brinquedo logo o associamos ao infantil, às crianças, ele é tido como um objeto que pertence à fase da infância, enquanto o jogo por outro lado está associado tanto à criança quanto ao adulto. Entretanto é importante que busquemos compreender as características, valores e significados de brinquedo, brincadeira e jogo.

Segundo Brougère (2010), ainda não é comum que ocorra uma associação entre o brinquedo e a cultura, entretanto ao pensar no brinquedo, o autor disse que ele está associado à cultura, e que isso acontece pelo fato de o brinquedo ser o produto de uma sociedade, ele é um objeto que possui traços culturais característicos. Ele faz parte da sociedade pois está introduzido em um sistema social e carrega uma função social. “Ele remete a elementos legíveis do real ou do imaginário das crianças” (BROUGÈRE, 2010, p. 8) possuindo um valor cultural.

O brinquedo possui um valor simbólico, o qual nesse caso sobrepõe a função do objeto em si, a dimensão simbólica dele torna-se a sua função principal. No seu livro *Brinquedo e Cultura* Brougère (2010) destacou que o brinquedo não é algo delimitado por uma única função, ao contrário o seu manuseamento acontece de modo livre por parte da criança, não existe nenhum manual de regras para usá-lo ou para defini-lo. A brincadeira é um momento que acontece livremente não é delimitado, ela pode ser entendida como um modo de interpretação dos significados confinados no brinquedo, o qual age como base de representações das imagens projetadas por ele. O jogo faz associação do valor simbólico e da função, ele é provido de regras e tem uma função que o determina.

De acordo com Brougère (2010), o núcleo do brinquedo pode ser caracterizado pela sobreposição da dimensão simbólica em relação à função do objeto, esse objeto coloca em destaque a sua função expressiva que expressa e significa os elementos do mundo real e imaginário da criança. O brinquedo a partir da sua representação propicia e permite que a criança descubra e explore novas atuações do mesmo. A concepção de um brinquedo pode ser compreendida como a reprodução de imagens que contêm um valor, um sentido que está relacionado ao desejo que acaba por agir como base da brincadeira.

É necessário ressaltar que apesar de o brinquedo ser um dos propulsores da brincadeira, não necessariamente ela vai estar ligada somente a esse objeto. Brougère (2010) afirmou que a brincadeira pode fugir em certas instâncias do brinquedo. Lembrando que a forma de ordenação do brinquedo perante a criança acarreta em funções sociais relativas do mesmo.

No último capítulo do seu livro *Brinquedo e cultura*, Brougère levantou questões importantes acerca da brincadeira, questões as quais devemos estar atentos ao propor atividades pedagógicas que têm como intuito proporcionar momentos lúdicos às crianças. O primeiro ponto é que a brincadeira não é natural ao menos não da forma que ela é obtida pelos seres

humanos, desde o nascimento a criança está inserida na sociedade e seus comportamentos refletem essa inserção. A criança é introduzida na brincadeira por seus cuidadores, é uma relação que acontece entre duas ou mais pessoas, a entrada da criança na brincadeira sucede paulatinamente e é seguida da apresentação e incorporação da criança no espaço e no tempo do jogo. O que propicia à criança o domínio, entendimento e reprodução de instantes e circunstâncias que são significativas para ela.

Outro item destacado é de que o comportamento durante o momento de brincadeira, ele não é algo singular, a circunstância na qual ele ocorre permite que ele tenha uma significância singular. O autor (2010) caracterizou a brincadeira como momentos de decisões, é preciso que tenha um acordo comum entre os participantes sobre como a brincadeira vai acontecer, sobre como cada um vai agir e manipular os objetos, eles têm que ter liberdade para escolher como as coisas vão acontecer. Os materiais dispostos à criança durante esse momento é o que ela vai usar para guiar a brincadeira, ao pensar nas atividades lúdicas o educador através da escolha dos materiais é capaz de propiciar um ambiente que vai incentivar e aumentar a possibilidade da criança a partir da brincadeira experimentar e vivenciar esse momento fazendo associações com o que está sendo proposto.

Como já citado anteriormente, a brincadeira não traz consigo regras, a medida em que as decisões relacionadas à brincadeira vão sendo tomadas por seus participantes que devem entrar em comum acordo sobre elas, começa a ser criado um conjunto de regras acerca da brincadeira, nesse caso a regra é algo mutável a partir do momento em que as crianças que estão envolvidas não entram em comum acordo, criando novas situações e cenários. O espaço da brincadeira permite a experimentação e exploração de novos comportamentos e ações por parte das crianças.

2.2 Bilinguismo - Novo paradigma

As primeiras pesquisas acerca do bilinguismo (BLOOMFIELD, 1933) o caracterizaram como sendo o domínio exímio de duas línguas, apresentando um elevado nível de proficiência. Estudos recentes como os de Grosjean (1982), Macnamara (1966), Wei (2000) compreenderam o bilinguismo como referente aos indivíduos que detêm a competência linguística em pelo menos duas línguas. Esse conhecimento pode ser apreendido de diferentes formas, assim como diferentes idades e contextos o que conduz os indivíduos a apresentarem variados graus de proficiência. Os autores que trabalham sobre o tema destacaram que o falante precisa ter um

contato regular com duas ou mais línguas em um período determinado para que ocorra a construção do conhecimento linguístico.

Almeida e Flores (2017), ao trabalharem sobre a questão do bilinguismo em um capítulo do livro *Aquisição de língua materna e não materna*, realizaram uma abordagem acerca dos tipos de bilinguismo existentes. O primeiro a ser caracterizado é o **bilinguismo simultâneo**, que ocorre quando são apresentadas para uma criança de forma cotidiana duas línguas desde o seu nascimento. Nessa situação as duas línguas introduzidas são consideradas como línguas maternas do sujeito pelo fato de não haver diferença em relação ao tempo de exposição entre ambas, o que é considerado um caso de *Bilingual First Language Acquisition (BLFA)*.

A ocorrência do bilinguismo simultâneo pode ter como causa razões distintas, embora seja frequente na sociedade. Uma dessas circunstâncias é quando a criança está inserida ativamente em uma comunidade, país ou região que têm duas línguas oficiais fazendo o uso cotidiano das duas, ou mesmo que não se tenha duas línguas oficiais e mesmo assim a comunidade faz uso das duas línguas. Segundo Almeida e Flores (2017), nesses casos pode ser que as duas línguas sejam entendidas como maioritárias ou que uma delas pode ser interpretada como maioritária enquanto a outra é caracterizada como minoritária. Outro ponto que contribui para o bilinguismo simultâneo é a forte exposição familiar a duas línguas, isso pode acontecer quando os pais possuem línguas maternas distintas, dessa forma uma é a língua do país de acolhimento e a outra é a língua minoritária que é utilizada somente dentro de casa ou por uma pequena comunidade de fora.

Ao se referir ao **bilinguismo familiar**, entende-se que todo apoio que a criança recebe advém da família, e pode aparecer em algumas formas. O padrão mais utilizado nesses casos é o de um pai/uma língua, este modelo é composto por pais com línguas maternas diferentes (ex: inglês e francês) e cada um se comunica com a criança na sua língua materna. Outro sistema apresentado é o de um pai/duas línguas no qual apesar de os pais possuírem línguas maternas diferente (ex: inglês e francês), a conversação com as crianças ocorre em ambas as línguas compartilhada pelos pais. Outro exemplo é a interação de um dos genitores em duas línguas e a do outro em apenas uma. A aquisição do bilinguismo envolve alguns fatores como a quantidade de exposição das duas línguas que a criança recebe, o incentivo que ela recebe no seio familiar e na sociedade e o prestígio designado a ambas as línguas.

Questionamentos acerca do desenvolvimento linguístico das crianças bilíngues vem sendo altamente discutidos pelos autores, com o intuito de entender se desde o início são desenvolvidos dois sistemas linguísticos separados ou se os dois sistemas são desenvolvidos de forma unitária. Para discorrer sobre esse assunto, Almeida e Flores (2017) resgataram as

pesquisas de Volterra e Taeschner, que propunham que esse desenvolvimento primeiramente ocorre de forma unitária de representação, dos dois sistemas de exposição da criança. Para elucidação dessa proposta eles desenvolveram um modelo de três etapas, a primeira etapa fala de um sistema linguístico unitário, a segunda trata da separação do léxico, e reforça que apesar dessa divisão o sistema gramatical ainda se encontra unido, a terceira e última aborda a separação dos dois sistemas gramaticais, durante essa fase a criança realiza a representação dos dois sistemas linguísticos de forma separada.

Em contraposição a ideia de Volterra e Taeschner, as autoras (2017) apresentaram a hipótese desenvolvida por Genesee, Meisel e De Houwer de dois sistemas linguísticos separados. Segundo esses autores, as crianças que possuem duas línguas maternas desde o princípio desenvolvem dois sistemas de representação diferenciados, toda representação que as crianças constroem acontece de forma apartada para cada uma das línguas de exposição, para eles em nenhum momento os sistemas vivenciam uma unidade. A teoria mais aceita nos dias atuais em relação ao desenvolvimento linguístico da criança bilíngue é a de Genesee, Meisel e De Houwer, pois a partir das pesquisas realizadas ao longo dos anos foi possível perceber que nas etapas precoces de desenvolvimento as produções linguísticas que os infantes realizam acontecem de forma diferenciada nas duas línguas, e que o desenvolvimento linguístico em ambas segue modelos distintos que consistem em características de cada uma.

O **bilinguismo sucessivo** é outro tipo de bilinguismo que pode ser desenvolvido, sua característica principal é a aquisição sucessiva de duas línguas, ou seja, o indivíduo já adquiriu completamente a sua primeira língua ou ainda está nesse processo quando acontece a exposição a uma segunda língua. Estudos mostraram que crianças têm maior predisposição para aprender uma segunda língua, a exposição prematura a uma segunda língua no cotidiano da criança colabora com seu aprendizado e proporciona ao indivíduo a alcançar uma etapa final de aquisição similar ao do falante nativo nos diversos níveis de conhecimento linguístico. Diferentemente, um adulto quando começa a aprender uma segunda língua por mais que dedique bastante tempo ao estudo e que a inclua no seu cotidiano não conseguirá obter o mesmo grau de competência que um nativo, sobretudo na estrutura sonora da língua.

Almeida e Flores (2017) ressaltaram que muitos autores compreendem que a aptidão para um melhor desenvolvimento linguístico está submetida ao que se chama de constrangimento biológico, e que a habilidade do sujeito para apreender de forma inconsciente o saber linguístico é minimizada com o avanço da idade. Essa condição é conhecida pelos pesquisadores como período crítico, isso quer dizer que existe uma faixa etária específica na obtenção da linguagem e que, conseqüentemente, o saber que se é incorporado fora desse

intervalo de tempo não consegue se desenvolver de modo nativo. Alguns apontaram que um dos motivos para que essa situação ocorra é a perda de plasticidade neuronal nas zonas cerebrais responsáveis pela linguagem. Entretanto, mesmo após tantas pesquisas, os investigadores não conseguem definir o intervalo de idade no qual o conhecimento linguístico é deixado de ser entendido de modo parecido ao que pode ser percebido com a introdução precoce de uma segunda língua, a aquisição nessa situação é classificada como língua segunda e não como língua materna.

Bilinguismo de herança: o termo é utilizado para caracterizar exclusivamente os sujeitos que são oriundos de famílias imigrantes e que nasceram ou emigraram precocemente para o país de acolhimento, e são imigrantes de segunda ou terceira geração. Os indivíduos que são da segunda e terceira geração de imigrantes dispõem de contato com a língua materna da família no âmbito familiar através da comunicação com os parentes. A interação com a língua de origem sucede desde o nascimento e é mais acentuada durante os primeiros anos de vida que precedem a entrada na educação infantil. Assim que a criança começa a frequentar a escola, ela passa a ter um convívio mais forte com a língua do país de acolhimento, isso se desenrola devido ao fato de a criança começar a criar redes de contatos com pessoas que se encontram fora do seu núcleo familiar. O falante de herança por apresentar uma exposição prematura a duas línguas no seu cotidiano e rotina desenvolve saberes procedentes de dois sistemas linguísticos.

Apesar de percorrerem trajetórias distintas, as crianças bilíngues simultâneas e bilíngues sucessivos podem demonstrar uma mínima discrepância em relação à etapa final do processo de aquisição linguístico. Os bilíngues sucessivos conseguem alcançar um nível final similar ao dos bilíngues simultâneos, sendo que por diversas vezes na idade adulta os falantes de uma segunda língua não divergem de falantes da língua materna, principalmente quando em um determinado momento de aquisição da segunda língua a criança passa a ter uma profunda exposição a segunda língua.

Dentre tantas definições de bilinguismo, também é possível encontrar diversas denominações sobre o indivíduo bilíngue. Marcelino (2009) destacou a de Thiery e Macnamara sobre o tema, de acordo com ele os autores supracitados entendem o sujeito bilíngue com base em quatro habilidades linguísticas: fala; compreensão auditiva; escrita; leitura. A interpretação feita por eles é de que o a pessoa bilíngue demonstra uma dessas habilidades seja em maior ou menor nível. Megale (2005) partilhou da mesma concepção proposta por eles. De modo que se pode compreender que todo o indivíduo que detém alguma dessas competências em uma segunda língua é considerado bilíngue.

O quadro elaborado por Wei (2000 apud Marcelino, 2009, p. 5) comporta todos os tipos de pessoas bilíngues, nele é possível observar e analisar todos os indivíduos bilíngues no momento de aquisição da L2. O painel ajuda os pesquisadores a entenderem melhor como ocorre a formação desse sujeito, já que de acordo com Marcelino (2009) é plausível fazer a classificação a partir da diferenciação embasada na aquisição.

É destacado pelo autor (2009) que no Brasil as escolas formam bilíngues que apresentam um nível elevado ou mínimo em cada uma das quatro proficiências linguísticas. Após realizar uma extensa análise sobre a formação bilíngue no contexto brasileiro, e vale ressaltar que as pesquisas acerca do tema no país são recentes de modo que muito ainda não foi investigado. Conseguindo propor uma primeira classificação do sujeito bilíngue no contexto do país: bilíngue simultâneo; bilíngue consecutivo; bilíngue consecutivo de infância. Para ele no cenário da educação bilíngue ofertada no Brasil o mais plausível de surgir é o bilíngue consecutivo de infância, que é caracterizado pelo aluno que desenvolve a L2 como um veículo de comunicação, constituição e detenção de conhecimento, ela é entendida como uma língua de instrução.

2.3 Ludicidade e Bilinguismo – Aprendizagem prazerosa

Observa-se atualmente uma crescente procura pela educação bilíngue, isso se deve ao fato de que o domínio de uma L2 é cada vez mais exigido na nossa sociedade, anteriormente a demanda para aprender uma nova língua levava as pessoas a recorrerem aos institutos de idiomas. De acordo com Marcelino (2009), no Brasil o crescimento por essa busca acarretou na terceirização do ensino de idiomas em diversas escolas do estado de São Paulo, essa ação foi percebida como uma tentativa por parte dos colégios de aprimorar o ensino de idiomas que era tido como fraco. E foi dentro desse contexto que surgiram as escolas bilíngues brasileiras, elas foram pensadas para integrar o papel exercido pelos institutos as escolas regulares. A incorporação entre as duas instituições foi bem vista e aceita pelos pais.

Diante desse cenário se faz necessário entender o que é educação bilíngue para compreender como essas escolas trabalham. Segundo Megale (2005) a educação bilíngue implica em conceitos diversos e contextos diferenciados que são apresentados por cada país. Sendo assim é possível inferir que o conceito de escola bilíngue varia de país para país e que essas variações propiciam o acontecimento de interações e possibilidades diversas (Marcelino, 2009). Harmes e Blanc (2000, p. 189 apud Megale, 2005, p. 9) ressaltou que para os autores educação bilíngue se refere a sistemas educacionais, que a partir de um momento de forma simultânea ou consecutiva proporciona que a instrução seja planejada e ministrada em duas

línguas. Ao resgatar os estudos de Fishman e Lovas a autora mostra que para eles a educação bilíngue pode ser descrita em três classes intensidade que abrange quatro tipos de programas bilíngues (*transicional; mono-letrado; parcial bi letrado; total bi letrado*); objetivo que é integrado por três tópicos (*programa compensatório; programa de enriquecimento; manutenção do grupo*); e status que engloba quatro elementos distintos (*língua de importância primária versus a língua de importância secundária; a língua de casa versus a língua da escola; a língua mais importante no mundo e a língua de menor importância; língua institucionalizada versus a língua não institucionalizada na comunidade*).

Em geral, muitas escolas particulares se apresentam como bilíngues, elas adotam programas e metodologias, a incorporação do programa à instituição, caracteriza o modo como ela vai introduzir o processo imersivo na segunda língua. É importante ter em mente que não existe somente um tipo de programa bilíngue que pode ser adotado, na realidade existe uma gama de programas que trabalham com diferentes abordagens para a inclusão da L2. Para Megale (2005), todos os programas que se apresentam como bilíngues podem ser enquadrados em uma dessas esferas: na primeira, a formação ocorre em ambas as línguas; na segunda, em um primeiro momento a instrução ocorre na L1, as crianças estudam a L2 até que estejam prontas para usa-la para termos acadêmicos; no terceiro, o ensino ocorre majoritariamente na segunda língua já a L1 é incorporada mais adiante. A partir do entendimento da autora de que a educação bilíngue se encontra dividida em dois grupos: educação bilíngue para crianças do grupo dominante e educação bilíngue para crianças de grupos minoritários, ela apresenta dois programas que estão voltados para o primeiro agrupamento: os programas de imersão e as escolas internacionais multilíngues.

O nosso foco é voltado para o programa de imersão que é o modelo que mais se aproxima ao que é visto atualmente no Brasil. Pesquisadores como Hamers e Blanc entendem que a imersão acontece quando a formação de crianças falantes de uma L1 sucede em uma L2. Os autores supracitados apontam que no processo de imersão, a aquisição da segunda língua transcorre de modo análogo a aprendizagem da L1, e que o ambiente deve proporcionar estímulos para que as crianças desenvolvam a segunda língua de forma natural. Megale (2005) faz uma alusão ao entendimento de Grosjean sobre imersão, para ele ainda que a instrução do infante durante os primeiros anos de vida ocorra de modo prioritário na segunda língua, a sua língua nativa é inserida no seu contexto escolar paulatinamente se tornando um meio de instrução.

Existem três tipos de imersão de acordo com Megale (2005) na primeira dimensão, se encontra a imersão inicial total que comporta a formação antecedente a educação primária

totalmente na segunda língua assim como no processo de alfabetização, a língua nativa é gradualmente introduzida; na segunda dimensão, imersão inicial parcial a L1 e a L2 são tidas como meio de formação desde de o princípio da jornada escolar; na terceira e última dimensão, imersão tardia é referente aos alunos que receberam uma educação tradicional em relação a L2.

O sucinto compilado sobre educação bilíngue feito nos parágrafos anteriores ajuda a compreender como essas instituições estão organizadas. O Distrito Federal contava com 570 escolas particulares muitas delas começaram a adotar programas bilíngues que guiam a sua metodologia e prática, em 2019. O Metrôpoles destacou em uma reportagem que de acordo com a Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (Abebi) o número de escolas bilíngues no Brasil aumentou entre 6% e 10% entre os anos de 2014 e 2019. É necessário destacar que, em 2022, no DF existiam quatro escolas públicas que ofertam a educação bilíngue os idiomas são: inglês; francês; alemão e espanhol.

Em nove de julho de 2020 foi aprovado parecer CNE/CEB nº 2/2020, tem como objetivo apresentar diretrizes para a educação plurilíngue no Brasil. O documento apresenta as modalidades e características das escolas bilíngue e aborda sobre a carga horária que deve ser seguida; formação de professores que atuaram na modalidade; organização curricular; avaliação e o período de adequação para as instituições. Um ponto interessante a ser observado é a escolha da L2 – inglês por parte da grande maioria das instituições privadas diferentemente da públicas que estão ampliando para a escolha da segunda língua para além do inglês. De acordo com Vian Junior, Weissheimer e Marcelino (2013) esse fenômeno se deve ao fato de a língua inglesa exercer uma função importante na geopolítica atualmente, eles ressaltam que a linguagem é quem media os processos globalizantes. É essencial compreender que as escolas bilíngues se distinguem das escolas internacionais, pois seguem todos os conteúdos curriculares do MEC com a diferença de que alguns deles são trabalhados em uma segunda língua. Em contrapartida as instituições internacionais ofertam os conteúdos curriculares estabelecidos por seu país de origem, possuem diretrizes pedagógicas próprias e um calendário escolar diferente que apresenta um ano letivo diferenciado. A escola bilíngue no Brasil incorpora todas os aspectos culturais do país, o que a distingue é o fato de os conteúdos serem ministrados em uma L2.

Uma rede de franquia canadense de uma escola bilíngue oferece total imersão das crianças a partir do *Early Years* (Educação Infantil) de forma que todos os momentos de atividade, brincadeiras, história, biblioteca, lanche, aula de música e educação física são ministrados em inglês. A rede está presente em mais de 35 países e conta com 516 escolas ao redor do mundo que atendem *childhood* (Educação Infantil), *elementary* (Ensino Fundamental

1), *middle years* (Ensino Fundamental 2), and *high schools* (Ensino Médio). No Brasil a franquia conta com 145 escolas dentre essas três estão localizadas no Distrito Federal. As escolas ofertam programa canadense de ensino completo a partir da metodologia e do currículo canadenses desenvolvidos pelos seus especialistas abrangendo *preschool* (pré-escola), *elementary* (Ensino fundamental), and *high school* (Ensino Médio).

A rede conta com um time de educadores canadenses especialistas os quais são responsáveis por elaborar um currículo especialmente projetado e exclusivo, ao corpo docente é confiada a contínua atualização do material utilizado por suas escolas, integrando sempre as novas pesquisas e práticas educacionais canadenses. Preza pela contínua formação dos professores da escola, por esse motivo uma vez por ano um time de especialistas vai a campo como instrutores e visitam todas as escolas nos mais de 35 países oferecendo ao corpo docente treinamento para que o currículo e a metodologia canadenses sejam amplamente aplicados no dia a dia. Nesses momentos, os instrutores também atuam como avaliadores (*Quality Assurance evaluators*) para afirmar que as escolas estejam atendendo aos seus padrões. Pelo fato de apresentarem uma cultura de contínua formação, os especialistas produzem diversos textos sobre as metodologias e práticas canadenses, esses textos são comumente usados nos treinamentos realizados pelos instrutores canadenses e pela coordenação da escola.

As formações oferecidas pela rede impactam positivamente os professores pois têm o intuito de expandir o seu conhecimento e despertar novos questionamentos, por outro lado os treinamentos assim como a visita do time de especialistas focam no cumprimento do material oferecido por eles, o qual deve ser realizado por completo ao longo do ano, esse material é oferecido tanto para as crianças da educação infantil quanto para as de ensino fundamental e médio o material oferecido para as escolas no Brasil e ao redor do mundo é o mesmo.

O texto *Understanding and Practices - Learning Through Experience and Exploration*¹ discorre sobre o aprendizado através da experiência e exploração, o qual pode ser facilitado pelos centros de aprendizagem. Entende-se que ao entrar na escola a criança considera o aprender como uma experiência prazerosa, de forma que ela se sente naturalmente inclinada para tanto. Os especialistas da rede destacaram que o programa deve reforçar e construir essa atitude positiva a partir da oferta de experiências variadas, estimulantes e agradáveis para as crianças. Compreende-se que os conhecimentos e habilidades adquiridos no final do jardim de infância em conjunto com a atitude positiva para o aprender que as crianças desenvolvem ao longo da educação infantil são de extrema importância pois eles são a base para a futura

¹ Documento de formação fornecido durante momento de treinamento de professores da rede da franquia.

aprendizagem. O corpo docente apontou seis tópicos como principais áreas de aprendizado: *English language arts; Mathematics; Science and technology; Personal and social awareness; Physical skills and well-being e Creative and cultural expression.*

Os textos elaborados pela rede ressaltaram que as crianças aprendem a partir da experiência sensorial direta e necessidade de manipular, explorar e experimentar objetos reais; que movimentar, fazer e falar são partes importantes do aprendizado. A curiosidade torna-as pessoas ativas (*active learners*), pois estão sempre dispostas e ansiosas por aprender mais sobre o mundo; dentre diversas formas de aprendizagem uma se destaca entre as crianças: o brincar, para elas o brincar é um trabalho sério. Ao brincar, elas experimentam o ambiente a sua volta, proporcionando aprender novas habilidades e incorporar novos conhecimentos. Enquanto muitas vezes os adultos entendem a brincadeira como algo sem importância, as crianças a partir dela aprendem a interagir com outras crianças e adultos, a resolver conflitos e a lidar com os seus sentimentos; é a partir da brincadeira que elas desenvolvem a imaginação, a criatividade e aprendem a resolver problemas.

Os documentos disponibilizados pela rede afirmaram que as crianças precisam aprender a fazer conexões entre experiências passadas e os aprendizados que estão adquirindo; essa incorporação dos temas aprendidos com as habilidades desenvolvidas ajuda-as a entender o mundo e o seu próprio aprendizado. As habilidades são desenvolvidas a partir de múltiplas atividades, na seguinte rede de escola, o corpo docente e especialistas entendem que as áreas de aprendizagem e centros (*learning area or centre*) promovem uma aprendizagem prática para as crianças (*hands-on learning*). Os centros permitem que, em determinados momentos da rotina, as crianças participem de atividades em grupos direcionadas pelo professor e, em outros momentos, permitem que as crianças participem de centros livres que são organizados com diferentes brinquedos e materiais manipulativos, nos quais elas iniciam as brincadeiras. No programa e metodologia canadenses é possível encontrar uma série de diferentes espaços de aprendizagem para a realização de atividades com grandes ou pequenos grupos e atividades independentes. A variedade de centros ou áreas de aprendizagem dispostas nas salas atende diferentes necessidades, interesses e idades das crianças. Alguns desses centros são:

- *Art Centre*: Nesse centro é disposto tinta, tesoura, cola, papel colorido e branco, lápis de cor, giz de cera entre outros materiais de artes.
- *Construction Centre*: No espaço é possível encontrar diferentes tipos de blocos (madeira, plástico, magnético, etc...) e brinquedos manipulativos de forma a encorajar as crianças a criar e construir.
- *Dramatic Play Centre*: Encontra-se fantasias, adereços e fantoches que permitem às crianças usarem a criatividade e imaginação na brincadeira.

- *Games Centre*: Esse centro é composto por quebra cabeça, jogo da memória entre outros jogos que ajudam as crianças a desenvolver pequenas habilidades motoras e resolução de problemas.
- *Library and Listening Centre*: Livros e audiolivros para ler e escutar.
- *Mathematics Centre*: No espaço encontram-se diferentes materiais manipulativos para as crianças contarem, classificarem, medir, separar e aprender os números.
- *Music Centre*: Instrumentos musicais feitos pelas crianças ou comprados, além de diferentes materiais que trabalhem os sons estão dispostos nesse centro.
- *Sand and Water Centre*: Copos, colheres, funis e recipientes com água e areia permitem às crianças realizarem experimentos.
- *Science and Exploration Centre*: Materiais como pedras, conchas, gravetos, folhas, flores, insetos, lupas, livros, objetos magnéticos encorajam as crianças a investigarem e explorarem.
- *Writing Centre*: Papel, lápis, giz de cera e canetinha compõem esse centro no qual as crianças contam suas histórias através dos desenhos.
- *Large Motor Skills*: Áreas internas e externas para brincar e desenvolver habilidades físicas.

No texto intitulado *Structured and Unstructured Activities - Play is Children's Work as Learning Activities are Integrate*², os autores apresentaram algumas das atividades estruturadas e não estruturadas que estão inseridas na rotina diária das crianças e ajudam a desenvolver habilidades e novos aprendizados a partir da integração da brincadeira e das atividades. São elas:

- *Group or Circle Time*: Nesse momento são realizadas conversas sobre os sentimentos, o tempo, calendário, a rotina do dia, exposições acerca dos temas que estão sendo trabalhados nas atividades pedagógicas, sendo viável a discussão em grande grupo ou em dupla (*Think pair share*) aonde as crianças podem expor o que pensam e sentem sobre determinados temas. Outras possibilidades de atividades a serem realizadas é o *Show and Tell* no qual as crianças ou a professora apresentam objetos, fotos, livros, desenhos, etc... para toda a turma e conversam sobre assuntos relacionados que vão surgindo; também pode-se realizar atividades musicais com diversos instrumentos e músicas, danças, além de ser possível realizar um relaxamento com algumas posições de ioga ou movimentos criados pelas crianças. Ao longo dessa conversa, a criança aprende a organizar seus pensamentos e a contar uma história sequencialmente, entendendo que ela possui início, meio e fim; as músicas e rimas aprendidas nesse momento são parte de um aprendizado compartilhado entre as crianças.
- *Music Appreciation/Creative Movement*: A música e a dança são partes importantes da rotina, a música proporciona que as crianças se conectem com o mundo exterior de movimentos e sons e o mundo interior de sentimentos e observações. Brincadeiras com os dedos/mãos (*Finger play*) propiciam o desenvolvimento da linguagem, motricidade fina, coordenação e auto-estima. Escutar música ensina às crianças habilidades de pré-leitura. Bater palma, bater o pé, instrumentos de

² Documento de formação fornecido durante momento de treinamento de professor da rede de franquia.

percussão proporcionam que as crianças brinquem com os padrões rítmicos das palavras, a música permite a criança a aprender a escutar as diferenças entre sons altos e baixos, rápido e devagar. Os movimentos criativos permitem que as crianças movam o seu corpo no espaço, eles ajudam as crianças a expandirem a sua imaginação e também promovem o exercício do corpo.

- **Art Projects:** Os educadores citam que na pré-escola o que é mais importante nos projetos de arte é o processo de produção e não o produto final. Durante o percurso de desenvolvimento do projeto, as crianças aprendem que a criatividade é limitada somente pela imaginação delas. Elas aprendem que podem transformar materiais e objetos criando um mundo de brincadeira através da exploração dos mesmos. Momentos de organização e classificação de materiais por cor, tamanho e forma desenvolvem habilidades de pré-leitura e matemática. Outros pontos importantes durante os projetos de artes é o desenvolvimento de habilidades sociais como cooperação, a coordenação motora fina também é desenvolvida e trabalhada a partir do uso da tesoura, pincéis, canetinhas, lápis e massinha.
- **Outdoor Play:** Viabiliza que a criança desenvolva coordenação motora grossa, conceitos como direita e esquerda que nos anos seguintes são importantes na leitura e escrita. Além de ser um momento que permite que a criança seja criativa, use a imaginação, explore e experimente o ambiente em que ela está.
- **Snack Time:** A hora do lanche oportuniza o desenvolvimento de habilidades sociais a partir da interação das crianças, muitas vezes pensamos que esse deve ser um momento de completo silêncio na sala, porém as crianças podem aprender bastante a partir das interações que acontecem em pequenos grupos nesse momento. Recolher o lixo, guardar o lanche e a lancheira após o término do lanche reforça a independência das crianças.
- **Free-play Activities:** As crianças escolhem entre os diferentes centros dispostos pela professora. Esse momento permite que a professora observe atentamente as interações das crianças ajudando na resolução de problemas quando necessário, o professor é um facilitador para que as crianças tenham uma experiência agradável nos centros. Alguns exemplos de centros do *free-play* são: *Block Centre*; *Dramatic Play Centre*; *Books*; *Sand and Water Table Centre* e *Puzzles Centre*. A hora de guardar os brinquedos permite que as crianças desenvolvam habilidades matemáticas a partir da classificação, separação e organização por cor, forma e tamanho, além de oportunizar um momento de trabalho em grupo.

Na última parte do texto, cujo tema abordado é *Literacy Objectives for Nursery and Kindergarten Children*, a alfabetização é uma parte importante do programa. Como foi dito anteriormente, as crianças são pessoas ativas e estão em diferentes estágios de desenvolvimento. São destacados três estágios: o *the auditory* (ouvinte), *the looker* (observador) e *kinaesthetic or tactile* (movedor), ao entrarem na pré-escola cada uma delas demonstra variados níveis de habilidades de pré-alfabetização. Alguns dos objetivos que estão inclusos no desenvolvimento da linguagem são:

- O desenvolvimento da linguagem através da escuta: Ler para as crianças (ex: ficção e não ficção; folclore e conto de fadas). Brincar com as palavras através de rimas, música e poesia.

- Desenvolver a linguagem através da fala: Cantar; jogos com os dedos; fazer perguntas relacionadas às histórias contadas ou figuras apresentadas (ex: Sobre o que a história está falando? O que é possível observar na imagem?). Deixar as crianças fazerem perguntas relacionadas às histórias; deixar as crianças contarem a história usando suas próprias palavras.
- Desenvolver a linguagem mediante a associação da linguagem falada e escrita: Etiquetar móveis e objetos do ambiente pedagógico; gravar uma nova versão de uma receita feita por uma criança.

Por se tratar de uma escola bilíngue, aprender a ler em inglês é uma das prioridades do programa ofertado. Na Educação infantil, as crianças participam de atividades nos centros e áreas de aprendizagem que trabalham habilidades de pré-leitura que, mais na frente, auxiliarão no aprendizado da leitura. O estágio que precede a leitura é designado como estágio inicial, neste estágio a criança é um leitor emergente (*Emergent Reader*), algumas das habilidades do leitor emergente são:

- Identifica algumas letras e corresponde aos sons.
- Aprecia rimas e aliteração.
- Escuta atentamente as histórias e compreende o texto.
- Reconhece algumas palavras que são familiares.
- Demonstra interesse em querer ler.

Segundo os pesquisadores (Maple Bear), os leitores emergentes apresentam estratégias e comportamentos específicos como:

- A criança usa o dedo para indicar a direção.
- A criança começa a fazer combinação entre uma palavra falada com uma palavra escrita.
- A criança começa a notar diferença entre o que ela está tentando dizer e o que está escrito.
- A criança pode fazer uma pausa e procurar nas imagens por pistas que o ajudem a entender o texto.
- A criança procura e acha algum som das letras e palavras que são familiares para eles no texto.

A interação entre professor e aluno é essencial, ocorrendo em diferentes momentos como os centros de atividade e a leitura de um livro. Para os autores (Maple Bear), professores eficazes são aqueles que estão engajados em conversas significativas com as crianças sobre a história e o processo de ler e escrever, a criança traz consigo diversas experiências literárias, um professor hábil vai ajudá-la a preencher as lacunas e realizar a ligação entre o conhecimento pessoal e o texto.

Em outro texto produzido pelos educadores da rede (Maple Bear)³, eles apontam 10 estratégias de ensino eficaz com base nos conhecimentos e práticas educacionais canadenses sobre o desenvolvimento das crianças, essas estratégias refletem o papel do professor da educação infantil e exemplifica sua visão como professor intencional. As estratégias são as seguintes:

- *Acknowledge* (Reconhecer): Todas as crianças estimam receber atenção positiva por parte dos adultos. Reconheça constantemente a personalidade de cada criança a partir de observações diárias e prestando atenção no que eles falam e fazem. É importante que eles notem a constante presença ativa do professor.
- *Encourage* (Encorajar): Atender aos esforços realizados pela criança sempre a encorajando sua resiliência e perseverança. O encorajamento por parte do professor ajuda a criança a continuar tentando mesmo quando o trabalho é difícil.
- *Give specific feedback* (Dar feedback específico): Oferecer feedback específico se mostra muito mais eficaz do que apenas comentários gerais (Ex: Você está fazendo um bom trabalho / Ótimo você tocou cada bloco somente uma vez para contá-los).
- *Model* (Dar modelo): O professor é um importante e poderoso modelo a ser seguido na vida dos alunos, por esse motivo é necessário que o professor se atente às suas próprias atitudes como por exemplo a forma com que ele aborda o aprendizado, a resolução de problemas e a forma como trata as outras pessoas.
- *Demonstrate* (Demonstrar): Algumas vezes é necessário mostrar às crianças como realizar procedimentos que precisam ser feitos de forma específica. Visualize esse momento como um “Show and Tell” (mostre e fale), pode ser que seja necessário mostrar às crianças o mesmo procedimento algumas vezes antes delas conseguirem executar o mesmo sozinhas.
- *Create and add challenge* (Criar e adicionar desafios): É preciso estar pronto para adicionar ou criar alguns desafios para as crianças, incentivando-os a irem um pouco mais longe.
- *Ask questions* (Fazer perguntas): Perguntas bem elaboradas provocam nas crianças pensamentos profundos.
- *Give assistance* (Dar assistência): Conforme necessário reduza os desafios ou ajude as crianças com dicas e sugestões para ajudá-las a trabalhar.
- *Provide information* (Prover informações): Converse com as crianças sobre informações importantes como por exemplo fatos, isso pode aprofundar seu conhecimento.
- *Give Direction* (Dar direção): De direção para os comportamento e ações das crianças, dessa forma as suas expectativas ficam claras.

O próximo texto analisado *General Classroom Management*⁴ disserta sobre a gestão do ambiente pedagógico, ele cita problemas que podem ocorrer dentro do espaço pedagógico e as possíveis causas para o mesmo. O barulho improdutivo (*Unproductive Noise*) como por exemplo gritos, discussões e fofocas podem ter como causa atividades ou experiências

³ Documento de formação fornecido durante momento de treinamento de professores da rede de franquia.

⁴ Documento de formação fornecido durante momento de treinamento de professores da rede de franquia.

inapropriadas que não estão de acordo com a idade e estágio de desenvolvimento das crianças, quando isso sucede elas ficam frustradas, entediadas, ansiosas e muitas vezes barulhentas. Outros pontos que podem influenciar é quando a rotina básica não é ensinada ou praticada no dia-a-dia e quando a criança experimenta muita espera seja por materiais, pelo professor ou pelos colegas diante dessa situação a criança não consegue se engajar ativamente naquele momento e cria seu próprio desvio da situação o qual normalmente tende a ser barulhento.

Falta de atenção e desengajamento (*Inattention or Disengagement*) como não escutar ao professor, deixar a atividade incompleta e não participar da atividade possivelmente podem estar relacionadas ao fato de as atividades fornecidas as crianças serem muito difíceis ou muito fáceis quando a criança não participa de forma prática (*hands-on*) e por completa da atividade a criança pode ficar entediada e deixar a atividade outra causa pode ser a atenção positiva ou negativa que o aluno está recebendo por seu desengajamento ou não participação na atividade pedagógica, a atenção recebida se torna um incentivo para continuar a reproduzir o mesmo comportamento. Falta de cooperação (*Lack of Cooperation*) resistência, hostilidade e birras podem suceder devido a fraca ou inexistente relação entre professor e aluno nessas situações a motivação do aluno para cooperar vai ser baixa ou até mesmo inexistente, quando o ambiente pedagógico apresenta um clima negativo e a criança se sente frustrada, ansiosa e ignorada ela não vai ser cooperativa.

Agressão física ou verbal (*Physical or Verbal Aggression*) como chutar, bater, empurrar e xingamentos podem ocorrer por falta de vocabulário e habilidades de linguagem nesse caso a criança pode recorrer agressão na tentativa de comunicar frustração, raiva, fome, tristeza ou dor. Ensinar as crianças sinais simples para ajudar a sinalizar o que ela está sentindo pode ajudar a diminuir os comportamentos agressivos. Quando as crianças precisam estar sentadas em um lugar com uma grande multidão e sentados por um longo período de tempo a chance de ocorrer conflitos físicos aumenta, quando as crianças não conhecem formas de expressar seus sentimentos elas tendem a recorrer a agressão física e verbal.

Os textos produzidos pela equipe de especialistas da rede fazem referência a compreensão de ludicidade abordada por Luckesi (2014), ao propor que as atividades, experimentos e experiências oferecidas as crianças devem proporcionar a elas momentos de plenitude e bem-estar. O contexto de aprendizagem a partir dos centros exploratórios direcionados e livres podem ser compreendidos como uma ótima oportunidade para um maior engajamento por parte das crianças, já que esses podem ser realizados em grandes ou pequenos grupos, o que ajuda o professor a observar como cada criança interage em ambos. Eles também

oportunizam que os educadores percebam os sentimentos dos estudantes em relação as atividades propostas, propiciando uma visão global do processo de ensino de cada infante.

Pensando no ensino bilíngue e na imersão na segunda língua, como a ludicidade pode ser um potencializador para a aquisição da L2 de forma natural a partir das experiências e experimentações vivenciadas pelas crianças dentro de sala, lembrando que esses momentos têm de acontecer de modo pleno, integral e integrado. Como elaborar e escolher atividades que podem relacionar os dois pode parecer uma dificuldade perante a jovem história e pesquisa sobre o tema no Brasil, porém se faz necessário para que de fato ocorra uma experiência prazerosa e boa que ajude a criança a se sentir confiante no uso da segunda língua. A formação continuada do professor que atua em escolas desse segmento também contribui para que a sua prática crie expresse essa relação e que também seja revista quando ela não estiver acontecendo.

O brincar pode ser um grande aliado nesse processo ao brincar a criança reproduz a sua realidade com a ajuda dos brinquedos que permitem que elas entrem no mundo da imaginação (KISHIMOTO, 1998), a leitura e a música também contribuem para a aquisição de uma segunda língua de forma prazerosa e tranquila. No próximo capítulo abordaremos como essa relação entre bilinguismo e ludicidade acontece na prática em uma escola bilíngue.

Os centros são espaços e momentos que proporcionam perceber se a ludicidade de fato está sendo trabalhada e vivida dentro do ambiente pedagógico a partir da interação e percepção das crianças em relação a elas.

PARTE 3 LUDICIDADE E BILINGUISMO: MINHA PRÁTICA

3.1 A escola – Uma breve descrição

A escola em análise é uma escola bilíngue, localizada no Setor de Indústrias Gráficas, que ofertava a educação infantil (Early Years), o ensino fundamental I e II (Primary / Middle Years) e o 1º ano do Ensino Médio (High School - Y10), as atividades pedagógicas eram ministradas nos turnos matutino e vespertino. Em 2016, possuía 950 alunos matriculados. Em 2020, contava com mais de 1.000 alunos.

O corpo docente da escola era formado, até o segundo ano, por dois (duas) professores (as), sendo um(a) regente com habilitação em Pedagogia e outro(a) em fase final do curso de Pedagogia e/ou Licenciatura, que prestava assistência ao(à) titular. Já do terceiro ao quinto ano, contavam com pelo menos um(a) professor(a) com formação plena em Pedagogia. E, para cada turma do fundamental II, existiam professores especialistas.

A escola possuía uma boa infraestrutura física que atendia as necessidades da comunidade escolar. Todas os ambientes pedagógicos eram bem equipadas com recursos didáticos (tela interativa, projetor, computador). Também possuía 1 biblioteca com um extenso acervo de livros nas línguas inglesa, portuguesa e espanhola; Laboratório com diferentes recursos midiáticos (computadores, *chrome books*, televisão, projetores, *ipads*) e todos os equipamentos necessários para a realização dos experimentos (microscópios, lâminas, medidores, tubos entre outros); 4 quadras de esportes; Secretaria; 2 salas de música; Sala dos professores; 3 salas para reuniões. 1 cantina terceirizada e restaurante; 4 playgrounds; 1 enfermaria; Salas de suporte; 1 sala do financeiro; 1 sala do departamento pessoal; Auditório.

A instituição dispunha de uma pesquisa colaborativa com os pais executada por meio de um questionário eletrônico para a avaliação da sua prática pedagógica. Também passava pelo *Quality Assurance*, que era a visita de educadores canadenses para a avaliação de diferentes dimensões (implementação do programa, segurança, estrutura física, recursos entre outros). Para a avaliação dos funcionários, eram elaborados questionários eletrônicos, posteriormente repassados para professores assistentes e professores titulares, além das observações das atividades pedagógicas feitas pelas coordenadoras.

Anteriormente, por se tratar de um modelo diferenciado, possuía uma gestão compartilhada entre a própria escola e o grupo da qual ela fazia parte, através de um escritório localizado em São Paulo, o qual detinha o Conselho Pedagógico. As decisões pedagógicas eram tomadas de forma conjunta, entre o Conselho, a Direção (em Brasília), e seu Corpo de

Especialistas. A tomada de decisão ocorria por maioria simples do quórum. No ano de 2021, o dono optou por não continuar sua parceria com o grupo que a escola vinha trabalhando, sendo assim algumas mudanças foram realizadas, como por exemplo anteriormente a escola utilizava um material de atividades que ia da educação infantil até o ensino fundamental II que era disponibilizado pelo grupo, todo o material didático era incluído nos planejamentos e deveria ser realizado durante todo o ano. Outra mudança a se destacar é a troca do programa bilíngue que a escola seguia, atualmente a escola é uma escola IB (*International Baccalaureate*) e segue o *Primary Years Programme* (PYP) que abrange as crianças de 3 a 12 anos (*Nursery* ao Y5), os alunos do *middle years* seguem o *Middle Years Programme* (MYP) voltado a alunos de 11 a 16 anos.

3.2 O programa – O que é o *International Baccalaureate*?

O *International Baccalaureate* abrange quatro programas que proporcionam aos alunos entenderem e atribuírem sentido ao mundo que os rodeia e todas as suas complexidades, além de prover o desenvolvimento de habilidades e disposições necessárias para tomar ações responsáveis para o futuro. No IB eles ofertam uma educação que trabalha a transdisciplinaridade, a cultura, limites nacionais e geográficos, que defende o engajamento crítico, estimula ideias e relacionamentos. O intuito é desenvolver educandos curiosos, conhecedores e atenciosos que ajudaram a criar um mundo melhor e mais pacífico através do respeito e da compreensão cultural, para alcançar esses objetivos a organização trabalha juntamente com escolas, governos e instituições internacionais para desenvolver programas desafiadores de educação internacional e avaliação rigorosa. Esses programas encorajam os alunos ao redor do mundo a se tornarem ativos, compassivos e aprendizes ao longo da vida que entendem outras pessoas com todas as suas diferenças.

Como foi citado anteriormente o IB oferta quatro programas, entretanto neste trabalho serão abordados somente dois deles, o primeiro é o *Primary Years Programme* que é voltado para crianças que têm entre três e doze anos de idade, ele oferece uma estrutura curricular transdisciplinar baseada na investigação que constrói a compreensão conceitual. A sua estrutura curricular é elaborada com a premissa de que os alunos são agentes e parceiros no próprio processo de instrução, priorizando as pessoas e os relacionamentos para a construção de uma comunidade de aprendizagem. Os estudantes do PYP usam sua iniciativa para assumir responsabilidade e propriedade de seu aprendizado, a partir do conhecimento por meio da investigação e reflexão sobre a sua aprendizagem, as crianças desenvolvem conhecimento,

compreensão conceitual, habilidades e atributos do perfil IB para fazer a diferença em suas próprias vidas, comunidades e outros espaços.

O currículo enfatiza o princípio central da agência, que sustenta os três pilares da vida escolar: o aluno; aprender e ensinar; comunidade de aprendizagem. Na estrutura está embutido o reconhecimento da importância de promover a auto eficácia dos indivíduos. Aprendizizes com um forte senso de auto eficácia são ativos em seu próprio aprendizado e agem em sua comunidade de aprendizagem. O programa foca no desenvolvimento completo da criança como investigadora na escola e nos outros espaços que a rodeia.

O segundo programa é o *Middle Years Programme* que abrange alunos entre onze e dezesseis anos de idade. A sua estrutura é desafiadora e encoraja os educandos a realizarem conexões práticas entre o que está sendo estudado e o mundo, visando desenvolver aprendizizes ativos e com mentalidade internacional que sejam empáticos com as outras pessoas. Empodera os estudantes a investigarem uma gama de problemas e ideias de significância local, nacional e global, resultando em jovens que são criativos, críticos e pensadores reflexivos. Ele é um programa de cinco anos que pode ser implementado em parceria com escolas e também em diversos formatos abreviados (dois, três ou quatro anos). O seu currículo engloba oito temas: aquisição da linguagem; linguagem e literatura; indivíduos e sociedades; ciência; matemática; artes; educação física e saúde; projeto.

A partir do intuito de ajudar os alunos a desenvolverem entendimento pessoal, senso próprio e de responsabilidade na sua comunidade, ensinar e aprender no programa segue a seguinte concepção: Os alunos aprendem melhor a partir do conhecimento de que as experiências acontecem em um contexto e que elas são conectadas com as nossas vidas e com as experiências do mundo que eles já experimentaram. Tomando uso de contextos globais os estudantes desenvolvem uma compreensão da humanidade e cuidados com o planeta que são compartilhados por todos, através da exploração adequada de: identidades e relacionamentos; expressão pessoal e cultural; orientação no espaço e no tempo; inovação científica e técnica; justiça e desenvolvimento; globalização e sustentabilidade.

Os programas podem ser implantados conjuntamente ou de forma independente, todos são sustentados por valores e ênfase compartilhadas no desenvolvimento de alunos que são aprendizizes ao longo da vida e que são capazes de dar sentido e causar um impacto positivo no nosso mundo complexo e interconectado. Existem quatro elementos fundamentais e relacionados que são importantes e centrais em todos os programas IB são eles:

- Mentalidade internacional: que é um conceito multifacetado que captura a forma de pensar, ser e agir caracterizado por uma abertura ao mundo e reconhecimento da nossa profunda conexão com as outras pessoas.
- O perfil do aluno IB: o aluno tem um papel central na educação IB. São caracterizados dez atributos que são desenvolvidos pelos alunos, eles destacam a importância de nutrir disposições como curiosidade e compaixão, assim como conhecimento e habilidade. Também é ressaltado que o programa IB se preocupa também com o bem-estar social, físico e emocional das crianças e em assegurar que elas respeitem a si mesmas, outros e o mundo que as rodeias. Os dez atributos são: indagadores; bem informado; pensadores; comunicadores; princípios; mente aberta; cuidadoso; correr risco; equilibrado; reflexivo.
- Um currículo amplo, equilibrado, conceitual e conectado: o currículo enfatiza a importância de fazer conexões, explorando os relacionamentos entre disciplinas e aprender sobre o mundo de maneiras que vão além dos propósitos individuais. Ele foca em propiciar as crianças oportunidades autênticas de conectar o seu conhecimento ao mundo a sua volta.
- Abordagens de ensino aprendizagem: são listadas seis abordagens para ensinar e cinco para aprender, elas guiam os educadores e crianças nas escolas IB. Todas essas abordagens são centradas em um ciclo de investigação, ação e reflexão, uma interação entre perguntar, fazer e pensar que conduz as atividades diárias dos professores e educandos, além de enfatizarem bastante os relacionamentos. As abordagens para ensinar são: baseada em investigação; focada na compreensão conceitual; desenvolvimento de contextos locais e globais; focada em um trabalho de equipe e colaboração efetivo; projetada para quebrar as barreiras em relação a aprendizagem; informação por avaliação. As abordagens para aprender são todas relacionadas e visam o empoderamento dos estudantes de todas as idades para se tornarem aprendizes que sabem como fazer boas perguntas, a determinar objetivos, perseguir suas aspirações e ter determinação para alcançá-las. As cinco categorias são: habilidade de pensar; habilidade de pesquisar; habilidade de comunicação; habilidade social; habilidade de autogestão.

O *International Baccalaureate* é independente de interesses políticos e comerciais, os programas são oferecidos em diversas escolas ao redor do mundo, sejam elas, privadas ou públicas, nacionais ou internacionais, grandes ou pequenas.

3.3 A prática – como pode ser observada?

Buscando entender um pouco mais a relação entre bilinguismo, ludicidade e a imersão na L2, foram realizadas cinco observações com duração de trinta minutos, em quatro turmas da educação infantil na escola caracterizada acima durante os momentos foram realizadas anotações das interações e mediações, é importante ressaltar que somente no primeiro segmento foram realizadas duas observações na mesma turma. A turma de *toddler* é composta por quinze crianças e três professoras, o *nursery* tem vinte três crianças e três professoras, já o *JK* e *SK* possuem vinte e três crianças e entre duas ou três professoras. Anteriormente à observação, foi realizada uma pesquisa sobre o programa que a escola utiliza para poder entender melhor a prática dos professores e como eles trabalham essas questões em sala. É importante destacar que a instituição no segmento observado realiza todas as atividades em estações de aprendizagens com pequenos grupos formados por quatro ou seis crianças e grandes grupos constituídos por quinze ou vinte e três crianças, esses centros são divididos entre momentos direcionados pelos regentes e professores assistentes e momentos livres.

As observações tinham como intuito analisar alguns pontos em relação a professores e crianças. Para os professores foram destacados forma de apresentação da atividade; modelagem e interação com as crianças no momento dos centros. No que diz respeito às crianças foram frisadas a reação diante da atividade apresentada; o engajamento; sentimentos e emoções em relação às estações e experiências propiciadas. Nos próximos parágrafos serão descritas cada uma das observações referentes aos quatro segmentos da educação infantil que é oferecida.

Toddler

O primeiro segmento da educação infantil oferecido pela escola é o *toddler* que é voltado para crianças de um ano e meio a dois anos. Na data da observação as crianças estavam aprendendo sobre os cinco sentidos que é uma unidade que proporciona as crianças conhecerem mais sobre o seu próprio corpo e explorarem cada um dos seus sentidos. A primeira atividade trabalhada foi sobre o sentido do tato (*touch*), antes de iniciar e explicar a atividade a professora fez um momento para trabalhar algumas das palavras do vocabulário. Ela relembrou juntamente com as crianças quais são os cinco sentidos (*sight, touch, taste, smell, hearing*) a partir de uma música, e também realizou um jogo pedindo para eles tocarem no chão, na parede, e no tapete trabalhando o reconhecimento e diferenciação das texturas.

No momento em que estava explicando a atividade ela mostrou e nomeou os materiais que seriam usados (sementes, palha, e creme de barbear) os quais estavam dispostos nos centros previamente organizados. A professora explicou para as crianças que elas iriam tocar, sentir e brincar com os materiais, e que ao fazer isso iriam perceber que cada um deles pode ser sentido de uma forma diferente assim como no jogo e que isso acontece porque os objetos possuem texturas diferentes. Reiterando que com a ajuda das nossas mãos (*hands*) e pele (*skin*) podemos sentir e explorar essa diversidade de texturas presentes no nosso cotidiano.

A turma foi dividida em três grupos cada um deles foi acompanhado por uma das educadoras, elas deixaram as crianças explorarem e experimentarem os materiais, conversando sobre como eles perceberam as texturas (*soft, rough, hard*) que foram apresentadas. A atividade foi bem interessante de ser observada, pois foi possível perceber o engajamento e alegria das crianças durante o momento, as professoras deram espaço para que elas usassem a sua criatividade e imaginação na manipulação dos objetos mediando o vocabulário em inglês.

Em outro dia, a turma realizou uma atividade que abordava o sentido do paladar, para a sua realização, a professora separou alguns alimentos (sal, açúcar, vinagre, banana, limão, café e gelatina). Novamente cantou uma música sobre o tema para retomar o vocabulário da unidade, em seguida mostrou dois *flashcards* de alimentos e com a ajuda das crianças diferenciou cada um deles e seus respectivos gostos. Ao elucidar como é que conseguimos diferenciar os gostos e sabores, usou como suporte *flashcards* com imagens da língua (*tongue*) e boca (*mouth*), para demonstrar que são essas as partes dos nossos corpos responsáveis pelo sentido do paladar. Foi então que ela explicou que todos iriam provar algumas comidas, ao mostrá-las, frisou que a partir da experimentação seriam percebidos gostos e sabores diversos: doce, salgado, amargo e azedo (*sweet, salt, sour, bitter*).

Conduzida em um grande grupo, a experiência iniciou-se de forma bem desconfiada por parte das crianças. Uma a uma, elas provaram os alimentos oferecidos, foi possível perceber algumas caretas e sorrisos. As educadoras realizaram a mediação durante todo o processo fazendo perguntas como (*do you like it?*) (*How does it taste?*) (*Do you want more?*) (*Which one was your favorite and why?*). Algumas crianças responderam em inglês, enquanto outros usaram somente uma ou duas palavras na segunda língua e outros preferiram não usar nenhuma palavra em inglês, entretanto a todo tempo as professoras repetiam as respostas em inglês o que deixava algumas crianças mais confortáveis para retomar a sua resposta usando a L2.

Os dois momentos descritos acima foram conduzidos totalmente em inglês, o vocabulário foi bem compreendido e aceito pelas crianças que se sentiram ao longo do processo mais confortáveis em utilizá-lo para expressarem seus sentimentos, opiniões e

questionamentos. A apresentação, modelagem e condução das atividades por parte das professoras foi realizada de maneira engajada e instigante além de também ter sido respeitosa em relação ao envolvimento e sentimentos apresentados pelos estudantes, permitindo a eles um maior engajamento e que sua imaginação e criatividade fluíssem. É possível inferir que os processos descritos ocorreram de forma lúdica para todas as crianças, pois elas experienciaram um momento de bem-estar, plenitude e integração entre sentimento, ação e pensamento como foi descrito por Bacelar (2009), Duarte (1985) e Luckesi (2014).

Nursery

O segmento é voltado para crianças de dois e três anos de idade e é a turma seguinte ao descrito acima. Durante o momento da observação a unidade trabalhada era a de profissões, as crianças estavam aprendendo sobre as diferentes profissões que existem e como cada uma delas ajuda no funcionamento da nossa sociedade. No dia em questão as crianças estavam falando sobre três profissões (professor, médico e cozinheiro), as educadoras elucidaram que todas são muito importantes e nos ajudam em diferentes áreas da nossa vida cotidiana.

Foram organizadas três estações de aprendizagens livres com brinquedos e objetos que remetiam as profissões citadas acima quadros brancos; canetões; letras e números; bonecas, luvas, jalecos e diversas maletinhas médicas com brinquedos; panelinhas, copos, garfos, colheres, facas e comidinhas de plástico e aventais. Ao explicar a dinâmica da atividade a professora frisou que a escolha pelos centros aconteceria de forma livre sendo assim eles poderiam escolher para qual ir, e que no decorrer do tempo poderiam trocar de grupo.

Por serem centros livres as professoras participaram das brincadeiras já estabelecidas pelas crianças o que permitiu uma maior criatividade e imaginação por parte deles, ao longo das conversas e com a mediação das educadoras elas resgatavam e introduziam novas palavras em inglês relacionadas as profissões como por exemplo: *teacher; school; numbers; letters; shapes; pencil; crayon; paper; playground; story time; circle time; friends; share; doctor; hospital; patiente; medecine; sick; cough; fever; vaccine; headache; pain; chef; cook; restaurante; cliente; waitress; juice; fork; spoon; pan; sink; stove; bake; knife and food.*

As crianças tiveram a oportunidade de passar e participar de todas as estações, foi interessante perceber as diferentes reações e sentimentos diante de cada centro. Além de ser possível também observar a conexão e a relação dos infantes com os diversos brinquedos dispostos para o momento. Segundo Kishimoto (1998), o brinquedo proporciona que a criança represente aspectos da realidade através da brincadeira evocando assim palavras, expressões e

atitudes que são comuns no seu cotidiano. Foi esse o cenário percebido ao longo do processo, os estudantes reproduziram o que conheciam das profissões, a forma de falar, de agir e o modo como tratar as outras pessoas.

Infere-se que o momento foi lúdico para as crianças no momento em que elas encontraram o grupo no qual se sentiram confortável e inseridos de forma integral vivenciando um momento de bem-estar, que proporcionou a ela se afastar em certas instâncias da rotina e adentrar em um mundo imaginário no qual ela pode se expressar de forma integrada (KISHIMOTO, 1998). O uso da L2 foi bem presente por parte das professoras e das crianças na comunicação.

Junior Kindergarten

As turmas são voltadas para crianças de quatro anos e é a terceira etapa da educação infantil na instituição. Normalmente as atividades ao longo da semana são as mesmas os grupos fazem uma atividade por dia havendo assim uma rotatividade, no dia da observação estavam organizadas três estações com atividades distintas. Antes de iniciar a explicação a regente revisou a letra da semana “T” e escreveu algumas palavras indicadas pelas crianças que começam com essa letra e pediu que algumas delas fossem ao quadro branco para fazer a letra.

A apresentação da atividade ocorreu ainda no *circle time* a professora exemplificou e realizou a modelagem de cada centro, o primeiro era de *sorting* em dupla os estudantes deveriam separar objetos (*blocks; cars and numbers*) usando diversas formas de classificação (color; shape and size); o segundo era o da *letter T* eles receberiam uma folha e deveriam usar a letra t usando lápis de cor e giz de cera; o terceiro era o *white board* nas mesas estavam dispostos alguns quadros brancos e canetões e na parede em frente a eles tinham algumas letras (T,I,A,E e P) e números (1,2,3,4,5) para eles reproduzirem no quadro.

A divisão dos grupos é anteriormente organizada pelas educadoras e cada estação possui uma cor para ajudar as crianças a identificarem. Apesar de serem atividades um pouco mais complexas as crianças se engajaram bastante de modo geral, o centro de *sorting* permitiu que as crianças fossem criativas a forma de classificação dos objetos dispostos o processo foi realizado três vezes por cada dupla e ao fim de cada um eles explicavam para as professoras como chegaram aquele resultado, a comunicação entre ambos aconteceu na L2 com o auxílio de algumas palavras em português que eram repetidas em inglês pela regente e assistente para a familiarização dos infantes.

O centro da *letter T* proporcionou bastante envolvimento por parte das crianças elas aproveitaram bastante o momento para usar a criatividade na hora de pintar e decorar a letra. O último grupo do white board foi o preferido das crianças eles reproduziram os números e as letras algumas vezes e depois a professora deixou-os usarem a lousa de forma livre para desenhar ou escrever o nome.

A todo momento, as professoras utilizaram a L2 como mediadora da atividade conversando e explicando as atividades em inglês, as crianças mostraram uma boa compreensão da segunda língua e também se comunicaram em inglês misturando o português em alguns momentos e pedindo ajuda as educadoras para se saber como fala em inglês. Apesar de os centros não terem tantos brinquedos as crianças se envolveram bastante nas atividades e também relataram que tiveram uma experiência prazerosa e que queriam participar do centro de novo.

Senior Kindergarten

Corresponde a última etapa do segmento da educação infantil no colégio e é voltada para crianças de cinco anos, metade da atividade pedagógica é ministrada em inglês e a outra em português por duas professoras, como o nosso foco é o bilinguismo a observação aconteceu no momento de inglês. A unidade trabalhada por era *sharing our planet* a atividade foi *freezing and defrosting*, a professora explicou para as crianças que cada um dos quatro grupos iria receber duas vasilhas com água e que cada criança iria andar pela sala e escolher um objeto para colocar na água, depois que todos tivessem escolhido iriam receber uma folha com dois quadros (*before and after*) para eles observarem atentamente a forma do objeto, se ele afunda ou flutua e desenharem o que viam e que quando todos terminassem as vasilhas seriam colocadas no congelador e retiradas no outro dia.

As crianças ficaram bem animadas por poderem escolher e saíram pela sala a procura do objeto ideal para congelar, algumas pegaram blocos, botões, carrinhos, diversos manipulativos, lantejoulas, miçanga e moedas de plástico. Ao colocarem na água observaram atentos se o material estava flutuando ou tinha afundado e conversaram entre si o porquê de acharem que isso tinha acontecido, em seguida desenharam no quadro escrito *before* o que estavam vendo e o que tinham mirado e levaram para o congelador.

No dia seguinte as crianças retiraram da geladeira e observaram como a vasilha, os objetos e a água estavam conversaram no seu grupo e com as professoras sobre as mudanças ocorridos e desenharam novamente na folha no quadro indicado como *after*. As crianças

estavam genuinamente empolgadas e alegres para poder ver o que tinha acontecido com a experiência que havia começado no dia anterior e ficaram surpresos ao ver as suas vasilhas e como os objetos tinham ficado após congelarem. Os recipientes ficaram dispostos em um lugar da sala para que as crianças pudessem acompanhar o descongelamento dos objetos e as novas mudanças ocorridas.

A experiência envolveu bastante as crianças em todas as etapas, elas ficaram curiosas para entender o processo e as mudanças que ocorreriam diante do congelamento dos objetos e da água. No SK as crianças utilizam bastante o inglês e fazem a maior parte da comunicação com as professoras em inglês e também sempre pedem para aprender novas palavras quando não sabem. Experiências como essa além de serem prazerosas e integradas também propiciam que as crianças resgatem o vocabulário que elas já possuem e aprendam novas palavras para agregar o seu conhecimento. Compreende-se que a atividade ocorreu de forma lúdica proporcionando as crianças um aprendizado da L2 de forma natural.

Em suma, é possível afirmar que a escola tratada conseguiu realizar um trabalho bem-sucedido na relação entre bilinguismo e ludicidade, existindo uma contribuição mútua entre ambos. As regentes conseguem desenvolver atividades que propiciaram a participação ativa das crianças e que despertaram a curiosidade, imaginação e criatividade, conforme Luckesi (2014) a ludicidade pode advir de atividades mais simples até as mais elaboradas assim como as que foram observadas ao longo do processo, elas conseguiram despertar o brilho nos olhos, citado por Luckesi (2014), e proporcionaram um maior engajamento das crianças além de promover a integração plena de pensamento, sentimento e ação (BACELAR, 2009). As estações de aprendizagem apresentadas durante o momento de atividade da escola em questão são espaços e momentos que proporcionam perceber se a ludicidade de fato está sendo trabalhada e vivida dentro do ambiente pedagógico a partir da interação e percepção das crianças em relação a elas.

Os brinquedos também desempenham uma grande importância no processo de aprendizagem de forma lúdica, pois permitem que a criança de um passo para trás e entre em um mundo imaginário que tem como principal agente a criatividade (KISHIMOTO, 1998). A imersão na segunda língua de fato pode ser vista, a todo momento a interação entre as educadoras e as crianças aconteceu na L2, o que permite a aquisição de forma mais natural e o uso da língua de forma mais confortável entendendo que o aprendizado acontece de forma flexível e a partir das experiências diárias. No caso da escola que opta por um ambiente de imersão total até o JK o inglês passa a ser um meio pela qual as crianças desenvolvem e obtêm conhecimentos sobre o mundo ao seu redor e passa a ser um meio de instrução em grande parte do tempo assim como destacou (MARCELINO, 2009).

Apesar de as pesquisas sobre o bilinguismo no Brasil serem recentes e a falta de legislação para tratar do mesmo, é possível observar que a instituição citada tem conseguido a partir de um ambiente de imersão e de atividades que visam oferecer uma experiência de plenitude e bem-estar para a criança, desenvolver um programa que auxilia na aquisição da L2 de forma mais natural e de maneira eficaz promovendo um maior conforto e segurança no uso da língua em questão. A relação entre ambos ainda tem um longo caminho a percorrer, felizmente ela já pode ser vista em prática de uma maneira respeitosa que considera a visão, sentimento, pensamento e ação do sujeito que está vivenciando o momento.

O brincar é importante em todas as idades e fase da nossa vida, a ludicidade pode ser vivida durante os diferentes períodos e faixas etárias, assim como elucidou Luckesi (2014). As experiências mais simples podem apresentar momentos de plenitude e bem-estar para as crianças e professores, os quais também precisam experienciar integralmente as atividades que eles estão propondo para poder entender os sentimentos e reações das crianças perante elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho tinha como finalidade investigar e analisar sobre a relação entre bilinguismo e ludicidade na prática escolar de escolas bilíngues. Buscando entender o cenário em que surgiram, sua organização e se de fato existem atividades elaboradas e aplicadas que podem ser consideradas como lúdicas e proporcionam as crianças momentos de plenitude, prazer e bem-estar durante o seu processo de realização.

É significativo mais uma vez destacar aqui que as pesquisas acerca do bilinguismo no Brasil são recentes, sendo assim ainda há muito para ser estudado e analisado nos próximos anos, e que essa é uma realidade que está cada vez mais presente, pois o número de escolas particulares que se intitulam como bilíngues aumentou nos últimos anos, é preciso que cada vez mais os professores e pesquisadores que atuam nessa área busquem entender como o fenômeno se dá no País para que seja possível proporcionar programas que de fato trabalhem com a imersão na L2 e contribuam para o aprendizado dos estudantes.

Pode-se afirmar que a ludicidade desempenha um grande papel no processo de ensino aprendizado de crianças, jovens e adultos pois permitem que nossos sentimentos, ações e pensamentos se conectem de forma integral e ampla, proporcionando momentos prazerosos e de bem-estar no processo de aprendizagem. Ela é uma grande aliada da educação bilíngue e se mostra como o elemento principal para que a aprendizagem de uma segunda língua ocorra de maneira natural e confortável para as crianças.

Experiências como as sucedidas na escola analisada mostram que é possível oferecer as crianças momentos prazerosos e de bem-estar, através das brincadeiras, explorações e experimentações que auxiliam na criação de um ambiente lúdico e de imersão, no qual a criança se vai se sentir confortável para usar a L2. Em contrapartida também é possível observar programas bilíngues que trabalham com apostilas na educação infantil como é o caso da franquia citada no capítulo ludicidade e bilinguismo. O uso de apostilas na educação infantil não é algo que deve acontecer, esse tipo de material não permite que o professor proporcione as crianças experiências prazerosas, plenas e integradas, ele padroniza as atividades e não compreende a ludicidade como um processo interno do sujeito, não levando em consideração os sentimentos e reações das crianças diante ao que está sendo apresentado e tão pouco permite a criança a entrar no mundo da imaginação. Além de muitas vezes serem materiais com um grande número de atividades que devem ser cumpridas ao longo do ano e existe uma cobrança para que isso aconteça.

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica, e engloba as crianças de zero a cinco anos e tem como intuito o desenvolvimento integral da criança. Esse desenvolvimento ocorre por meio da brincadeira, exploração e experimentação, o brincar é algo sério para as crianças. “Enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados, o que a leva a experimentar as mais profundas emoções e os mais íntimos pensamentos” (BONFIM, 2010, p. 27). São momentos que propiciam o desenvolvimento integral da criança, o entendimento do mundo a sua volta, o conhecimento sobre si mesmo, e a descoberta e exploração de novas maneiras de utilizar os objetos, materiais, o espaço e seu próprio corpo (BONFIM, 2010) e de maneira criativa (CANDA, 2006).

PARTE 4 PERSPECTIVAS FUTURAS

Ao pensar sobre o futuro, vejo-me atuando em sala de aula, buscando sempre novas formas de proporcionar aos meus alunos meios pelos quais eles possam experimentar a ludicidade e ter boas experiências que os ajudarão a entender sobre o mundo a sua volta. Tenho a pretensão de continuar trabalhando em escolas bilíngues pois me interessa bastante pelo ensino bilíngue e fazer uma pós-graduação voltada para esse tema. Espero continuar trabalhando na mesma escola que atuo desde que era estagiária, aprendi bastante ao longo do tempo em que me encontro lá, sou grata pelas formações e oportunidades que eles sempre me proporcionaram. Mas também penso em buscar novas experiências em outras escolas.

Planejo daqui a alguns anos ir estudar no exterior por um ou dois anos, sempre tive esse sonho de passar algum tempo fora para poder continuar o meu processo de ensino e aprendizagem, compreendo que essa experiência vai agregar muito para a minha vida profissional e pessoal. Pretendo começar esse ano a estudar um ou dois novos idiomas para expandir ainda mais meus conhecimentos acerca de outras culturas.

Estou me organizando para voltar a atuar em projetos de extensão e sociais que beneficiem crianças e jovens, tive essa experiência na UnB ao participar do projeto Leia que faz um trabalho que vai muito além de focar somente na aprendizagem cognitiva, trabalhando aspectos emocionais, familiares e sociais. Sinto falta dessa vivência e espero que em breve possa retornar a participar de projetos como esse como uma forma de retribuir todo o saber que adquiri ao longo da minha jornada na Universidade de Brasília.

Por fim, espero poder despertar o brilho nos olhos dos meus alunos assim como tantos professores que participaram da minha trajetória até aqui despertaram em mim. Que eu seja uma professora sobretudo acolhedora que tenha um olhar atento a cada aluno e as suas necessidades e que eu continue me transformando sempre na minha melhor versão e que eu me redescubra várias vezes ao longo da minha caminhada, mas sobretudo que eu nunca perca o meu brilho nos olhos e o meu amor pela educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Letícia; FLORES, Cristina. Bilinguismo. In: FRIETAS, Maria João; SANTOS, Ana Lúcia. **A aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do Português**. (Textbooks in Language Sciences 3). Berlin: Language Science Press, 2017. cap. 12. p. 275-304. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5665138/mod_resource/content/1/aquisi%C3%A7%C3%A3o%20de%20L1%20e%20L2.pdf. Acesso em: 3 jan. 2023.
- BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. Bases da investigação. In: **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009. cap. 2. p. 21-31. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/23789>. Acesso em: 8 dez. 2022.
- BONFIM, Patrícia Vieira. **A criança de seis anos no ensino fundamental: uni-dunitê... corporeidade e ludicidade — mais que uma rima, um porquê**. 2010. P. 26-27.
- BRADO, Thiago. **Felicidade**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZTBuOipXI2w>. Acesso em: 5 jan. 2023.
- BRASIL. Governo Federal. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue** - Parecer CNE/CEB Nº: 2/2020 aprovado em 09/07/2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva/apresentacao/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue>. Acesso em: 25 jan. 2023
- BROUGÈRE, Gilles; WAJSKOP, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CANDA, Cilene Nascimento. **Aprender e brincar: é só começar... a ludicidade na alfabetização de jovens e adultos**. 2006. 287 p. Dissertação (Pós-Graduação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, [S. l.], 2006. P. 168-185 Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10172/1/Dissertacao_Cilene%20Canda.pdf. Acesso em: 24 jan. 2023.
- DISTRITO FEDERAL. **Rede Privada**. [S. l.], 18 maio 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/rede-particular-inicio/>. Acesso em: 24 jan. 2023.
- DUARTE, Inúbia. Apresentação. In: LEBOVICI, Serge; DIATKINE, René. **Significado e função do brinquedo na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, p. 5-8.
- FILIZOLA, Paula. **Dados registram aumento na procura por ensino bilíngue no Brasil**. Metrôpoles, 10 out. 2019. Disponível em: <https://www.metropoles.com/conteudo-especial/educacao-do-amanha-2019/dados-registram-aumento-na-procura-por-ensino-bilingue-no-brasil>. Acesso em: 25 jan. 2023
- INTERNATIONAL BACCALAUREATE. **International Baccalaureate**. Disponível em: <https://www.ibo.org/about-the-ib/>. Acesso em: 7 dez. 2022.
- INTERNATIONAL BACCALAUREATE. **Middle Years Programme**. Disponível em: <https://www.ibo.org/programmes/middle-years-programme/>. Acesso em: 7 dez. 2022.

INTERNATIONAL BACCALAUREATE. **Primary Years Programme**. Disponível em: <https://www.ibo.org/programmes/primary-years-programme/>. Acesso em: 21 out. 2022

INTERNATIONAL BACCALAUREATE. **What is an IB education?** Disponível em: <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/about-the-ib/pdfs/what-is-an-ib-education-en.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2022.

INTERNATIONAL BACCALAUREATE. **What is the MYP?** Disponível em: <https://www.ibo.org/programmes/middle-years-programme/what-is-the-myp/>. Acesso em: 7 dez. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira. 1998, p. 46-63. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644269/11695>. Acesso em: 7 dez. 2022

LIMA, Catarina. **DF conta com quatro escolas públicas de ensino bilíngue**. [S. l.], 3 jul. 2022. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2022/07/03/df-counta-com-quatro-escolas-publicas-de-ensino-bilingue/>. Acesso em: 26 jan. 2023.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do professor. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em 3 jan. 2023.

MAPLE BEAR. **Effective teaching strategies**. All rights reserved, Maple Bear Global Schools Ltd.

MAPLE BEAR. **General classroom management**. All rights reserved, Maple Bear Global Schools Ltd.

MAPLE BEAR. **Understandings and practices learning through experience and exploration**. All rights reserved, Maple Bear Global Schools Ltd.

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: Lael/PUC-SP, v. 19, p. 1-22, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3487#:~:text=O%20bilinguismo%20cresce%20no%20Brasil,acontecendo%20em%20todos%20os%20lugares>. Acesso em: 3 jan. 2023.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Revel**. v. 3, n. 5, p. 1-13, 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf. Acesso em: 3 jan. 2023.

VIAN JUNIOR, Orlando; WEISSHEIMER, Janaina; MARCELINO, Marcello. Bilinguismo: aquisição, cognição e complexidade, **Revista do Gelne**, Natal, v. 15, Número Especial, p. 399-416, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/10283/7257>. Acesso em: 24 nov. 2022.