

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

**LINGUAGENS DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE
PORTUGUÊS/INGLÊS: olhando pelo caleidoscópio**

Marielly Pereira da Silva Faria

Anápolis-GO

2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM E PRÁTICAS SOCIAIS

**LINGUAGENS DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE
PORTUGUÊS/INGLÊS: olhando pelo caleidoscópio**

Marielly Pereira da Silva Faria

Anápolis-GO

2020

MARIELLY PEREIRA DA SILVA FARIA

**LINGUAGENS DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE
PORTUGUÊS/INGLÊS: olhando pelo caleidoscópio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos de ensino e aprendizagem de línguas.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Práticas sociais.

Orientadora: Prof^a. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva.

Anápolis-GO, 2020

LINGUAGENS DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE
PORTUGUÊS/INGLÊS: olhando pelo caleidoscópio

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás PPG/IELT/UEG, em 19 de junho de 2020.

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Barbra do Rosário Sabota Silva
(Universidade Estadual de Goiás / UEG) Orientadora / Presidente

Prof^a. Dr^a. Viviane Pires Viana Silvestre
(Universidade Estadual de Goiás / UEG) Membro Interno

Prof^o. Dr^o. João Henrique Suanno
(Universidade Estadual de Goiás / UEG) Membro Interno

Prof^a. Dr^a. Marilza Vanessa Rosa Suanno
(Universidade Federal de Goiás / UFG) Membro Externo

Prof^o. Dr^o. Ariovaldo Lopes Pereira
(Universidade Estadual de Goiás / UEG) Suplente

Anápolis-GO, 19 de junho de 2020



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE PRODUÇÃO INTELECTUAL EM MEIO ELETRÔNICO

Eu, MARIELLY PEREIRA DA SILVA FARIA, autora da obra intitulada LINGUAGENS DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE PORTUGUÊS/INGLÊS: olhando pelo caleidoscópio, apresentada em 19/06/2020 como pré-requisito para obtenção de diploma de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias, AUTORIZO a Biblioteca Setorial da Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas disponibilizar para fins de leitura, consulta, impressão e ou *downloading* pela *Internet*, a título de divulgação da produção científica gerada no âmbito da Universidade Estadual de Goiás, sem abdicar dos direitos autorais e patrimoniais que envolvem a utilização da obra, estando ciente que o teor do conteúdo disponibilizado é de minha inteira responsabilidade.

Anápolis, 30 de junho de 2020.

Assinatura do autor

*“Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.”*

Rubem Alves

Dedico este trabalho ao meu filho Lucas Davi, que me proporciona a experiência enriquecedora de ser mãe, às crianças cujos caminhos se cruzaram com os meus durante os quatorze anos de caminhada na Educação Infantil e a todos que contribuíram direta ou indiretamente para que este estudo acontecesse.

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINA EM
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**ATA DE SESSÃO DE
DEFESA

Aos dezenove dias do mês de junho de dois mil e vinte, às 14h30, na forma de videoconferência via Google Meet, realizou-se a sessão de julgamento de defesa do trabalho da mestranda **Marielly Pereira da Silva Faria**, intitulado: **Linguagens da Criança na Educação Infantil Bilíngue Português/Inglês: um olhar pelo caleidoscópio**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Barbra do Rosário Sabota Silva (Orientadora) – PPG-IELT/UEG, Viviane Pires Viana Silvestre – PPG-IELT/UEG, Marilza Vanessa Rosa Suanno – PPGE /UFG e João Henrique Suanno- PPGIELT/UEG. Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pela mestranda e sua orientadora. Em seguida, a banca examinadora reuniu-se, em sessão secreta, para proceder à avaliação do trabalho de defesa. Reaberta a sessão, a presidente da banca examinadora, Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva proclamou o resultado, segundo o qual o trabalho foi **aprovado** considerando-se **cumprido este requisito** para fim de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS, pela Universidade Estadual de Goiás**. Às 17h50 a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar eu, Aurilene Borges da Silva, secretária do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora em três vias de igual teor.

Prof^ª. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva
PPG-IELT/UEGProf^ª. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre
PPG-IELT/UEG
Prof^ª Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno
PPGE /UFG
Prof. Dr. João Henrique Suanno
PPG-IELT/UEGAurilene Borges da Silva
Secretária PPG-IELT/UEG

AGRADECIMENTOS

“A gratidão é a virtude das almas nobres.”

Esopo

Após uma caminhada ao mesmo tempo curta e longa, leve e árdua, coletiva e solitária, é chegado o momento de compartilhar a alegria de concluir um trabalho acadêmico como este. Apesar dos obstáculos encontrados pelo caminho e das renúncias, o apoio, as palavras encorajadoras e carinhosas de cada um/uma de vocês foram imprescindíveis para tornar esta viagem animadora e mais leve. Eis aqui os meus agradecimentos pela força e pela motivação para finalizar esta pesquisa revigorada para retomá-la em breve...

A **Deus**, por ter me guiado e me amparado em todos os momentos difíceis desta jornada.

Aos meus pais queridos e amados, **Maria Helena Pereira da Silva e Joaquim Pereira Alves**, que educaram a mim e meus irmãos de forma amorosa e alegre e elegeram a educação prioridade em nossas vidas. E em especial minha mãe, que abençoada, descansa na paz eterna.

Ao meu filho querido e amado, **Lucas Davi Pereira de Faria e Silva**, que é minha dose diária de alegria e mesmo sem saber me ajudou a ter forças para nunca desistir.

Ao meu namorado **Wesley Gomes Cardoso**, com quem compartilho meus sonhos, por acreditar em mim e ter sempre uma palavra de ânimo, SEMPRE!

Ao meu irmão, **Thiago Pereira da Silva**, à minha irmã, **Kelly Pereira da Silva**, a minha cunhada **Eliana Ferreira**, aos meus sobrinhos, **Cecília Harengel e Roney Harengel**, pelas inúmeras demonstrações de carinho e pelos momentos de alegria em família que passamos.

Ao Diretor Pedagógico, **César Pereira**, que sempre me apoiou e me ajudou a ter condições de realizar esta pesquisa.

Aos meus **queridos amigos**, pelos abraços e pelas palavras encorajadoras.

À **Barbra do Rosário Sabota Silva**, além de minha orientadora, minha professora, minha amiga e minha inspiração acadêmica e pessoal. Saiba que é, e sempre será uma pessoa muito querida! Ter sido orientada por você é uma alegria imensurável para mim, pois eu sei muito bem do carinho e do amor que você tem pelos/as seus/suas orientandos/as. Obrigada por ter me oferecido todo apoio e suporte para poder passar mais tranquila por esta fase e certa de que a parceria que iniciamos não termina aqui, visto que os nossos caminhos ainda vão se encontrar por várias vezes nesta vida.

À **Viviane Pires Viana Silvestre e Rosane Rocha Pessoa**, por terem contribuído de forma tão respeitosa e competente na qualificação. Meu muito obrigada por terem se disponibilizado para a leitura do meu trabalho, pelas considerações e ressalvas feitas durante o meu exame de qualificação, pois seus olhares permitiram ampliar minha consciência e melhorar a minha visão sobre este estudo. Foi uma grande honra ter autoras, professoras e pesquisadoras que eu tanto

admiro lendo e contribuindo para a minha pesquisa. Em especial à Viviane, que acompanhou a sua construção durante a minha caminhada, desde a minha primeira apresentação no 1º Seminário de Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás.

Ao professor **João Henrique Suanno** e às professoras **Viviane Pires Viana Silvestre** e **Marilza Suanno**, que tanto admiro e que gentilmente aceitaram participar da Banca Examinadora deste estudo de forma tão significativa. Meu muito obrigada por terem se disponibilizado para a leitura do meu trabalho e pelas considerações feitas.

Ao professor **Arioaldo Lopes Pereira**, por ser um excelente professor e que gentilmente aceitou ser suplente na Banca Examinadora deste estudo.

Às **professoras** e aos **professores** do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia (PPG-IELT), por terem contribuído na redescritção dos meus saberes e na minha formação como pesquisadora.

Às/Aos **colegas** da turma do PPG-IELT, por compartilharem as suas experiências e me permitir aprender com elas.

Às **famílias** das crianças participantes, que confiaram na pesquisa e autorizaram a participação dos pequenos. E a eles, que foram sempre a minha motivação para que eu prosseguisse com esta pesquisa.

À **Universidade Estadual de Goiás**, por me formar na graduação e pós-graduação, desde o ano de 2002.

À **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG)**, pela bolsa concedida, pois sem o valor depositado mensalmente, a divulgação deste estudo e de outros desenvolvidos por mim durante o mestrado seria mais difícil.

Ao **Grupo de Estudos Integra**, da Universidade Estadual de Goiás, que mesmo em poucas vezes que tive a oportunidade de participar, contribuiu significativamente nas minhas reflexões e na minha formação.

A **todas as pessoas que não mencionei aqui**, mas que estiveram comigo nessa caminhada e, cada qual a sua maneira, contribuíram para a realização deste estudo.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

Paulo Freire

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Resultados encontrados na pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES.....	29
Quadro 2	Convenções para a transcrição.....	45
Quadro 3	Média salarial dos responsáveis pelas crianças.....	51
Quadro 4	Respostas à pergunta: Que tipos de comentários ele(a) faz?.....	117
Quadro 5	Diferenças entre Educação Bilíngue e Ensino de língua.....	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Comparação dos valores de mensalidade.....	48
Gráfico 2	Profissões dos/as responsáveis.....	50
Gráfico 3	Motivos declarados pelos/as responsáveis por ter matriculado na escola.....	54
Gráfico 4	Campos de experiência da BNCC.....	63
Gráfico 5	Grupos etários dos objetivos de aprendizagem da BNCC.....	63
Gráfico 6	Direitos de aprendizagem da BNCC.....	86
Gráfico 7	Em algum momento, no contexto fora da escola, seu(ua) filho(a) reproduz, livremente, alguma música em inglês aprendida no ambiente escolar?.....	96
Gráfico 8	Seu(ua) filho(a) já possuía contato com a língua inglesa antes de frequentar a escola?.....	116
Gráfico 9	Seu(ua) filho(a) comenta algo sobre as atividades realizadas na escola, na língua inglesa?.....	117

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Pátio externo da escola.....	61
Imagem 2	Pátio externo da escola.....	61
Imagem 3	Parquinho da escola.....	62
Imagem 4	Sala de aula do Infantil 3 anos.....	62
Imagem 5	Horário de aula do Infantil 3 anos.....	64
Imagem 6	Cartazes do projeto “Celebrando o feminino”.....	67
Imagem 7	Exposição do projeto “Celebrando a diversidade”.....	70
Imagem 8	Exposição do projeto “Celebrando a diversidade”.....	70
Imagem 9	Brincadeira indígena direcionada.....	70
Imagem 10	Livro “As bonecas negras de Lara”.....	73
Imagem 11	Boneca Abayomi.....	74
Imagem 12	Desenho sobre o livro.....	74
Imagem 13	Ação “Páscoa Solidária”.....	75
Imagem 14	Ação “Páscoa Solidária”.....	75
Imagem 15	Cartão do “Thanksgiving”.....	76
Imagem 16	Cartão do “Thanksgiving”.....	76
Imagem 17	Peça de teatro “A pequena sereia”.....	82
Imagem 18	Peça de teatro “O quebra-nozes”.....	82
Imagem 19	Visita ao “Centro Cultural Jesco Puttkamer”.....	83
Imagem 20	Brincadeira livre.....	89
Imagem 21	Brincadeira direcionada.....	89
Imagem 22	Momento de contação de história.....	91
Imagem 23	Atividade de desenho.....	92
Imagem 24	Atividade de escrita.....	92
Imagem 25	Atividade de registro.....	93
Imagem 26	Pinturas em tela.....	93
Imagem 27	Momento do “Circle Time”.....	95
Imagem 28	Aula de Musicalização.....	99
Imagem 29	Aula de Musicalização.....	99
Imagem 30	Festa Junina.....	100
Imagem 31	Cantata de Natal.....	100
Imagem 32	Musical “A Arca de Noé”.....	101
Imagem 33	Momento de interação com o tablet.....	104
Imagem 34	Momento de interação com o tablet.....	104
Imagem 35	Aula de Capoeira.....	110
Imagem 36	Jogo cooperativo.....	111
Imagem 37	Jogo cooperativo.....	111
Imagem 38	Aula de Natação.....	113
Imagem 39	Bilinguismo recursivo.....	123
Imagem 40	Bilinguismo dinâmico.....	123
Imagem 41	Figueira-de-bengala.....	123

ANEXOS

Anexo A	Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE.....	152
Anexo B	Convite para participação em pesquisa.....	155
Anexo C	Solicitação de participação na pesquisa.....	156
Anexo D	Termo de anuência da instituição.....	157
Anexo E	Termo de compromisso.....	158
Anexo F	Questionário aplicado aos/às responsáveis.....	159

RESUMO

Este estudo de natureza qualitativo-interpretativista, aprovado pelo Comitê de Ética, com o protocolo de aprovação 3.219.326, na Plataforma Brasil, tem por objetivo geral entender como a escola organiza seus projetos na turma Infantil 3 anos, para que os repertórios linguísticos das crianças (múltiplos e multisensoriais) sejam desenvolvidos em práticas translíngues. Em termos mais específicos, este trabalho busca identificar as múltiplas linguagens da criança consideradas no ambiente escolar estudado, na turma Infantil 3 anos e identificar quais as práticas sociais que a instituição promove para ampliar os repertórios linguísticos das crianças ao construir sentidos. Tais objetivos surgiram a partir das questões problematizadoras: “Que construções linguísticas e multissensoriais podem caracterizar as múltiplas linguagens da criança consideradas no ambiente escolar estudado, na turma Infantil 3 anos?” e “A organização político-pedagógica da referida instituição permite práticas sociais que ampliam os repertórios linguísticos ao construir sentidos?”. O material empírico do estudo foi gerado durante o ano de 2018, tendo como fontes de geração um questionário para os/as responsáveis pelas crianças participantes, transcrição parcial das aulas gravadas em vídeo, anotações no diário de campo, análise de documentos da instituição (PPP e fichas de Anamnese e Requerimento de Matrícula), entrevista com o Diretor da Instituição e com os/a professores/a de área (Psicomotricidade, Capoeira e Musicalização). O contexto em que este estudo se desenvolveu foi uma escola de Educação Infantil Bilíngue português/inglês da rede privada da cidade de Goiânia. Ao investigar as práticas linguísticas dessas crianças sob as lentes da Complexidade, Decolonialidade e Translinguagem, pretendo ampliar o que se sabe sobre esse fenômeno no ambiente escolar, mais especificamente nesse contexto e contribuir para a construção de saberes que facilitem a ação nessa fase importante da educação básica, que não é tão discutida no mundo acadêmico dentro da área das Linguagens. Enfatizo a relevância social do estudo, no sentido de iniciar a discussão de práticas complexas, decoloniais e translíngues, em um contexto até então bastante colonizado, rígido e dicotomizado. O meu olhar lançado sobre o material empírico aponta que a instituição estudada oferece uma educação linguística que oportuniza práticas sociais que ampliam os repertórios linguísticos das crianças, que são múltiplos e multisensoriais. Desse modo, as problematizações do tema sugerido contribuíram para a percepção de que a educação linguística para crianças de três anos de idade, deve ir além da dicotomia linguagem oral e escrita, pois a criança translingua além dos dois códigos hegemônicos (português/ inglês), e se utiliza de maneiras múltiplas para performar suas identidades e construir seus sentidos.

Palavras-chave: Educação Bilíngue. Educação Infantil. Práticas translíngues.

ABSTRACT

This qualitative-interpretative study, approved by the Ethics Committee, within the approval protocol number 3.219.326, in Plataforma Brasil, has the general objective of understanding how the school organizes its projects in the 3 year old Children class, so that children's linguistic repertoires (multiple and multisensory) are developed in translational practices. In more specific terms, this work seeks to identify the multiple languages of the child considered in the school environment studied, in the Children 3 years class and to identify which social practices the institution promotes to expand the linguistic repertoires of children when building meanings. Such objectives emerged from the problematizing questions: "What linguistic and multisensory constructions can characterize the multiple languages of the child considered in the school environment studied, in the Children 3 years class?" and "Does the political-pedagogical organization of the institution allow social practices that expand linguistic repertoires by building meanings?". The empirical material of the study was generated during 2018, using as sources of generation a questionnaire for the parents of the participating children, partial transcription of the classes recorded on video, notes in the field diary, analysis of the institution's documents (PPP and Anamnesis and Registration Application forms), interview with the Director of the Institution and with the area teachers (Psychomotricity, Capoeira and Musicalization). The context in which this study was developed was a Portuguese/English bilingual child education school in the private network of the city of Goiânia. When investigating the linguistic practices of these children through the lens of Complexity, Decoloniality and Translanguaging, I intend to expand what is known about this phenomenon in the school environment, more specifically in this context and contribute to the construction of knowledge that facilitates action in this important phase of education basic, which is not so widely discussed in the academic world within the area of Languages. I emphasize the social relevance of the study, in the sense of initiating the discussion of complex, decolonial and translilingual practices, in a context hitherto quite colonized, rigid and dichotomized. My look at the empirical material points out that the studied institution offers linguistic education that provides social practices that expand children's linguistic repertoires, which are multiple and multisensory. In this way, the problematizations of the suggested theme contributed to the perception that linguistic education for three-year-old children should go beyond the oral and written language dichotomy, as the child translanguages beyond the two hegemonic codes (Portuguese/English), and it is used in multiple ways to perform its identities and build its senses.

Keywords: Bilingual Education. Child education. Translanguaging practices.

SUMÁRIO

FAZENDO AS MALAS.....	19
PONTO DE PARTIDA	24
CAMINHOS.....	32
Por quais lentes as paisagens foram apreciadas?	34
Por onde passamos?	38
Acompanhados por quem?	39
Crianças e seus/uas responsáveis.....	39
Coordenadora Pedagógica.....	39
Diretor Pedagógico.....	40
Professora regente.....	40
Professores/a de área.....	41
Por quais vias passamos?	42
Questionário aplicado aos/às responsáveis.....	42
Entrevista semiestruturada com o Diretor Pedagógico e professores/a de área.....	43
Observação.....	44
Diário de campo.....	44
Registro das aulas em vídeo.....	45
Documentos institucionais.....	45
Apreciando a viagem pelo caleidoscópio.....	46
Observando o mapa.....	47
DEFININDO AS PARADAS: AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA.....	55
Visitando a história da Educação Infantil e os conceitos de infância e criança.....	57
Visitando as vivências da Educação Infantil.....	61
Visitando os espaços e as rotinas.....	61
Visitando os projetos.....	66
Visitando as práticas sociais da escola.....	83
Embarcando nas concepções de língua.....	83
Conhecendo a linguagem essencial da criança.....	85
Através das linguagens oral e escrita.....	90
Apreciando as linguagens artística e musical.....	94
Passeando pelas linguagens gestual e imagética.....	101
Conhecendo a linguagem cinestésica.....	107
Embarcando na concepção de translinguagem.....	114
Caminhando da educação bilíngue para uma educação translíngue.....	121
SERÁ QUE CHEGAMOS AO DESTINO FINAL?	133

REFERÊNCIAS.....	139
ANEXOS.....	151

FAZENDO AS MALAS

“Todas as pessoas grandes foram um dia crianças, mas poucas se lembram disso.”

Antoine de Saint-Exupéry

Início este estudo com essa epígrafe, que me sensibilizou e me sensibiliza sempre que a leio, pois acredito que o olhar do profissional que trabalha com crianças deva ser cada vez mais sensível, e para isso, não podemos perder de vista a criança que fomos e a parte dela que ainda há em nós. Como trabalho na Educação Infantil há treze anos e o contexto desta pesquisa se dá neste espaço, não vi outra forma de iniciar a não ser recordando-me e narrando um pouco sobre a minha infância, pois essa fase construída de primeiras experiências deixa marcas relevantes para as escolhas da vida adulta. Primeiramente, situo o meu *locus* de enunciação colocando neste prólogo certas teorias e teóricos sem a pretensão de me aprofundar em cada um deles, mas apenas para descrever a trajetória em que foi construída a minha forma de ser e estar no mundo e de compreendê-lo, que a princípio era linear e rígida.

Convido você, leitor/a, a embarcar no relato deste estudo que, para mim, se tornou uma viagem inesquecível. Faço uso dessa metáfora porque durante o percurso desta pesquisa, vivenciei inúmeras experiências que me permitiram ampliar meus horizontes como pessoa, pesquisadora e profissional, assim como nos permitem as melhores viagens. Trago, primeiramente, a minha trajetória escolar discente, pois tive a oportunidade de me deparar com professores/as inspiradores/as de língua inglesa, tanto no ensino básico, quanto superior e em cursos livres, o que contribuiu consideravelmente para as minhas escolhas. A guinada provocada pelo entendimento de língua como prática social reforça que não apenas os anos investidos em cursos de formação são relevantes para a formação do professor, mas também a nossa experiência como estudantes (RICHARDS; LOCKHART, 1996), por essa razão faço uma retrospectiva.

Recordo-me do entusiasmo que senti, em 1992, aos 8 anos de idade, quando morava em uma cidade no interior do Estado de Goiás, ao saber que a disciplina “Língua Inglesa” seria inserida no currículo da escola privada em que eu estudava. Ter aulas dessa língua era algo que fazia parte do meu ideal infantil, das minhas brincadeiras simbólicas, onde eu era aluna e minha irmã, mais velha que eu, fazia o papel de professora de inglês. Posteriormente, eu reproduzia as suas ações, ocupando também o lugar de professora. No entanto, nessa época, a ideia sobre a aquisição da língua inglesa era algo bastante elitizado, como infelizmente ainda é na maior parte do Brasil, e distante da minha realidade, devido ao contexto social e econômico no qual eu estava inserida.

Durante toda a minha vida escolar discente, havia apenas uma aula de língua inglesa por semana, que era ministrada dentro de uma perspectiva behaviorista, com o foco na memorização de palavras descontextualizadas. Além disso, o ensino se dava completamente em português e era focado na aprendizagem da gramática normativa da língua, como ainda insiste em acontecer em tantos contextos brasileiros. Ao cursar o Ensino Médio, surgiu o interesse por ingressar em um curso de graduação, Letras Português/Inglês, na Universidade Estadual de Goiás. No decorrer desse percurso de Formação Inicial, de 2001 a 2005, por falta de maturidade ou por falta de determinadas leituras, faltou-me compreender e estabelecer relações mais complexas entre o ensino de língua aos sistemas filosóficos que permeiam a história, como hoje consigo.

Além disso, nesse período da graduação, deparei-me com a necessidade de fazer um curso de inglês fora da Universidade para adquirir fluência, pois mesmo produzindo significado nessa língua, na época, eu não me sentia capaz de me comunicar. Em 2007, recém graduada, comecei a trabalhar como professora bilíngue de uma turma do Maternal, chamada Babies, em uma instituição de Educação Infantil Bilíngue (português/inglês), a primeira da cidade de Goiânia, que possuí, ainda hoje, um contexto elitizado.

No entanto, devido ao fato de as Licenciaturas em Letras ainda não formarem e habilitarem os/as professores/as para trabalhar nesse contexto, surgiu a necessidade de me especializar em Educação Infantil. Após anos dessa experiência vivenciada por mim, problematizei e propus, juntamente com a minha orientadora do Programa de Mestrado (no qual se originou neste trabalho) “a discussão de novos programas de formação, a partir da análise e defendemos a importância de que os mesmos incorporem em seus objetivos, a formação do profissional de línguas adicionais que passa a atuar junto ao público infantil” (FARIA; SABOTA, 2019, p.1).

Seguindo com a minha narrativa de forma não-linear, guiando-me pelo modo como as coisas fazem sentido para mim em retrospecto, retomo o ano de 2009, quando, em um intercâmbio na Cidade do Cabo, África do Sul, descobri uma cultura riquíssima e plural de um país multilíngue, com onze línguas oficiais e vários dialetos. Também percebi que eu possuía várias crenças¹ discutíveis, sendo que a mais arraigada era a do mito do falante nativo. Nesse período me vi na condição de estudante que se percebeu capaz de se comunicar fluentemente na língua inglesa somente após ter contato com nativos, em experiência fora do

¹ “Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão [...] são essas idéias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito do processo de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo” (SILVA, 2005 p. 77).

país. Contudo, antes dessa experiência, eu já conseguia me comunicar bem, mas não me considerava capaz. Essa ideia evidencia a forma colonial e rígida que eu possuía de perceber o processo de aquisição de repertórios linguísticos.

Tal crença foi defendida por Chomsky (1965), em linhas gerais, como sendo o falante nativo o único “qualificado” a julgar a gramaticalidade de suas sentenças e, portanto, considerado a autoridade máxima por conhecer tão bem a língua que fala. No entanto, considero que certamente Chomsky não previa os entraves que esse conceito traria para a definição do falante nativo² de inglês ou de qualquer outra língua, tanto que esse conceito foi questionado posteriormente por autores como Cook (1999), Skutnabb-Kangas (2000), Canagarajah (1999) e Holliday (2005). Estes são unânimes ao afirmar que o simples fato de um indivíduo adquirir sua primeira língua, ou mesmo por morar desde o seu nascimento no país onde ela é falada, não garante a competência “absoluta” nela.

Em 2010, apenas seis meses após esse intercâmbio, tive outra experiência em um país que possui o inglês como língua oficial, a Inglaterra, na cidade de Londres. Essa segunda experiência me fez repensar outras crenças arraigadas que eu possuía sobre a cultura do dominador e a do dominado, que são fruto de uma visão orientada por resquícios de uma estrutura de poder colonial, historicamente instituída em nossas vidas e reproduzida socialmente em diferentes esferas. Eu acreditava, naquela época, assim como muitas pessoas acreditam até hoje, que a África, por ser um país colonizado e com tantas línguas, não era um bom lugar para estudar a língua inglesa e que, certamente, o melhor país era a Inglaterra, pois como colonizadores, o inglês é a língua “deles”.

Uma questão chave, é que as maneiras pelas quais as noções sobre a África são entendidas mudaram ao longo dos anos e que, em um sentido muito real, a ideia da África é uma construção europeia (PENNYCOOK, 1994). Crucialmente, no entanto, não é apenas o espaço geográfico e político desse continente que foi construído através dos olhos europeus, mas também a história, as línguas e as tradições. A invenção da África e da tradição africana, além disso, fazia parte do massivo Projeto de invenção do século XIX, com os europeus inventando suas próprias histórias e as das pessoas que eles colonizaram (HOBSBAWM; RANGER, 1983).

Grosfoguel (2010) aponta que noções da epistemologia europeia foram impostas ao resto do mundo e tornaram-se a base para “racializar, classificar e patologizar” os seres,

² É bom lembrar que a visão de falante nativo como falante ideal e modelo de perfeição não se iniciou propriamente com Chomsky. Desde a Europa renascentista, os dialetólogos e antropólogos tradicionais já o valorizava como sendo o “bom falante”, e normalmente incluíam nessa categoria os homens mais velhos residentes fixos de um determinado lugar (GRADDOL, 1999).

pertencentes às raças inferiores, ou seja, não europeias. Tal visão precisa ser combatida diariamente, através do conhecimento, reconhecimento e respeito à diversidade cultural existente. Enfim, a Europa se impôs como padrão para o restante do mundo, através da invalidação do que representa o outro. Considerando a língua uma parte constitutiva do ser, essa visão colonizadora não deixaria de afetar a linguagem do colonizado, que dentro desse olhar colonizador é estranha ou inadequada. Garcés (2007) traz o conceito de colonialidade linguística, que reforça a ideia de uso da língua como mais uma forma de reforçar o caráter primitivo dos povos colonizados para a sua discriminação. Segundo Garcés (2007),

[e]stamos diante de uma colonialidade linguística que mostra uma dupla faceta: por um lado, a modernidade subalternizou determinadas línguas em favor de outras, porém, por outro lado, também colonizou a palavra dos falantes de tais línguas. Quer dizer, não apenas se subalternizaram determinadas línguas, mas também a própria palavra e o dizer dos falantes colonizados [...] quer dizer, a valoração da palavra continua dependendo da trilogia colonial indicada por Quijano: classe, raça, gênero (GARCÉS, 2007, p. 227).

Partindo da perspectiva decolonial, concordo com a ideia de que não faz mais sentido a necessidade de tomar o falante nativo das nações centrais como modelo, pois as normas da língua inglesa provenientes dos países do Hemisfério Norte, como Estados Unidos e Inglaterra, já não são mais profundamente relevantes para os usuários dos países periféricos (SMITH; RAFIQZAD, 1979; WIDDOWSON, 1994). O conceito de falante nativo (referindo-se ao inglês, mais especificamente) engloba benefícios políticos e econômicos para os países de origem dessa língua (PHILLIPSON, 1992). Concordo com a ruptura proposta por Rajagopalan (2005) e reforçada por Duboc (2019) do tratamento dicotômico “atribuído às noções como falante nativo e não nativo, primeira língua e língua estrangeira, dentre outras, por já não darem conta das novas complexidades da sociedade pós-moderna” (DUBOC, 2019, p. 13). Por essa razão, o termo deu aos países centrais um poder consideravelmente grande sobre o uso da língua e, sobretudo, sobre os seus outros usuários, considerados países periféricos, e essas relações de poder e opressão, reforçam a crença de que a língua pertence a eles e está sendo “disponibilizada” aos demais (KACHRU; NELSON, 1996). Esse pensamento era obviamente fruto de uma educação que reproduzia uma visão colonizada, mas que, pelas vivências que tive nesses dois cenários, foi profundamente questionado, como já mencionado, mesmo não possuindo as leituras críticas que hoje já possuo.

Ainda em 2010, iniciei a minha aventura no universo amplo e complexo da gestão escolar, pois assumi a coordenação da Educação Infantil da referida instituição. Já nessa época eu observava o que ainda percebo hoje, que as instituições que oferecem ensino

bilíngue de escolha³ (português/inglês) pertencem, na grande maioria das vezes, a contextos elitizados, o que faz com que essas escolas concentrem-se em regiões nobres da cidade e tenham mensalidades altas e, portanto, inacessíveis para grande parte da população. A língua inglesa, que era comercializada em cursos de idiomas a preços altos, agora entra nas escolas privilegiadas fazendo com que a educação nestes contextos seja ainda mais distante das classes populares. O uso do inglês como diferencial que amplia o repertório de privilégios tem sido discutido já há algum tempo (JORDÃO, 2004).

Atualmente coordeno o segmento de Educação Infantil de uma outra escola regular, privada e bilíngue (português/inglês) da cidade Goiânia, em funcionamento desde 2015, que serviu de cenário para esta pesquisa. Ao ingressar no programa de Mestrado, iniciei as leituras de Morin (2003) sobre a teoria da complexidade⁴, de Pennycook (2001), Moita Lopes (2006) e outros teóricos com viés crítico, como dentre outros, o que me fez perceber muitos posicionamentos que já eram meus. No entanto, como já colocado anteriormente, pela falta desse tipo de leitura, não sabia como me posicionar diante de determinadas situações e, por muitas vezes, colocava e reproduzia “verdades aparentes”, frutos de uma formação positivista.

Após fazer as minhas malas, retomando meu percurso narrado neste prólogo, faço agora um convite ao/a leitor/a para embarcar na viagem que foi este estudo para mim. Considero uma viagem como a arte de se aventurar, de estar aberta diante de vários caminhos, de se permitir e vejo que o encanto de viajar está na própria viagem, pois não consiste em procurar novas paisagens, mas em ver com novos olhos.

³ Educação bilíngue de escolha ou de elite destina-se ao grupo majoritário, geralmente pertencente à elite, que fala a língua nacional, mas que tem o objetivo de adicionar uma segunda língua (de prestígio) ao repertório linguístico do/a aluno/a (MELLO, 2010).

⁴ Waldrop (1992) defende a amplitude da ciência da complexidade, pois para ele, essa ciência visa tentar explicar como vários elementos independentes interagem entre si de modo diversificado, ocasionando os mais variados efeitos, muitas vezes imprevistos.

PONTO DE PARTIDA

*“A cada giro de espelhos,
muda o vitral da vivência.
Não permanece a figura.
Nem um desenho regressa.”*

Helena Kolody

Apesar de acreditar que a viagem em si seja o mais importante, sempre há um ponto de partida, que serve de parâmetro para observarmos o quanto crescemos durante toda a experiência. Ao me inserir no programa de Mestrado na Universidade Estadual de Goiás, na qual me graduei, surgiram ainda mais inquietações, que me fizeram optar por seguir por um caminho contemporâneo, indo cada vez mais de encontro a um pensamento positivista. Tal pensamento valoriza questões binárias, como a ideia de certo e errado, de causa e consequência, preza pela linearidade, com busca pelo igual e regular. Além disso, reforça a importância de se seguir regras bem estabelecidas e de se buscar comprovação de resultados previsíveis, sem multiplicidade de visões, dentro de uma perspectiva hermética.

Assim como a linguagem, o conhecimento não é binário, fragmentado, linear e possibilita múltiplas combinações, superando a relação causa e consequência, pois um fenômeno não possui só uma causa esperada e previsível e nem gera só uma consequência também esperada e previsível, ou pode não gerar nenhuma. Enfatizo que é nessa perspectiva que esta pesquisa foi construída em uma caminhada árdua e prazerosa, de muito autocrítica, pela busca, reflexão e consciência através do pensar e repensar toda a minha vida pessoal, acadêmica e profissional, pois todo o percurso percorrido aconteceu com ruptura paradigmática e mudanças epistemológicas, que continuam em um ininterrupto processo. Partindo desse esforço de forma de pensamento não-linear, que contraria a lógica cartesiana, pela qual fomos educados, destaco a relevância de identificarmos, conhecermos e refutarmos hipóteses deterministas e superarmos o conceito de que o conhecimento deve ser sistemático, objetivo e generalizável. Considero que essa mudança de pensamento tem se dado aos poucos, pois também é uma construção não-linear, com avanços e retrocessos, assim como todo processo ininterrupto.

Ao investigar as práticas linguísticas das crianças de uma turma de Infantil 3 anos de uma escola bilíngue (português/inglês) sob as lentes da Complexidade e Translinguagem, trazendo meu olhar decolonial, pretendo ampliar o que se sabe sobre esse fenômeno no ambiente escolar, mais especificamente nesse contexto e contribuir para a construção de

saberes que facilitem a ação nesse segmento importante e que há pouco foi reconhecido parte da educação básica, que não é tão discutido no mundo acadêmico dentro da área das Linguagens. Enfatizo a relevância social do estudo, no sentido de iniciar a discussão de práticas complexas e translíngues partindo de um olhar decolonial no sentido de transgredir em um contexto até então bastante colonizado, rígido e dicotomizado.

As teorias que tecem a base epistemológica deste estudo serviram para traçar um panorama de como tem sido construída a minha visão e a minha forma de ser e estar no mundo, levando-me à proposição do título “LINGUAGENS DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE PORTUGUÊS/INGLÊS: olhando pelo caleidoscópio”. Assim, a primeira lente que compõe meu olhar é a da Complexidade. Entendo que complexo se refere aquilo que é tecido junto, entrelaçado, emaranhado, que não pode ser fragmentado (SANT’ANA; SUANNO, 2017). Nesse sentido,

[à] primeira vista, complexidade é um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo. A complexidade é efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. A complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da perplexidade, da desordem, da ambiguidade, da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que é se encontra do emaranhado, inextricável (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 44).

A metáfora do caleidoscópio foi pensada justamente por permitir o olhar entrelaçado, emaranhado, desordenado sobre o mesmo fenômeno através de diferentes lentes, diferentes perspectivas, que coexistem, se inter-relacionam e se modificam a todo o tempo, dependendo da forma como é movimentado. Compartilho do pensamento de Morin e Le Moigne (2000) sobre a percepção de mundo através da lente da Complexidade, que exige a compreensão de que o conhecimento e o pensamento se organizam de modo dinâmico, não linear e complexo. Nessa lógica, ao trazer uma visão complexa, posso entender os fenômenos por vários ângulos e possibilidades, pois conceitos aparentemente antagônicos coexistem e convivem. De acordo com Sabota (2017), tratar desses temas em âmbitos educacionais são relevantes, se desenvolvidos valores como empatia e respeito nos meios sociais.

Durante a minha viagem como pesquisadora, percebi que não cabe mais a ideia binária de que língua e texto são sistemas fechados e somente uma expressão para a comunicação oral e escrita, pois a cada mudança de circunstâncias, se reorganiza para atender as demandas, como é o caso de neologismos e suas variações. Portanto, através da segunda lente que compõe o meu olhar, a da Translinguagem, pude compreender a língua como um sistema aberto, que sofre influências e alterações o tempo todo do contexto e das pessoas, cabendo melhor o uso do termo repertórios linguísticos. O conceito de contexto, portanto,

passa a ser fundamental para que possamos entender a natureza diversificada dos fenômenos. A noção de repertório linguístico permite o afastamento da visão de línguas como entidades separadas e delimitadas, uma vez que “o repertório é visto como um todo, englobando todas as formas aceitas de formular mensagens” (BUSCH, 2012 p. 19).

O primeiro fenômeno focado neste estudo é a linguagem da criança, múltipla e sensorial, pois ela se utiliza de diferentes maneiras para expressar suas necessidades, desejos, desgostos e sentimentos, que ocorrem de forma verbal ou não verbal, através de simbologias e podem ser expressas de forma corporal, gestual, imagética e musical. O desenvolvimento das diferentes linguagens da criança, acontece de forma concomitante e complexa, sempre ampliando as formas de expressão, seus repertórios linguísticos e introduzindo novas formas de comunicação, antes se utilizando de formas próprias de performatividade, ou seja, cada criança de uma forma diferente. Ao estudar a organização político-pedagógica da instituição e suas práticas sociais, inicio a discussão sobre o conceito de repertórios linguísticos como algo que constitui e é constituído pelas identidades, possuindo um caráter performativo.

Partindo da ideia de repertórios linguísticos e expandindo um pouco mais a compreensão colocada até aqui, considero neste trabalho a multiplicidade, a multisensorialidade e a performatividade dos repertórios linguísticos infantis, que, de forma complexa, constroem e são construídos pelas identidades das crianças dentro do contexto escolar estudado. Para abarcar a complexidade e o dinamismo das práticas de linguagem da criança, trago a concepção de Canagarajah (2013), que sugere uma mudança de paradigma de uma orientação monolíngue para uma orientação translíngue, argumentando que 1) a comunicação transcende as línguas individuais, ou seja, as línguas estão sempre em contato, por isso, se misturam e se complementam; e 2) a comunicação envolve recursos semióticos diversos, que trabalham juntos na construção de significado, transcendendo as palavras. Nesse sentido, a lente da perspectiva translíngue compreende que indivíduos bilíngues fazem usos de todas as “línguas” de seu repertório, sem uma separação rígida entre elas, uma vez que estamos lidando com recursos linguísticos que são móveis, fluidos e híbridos (CANAGARAJAH, 2013).

Dentro do cenário de uma escola que se intitula bilíngue, neste estudo vou além das concepções tradicionais de “língua” e bilinguismo, trazendo a lente da translíngue. Esse termo transpõe a ideia de duas “línguas” separadas e oferece uma maneira de capturar as práticas complexas ampliadas de falantes que não poderiam evitar ter tido línguas inscritas em seu corpo e ainda vivem entre diferentes contextos sociais e semióticos enquanto interagem com uma complexa variedade de falantes (GARCÍA; WEI, 2014, p. 18).

Ressalto também as rápidas alterações que vêm acontecendo no mundo, nos âmbitos econômico, político, tecnológico etc., que nos colocam em um cenário complexo do século XXI. Essa transformação perpassa por todos os setores da sociedade, incluindo a escola, que reflete e reproduz suas estruturas e mudanças. Além de ser retratado em estudos, é perceptível socialmente o aumento do interesse pelo inglês como meio de comunicação para inclusão nesse mundo globalizado, o que o permite ocupar um lugar de *status* social privilegiado, assim como a oferta de seu ensino para crianças, como afirmam Cameron (2001) e Pinter (2006). Apesar da instituição estudada não se intitular decolonial e fazer parte da rede privada de ensino, a terceira lente que compõe o meu olhar, é a Decolonial no sentido de transgredir e causar fissuras no padrão já posto:

o pensamento decolonial reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada. [...] Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua (COLAÇO, 2012, p. 8).

O pensamento colonial ainda por tantas vezes e em tantos contextos enraizado, precisa ser constantemente questionado e transgredido, por isso, nas palavras de Colaço (2012), precisa ser uma luta contínua.

Como reflexo de todas essas mudanças, a partir da premissa de que, quanto mais jovem se começar a estudar inglês, melhor, percebo que nos últimos anos houve um aumento do número de escolas bilíngues no contexto brasileiro (MEGALE, 2018). Houve uma crescente demanda não apenas no eixo São Paulo-Rio de Janeiro-Brasília, mas em outras capitais como Goiânia e cidades de médio porte, como Anápolis, no interior de Goiás. Essas escolas começam a atender crianças desde a Educação Infantil, reforçando a ideia de que o inglês é algo a ser consumido, uma mercadoria, uma *commodity* (JORDÃO, 2004), reforçando a lógica de mercado. Ancorados na prerrogativa de que a globalização traz uma necessidade ampla por uma língua internacional como o inglês, estabelecimentos educacionais têm ofertado currículos bilíngues sob as mais diversas configurações, mesmo que, em muitos casos, ainda não se tenha clareza do tipo de bilinguismo a ser alcançado. Nesse cenário, a ausência de regulamentação oficial desses contextos escolares denuncia várias carências.

Por se tratar de uma pesquisa voltada para o contexto bilíngue português/inglês, todas essas vertentes que o compõem devem ser consideradas, mesmo se tratando de um contexto voltado para crianças. A partir dessa viagem feita por mim, como profissional da educação e como pesquisadora, acredito e defendo a educação como um direito básico de

todos os cidadãos e refuto de modo veemente a ideia do inglês ser visto para atender somente as classes médias e altas, aumentando a estratificação social, pelo contrário, acredito que ele deva ser visto como uma chave para abrir portas para a mobilidade social dentro e através de fronteiras nacionais, já que alcançou o papel de língua franca do mundo (KUMARAVADIVELU, 2008). Somente a partir dessa discussão, é possível a reflexão de que para a inserção das crianças em um mundo global, nós, professores/as e pesquisadores/as, devemos cuidar do processo de educação linguística pelo inglês para que ele alcance práticas que reprimam a opressão e que não sejam socialmente excludentes.

Em meio a tantas leituras, deparei-me também com os estudos de Garcia (2009) e de Canagarajah (2013), que discutem um novo paradigma para a educação bilíngue do século XXI e me possibilitaram entender as práticas bilíngues como um fenômeno fluido, complexo e translíngue. A translíngue desafia os pressupostos monolíngues que permeiam a atual política de educação linguística, ultrapassando as noções tradicionais de bilinguismo, pois tratam-se de práticas linguísticas complexas e flexíveis dos bilíngues para a produção de sentidos (GARCIA, 2014). A partir do conceito de translíngue apresentado por esses autores (e que será discutido com maior profundidade adiante), passei a desbravar o que acontece nesse mundo escolar plurilíngue e transcultural, inerente ao mundo contemporâneo.

Para este estudo, busquei no ano de 2018, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dissertações e teses já defendidas sobre o tema usando os seguintes descritores: Translíngue; Translíngue na Educação Infantil; Práticas Translíngues na Educação Infantil. A partir dessa busca, para melhor identificação das pesquisas registradas, montei um quadro com os descritores, os temas de teses e dissertações e os anos de defesa, conforme pode ser observado no quadro 1:

Quadro 1 – Resultados encontrados na pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES

DESCRITOR	PESQUISA	ANO DE DEFESA
Translinguagem	CARDOSO, ANGELA CRISTINA. " A gente pode aprender muito com essas trocas de línguas e não ficar preso numa só ": Práticas de linguagem na introdução do ensino bilíngue em sala de aula do ensino médio ' 200 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFSC.	2015
	FERRARI, LORENE FERNANDEZ DALL NEGRO. En Español ¡Qué lindo! ¡Sabe dos idiomas! Em português e em espanhol. ¡Qué rico! tá?: um olhar situado sobre aspectos de translinguagem da interação professora/alunos em uma escola na fronteira de Brasil-Bolívia ' 102 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande Biblioteca Depositária: undefined	2017
	VECCHIA, ADRIANA DALLA. PRÁTICAS DE LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES INSTITUCIONAIS EM AULAS DE ALEMÃO VOLTADAS PARA EXAME DE PROFICIÊNCIA EM UMA COMUNIDADE DE SUÁBIOS NO BRASIL ' 231 f. Doutorado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - BIBLIOTECA CENTRAL UEM	2018

Fonte: Elaborado pela autora a partir da busca no banco de teses e dissertações da CAPES, 2018.

A partir do descritor “Translinguagem” obtive como resultado três trabalhos: um que investiga o contexto do Ensino Médio, um sobre escola bilíngue de fronteira e um sobre aulas de alemão em uma comunidade de suábios no Brasil. Com os demais descritores, não foram localizados trabalhos que envolvem práticas translíngues em contexto de Educação Infantil. Diante dessas questões, confirmo que a relevância social de aprofundamento nesse tema de fato existe. Surgiu o desejo de realizar a pesquisa em uma escola que se encaixa no cenário sócio-histórico de uma escola regular bilíngue (português/inglês) da rede privada, localizada em região não nobre da cidade de Goiânia, ou seja, com camadas menos privilegiadas da sociedade, buscando atender às demandas atuais.

Esta viagem teve um ponto de partida e passou por alguns caminhos, com diferentes paisagens que se inter-relacionam e que foram apreciadas através da rotação do caleidoscópio, pelas lentes da Complexidade, Translinguagem e Decolonialidade. Com essa riqueza de perspectivas, este estudo possui o objetivo geral de entender como a escola organiza seus projetos na turma de Infantil 3 anos, para que os repertórios linguísticos das crianças (múltiplos e multisensoriais) sejam desenvolvidos em práticas translíngues. Por isso, apresento como objetivos específicos:

- Identificar as múltiplas linguagens da criança consideradas no ambiente escolar estudado, na turma Infantil 3 anos.
- Identificar quais as práticas sociais que a instituição promove para ampliar os repertórios linguísticos das crianças ao construir sentidos.

Buscando atingir a esses objetivos, olho para o material empírico construído com as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que construções linguísticas e multissensoriais podem caracterizar as múltiplas linguagens da criança consideradas no ambiente escolar estudado, na turma Infantil 3 anos?
2. A organização político-pedagógica da referida instituição permite práticas sociais que ampliam os repertórios linguísticos ao construir sentidos?

A seguir, trago a organização deste estudo de acordo com os momentos da viagem: No *prólogo* “Fazendo as malas”, apresento a minha narrativa sobre o longo período de preparação pelo qual passei antes da viagem e que me constituiu como sujeito. Na *introdução* “Ponto de partida”, apresento a justificativa, as premissas teóricas e os objetivos deste estudo. Na *primeira seção*, foquei nos “Caminhos” metodológicos pelos quais passei; mostro “Por quais lentes as paisagens foram apreciadas?”, onde trato da natureza do estudo; “Por onde passamos?”, onde trato do contexto da pesquisa; “Acompanhados por quem?”, onde evidencio os sujeitos da pesquisa; “Por quais vias passamos?”, onde mostro como foi gerado o material empírico; “Observando o mapa”, onde trato do contexto sócioeconômico da instituição. Na *segunda seção*, “Definindo as paradas: As cem linguagens da criança”, por onde saio “Visitando a história da Educação Infantil e os conceitos de infância e criança”; “Visitando as vivências da Educação Infantil”; “Visitando as práticas sociais da escola”; “Embarcando nas concepções de língua”; “Conhecendo a linguagem essencial da criança”; “Através da linguagem oral e escrita”; “Apreciando as linguagens artística e musical”; “Passeando pelas linguagens gestual e imagética”; “Conhecendo a linguagem

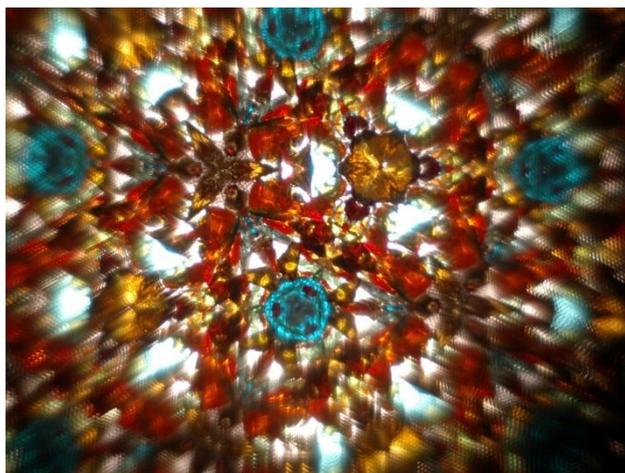
cinestésica”; “Embarcando na concepção de translanguagem” e “Caminhando da educação bilíngue para uma proposta translíngue”. Finalizo questionando “Será que chegamos ao destino final?”, onde trago as considerações finais e as contribuições e desdobramentos deste estudo.

CAMINHOS

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-lo, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”.

Fernando Teixeira de Andrade

Início essa parte com a epígrafe que retrata o percurso vivenciado por mim durante a viagem que foi todo o processo desta pesquisa. Após quatorze anos na área educacional, treze em contexto de escolas de Educação Infantil Bilíngue, sendo desses, dez na área de coordenação, como nova viajante, tive que me despir das roupas usadas que a minha atual função me deu e percorrer novos caminhos desafiadores de pesquisadora, que me levaram a lugares não antes imaginados. No entanto, não pretendo visualizar o presente como mero produto do passado e nem a prática como mero efeito da teoria ou vice-versa, tampouco pretendo desconsiderar esse passado, pelo contrário, pretendo adicionar novas lentes, novos olhares. Prefiro possuir uma visão menos linear, prefiro girar meu modo de ver o mundo sob outras lentes, assim como um caleidoscópio, onde os fragmentos móveis de vidro colorido se refletem sobre um jogo de espelhos angulares, que “ao se movimentarem compõem imagens coloridas e diferentes, pela reflexão de espelhos colocados no seu interior” (Dicionário Online de Português).



(Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Caleidosc%C3%B3pio>)

Inspirada no memorial de Paiva (2002), percebo o jogo de espelhos angulares também refletirem e combinarem os fragmentos de minha história de vida de aprendiz de inglês, como do papel de professora dessa língua, de coordenadora e pesquisadora, como

narrado no prólogo deste trabalho, ou seja, a minha história de aprendiz de inglês não está isolada da história de professora, tampouco dos percursos de coordenadora e pesquisadora. Não é uma história linear em que eu possa correlacionar todas as causas e efeitos, mas sim um processo dinâmico como o do referido caleidoscópio, composto por vários fractais que se auto-organizam a cada experiência. Uma outra forma de perceber os fenômenos, que são “não-lineares, dinâmicos” e se caracterizam pela “capacidade de auto-organização” (PAIVA, 2002, p.14), diferente da forma cartesiana, positivista, determinista e linear, que era a lente em que eu percebia o mundo anteriormente, conforme já colocado.

O pensamento complexo rompe com a lógica da ciência moderna, com a lógica positivista, na medida em que rompe com a objetividade, neutralidade e impessoalidade, valorizando a multidimensionalidade, a multirreferencialidade e a autorreferencialidade de modo articulado, uma relação entre partes e todo (SUANNO, 2015). Reconhecer algo como complexo significa “confessar a dificuldade de descrever, de explicar, é exprimir sua confusão diante de um objeto que comporta traços diversos, excesso de multiplicidade e de indistinção interna” (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 90). Para os autores, o fato de a palavra *complexidade* ser mais utilizada no senso comum para se referir a circunstâncias incontroláveis, é mais uma evidência de que a ciência clássica é reducionista e não contempla os desafios da atualidade. É preciso, portanto, observar os fenômenos por vários ângulos, assim como observamos um caleidoscópio e entendê-los à luz de uma ciência que nos permita perceber que a complexidade da realidade está “em todo o conhecimento cotidiano, político, filosófico, e, de agora em diante, de forma aguçada, no conhecimento científico” (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 90).

Essa lente abre espaço para uma compreensão mais global da realidade, incorpora noções como a interdependência entre as partes e o todo, a causalidade circular e a complementaridade entre fenômenos distintos, além de outras proposições (MORAES, 2012). A racionalidade europeia se dá na estrutura da colonialidade e coloca a realidade de forma fragmentada, o que não nos permite compreendê-la de forma completa (QUIJANO, 1992). Portanto, questionar o paradigma positivista, torna-se uma maneira de desestabilizar as bases da colonialidade do poder, do ser e do saber, marcadas pelas hierarquizações e características de exclusão, que marcou e ainda marca por tanto tempo o ensino bilíngue (português/inglês) no Brasil. Ao me dispor a entender as múltiplas linguagens da criança em um contexto não elitizado (que será explicado posteriormente) através das lentes da Complexidade, da Translinguagem e da Decolonialidade, por uma visão integrada sobre esse fenômeno, desestabilizações e fissuras se tornam evidentes.

A partir dessas questões, considero as aproximações do pensamento complexo com a decolonialidade, conforme vai inter-relacionando e integrando conhecimentos de diferentes lentes, ou seja, de diferentes culturas, tradições e origens epistemológicas para além dos cânones europeus. Portanto, tal aproximação pode contribuir para superar as gaiolas epistemológicas da racionalidade moderna e colonial, que com sua matriz de poder, encobre e/ou anula o discurso do Outro (SANT'ANA, 2018). Isto fica evidente quando Morin (2015) se opõe ao ocidentalocentrismo e sua arrogância de postular-se como racionalidade superior. Corroboro que não cabe mais à ciência atual, o papel eurocêntrico e etnocêntrico, pois é necessário reconstruí-la na interação com a diversidade do mundo (MORAES, 2012, p. 26).

Vale ressaltar que na contemporaneidade, mesmo após o fim do colonialismo político imposto por países europeus a diversas regiões do planeta durante o período de colonização, as relações sociais desiguais foram geradas por meio de binômios como europeu e não europeu e mantém-se sob a forma de colonialidades (SANTOS; MENESES, 2010). É urgente, portanto, expandir possibilidades de abertura paradigmática para além das estruturas da modernidade com sua racionalidade reducionista e eurocêntrica (QUIJANO, 1992). Rotacionando o caleidoscópio para a lente decolonial neste estudo, coloco a forma como percebo o mundo, como um fractal, como uma rede de relações inseparáveis entre incertezas, emergências e insurgências plurais, além de reconhecer a diversidade dos sujeitos a partir de suas diferenças culturais e produções cognitivas.

Apresento a seguir os caminhos, os percursos metodológicos percorridos por mim e que me auxiliaram na ampliação de possíveis olhares e interpretações do material empírico deste estudo. De forma a situar o/a leitor/a sobre a sua organização, exponho a sequência dos assuntos/temas aqui abordados. No primeiro momento, defino a área de concentração, a linha e a abordagem da pesquisa. No segundo momento, trago o contexto em que se deu a pesquisa e o perfil dos participantes. Por último, trato das fontes que geraram o material empírico: questionário, entrevista semiestruturada, observação, diário de campo, registros em vídeo e documentos institucionais.

Por quais lentes as paisagens foram apreciadas?

O estudo se localiza na área de concentração 'Processos de Ensino e Aprendizagem de Línguas', que abarca pesquisas que abordam a formação de professores/as de língua materna e língua estrangeira/adicional no Brasil, em seus aspectos teóricos, metodológicos,

políticos, sociais, epistemológicos e históricos⁵ e se enquadra como linha de pesquisa ‘Linguagem e Práticas Sociais’, linha que propõe o estudo das múltiplas formas de manifestação sociocultural através das diferentes linguagens e em contextos históricos variados, com ênfase em ambientes educacionais, formais ou não, que considera a escola um local de identificação e (re)produção de discursos e outras práticas sociais expressas por diferentes linguagens e um espaço de intervenção através da investigação e da prática docente⁶.

A pesquisa é qualitativa e “aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa”, o que valida a minha prática de pesquisadora dentro de um contexto do qual já fazia parte (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58). Dentro desse paradigma, me vi no papel de pesquisadora, não apenas como uma relatora passiva, mas uma agente na construção do contexto da pesquisa. Ainda sobre a ação investigativa do pesquisador, me percebi tendo “influência no objeto da investigação” e sendo também “influenciada por esse”, definição que se alinha ao fato de eu exercer tanto o papel de pesquisadora, quanto o de coordenadora da instituição que acolheu o estudo (BORTONI-RICARDO, 2008, p.59).

Em outras palavras, eu, como pesquisadora consigo agir no mundo social, refletindo sobre mim mesma e sobre as ações, que são objetos de pesquisa. Tal percepção vai ao encontro das abordagens qualitativas de pesquisa, que concebem “o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 97).

Essa abordagem também é considerada subjetiva, pois a pesquisa se dispõe a estudar algo que é obtido a partir da vivência de cada lugar, de cada instituição, de cada pessoa, visando entender o porquê de as coisas terem sido feitas daquela forma. A pesquisa qualitativa consiste na escolha adequada “de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento e na variedade de abordagens e métodos” (FLICK, 2009, p. 23).

Portanto, propor uma investigação nessa abordagem significa ter flexibilidade durante o processo, utilizar diferentes fontes de informação e de construção de dados, percebendo, assim, diversas dimensões e aspectos da realidade em estudo. Além disso, a necessidade de contextualização se torna fulcral para que generalizações sejam evitadas, e,

⁵ Definição retirada do [EDITAL PRP Nº 017/2017](#) (Anexos, p.4).

⁶ Definição retirada do [EDITAL PRP Nº 017/2017](#) (Anexos, p.1).

para tanto, a utilização de descrições imbricadas que distinguem a pesquisa qualitativa é utilizada na discussão do material empírico (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Devido a isso, há a necessidade de descrever o contexto, os participantes, as fontes de pesquisa e as aulas de maneira pormenorizada.

Neste estudo, a abordagem qualitativa de pesquisa emerge da multidimensionalidade dos termos relevantes à compreensão do contexto: bilinguismo e educação bilíngue. A pesquisa qualitativa tem se utilizado de estratégias indutivas, ao invés de partir da amostragem e da aplicação de hipóteses e modelos teóricos canônicos, que, atualmente, fracassam ao se deparar com objetos de estudo jamais investigados (FLICK, 2009, p. 21). Além disso, enfoca que o termo qualitativo é primariamente aplicado à pesquisa que se atenta a qualquer aspecto do mundo social, é engajado, percebido ou explicado pelas pessoas que estudamos.

Portanto, pesquisas qualitativas buscam ver as coisas como elas são empreendidas, vivenciadas e narradas pelas pessoas, concentrando-se em como elas vêem o mundo e como elas fazem sentido. Concordando com essa autora, enfatizo que a pesquisa não é neutra política e socialmente, tampouco o são as teorias e os métodos de que lanço mão, assim como o conhecimento produzido.

A ênfase no papel da/o pesquisadora/or é outro aspecto importante, já que ela/ele é entendida/o como produtora/or de efeitos diretos no desenvolvimento da pesquisa, dada a influência de seus valores, crenças e conhecimentos, tanto na produção e criação, como na descrição do material empírico (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). De tal modo, a configuração do contexto e a descrição das situações são inevitavelmente interpretadas a partir de uma postura teórico-ideológica que, neste estudo, parte de três lentes, Complexidade, Decolonialidade e Translinguagem.

Para este estudo, adotei o paradigma interpretativista, onde “[...] o conhecimento é possível apenas por meio dos processos interpretativos que o[a] pesquisador[a] apreende do seu encontro com outros sujeitos” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 63). A escolha por realizá-la de acordo com os pressupostos desse paradigma deve-se ao fato de que o acesso ao fenômeno investigado é indireto e deve ser feito a partir da interpretação dos significados com que o/a pesquisador/a se depara (MOITA LOPES, 1994). Outra característica desse tipo de pesquisa apontada pelo autor que merece destaque é a sua utilização para investigar os processos de ensino/aprendizagem linguística, ocasionando maior interesse nas práticas e significados construídos durante o processo e menor foco no produto.

O pesquisador segundo o paradigma interpretativista, está inserido em uma

sociedade e uma cultura que certamente afeta sua forma de perceber o mundo. Portanto, “não existe uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva, pois essa não pode ser dissociada completamente das crenças e da visão de mundo do pesquisador”, sendo ilusória a linguagem de observação neutra (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58). Ressalto que a pesquisa de campo interpretativista, tem sido usada nas ciências sociais como método de pesquisa por cerca de setenta anos (ERICKSON, 1986).

A pesquisa de campo interpretativista é reflexiva, por perceber e descrever eventos cotidianos no ambiente estudado e pela tentativa de identificar o significado das ações nos eventos dos vários pontos de vista dos próprios atores (ERICKSON, 1986). Portanto, esse tipo de pesquisa envolve a participação intensiva a longo prazo no cenário de campo; a gravação cuidadosa do que acontece nesse cenário, o registro em notas de campo, a geração de material empírico através de documentos (como o PPP da instituição, a Ficha de Anamnese e as produções das crianças), assim como a subsequente reflexão analítica sobre o registro documental obtido no campo e o relato por meio de descrição detalhada.

Esse tipo de pesquisa responde a uma questão básica, que foi também a minha questão primordial, quando inciei esse estudo: “O que está acontecendo aqui?”, que pode parecer uma questão trivial à primeira vista, mas não é trivial se percebermos que “a vida cotidiana é em grande parte invisível para nós, ou por causa de nossa familiaridade com o ambiente, ou por causa de suas contradições, que as pessoas podem não querer encarar” (ERICKSON, 1986, p. 121). Uma segunda razão pela qual essa questão não é trivial é a necessidade de compreensão específica através de detalhes concretos da prática, pois responder a essa pergunta com uma resposta geral não é muito útil, pois muitas vezes não nos diz os detalhes específicos que são necessários para entender o que está sendo feito, nem qual o critério de eficácia do pesquisador.

Além das duas razões supracitadas, uma terceira razão é que a pesquisa precisa considerar os significados locais que os acontecimentos têm para as pessoas envolvidas neles. Em diferentes salas de aula, escolas e comunidades, eventos que parecem o mesmo podem ter significados locais distintamente diferentes. Por último, uma quarta razão diz respeito à necessidade de compreensão comparativa de diferentes configurações sociais. Considerar as relações entre uma definição e seus ambientes sociais mais amplos ajuda a esclarecer o que está acontecendo na própria configuração local.

O aumento crescente de pesquisas qualitativas sobre linguagem parece ser evidência de que a aprendizagem não é um fenômeno que possa ser explicado de acordo com leis causais. Portanto, não cabe um estudo com uma ótica linear e mecanicista da previsibilidade

pesquisa positivista sobre ensino presume que a história se repete; o que pode ser aprendido com eventos passados generalizar para eventos futuros, na mesma configuração e em configurações diferentes. Pesquisadores interpretativos são mais cautelosos em suas suposições. Eles vêem, como professores experientes, que o grupo de leitura de ontem não foi bem o mesmo de hoje, e que esse momento no grupo de leitura não será igual ao próximo momento (ERICKSON, 1986, p.104).

A pesquisa de campo sobre ensino, através de sua reflexividade inerente, ajuda pesquisadores/as e professores/as a tornarem o familiar em estranho e interessante novamente (ERICKSON, 1986, p. 121). Nesse sentido, de fazer o incansável movimento de afastamento e aproximação, o primeiro, para que o fato de eu ser coordenadora da instituição e conhecer tão bem o contexto investigado, não ofuscasse a lente com que eu estava enxergando todos os acontecimentos. O segundo, para que o meu “eu” pesquisador não deixasse de perceber as minúscias pelo fato de já ter me acomodado com a lente de coordenadora. Posso afirmar que o lugar comum se tornou problemático e o que estava acontecendo tornou-se visível pela minha lente de pesquisadora, pois passei a documentar o que percebia sistematicamente.

Esta pesquisa é, portanto, um estudo qualitativo interpretativista pelo objetivo geral de analisar como a escola organiza seus projetos na turma de Infantil 3 anos, para que os repertórios linguísticos das crianças (múltiplos e multisensoriais) sejam desenvolvidos em práticas translíngues. Além disso, a preocupação em compreender quais são as múltiplas linguagens da criança consideradas e como se dá a organização político-pedagógica na ampliação dos repertórios linguísticos no contexto que se apresenta, são questões de cunho interpretativista.

Dito isso, proponho-me a desenvolver um estudo com critérios claros e definidos, que preza pela ética. A pesquisa foi submetida para análise no Comitê de Ética em Pesquisa Científica/CEP-UEG⁷, através da Plataforma Brasil, antes do início da geração do material empírico, com toda a documentação exigida, como os Termos de Livre Esclarecido e Termo de Assentimento.

Por onde passamos?

O contexto observado foi de uma turma de Infantil 3 anos, da Educação Infantil de uma unidade escolar regular bilíngue (português/inglês) da rede privada da cidade de Goiânia. A instituição tem cinco anos e faz parte de uma rede de escolas que tem treze anos e possui quatro unidades, todas localizadas na região sudoeste da capital. As duas primeiras unidades oferecem Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio; a terceira, que é o

⁷ O referido Comitê considerou o protocolo da pesquisa 3.219.326 APROVADO.

cenário da pesquisa atende do agrupamento Infantil 3 anos ao 5º ano do Ensino Fundamental e foi aberta assim que os mantenedores decidiram iniciar o projeto bilíngue (português/inglês).

Posteriormente, foi inaugurada a quarta unidade, que oferece do agrupamento Infantil 2 anos ao 8º ano do Ensino Fundamental. A instituição se intitula bilíngue (português/inglês) na etapa da Educação Infantil e no Ensino Fundamental possui um projeto com carga horária estendida e turmas com número de estudantes reduzido nas aulas de língua inglesa (em torno de dez a doze), de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

Em relação ao espaço físico da sala de aula, posso afirmar que possui espaço adequado, com mesas e cadeiras coloridas, proporcional ao tamanho das crianças, data show, acesso à internet, ar condicionado e banheiro adaptado. Na parte externa, a escola possui dois parquinhos, um coberto e um descoberto, uma piscina e uma mini-quadra. Os registros fotográficos referentes a esses ambientes encontram-se adiante.

Acompanhados por quem?

Crianças e seus/uas responsáveis

A sala de aula observada tinha quatorze crianças com três anos de idade completos, sendo sete meninas e sete meninos que, no ano letivo de 2018, eram novatos/as na instituição e estavam, pela primeira vez, frequentando o ambiente escolar. Por serem menores de idade, todas/os as/os responsáveis pelas crianças assinaram o Termo de Assentimento (Apêndice A) para que elas pudessem participar do estudo em questão. No intuito de manter em sigilo os nomes dessas crianças neste estudo, escolhi nomes fictícios: Amanda, Ana, Beatriz, Cecília, Helena, Lívia, Lara, Davi, Leonardo, Lucas, Igor, Pedro, Gabriel e José, ao transcrever suas falas nos excertos após o momento das observações e anotações do Diário de Campo. Devido ao fato de eu exercer o papel de coordenadora pedagógica na instituição, essas crianças já estavam acostumadas com a minha presença dentro da sala de aula, o que contribuiu para que elas reagissem sempre de forma tranquila e natural nos momentos de observação.

Coordenadora Pedagógica

Apesar de já ter descrito minha trajetória no prólogo deste trabalho, pelo fato de ser

coordenadora pedagógica do seguimento Educação Infantil da instituição que recebeu a pesquisa e por ser uma das responsáveis pela formação da equipe docente, considero-me, também, participante da pesquisa.

Como mencionado na introdução deste trabalho, tenho Graduação em Letras - Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (2005), Pós-graduação em Linguística Aplicada, voltada ao ensino de línguas estrangeiras (2008) e Pós-graduação em Educação Infantil e Docência do Ensino Básico e Superior (2012). Sou certificada em TKT (Teaching Knowledge Test) pela Universidade de Cambridge (2008-2009) e realizei cursos de Língua Inglesa e técnicas de ensino de inglês na Cidade do Cabo, África do Sul e Londres, Inglaterra. Tenho experiência como professora de inglês na rede pública e privada (na Educação Básica) e na área de coordenação de Educação Infantil em escolas bilíngues (português/inglês).

Com relação à escolaridade de meus pais, minha mãe possuía Ensino Médio incompleto e o finalizou em um programa de EJA (Educação de Jovens e Adultos) quando eu era adolescente, enquanto meu pai é técnico em Agrimensura, pela antiga Escola Técnica Federal de Goiás. Minha renda familiar gira em torno de 6 salários mínimos e me declaro parda.

Diretor Pedagógico

O Diretor Pedagógico da instituição preferiu ser mencionado neste trabalho pelo seu próprio nome. Cesar possui graduação em Matemática pela Universidade Federal de Goiás desde 2007, e Mestrado em Matemática desde 2013, pela mesma Universidade. Atualmente atua também como professor do Ensino Médio da mesma rede da instituição em que é Diretor e como professor da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Goiânia, onde, no momento, está de licença. Além disso, atua como coordenador de criação de jogos pedagógicos de uma editora e contribui com a Nova Escola Brasil, escrevendo textos sobre matemática.

Professora regente

A professora regente da turma observada para a pesquisa é uma das participantes da pesquisa, com vinte e cinco anos de idade, quatro anos de experiência e graduação em Pedagogia. Assim como alguns profissionais que atuam no contexto da Educação Infantil Bilíngue da referida instituição, possui proficiência na língua inglesa adquirida após estudar

em programas de cursos livres. Além disso, é especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar em instituições de ensino privadas. No intuito de preservar a sua identidade nessa pesquisa, utilizei o pseudônimo Larissa, escolhido por mim, nos excertos gerados a partir das transcrições parciais das aulas gravadas em vídeo e das anotações no diário de pesquisa ao me referir a ela.

Professores/a de área

Além das atividades realizadas com a professora regente, há atividades conduzidas por professores/a de área, Musicalização, Psicomotricidade e Natação, que acontecem com frequência semanal, e a Capoeira, que acontece quinzenalmente. Essas atividades compõem o currículo da Educação Infantil da escola que recebeu o estudo e acontecem durante o período regular de aula. Os/a professores/a assinaram o Termo de Consentimento (Apêndice B) para participarem do estudo em questão. Explicarei melhor os objetivos dessas atividades posteriormente, no entanto, trago nesse trecho a descrição dos/a professores/a dessas atividades, que foram participantes desta pesquisa. O professor de Capoeira iniciou sua prática como capoeirista em 1990 e em 2000 e sua carreira como professor dessa modalidade esportiva, realizando um trabalho com crianças típicas e atípicas⁸ em escolas públicas e privadas. Faz parte de um projeto que visa levar a Capoeira para diversos países ocidentais e orientais (até o momento visitou quinze países) com a finalidade de difundir a prática desse esporte nacional. Posteriormente, iniciou o curso de Educação Física, hoje está no 10º período do curso e possui um projeto social que visa levar a capoeira inclusiva para o ambiente escolar e há três anos trabalha na instituição que recebeu o estudo. No intuito de preservar a identidade do professor nessa pesquisa, será utilizado o nome Taka Fagundes, escolhido pelo próprio professor, que traz referência ao seu nome de batismo da Capoeira e que será utilizado nos excertos gerados a partir das transcrições parciais das entrevistas gravadas em áudio e das anotações no diário de pesquisa.

O professor de Musicalização veio de uma família de músicos, aos sete anos de idade iniciou os estudos em Música em conservatórios. Aos dezoito anos de idade entrou na Faculdade de Musicoterapia em Portugal, posteriormente se formou em Pedagogia e Música no Brasil e está finalizando o curso de especialização Lato Sensu em Neuropsicopedagogia. É membro da Ordem dos Músicos do Brasil (OMB), possui experiência como produtor musical, compositor, antes de iniciar a carreira como professor de Musicalização para crianças, em

⁸ O desenvolvimento atípico é definido como “o desenvolvimento de crianças que apresentam atrasos e/ou prejuízos em relação às crianças com a mesma faixa etária” (LEPRE, 2008, p. 28)

2004 e está há um ano trabalhando nesta instituição. Atendendo a sua própria vontade, o professor é identificado por seu nome, Marcelo, nos excertos gerados a partir das transcrições parciais das entrevistas gravadas em áudio e das anotações no diário de pesquisa ao me referir a ele.

A professora de Natação e Psicomotricidade trabalha há dez anos como professora dessas modalidades, além do Ballet e está há cinco anos trabalhando na instituição estudada. É graduada em Educação Física desde 2009 e especialista em Psicomotricidade. No intuito de manter a sua identidade nessa pesquisa, utilizei próprio nome da professora, conforme solicitado por ela, Karina, nos excertos gerados a partir das transcrições parciais das entrevistas gravadas em áudio e das anotações no diário de pesquisa ao me referir a ela.

Por quais vias passamos?

A geração do material empírico ocorreu no ano letivo de 2018, por meio da aplicação dos seguintes fontes de pesquisa: questionário aplicado aos/às responsáveis; entrevistas semiestruturadas com o Diretor da instituição de ensino e com os/a professores/a de área: de Natação, Psicomotricidade, Capoeira e Musicalização (foram feitas perguntas abertas de maneira informal, ligadas ao problema a ser pesquisado, que posteriormente foram transcritas parcialmente); observação sistemática, ou seja, com hora e local confirmados para acontecer; descrição narrativa da vida diária da sala de aula e fora da sala de aula a partir do diário de campo e do registro em vídeo de interações entre as crianças durante as atividades e transcrição dos excertos utilizados. Além disso, foram analisados o Projeto Político Pedagógico da instituição (PPP), a ficha de Anamnese das crianças (documento preenchido no início do ano letivo pelos/as responsáveis) e os relatórios nomeados 'Requerimento de Matrícula 2018', do sistema da escola⁹.

Questionário aplicado aos/às responsáveis

Essa fonte oferece a oportunidade de obter dados mais específicos e direcionados aos objetivos pretendidos. Os questionários auxiliam na objetividade e organização de itens padrão, além de propiciar agilidade na análise, visto que são usados para padronizar o tipo de informação requerida (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Durante o mês de junho de 2018, foi entregue um questionário aos/às responsáveis das crianças matriculadas na turma observada no primeiro semestre do ano letivo de 2018,

⁹ Sistema utilizado pela escola se chama ESCOLAR MANAGER.

juntamente com uma carta de apresentação da pesquisadora. A proposta foi de um dos responsáveis pelas quatorze crianças responder em casa e entregar no dia seguinte. Todos os/as responsáveis entregaram o questionário preenchido no dia seguinte, conforme solicitado. O questionário foi estruturado em duas partes, a primeira com o campo destinado aos dados pessoais (nome do responsável, nome da criança e idade da criança) e a segunda com as seguintes perguntas: 1. Seu(ua) filho(a) já possuía contato com a língua inglesa antes de frequentar a escola? Caso a resposta seja afirmativa, descreva em que situações e frequência.; 2. Seu(ua) filho(a) comenta algo sobre as atividades realizadas na escola, na língua inglesa? () Sim, com frequência./ () Sim, raramente./ () Não.; 3. Em algum momento, no contexto fora da escola, seu(ua) filho(a) livremente reproduz alguma música em inglês? () Sim, com frequência./ () Sim, raramente./ () Não.

Entrevista Semiestruturada com o Diretor Pedagógico e professores/a de área

A entrevista, um dos fontes básicas para a geração de dados deste estudo, foi adotada como uma das fontes, pois objetiva obter informações importantes e compreender as perspectivas e experiências dos entrevistados (LAKATOS, 2010).

Na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 33), como no caso deste estudo, pois a pesquisadora já tinha um vínculo estabelecido com os entrevistados. No entanto, há situações, dependendo do contexto e da receptividade que o entrevistado possui com o entrevistador, em que essa atmosfera não seja criada. Ainda segundo essas autoras, nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.

Dessa forma, as entrevistas, que tiveram uma média de dez minutos de duração, cada, ocorreram com o Diretor da instituição de ensino e com os/a professores/a de área, responsáveis pelas aulas de Natação, Psicomotricidade, Capoeira e Musicalização durante o ano letivo de 2018, no horário de trabalho. Para o Diretor foi feita a seguinte pergunta: 1. O que levou você e os seus sócios abrirem a escola bilíngue nessa região da cidade? Para os/a professores/a de área, foram feitas as seguintes perguntas: 1. Você usa a língua inglesa nas suas aulas? Se sim, de que forma e em que situações?; 2. Se sim, como as crianças reagem? Elas entendem o que você diz? Elas correspondem?; 3. Você já percebeu situações em que elas usam a língua inglesa espontaneamente?; 4. Como você trabalha valores humanos, como

respeito, nas suas aulas?

Observação

A observação se apresenta como uma das formas mais comuns de realizar pesquisas em sala de aula, especificamente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem (ERICKSON, 1986; MOITA LOPES, 1994).

A observação “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”, pois “a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”, além de permitir que o pesquisador se aproxime da “perspectiva dos sujeitos” e gere o material empírico “em situações em que é impossível outras formas de comunicação” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 26).

As observações foram feitas dentro da sala de aula, do dia 06 de abril de 2018 a 30 de junho de 2018, uma vez por semana, durante dezesseis dias, pelo período de duas horas consecutivas. Os momentos observados foram o “Circle Time” e o de interação com os tablets, ambos realizados pela professora regente. Além dessas aulas, foram observadas, durante 30 minutos, partes de cinco aulas das atividades extras de Psicomotricidade, Capoeira e Musicalização, que aconteciam uma vez por semana, de 15 de setembro de 2018 a 10 de novembro de 2018. Durante as observações das aulas, que iniciaram no mês de março de 2018 e se estenderam até o mês de novembro de 2018, foram feitas notas de campo, gravações em áudio e vídeo.

Diário de campo

O diário de campo é considerado um elemento valioso e frequentemente utilizado para esclarecer e enriquecer o material advindo de outras técnicas utilizadas, no que tange às divergências ou semelhanças dos significados culturais apresentados nos questionários e entrevistas em relação às ações dos alunos durante o evento de sala de aula (FLICK, 2009; YIN, 2015). Cabe ressaltar uma regra geral “sobre quando devem ser feitas as anotações é que, quanto mais próximo do momento de observação, maior sua acuidade” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.32).

Essa fonte secundária de geração de material empírico foi utilizada pela pesquisadora para registrar suas impressões durante e após todas as aulas observadas, bem como suas reflexões pós-observação, além de enfatizar momentos e elementos relevantes, que

facilitaram a seleção do material empírico durante a análise.

Registro das aulas em vídeo

A gravação em vídeo permite ao pesquisador revisitar o material gerado e aprimorar a teoria que está sendo construída (BORTONI-RICARDO, 2008). Além das possibilidades elencadas, optei por esse procedimento por acreditar que os gestos, os olhares e a linguagem corporal, que fazem parte dos repertórios linguísticos das crianças, dizem muito à respeito da participação delas nas atividades realizadas, assim como me permitiu ter uma compreensão mais fidedigna e apurada do material empírico gerado a partir dessa fonte de pesquisa.

Outra circunstância que me fez optar pelo registro em vídeo das aulas foi a translanguagem, por parte tanto das crianças quanto da professora regente, que me ajudou a responder às perguntas de pesquisa. Em função da riqueza do material empírico que foi gerado por meio dos registros em vídeo das aulas, essa fonte caracterizou-se como principal deste estudo. Os excertos gerados a partir da gravação em vídeo foram, posteriormente, transcritos. Durante a transcrição, os trechos foram mantidos *ipsis literis*, preservando a estrutura linguística utilizada pelos participantes, seus eixos de sentido e eventuais trocas de idiomas (*translanguagem*). Apresento no quadro (2), seguinte, as convenções que adotei para realizar a transcrição dos dados, adaptadas a partir de estudos de Silvestre (2016), já que atenderam aos intentos desse estudo.

Quadro 2. Convenções para a transcrição

CÓDIGO	SIGNIFICADO
<i>Itálico</i>	Trecho em português
[rindo]	Comentário explicativo inserido pela autora
...	Interrupção/assunto incompleto
(?)	Trecho inaudível/incompreensível
[...]	Trecho suprimido

(Fonte: Elaborado pela autora com base no quadro utilizado por Silvestre (2016))

Documentos institucionais

Alguns documentos institucionais foram utilizados como fonte de geração de material

empírico, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição estudada. A Ficha de Anamnese, entregue no início do ano letivo para que os/as responsáveis pelas crianças novatas preencham em casa e devolvam para a escola, com perguntas que vão sobre a gestação e desenvolvimento social da criança, além da pergunta que foi analisada: Por que você escolheu essa instituição para matricular o/a seu(ua) filho(a)? O Requerimento de Matrícula 2018, ficha preenchida na instituição no ato da matrícula (através do sistema on line utilizado pela escola, Escolar Manager) pelo/a responsável financeiro da criança, ou seja, quem assina o contrato de prestação de serviço da instituição. Foram analisados os seguintes campos: 1. Atividade profissional e 2. Nível de escolaridade. Ao todo, foram analisadas 109 Fichas de Anamnese e de Requerimento de Matrícula referentes ao ano de 2018, o que corresponde à 100% das crianças matriculadas na Educação Infantil da instituição no referido ano.

Apreciando tudo pelo caleidoscópio

Pensando na minha metáfora sobre a viagem realizada por mim como pesquisadora, durante o processo de realização desta pesquisa, percebi que precisava encontrar outra metáfora que remetesse à ideia de complexidade, de interrelação entre as partes, pois nada existe isoladamente, tudo se inter-relaciona, se inter-conecta e se influencia o tempo todo. Cada paisagem apreciada é complexa e a metáfora do caleidoscópio veio à minha mente, justamente por, como colocado anteriormente, representar a ideia de que há várias lentes, várias perspectivas sobre o mesmo fenômeno, que coexistem e se inter-relacionam e se modificam a todo o tempo, dependendo da forma como é movimentado. Ao buscar representar meu olhar fractal por um caleidoscópio, recorro ao princípio hologramático, tão caro à teoria da complexidade, responsável por explicar como a parte remonta ao todo, representando-o e formando-o simultaneamente. Por definição, um fractal é uma “forma geométrica, de aspecto irregular ou fragmentado, que pode ser subdividida indefinidamente em partes, as quais, de certo modo, são cópias reduzidas do todo” (FERREIRA, 2004).

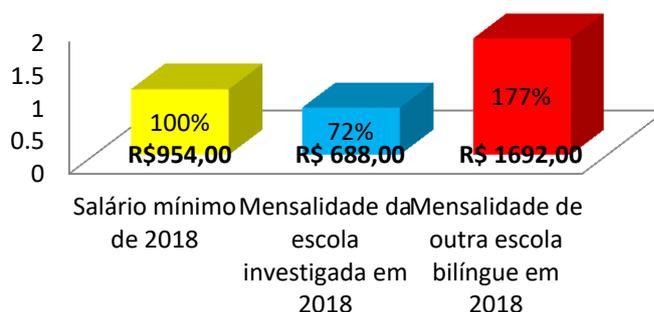
Portanto, a forma como olhei para fenômeno que cada fonte me trazia, foi um olhar fractal, pois girei o caleidoscópio em vários sentidos, de forma contínua, porém não-linear, com idas e vindas, em diferentes direções. Em alguns momentos, girei o caleidoscópio e vi o fenômeno pela lente da Complexidade, em outros momentos pela lente da Decolonialidade e em outros pela lente da Translinguagem. São três lentes diferentes, mas que se inter-relacionam a todo momento, não desconsiderando e/ou anulando uma à outra, mas se

complementando. Olhar pelo caleidoscópio, ajuda na criação da imagem que permite a compreensão desse olhar fractal, a sua irregularidade na forma, com o propósito de indicar que a educação é um processo não linear de elementos intermináveis e interdependentes, que está em um movimento contínuo, ora ocupando posição central, ora marginal na rota de interesse do/a observador/a. Enfatizo que tal processo não pode ser bem representado por uma figura estagnada, devido à essa movimentação contínua, mas na ausência de um meio de fazê-lo girar neste estudo, convido ao/a leitor/a a pensar sobre como cada imagem gerada pelo caleidoscópio é importante para a compreensão do cenário deste estudo e como todas as teorias utilizadas se relacionam, não representando uma ordem previsível.

Observando o mapa

A unidade escolar da instituição que recebeu o estudo, como já citado anteriormente, tem três anos e faz parte da rede privada da capital, porém não possui um contexto elitizado (como a maioria das escolas privadas bilíngues da capital) e localiza-se na região sudoeste, que possui muitos estabelecimentos comerciais e residências, além disso, não é considerada uma região nobre da capital. Rotacionando o caleidoscópio para uma lente decolonial, observei e enfatizo que, após consulta realizada pela internet (através do site de busca Google), em minha cidade, Goiânia, as instituições que oferecem Ensino Bilíngue pertencem, na grande maioria, a contextos elitizados, o que faz com que essas escolas concentrem-se em regiões nobres da cidade e tenham mensalidades com preços mais elevados e, portanto, inacessíveis para grande parte da população. Essa postura contribui para manter e reforçar a estratificação social, ampliando o abismo entre as pessoas e o cenário de injustiça.

Apesar da instituição estudada possuir um projeto de educação bilíngue (português/inglês) e uma mensalidade com o preço menor e mais acessível que as escolas localizadas em regiões mais nobres, favorecendo o acesso de outras camadas sociais, a instituição não possui o perfil de caráter assistencialista. Para confirmar o perfil descrito, faço uma comparação entre o valor da mensalidade da escola que recebeu o estudo e outra instituição localizada em uma região mais nobre da cidade, tendo como referência o valor do salário mínimo vigente em 2018, ano de início da pesquisa. Tal comparação pode ser observada no gráfico (1) a seguir:

Gráfico 1. Comparação dos valores de mensalidade

(Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado nas mensalidades da escola que recebeu o estudo e de outra escola bilíngue da cidade de Goiânia no ano de 2018, tomando como referência o valor do salário mínimo vigente no mesmo ano)

No ano de 2018, o valor da mensalidade da instituição estudada era de R\$688,00, que correspondia a 72% do salário mínimo vigente no ano de 2018, o que considero um valor considerável e já fora da realidade de muitas famílias. Apesar disso, fazendo um paralelo com a mensalidade de outra escola bilíngue, localizada em uma região nobre da cidade, que era no valor de R\$1.692,00, o valor da escola estudada é bem menor. Comparativamente, posso afirmar que o valor dessa segunda instituição excede 77% do salário mínimo, ou seja, mais que duas vezes e meia maior que a mensalidade da instituição estudada. Enfatizo que ambas possuem a mesma estrutura curricular, no entanto, com localização e realidades sociais bem distintas.

Em entrevista semiestruturada, para entender melhor o que motivou o Diretor da instituição estudada, juntamente com os outros mantenedores, a iniciar um projeto de Educação Infantil bilíngue em uma região não nobre da cidade, foi feita a seguinte pergunta: O que levou você e os seus sócios abrirem a escola bilíngue nessa região da cidade?. Em resposta, ele enfatiza os fatores motivadores para a implantação do projeto bilíngue na instituição:

Bom, quando nós fomos abrir o Colégio, uma das coisas que a gente tinha em mente é que toda a ação pedagógica que nós fôssemos realizar, oferecesse de fato um ganho na vida do aluno. O inglês, na grande maioria das escolas é só para falar que tem. Como esse não era o nosso propósito, apenas fazer algo proforme, nós começamos a sonhar com um projeto que de fato ensinasse a língua inglesa para os alunos. Tivemos várias experiências no início que foram frustrantes, mas fomos trabalhando até chegar em um modelo conveniente. Então, o que motivou era, num primeiro momento, o fato de termos uma exigência legal de ensinar uma língua estrangeira, mas que na prática, não se ensinava, era só uma aula por semana pra cumprir essa lei. Então, esse foi o primeiro fator de motivação. Segundo, nós começamos a perceber que seria um erro formar um adulto para daqui a 10, 15 anos, que é o caso das nossas crianças, que daqui a 10, 15, 20 anos, estarão inseridas no mercado de trabalho, fazendo seus cursos universitários e que eles fossem apenas

monolíngues, o que seria um erro da escola, não proporcionar ao aluno uma formação em mais uma língua. Fizemos a opção pelo inglês, por ser uma língua quase que universal, principalmente do ponto de vista acadêmico [...]. [Entrevista Semiestruturada, 02/10/2018]

Posso inferir que há pontos de conflito e tensões sobre o ensino de língua inglesa no Brasil e que a fala do Diretor retrata bem esses pontos. Uma das tensões é a visão mercadológica do ensino de línguas, sustentada tanto por cursos livres de idiomas, quanto por escolas regulares que oferecem os mais variados tipos e modelos de educação bilíngue (português/inglês), que é reforçada pelo discurso midiático, o que pode ser explicado pela teoria do capital simbólico defendida pelo sociólogo francês Bourdieu (1998). Para esse teórico, a língua é considerada um bem cultural disponível para ser negociado no “mercado” da interação social; logo, as línguas podem receber diferentes valores dependendo da demanda do mercado, isto é, o valor atribuído a elas se altera conforme a variação do mercado local em função da oferta e da procura.

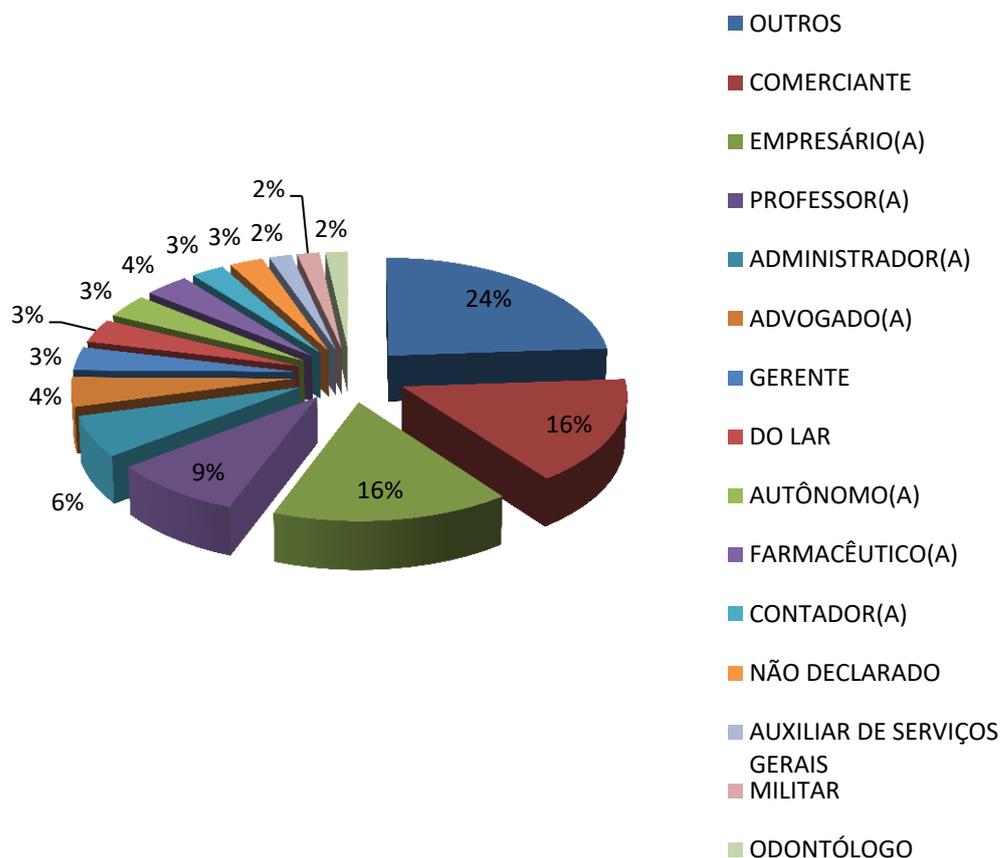
Nessa lógica mercadológica, as línguas que são mais procuradas possuem maior valor e aqueles que conseguem adquiri-la vão conquistando ou mantendo seu prestígio na sociedade. Nesse contexto sócio-histórico e econômico em que vivemos, questões referentes ao conhecimento da língua inglesa têm sido amplamente divulgadas pela imprensa, que, nos últimos anos, tem publicado, sobretudo, várias matérias sobre o seu ensino, que sustentam a imagem dessa língua como uma senha de acesso ao mundo do trabalho globalizado.

Haja vista que os discursos hegemônicos reforçam o status da língua, oferecer oportunidades de acesso ao estudo da língua inglesa, neste contexto, pode gerar uma fissura no projeto da colonialidade. O fato da localização da escola ser em uma região não nobre da cidade, com mensalidade menor e mais acessível àquela realidade, pode representar uma desestabilização na ordem de quem tem acesso a que capitais culturais. Essa fissura incomoda, pois pode favorecer mais pessoas, que passam a ter acesso a esses “bens culturais”, o que amplia o capital cultural da classe média baixa. Além disso, outro sinal de fissura ao modelo colonial estabelecido é que, apesar de a instituição ser privada e alinhar-se aos interesses do mercado, ela possui um projeto e identidade próprios, assim como autonomia para tomada de decisões sobre suas ações, diferentemente de uma franquias, que atenderia melhor às pressões do capital.

Para uma melhor compreensão do perfil dos/as responsáveis pelas crianças, foram analisados, no mês de Novembro de 2018, os relatórios nomeados ‘Requerimento de Matrícula 2018’, do sistema da escola, de todas as crianças matriculadas no segmento Educação Infantil da unidade escolar que acolheu o estudo. Os relatórios contêm informações

como: endereço, nível de escolaridade, local de trabalho e profissão dos/as responsáveis pelas crianças. O gráfico abaixo foi elaborado para melhor exposição dos dados gerados a partir da análise do documento Ficha de Matrícula, em resposta à pergunta: Qual a sua profissão?.

Gráfico 2. Profissões dos/as responsáveis



(Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado nas respostas dadas pelos/as responsáveis no ato da matrícula)

Devido à grande variedade de cargos que foram registrados nas respostas ao questionário, os agrupei em categorias e a faixa salarial considerada foi o salário mediano da localidade. Na categoria outros, incluí todos os casos que aparecem com menor frequência, sendo estes: Analista de Sistemas, Analista Financeiro, Assistente Social, Auxiliar Administrativo, Bancária, Consultor, Coordenador(a) Pedagógico(a), Coordenador(a) de Manufatura, Delegado, Economista, Engenheiro(a), Gestora de RH, Intérprete, Jornalista, Militar, Nutricionista, Perita Criminal, Policial Civil, Publicitário(a), Agrimensor e Técnico(a) em informática. Na categoria Comerciante, utilizei o termo autodeclarado pelos/as responsáveis, não sabendo se o mesmo se refere ao proprietário do “comércio”. Nesta

categoria uma das frequências se refere a “Vendedor(a)” e outra a “Representante comercial”. Na categoria Gerente, incluí todos os seguintes tipos de gerência: Administrativa, Comercial, RH e Produção.

De acordo com a pesquisa¹⁰ salarial atualizada, realizada em 2018, com todas as profissões regulamentadas pelo Ministério da Economia (antigo MTE – Ministério do Trabalho e Emprego), organizei em uma tabela alguns cargos e a média salarial da cidade de Goiânia:

Quadro 3. Média salarial dos/as responsáveis pelas crianças

Cargo	Faixa salarial
Comerciante	R\$ 2.492,78
Professor(a)	R\$ 2.365,12
Administrador(a)	R\$ 2.589,00
Advogado(a)	R\$ 2.415,00
Gerente	R\$ 3.575,63
Farmacêutico(a)	R\$ 3.910,00
Contador(a)	R\$ 2.497,50
Auxiliar de serviços gerais	R\$ 1.152,00
Militar	R\$ 1.880,00
Odontólogo(a)	R\$ 5.645,00

(Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado nos valores registrados no CBO-Código Brasileiro de Ocupações)

Partindo do quadro (3) acima, a média salarial dos/das responsáveis que responderam ao questionário no ato da matrícula do segmento Educação Infantil da escola que recebeu o estudo é de R\$2.852,20, ou seja, o equivalente a 2,98 salários mínimos¹¹. A partir da análise desses documentos, posso inferir que o perfil socioeconômico das famílias da escola, condiz com o perfil colocado pelo Diretor da Instituição em entrevista feita pela pesquisadora. Partindo da análise desse material, vieram alguns questionamentos: Qual a relação entre as profissões e média salarial dos/as responsáveis? O que eles/as almejam para os/as filhos/as? Tais questionamentos me levaram a investigar considerando a ideia de capital cultural dominante (BOURDIEU, 1998), já citado anteriormente, como um dos fatores desencadeantes do interesse pelo inglês.

Um desses fatores foi a ascensão econômica da classe C, pois cerca de 90 milhões

¹⁰ Essa pesquisa salarial foi criada utilizando dados oficiais de salários e funcionários admitidos e desligados informados pelas empresas ao [Ministério do Trabalho e Emprego](http://www.salario.com.br/tabela-salarial) através do CAGED (Cadastro Geral de Empregados e Desempregados). O filtro salarial é de acordo com o CBO (Código Brasileiro de Ocupações). As faixas salariais retiradas do site: <http://www.salario.com.br/tabela-salarial>.

¹¹ Valor do salário mínimo referente ao ano de 2018, R\$954,00.

de brasileiros passaram a ter também a oportunidade de estudar no exterior ou de realizar viagens de turismo em outros países (MEGALE, 2018), além da mídia vincular essa língua como mercadoria de necessidade material, que não é atendida pela escola pública, principalmente, e nem pela privada regular, afinal o fenômeno da terceirização do ensino de línguas começou nas escolas particulares.

Portanto, é justamente nessa tessitura que surge a visão de oportunidade de nicho de mercado da instituição estudada em atender a uma demanda social, que traz a concretização do imaginário existente na sociedade brasileira sobre a relação entre língua inglesa e oportunidades de trabalho. No entanto, questiono a relação causal entre educação e empregabilidade e trago à tona o fato de que, mesmo se todos pudessem se qualificar de acordo com as exigências do mercado de trabalho atual, este, da maneira como está configurado, não teria demanda suficiente para absorver toda essa mão de obra qualificada (ALVES, 1999). Apesar de a lógica da economia ter passado por uma transformação, foram mantidos, no nível discursivo, os mesmos dizeres sobre a relação imaginária entre qualificação e empregabilidade, pois esse conceito é que apresentará

a nova tradução da teoria do capital humano sob o capitalismo global – a educação ou a aquisição (consumo) de novos saberes, competências e credenciais apenas habilitam o indivíduo para a competição num mercado de trabalho cada vez mais restrito, não garantindo, portanto, sua integração sistêmica e plena – e permanente – à vida moderna. (...) Entretanto, o aparato midiático salienta a exaustão e a necessidade dos indivíduos consumirem um conjunto de novas competências através de cursos de requalificação profissional. Na verdade, o que ocorre é uma operação ideológica sutil de atribuir ao indivíduo – e apenas a ele – o possível fracasso na sua inserção profissional (demonstrando o poderoso recurso da psicologia do neoliberalismo de “culpabilizar” as vítimas). (...) Mesmo se todos pudessem adquirir as novas qualificações, o sistema orgânico do capital seria incapaz de absorvê-los. O mercado não é para todos. (ALVES, 1999, p.6)

Portanto, a mídia brasileira, ao veicular matérias que relacionam língua inglesa e empregabilidade, atua na produção e legitimação de determinados sentidos para o ensino e a aprendizagem dessa língua estrangeira e comprova a ideia (OLIVEIRA, 2003), de que a escolha de uma língua estrangeira para ensino é uma tarefa que envolve questões de natureza política, o que não acontece sem conflitos e disputas de poder entre os países envolvidos.

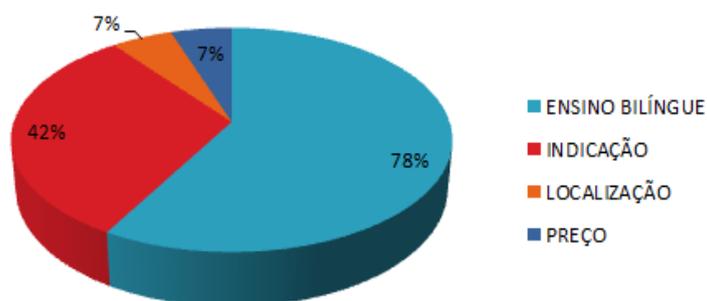
Como outro contraponto, trago outra fala do Diretor que considera um ponto positivo o fato de a escola conseguir adaptar-se à realidade financeira das famílias que atende, pois de forma geral, possuem renda familiar de até cinco salários mínimos, conforme questionário sócioeconômico e cultural do ENEM do ano letivo de 2018:

[...] O que é muito positivo nesse projeto é o fato de termos conseguido adequar à realidade financeira das famílias que matriculam os filhos aqui, porque trabalhamos aqui com um público classe C, em sua maioria, e algumas famílias classe B, mas a grande maioria é de profissionais liberais, com renda familiar de até R\$5.000,00. Esse é um dado que nós tiramos do questionário sócioeconômico e cultural do ENEM. Então, podemos afirmar que as nossas famílias têm a renda de até cinco salários mínimos, em sua maioria.. [Entrevista Semiestruturada, 02/10/2018]

Partindo dessa fala, é possível confirmar a análise feita até o momento, de que a escola não visa atender a um público elitizado, como em outros contextos de escolas bilíngues, pois a partir dos dados do Enem, os mantenedores da instituição poderiam se direcionar para outras regiões da cidade, mas optaram por permitir o acesso a uma educação bilíngue (português/inglês) a outras camadas sociais. Como apontado anteriormente, percebo um ponto de conflito, pois segundo a visão do Diretor, a construção da escola foi realizada em uma área em que a inserção pode significar algo de diferente na vida do aluno e passa a dar equidade social, ou seja, proporciona um conjunto de práticas que deixam as oportunidades mais justas. Nessa visão, a escola ajuda a reduzir as barreiras sociais, culturais, econômicas, que implicam em exclusão ou desigualdade, diminuindo o abismo entre as pessoas e o cenário de injustiça, citados anteriormente. Convém informar que há um sistema de bolsas de estudo que ofertam descontos para filhos/as de funcionários e para o público em geral, fazendo com que a escola fique mais acessível. Apesar de essa “oportunidade” estar mais alinhada ao projeto neoliberal, do que decolonial, reconheço as fissuras que esse tipo de ação causa, como já citado anteriormente. Girando o caleidoscópio para a lente decolonial, que questiona essa herança cultural, tida como “universal”, reitero que o deslocamento de um projeto extremamente elitista para outras realidades, gera fissuras e demonstra um movimento de abertura que antes parecia imutável.

A fim de trazer maior clareza sobre o contexto sócioeconômico, analisei uma questão da Ficha de Anamnese, documento formulado pela escola estudada, que é entregue no início de todo ano letivo aos/às responsáveis das crianças novatas no ambiente escolar. A questão selecionada e analisada do questionário, é uma pergunta aberta e se refere à escolha pela instituição: “O que o/a fez escolher essa escola para matricular a criança?”. O gráfico abaixo mostra as respostas dadas pelos/as responsáveis das quatorze crianças participantes:

Gráfico 3. Motivos declarados pelos/as responsáveis por ter matriculado na escola



(Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado nas respostas dos/as responsáveis na Ficha de Anamnese da escola que recebeu o estudo)

Como já citado anteriormente, as novas economias globalizadas enfatizam o papel da língua como “moedas de troca”, mais ou menos valorizadas, muito embora as línguas tenham sempre sido tomadas como *commodities* (JORDÃO, 2004), isto é, como “mercadorias”. O gráfico acima reforça essa ideia, pois o motivo mais citado pelos/as responsáveis no questionário aplicado no ato da matrícula em 2018 da Educação Infantil, respondendo à pergunta porque escolheram tal escola para os/as filhos/as, 78%, é o fato da instituição oferecer um ensino bilíngue (português/inglês). Além disso, partindo da análise das profissões e dos salários dos/as responsáveis, feita anteriormente, posso inferir que esses dados estão diretamente relacionados à justificativa de escolha deles/as pela escola bilíngue (português/inglês) e penso que eles/as almejem horizontes mais inclusivos para seus/suas filhos/as.

Partindo dessas análises, torna-se inevitável trazer à tona a construção da identidade do sujeito brasileiro, que mergulhado em um universo simbólico no qual a língua inglesa é um símbolo de poder, pensa que aquele que não a “domina” é, de certa forma, dominado por ela, o que também explica o motivo alegado pela maioria dos/as responsáveis sobre a preferência pela escola estudada. Além disso, reforça um interesse cada vez mais crescente que os brasileiros, de forma geral, demonstram em aprender línguas estrangeiras de prestígio, principalmente o inglês, devido a representação que circula comumente no imaginário nacional de que a língua inglesa proporcionaria maiores possibilidades de ascensão social, conforme já explicitado neste trabalho (RAJAGOPALAN, 2009). Portanto, o que temos como efeito de sentido, que se cria no imaginário social, é a afirmação do desejo do sujeito em identificar-se com a língua do poder, no caso, a língua inglesa, o que lhe confere uma identidade significada por esse poder também.

**DEFININDO AS PARADAS:
AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA¹²**

*“A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens.”*

Loris Malaguzzi

Início essa parada com as cem linguagens da criança versadas por Loris Malaguzzi, pois sempre que me vejo diante dos olhos infantis, brilhantes, inquietos e curiosos, além dos choros, risos, silêncios, histórias para contar, medos e inúmeros porquês, me lembro de que as crianças são seres múltiplos, que aprendem no e com o mundo, que também é múltiplo. Posso afirmar que tais relações e trocas feitas na escola, com e por pessoas diferentes quanto à idade, às crenças, aos valores, às culturas, permitem a significação e ressignificação dos saberes.

As ações de viajar, planejar, projetar, estão imbricadas com o sonhar e o imaginar, que são tão espontâneos na infância. Durante todo o processo de construção desta pesquisa científica, me vi diretamente ligada aos processos de sonhar e imaginar, pois a Educação Infantil exige isso. Devido a tantas crises em que a nossa sociedade contemporânea está envolta, acredito que a escola seja um espaço propício para ressignificar o mundo em que vivemos. A Educação Infantil, portanto, é o lugar de ousar os nossos sonhos, é onde se possibilita “o encontro primeiro, sensível com o mundo” (DUARTE JR, 2001, p. 22).

Através dessa lente viso responder às perguntas de pesquisa colocadas neste estudo: 1. “Que construções linguísticas e multissensoriais podem caracterizar as múltiplas linguagens da criança consideradas no ambiente escolar estudado, na turma Infantil 3 anos?”; 2. “A

¹² O nome dessa sessão não se remete ao livro “As cem linguagens da criança” de Reggio Emilio. A poesia “As cem linguagens”, de Loris Malaguzzi, apenas serviu de inspiração para a criação do título dessa sessão.

organização político-pedagógica da referida instituição permite práticas sociais que ampliam os repertórios linguísticos ao construir sentidos?”. As crianças expressam-se utilizando várias linguagens, com as quais constroem a si mesmas e as culturas nas quais estão inseridas levando-as ao encontro entre palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pinturas, todos imbricados em ricas manifestações. Devido a isso, inicio essa seção com a epígrafe que reforça a ideia de que as crianças são seres múltiplos, que constituem e são constituídos de múltiplas identidades, através de múltiplas linguagens, dentre elas oral, escrita, artística, musical, gestual, imagética e cinestésica.

Frequentemente o termo língua(gem) é relacionado estritamente à linguagem oral e escrita, em algumas circunstâncias, colocam-se um peso muito grande que chega a inibir a curiosidade em conhecer outras manifestações expressivas dos seres humanos, sobretudo quando têm pouca idade. No entanto, neste estudo, considero a língua(gem) um “espaço de construção de sentidos e de representação de mundo e de pessoas” (JORDÃO, 2013, p.42). Explorar e conhecer as diferentes linguagens utilizadas pelas crianças, para que essas se expressem bem, significa estar junto com elas e perceber suas características, que podem variar de acordo com o contexto em que estão inseridas (contexto histórico, gênero, classe social, etnia, faixa etária, etc.). Reitero que é papel da escola ampliar, expandir e diversificar as experimentações, percepções, compreensões e leituras de realidade.

Em um primeiro momento, trago de forma breve o histórico da Educação Infantil como parte articulada à Educação Básica e as concepções de infância e criança, adotadas neste estudo e pela escola. Na sequência, trato das vivências da educação infantil que fazem parte dos espaços, das rotinas e dos projetos da escola. Então, apresento as concepções de língua adotada neste estudo, que coadunam com a visão de língua apresentada pela Linguística Aplicada Crítica, ao considerar a língua como performance e prática social. Tal percepção traz as fissuras e rupturas que só podem ser entendidas a partir de uma visão complexa e pós-estruturalista de mundo. A partir daí, trago pequenas amostras das linguagens multisensoriais da criança que são consideradas no ambiente escolar e serão apresentadas separadamente apenas por uma questão didática, mas estão relacionadas de forma complexa. Dou seguida a esta viagem tratando da concepção de translinguagem e finalizo mostrando o caminho da educação bilíngue para a translíngue.

Visitando a história da Educação Infantil e os conceitos de infância e criança

Apesar dos avanços no âmbito da Educação Infantil no Brasil, muito ainda precisa ser avaliado, questionado, discutido e aprimorado para essa importante etapa da educação escolar. Para compreender melhor esse contexto e suas mudanças políticas atuais, faz-se necessário o registro das concepções de infância, de criança e de educação infantil que embasam esta pesquisa. Há uma complexa teia de relações que deram origem e sustentam as discussões nessa área, devido ao fato de as políticas serem construídas com perspectivas diversas, que são permeadas por diversas bases epistemológicas por seus diferentes atores sociais envolvidos.

Presente na Constituição Federal (1988), Art. 208 como dever do Estado, a Educação Infantil foi inserida em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) e, somente em 1999, passou a ser obrigatória a partir dos 4 anos de idade. No entanto, o fato de esta pesquisa ter sido realizada com o agrupamento de três anos de idade, se deu porque já nessa idade por ser a primeira experiência escolar de todo o grupo, porque as crianças questionam, argumentam e participam de forma ativa do processo de aprendizagem e pelo fato de muitas instituições de ensino ofertarem, devido à demanda, agrupamentos para essa faixa etária.

A educação das crianças brasileiras durante anos carregou consigo um estigma de assistencialismo, por ter sido construída historicamente pela expansão do trabalho feminino nas fábricas e indústrias, uma vez que as trabalhadoras precisavam de um lugar seguro para deixar as crianças pequenas (KUHLMANN JR., 1998; OLIVEIRA, 2011). Essas adaptações no atendimento às crianças foram importantes naquele contexto, mas, não havia ainda uma preocupação com o sentido dessas creches para as crianças que não fosse ficar em um lugar seguro enquanto as mães trabalhavam. A esse respeito, destaco que as crianças que permaneciam na creche recebiam apenas assistência das cuidadoras (OLIVEIRA, 2011; FARIA, 1999). Essa concepção foi também responsável pela forma como a Educação Infantil foi e ainda é tratada por muitos profissionais e por parte da comunidade, que, impregnados da ideia de que as crianças eram seres incapazes, necessitavam apenas de proteção e cuidados.

Ressalto, portanto, o entendimento de Sarmiento (2008) e Corsaro (2011) quando se referem às crianças como um grupo subalternizado, cabendo destacar que elas foram concebidas por muito tempo como um “vir a ser”, como aprendizes sem conhecimento prévio, cabendo ao contexto educacional disciplinar os corpos sob o respaldo do Estado. Apesar de compreender a importância dos dispositivos legais que serão explicitados

posteriormente nesta seção, noto que em função de sua condição etária, essa sobreposição das forças do adulto sobre a condição da criança não cessou, fazendo-se presente em diversas esferas das relações sociais. Diante dessa relação de dependência que subalterniza a criança, a infância é definida como uma categoria geracional que depende de outras:

[...] a infância depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência dos seus membros, e essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento e ao status social que têm os adultos e as crianças, sendo esta relação transversal (ainda que não independente) das distintas classes sociais. Por outro lado, o poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna à geração adulta (SARMENTO, 2008, p. 22).

A ideia de subalternização da criança possui origem na ideia de dominação do adulto, que a meu ver, está presente nos sistemas coloniais, pois os padrões de poder, de saber e de ser deste sobre a criança são impostos por essa lógica hierarquizante e de origem colonial. Quijano (1992) propõe uma ruptura com esse pensamento, apontando para uma perspectiva decolonial, que se encontra com a educação como prática da liberdade, assim como colocava Freire (1987) revelando que outra educação é possível. A partir da concepção freiriana, considero que questionar e discutir a condição de subalternização da criança e a característica de dependência da infância em relação a outras categorias sociais, faz-se necessário. A infância é definida como:

[...] período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente (CORSARO, 2011, p. 15-16, grifos do autor).

Nessa perspectiva, ressalto que não significa afirmar que a infância é apenas determinada pela ação do adulto; pelo contrário, destaco que ela não depende das pessoas que a compõem, e, por isso, é estrutural, uma vez que a categoria permanece mesmo com a mudança de seus membros (SARMENTO, 2008). Além disso, a infância não ocorre de maneira igual para todos que estão nesse período da vida, nem apresenta as mesmas características em sociedades diferentes, pois, ela é homogênea e heterogênea ao mesmo tempo. A homogeneidade é característica macro de categoria social geracional e da relação de dependência com outras categorias geracionais como classes, gênero e etnia. Sobre a heterogeneidade, “[...] não há uma concepção de infância que possa ser universalizada, uma

vez que não existe uma única infância, mas infâncias no plural” (SIQUEIRA, 2011, p. 3). Corroboro com a ideia de que as infâncias são construídas através das contradições emergentes das classes sociais e o que possibilitam às formas de sociabilidade humana. Complementando a discussão, coloco que:

Em certo sentido, há duas infâncias. Uma é a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, [...]. Existem também outras infâncias, que habitam outras temporalidades, outras linhas, infâncias minoritárias. Infâncias afirmadas como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, [...]. Habitamos muitos espaços, muitas temporalidades, muitas infâncias. [...] Uma e outra infância não são excludentes. [...] Uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a irromper, diversificar e revolucionar (KOHAN, 2004, p.4-5).

Desta forma, compreendo que a heterogeneidade engloba diversas realidades situadas em tempos e contextos sociais múltiplos e se trata de muitas infâncias particulares que compõem a categoria geracional da infância a cada momento histórico. Essa heterogeneidade é tratada por Sarmiento (2015), quando afirma que a geração da infância é marcada pela história, que, por sua vez, é constituída por crianças e adultos concebidos como atores sociais. A partir dessas contribuições, afirmo que há uma influência mútua e cíclica entre a infância construída socialmente e as práticas sociais das crianças, pois essas são “reconfiguradoras dos lugares institucionais da infância em cada momento, em função da sua interpretação das regras e dos processos de indução comportamental desenvolvidos pelos adultos” (SARMENTO, 2015, p. 72). Esses, por sua vez, caracterizam a infância por permissões, interdições, indução de normas de conduta e pela configuração de imagens sociais sobre a infância.

As culturas da infância são as construções coletivas da cultura por grupos de crianças que possuem convivência diária (CORSARO, 2011), com o objetivo de significarem o mundo adulto e buscarem respostas aos seus problemas, internalizando regras previsíveis que lhes oferecem segurança e descobrindo que elas também podem ser variadas. As crianças se apropriam de informações e conhecimentos do mundo adulto, os significam, interpretam, reproduzem as culturas vivenciadas e criam outras em um processo não linear. No excerto abaixo, registrado no Diário de Campo, observei a influência do universo adulto para a criança, Helena, que o reproduziu fielmente a ação do adulto que ela tem como modelo ao interagir com a colega:

Helena pegou uma boneca (que se assemelha a um bebê) do cesto de brinquedos que fica dentro da sala (aberto e de fácil acesso para as crianças) e começou a cuidar como se a boneca se fosse realmente um bebê. Ela embalou, com cuidado, deu mamadeira e depois a chupeta. E disse para a colega: Lívia, olha meu bebê. [Diário de Campo. 18/05/2018 – 7ª aula]

A infância é um tempo intenso da vida da criança que engendra potencialidades e tão importante quanto percebê-la como frequente objeto de discussão, é notar a existência de diversas infâncias constituídas em inúmeros momentos históricos e sociais (KOHAN, 2004). Torna-se oportuno, portanto, devido ao nosso momento histórico e social, fazer uma ponte entre os estudos da infância e a decolonialidade, pois “respiramos a colonialidade o tempo todo e todos os dias” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 20). É oportuno, pois essa relação de poder que o adulto exerce sobre a criança, muitas vezes, anulando a voz desta a favor de interesses próprios, pode ser claramente percebida como fruto da colonialidade.

A colonialidade é parte do projeto civilizatório da modernidade e é entendida neste trabalho como um padrão. Para alguns teóricos, uma matriz colonial de poder que, com base na naturalização de determinadas hierarquias de qualquer natureza (seja territorial, racial, epistêmica, cultural e de gênero), produz subalternidade e suprime conhecimentos, experiências e formas de vida daqueles/as que são explorados/as e/ou dominados/as (SANT’ANA, 2018). Compreender a criança constituída tanto como fase da vida, quanto como potencialidade e também como um local de fala marcado por questões políticas e sociais, permite-nos pensar na educação infantil como etapa que pode oportunizar transformações sociais. As crianças são:

[...] protagonistas do seu desenvolvimento, realizado por meio de uma interlocução ativa com seus pares, com os adultos que as rodeiam, com o ambiente no qual estão inseridas. As crianças são capazes de criar teorias, interpretações, perguntas, e são co-protagonistas na construção dos processos de conhecimento. Quando se propicia na educação infantil a aprendizagem de diferentes linguagens simbólicas, possibilita-se às crianças colocar em ação conjunta e multifacetada esquemas cognitivos, afetivos, sociais, estéticos e motores (BARBOSA; HORN, 2008, p. 28).

Apresento uma perspectiva análoga a essa, com a definição da criança como cidadã, sujeito de plenos direitos, ator social que contempla unidade e diversidade, constituída de elementos biológicos, psicológicos e sociais (SARMENTO, 2008; 2009; 2015). Essa visão está explícita no PPP da instituição:

A escola caracteriza-se como uma escola bilíngue que pretende educar indivíduos criativos e sintonizados com sua realidade social, demonstrando consciência crítica e democrática, bem como atitudes de solidariedade nas suas ações numa perspectiva de transformar as relações entre os homens na sociedade em que está inserido, formando pessoas conscientes de seu papel na sociedade e capazes de intervir no mundo a fim de torná-lo mais humano e fraterno (PPP, 2018, p. 5).

No que se refere aos elementos sociais, as crianças são partícipes que intervêm na realidade com as capacidades de aprender, se formar, e transformar a realidade reelaborando e

recriando o mundo (NUNES; KRAMER, 2013).

Visitando as vivências da Educação Infantil

Neste item, faço uma visita aos espaços, às rotinas e aos projetos da escola estudada, na tentativa de trazer um panorama mais amplo sobre as vivências proporcionadas na Educação Infantil.

Visitando os espaços e as rotinas

No que se refere às condições concretas para a realização do trabalho pedagógico na educação infantil, registro que o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 destaca a necessidade da estruturação dos espaços, da organização dos ambientes e da rotina:

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas compartilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses (BRASIL, 2009, p. 12).

Apesar de a instituição estudada possuir o espaço físico e mobiliário adequado, acolhedor e propício às interações e explorações conforme prezam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), trago uma reflexão ressaltando que o espaço poderia ser maior para movimentação e exploração e que possui pouco contato com natureza (com árvores e animais), além da ausência de um espaço para pintura das crianças na parede, sendo a decoração realizada predominantemente pelo adulto. Apesar disso, há um espaço exclusivo em sala de aula para exposição dos trabalhos realizados pelas crianças.

Imagem 1. Pátio externo da escola



Imagem 2. Pátio externo da escola



Imagem 3. Parquinho da escola**Imagem 4. Sala de aula Infantil 3 anos**

(Fonte: Acervo da instituição, 2018)

As fotografias mostram o pátio externo da escola: a imagem 1 mostra a árvore de leitura no pátio externo (espaço onde as crianças possuem acesso livre aos livros literários); a imagem 2, o parquinho coberto, que se localiza no pátio externo; a imagem 3, o playground descoberto, com circuito psicomotor, próximo à quadra e à piscina; e a imagem 4, que mostra a sala de aula do agrupamento Infantil 3 anos. Visando a ampliação do entendimento do que significam estes espaços para o projeto geral de infância e de educação infantil, enfoco, na sequência, as vivências sociais provocadas pela organização dos espaços, rotinas e projetos da escola. Início pelo o que é posto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve sua primeira e a segunda versão divulgada em 2016 e a terceira versão divulgada em 2017. Esse “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017), formado também pela parte diversificada, que deve contemplar as particularidades dos contextos em que as unidades educativas se encontram, não podendo, portanto, ser confundida com o próprio currículo.

De acordo com documento, ao longo de todo o percurso percorrido na Educação Básica, que vai da Educação Infantil ao Ensino Médio, “os alunos devem desenvolver as competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018). Seguindo a lógica de organização curricular estruturada em campos de experiências articulados a princípios, condições e objetivos já expostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a BNCC (2017) considera cinco campos de experiências para a construção do conhecimento das crianças a partir das práticas sociais e através de múltiplas linguagens da Educação Infantil, como pode ser observado no gráfico 7. A instituição estudada busca

promover práticas sociais que garantam todos os direitos de aprendizagem colocados na BNCC.

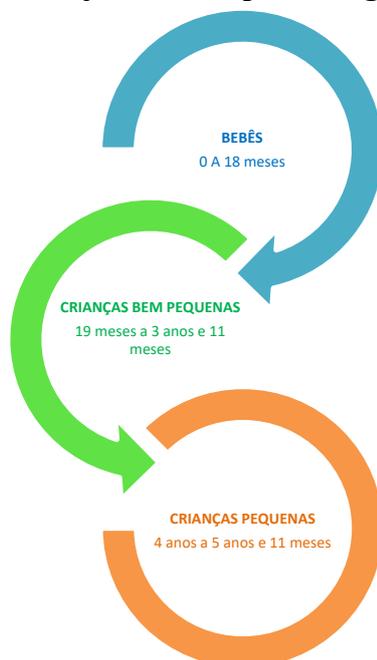
Os campos de experiência, representados no gráfico (4), mudam o foco do currículo para a perspectiva da criança, pois dentro de cada um há objetivos de aprendizagem, que enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver dos 0 aos 5 anos, e buscam garantir os direitos de aprendizagem das crianças. Estes, por sua vez, são divididos em três grupos etários (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas), como exposto no gráfico (5).

Gráfico 4. Campos de experiência da BNCC



Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado na BNCC (2017).

Gráfico 5. Grupos Etários dos Objetivos de Aprendizagem da BNCC

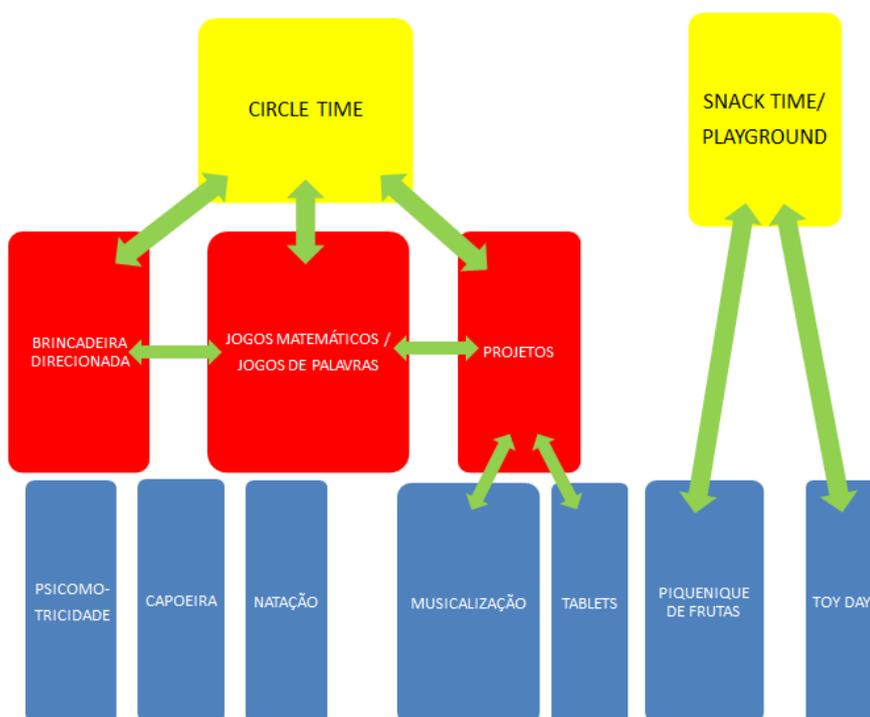


Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado na BNCC (2017).

Questiono o porque da nomenclatura utilizada na divisão dos grupos etários utilizar os termos “crianças bem pequenas” e “crianças pequenas”, haja vista que não possui coerência com o desenvolvimento infantil. Vale enfatizar que o foco deve estar na criança e que o conhecimento é construído com a experiência que cada uma vai vivenciar no ambiente escolar e que os campos de experiência não possuem caráter de currículo, mas servem para auxiliar o professor a planejar atividades com maior clareza do que deve ser desenvolvido em cada fase. Um aspecto relevante que a BNCC (2017) reforça é colocar a criança como ser integral que se relaciona com o mundo a partir do seu corpo em vivências concretas com diferentes parceiros e em distintas linguagens.

A estrutura da rotina da instituição estudada foi pensada para atender aos documentos oficiais, às necessidades da escola e busca atender proporcionar diferentes vivências que permitam o desenvolvimento das múltiplas linguagens. Uma das formas de organização dessa rotina se dá através do planejamento de aula da professora, que segue a seguinte estrutura de horário semanal (imagem 5):

Imagem 5: Horário de aula da turma Infantil 3 anos



(Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado no horário apresentado no PPP, 2018, p.30)

A rotina é importante, contudo, deve permitir flexibilizações. A rotina semanal é estruturada conforme horário acima para a organização dos tempos e espaços da Educação Infantil, assegurando, diariamente, o “Circle Time”, os horários de lanche e brincadeiras livres no parquinho e playground. Além disso, contempla, semanalmente, momentos como o “Toy Day” (Dia do Brinquedo, ou seja, o dia em que a criança escolhe o brinquedo que quer levar para a escola, para compartilhar com os colegas, o que pode gerar conflitos que são relevantes para o desenvolvimento de valores como a partilha e habilidades, como a capacidade de negociação e resolução de conflitos pelo diálogo) e as brincadeiras direcionadas.

As atividades com os/a professores/a de área, Musicalização, Psicomotricidade, Natação e Capoeira, também são oferecidas semanalmente, sendo esta última quinzenal. Também, semanalmente, são assegurados momentos destinados aos projetos, como o piquenique de frutas, que faz parte do Projeto de Educação Nutricional, e os de Jogos Matemáticos e Jogos de Palavras, além do momento do uso dos tablets pelas crianças. Ajustando a lente do caleidoscópio para a perspectiva complexa, percebo que a variedade de vivências permite experiências transdisciplinares, ou seja, visa trabalhar “a multidimensionalidade humana a partir de estratégias de aprendizagem que envolvam não apenas aspectos cognitivos, racionais e técnicos”, mas também, da mesma forma, “os aspectos afetivos, simbólicos, intuitivos, míticos, ou seja, as múltiplas vias que dão sentido e significado a existência humana” (SUANNO, 2015, p. 201). A transdisciplinaridade pautada na complexidade, “religa saberes, atribuindo a mesma importância do todo à parte, não importando o ponto de partida ou chegada”, ou seja, “incorpora a linearidade disciplinar, transcendendo-a e ultrapassando-a, superando, contudo, resultados unidimensionais e reducionistas” (PETRAGLIA, 2008, p. 39).

Na representação do horário de aula (imagem 5), as setas indicam a relação transdisciplinar que cada momento possui no planejamento de aula, pois os momentos “Circle Time”, Brincadeiras direcionadas, Jogos matemáticos, Jogos de palavras, Projetos, Tablets e Musicalização, estão diretamente relacionados e são pensados de forma transdisciplinar no planejamento de aula feito pelas professoras. Assim como o momento do lanche, “snack time” e do parque, “playground”, se interrelacionam com o piquenique de frutas e o toy day “dia do brinquedo”, pois são momentos onde se evidenciam conflitos entre as crianças e valores humanos e habilidades sócioemocionais são claramente desenvolvidas.

A rotina e seus elementos constitutivos, aparecem como algo desejável e possuem papel relevante no trabalho pedagógico na Educação infantil quando não utilizadas apenas

na função de controle e regulação (BARBOSA, 2010). O PPP da escola coloca sobre a rotina da Educação Infantil:

A rotina diária é um instrumento de caráter institucional que articula o tempo pedagógico de cada sala de aula ao tempo coletivo. Ela é fundamental sobretudo para as crianças que chegam à instituição educativa pela primeira vez: representa um elemento estável que lhes permite antecipar o que está por vir e se orientar no tempo, condições que as tornam mais seguras num ambiente estranho. Além do mais, é a rotina que marca para a criança a diferença entre a cultura e os comportamentos da vida na escola com relação à vida em seu grupo familiar.

A rotina é necessária para a gestão do trabalho de todos os educadores, mas não precisa necessariamente ser um instrumento rígido, permitindo trocas e outras alterações. Do ponto de vista curricular, o objetivo principal da rotina diária é assegurar às crianças de modo intencional e equilibrado experiências de produzir em grupo e individualmente; explorar situações dentro e fora da sala de aula; interagir com parceiros da mesma faixa etária e idades diferentes. A rotina é rica, alegre e prazerosa, o que proporciona espaço para a construção diária da proposta político-pedagógica da instituição (PPP, 2018, p. 29).

A instituição estudada apresenta uma rotina diária bem estruturada, que visa articular a organização do tempo pedagógico interno, mas, de forma flexível, que atenda às particularidades de cada agrupamento. No entanto, não há nenhuma referência no PPP da instituição sobre a teoria da complexidade e transdisciplinaridade, que se difere da disciplinaridade, da pluridisciplinaridade, da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade (SUANNO, 2014, p. 2).

Visitando os projetos

Com essa visão, a instituição estudada possui como tema gerador de seus projetos “Um olhar fractal”, ou seja, compreendendo a complexidade dos fenômenos, sejam eles de origem natural ou cultural, e a conexão e interrelação das suas partes com o todo. Apesar de não trazer de forma explícita no PPP da instituição, trago a reflexão que para a Epistemologia da Complexidade “o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo, como o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes” (MORIN, 2003, p. 88).

Partindo desse tema, são elaborados os projetos institucionais, geralmente um por mês, durante o ano letivo. No mês de março, quando é celebrado o dia internacional da mulher, são desenvolvidas ações em cada agrupamento que apresenta figuras de diferentes mulheres, tanto as que se destacaram em algum cenário histórico-cultural, seja no âmbito da ciência, da literatura, das artes plásticas, etc, como as mulheres que fazem parte do cotidiano das crianças, como suas mães, avós, tias e babás dentro do projeto “Celebrando o feminino”. Destaco que a ideia de celebrar, não é menosprezar todas as dificuldades enfrentadas pela

mulher, mas de reconhecer que os esforços têm sido relevantes. Percebo essa postura sendo amadurecida nos últimos anos na escola, através de reflexões feitas pelo grupo gestor, como parte de uma demanda da equipe (majoritariamente feminina). Nesse sentido, para melhor compreensão do/a leitor/a sobre o teor da celebração, trago uma amostra de cartazes que foram espalhados pela escola, destacando essas conquistas:

Imagem 6. Cartazes do projeto “Celebrando o feminino”



(Fonte: Acervo da instituição, 2020)

Além disso, durante a observação das atividades desenvolvidas com as crianças, percebi que não há divisão de atividades a partir do gênero. No entanto, não há no PPP da instituição nenhuma colocação a respeito desse tema, o que seria importante, já que há ações desenvolvidas nesse sentido:

Tanto em atividades cinestésicas, como brincadeiras e jogos, como na sala de aula, em atividades de outra natureza, não há a divisão das crianças e nem dos brinquedos em grupos de meninos e meninas. Na turma observada são propostas atividades cooperativas, que promovem a interação e a negociação entre as crianças [Diário de Campo. 06/04/2018 - 1ª aula].

Parafraseando Chimamanda Adichie (2017), coloco que é importante, rompermos desde a primeira infância com os padrões dos estereótipos de gênero que são incutidos na sociedade tratando a todos como capazes de trabalhar juntos e cooperar, como trazido no registro acima. A seguir, trago um excerto (1), que mostra um momento de conflito entre duas crianças, devido à posse de um brinquedo.

[1]

Beatriz: Teacher, *o José tomou o meu brinquedo.* [se aproximando da professora, fala quase chorando]

Teacher Larissa: *Vai onde ele está e fala que ele não pode fazer isso.*

Beatriz: *José, você não pode tomar brinquedo.*

Teacher Larissa: *José, o que a gente já conversou sobre tomar brinquedo dos colegas?* [abaixou para conversar com a criança em tom firme, porém afetivo]

José: *Não pode!*

Beatriz: *Não pode né, teacher!*

Teacher Larissa: *Isso mesmo, Beatriz. José, então, você vai conversar com a sua amiga. O que você precisa fazer?*

José: *Pedir desculpa.* [disse com a cabeça abaixada]

Teacher Larissa: *E o que mais?*

José: *Não pode fazer isso mais.*

Teacher Larissa: (?) *E devolver o brinquedo pra Beatriz.*

José: *Desculpa. Toma.*

Beatriz: *Tá desculpado.* [Gravação em vídeo. 06/04/2018 - 1ª aula]

A professora atua como mediadora do diálogo entre as duas crianças, mas não tira a autonomia da Beatriz, incentivando-a a resolver o conflito o colega de forma dialogada, que é importante para a desconstrução da ideia de que mulher não consegue resolver seus conflitos de forma autônoma (ADICHIE, 2017). Além disso, reforça com José condutas sociais esperadas para o bom convívio do grupo, como se desculpar e devolver o que pegou sem a permissão do outro. A relação dos sujeitos com a vida deve ser considerada nos processos de aprendizagem, para que “sejam críticos, significativos, mediados, dialógicos, cooperativos, solidários e abertos”, a fim de “aguçar a percepção e a consciência a fim de sensibilizar o ser humano a pensar, sentir e agir complexo, transformando a si mesmo e a realidade” (SUANNO, 2015, p, 209). A afetividade está interconectada com essa sensibilização do sujeito, o envolve a mistura de vários sentimentos, como o ciúme, a raiva, o ódio, a inveja, a saudade, entre outros. Aprender a lidar com estes sentimentos é que vai promover a autonomia e o equilíbrio emocional. Portanto, a afetividade significa, além de sentimentos de apreço que um indivíduo tem pelo outro, a capacidade de demonstrar, em situações em que haja conflito, esses sentimentos em palavras e ações. Envolve, portanto, o cuidado de si e daqueles com quem nos relacionamos direta ou indiretamente.

No mês de abril, em que se comemora nacionalmente o dia do índio, a escola desenvolve o projeto “Celebrando a diversidade”, que foi gerador do projeto “Culturas indígenas: respeitar para conhecer, conhecer para respeitar”, que foi desenvolvido com e a partir da criança em cada fase e aborda os aspectos culturais de diferentes etnias indígenas e seus direitos, como demarcação de terras, visando desenvolver o respeito às culturas, buscando não criar estereótipos. A partir desse projeto, as crianças têm conhecimento da vasta diversidade existente no Brasil, pois de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia

e Estatística), temos **274 línguas indígenas** faladas por indivíduos pertencentes a **305 etnias** diferentes.

De acordo com os PCNS, é preciso que o aluno conheça e valorize a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. Portanto, este projeto tem como proposta despertar as crianças para a importância da valorização da cultura indígena. É importante que eles descubram que, afinal não existe uma única forma de viver, sentir, comer e falar e que grande parte dos nossos hábitos de hoje são herança da cultura indígena a qual é parte integrante de nossas raízes. Em contato com o universo indígena daremos também um importante passo para nos afastarmos de preconceitos em relação àqueles que nos parecem diferentes além de proporcionar a os pequenos a oportunidade de enxergar melhor as características da nossa própria cultura (PPP, 2018, p. 80).

Conforme exposto no PPP, na instrução estudada, há uma preocupação em proporcionar práticas que promovam a educação intercultural, como o dia do índio, data celebrada sem que haja estereotipificação da cultura e/ou que a veja de uma forma romantizada e descontextualizada. A educação intercultural se faz imprescindível em um país com uma formação étnica e cultural diversificada como o nosso, pois a hegemonia da cultura dominante conseguiu ofuscar essa diversidade, as relações de dominação, de discriminação e de preconceitos. Segundo Krenak (2019), “estamos devastando o planeta, cavando um fosso gigantesco de desigualdades entre povos e sociedades. De modo que há uma sub-humanidade que vive numa grande miséria, sem chance de sair dela - e isso também foi naturalizado.” Portanto, a educação precisa intencional um futuro sustentável e a construção de orientações para ações mais efetivas nesse sentido, sabendo que é preciso ir além da sustentabilidade, rumo a uma metamorfose nos caminhos da vida na Terra-Pátria (MORIN, 2011).

Esse projeto contou com a ajuda de um antropólogo, professor universitário, pai de aluno da escola, que indicou uma bibliografia e fomentou grupos de discussão sobre o assunto para a equipe de gestão e de professores/a. Dentre as discussões, houveram temáticas como a desconstrução do estereótipo indígena. Após as discussões, as professoras montaram um mini projeto para desenvolver com cada turma. O projeto teve duração de dois meses e, além de outras ações, que serão abordadas aqui, contou com a visita de um indígena da etnia xerente, Ercivaldo Damsôkekwa, do Estado de Tocantins, que foi o primeiro doutorando de sua etnia da Universidade Federal de Goiás. No final do projeto, foi feita uma exposição na escola de alguns artesanatos de diferentes etnias indígenas (imagem 7) e com o que foi produzido a partir das pesquisas feitas pelas crianças sobre o tema (imagem 8).

Imagem 7. Exposição do projeto “Celebrando a diversidade”.



(Fonte: Acervo da instituição, 2018)

Imagem 8. Exposição do projeto “Celebrando a diversidade”.



(Fonte: Acervo da instituição, 2018)

Na divisão colaborativa das pesquisas, na intenção de religar o todo ao final da realização do projeto, coube a Educação Infantil, pesquisar e vivenciar alguns os aspectos culturais da etnia indígena Kalapalo, que vive na região do Mato Grosso do Sul. No agrupamento de 3 anos, as brincadeiras dessa etnia, foram o foco das crianças (imagem 9):

Imagem 9. Brincadeira indígena direcionada



(Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018)

Trago o registro da adaptação de uma brincadeira indígena (imagem 15), da etnia Kalapalo, chamada Toloi Kunhügü ou Gavião e passarinhos. Para a realização da atividade, a professora desenhou uma árvore no chão e uma das crianças foi o gavião e as demais eram passarinhos que tentavam defender seus ninhos do ataque. A brincadeira inicia-se assim: cada passarinho escolhe um lugar para ficar e bater os pés para chamar o gavião, que se aproxima aos poucos e de repente corre para pegá-los. Os passarinhos, para escapar do gavião, devem correr para os seus ninhos (na árvore). Se o gavião pegar um passarinho, o levará para o seu ninho e o passarinho não poderá mais sair. Ganha a brincadeira o último passarinho que restar sem ser capturado e se tornará o gavião da próxima partida. A brincadeira é uma linguagem fundamental para que a educação intercultural seja promovida na educação infantil, pois exerce uma forte influência no desenvolvimento infantil uma vez que é utilizada pela criança, de um lado, pela necessidade de ação e, de outro, para satisfazer suas impossibilidades de executar determinadas ações. Tal brincadeira exemplifica mais um movimento que considero uma fissura decolonial, que desestigmatiza as culturas indígenas, aproximando-as do contexto das crianças, mostrando que é possível ensinar com o outro, construir a partir do outro, recriar a realidade com empatia e respeito.

Ainda dentro do projeto “Celebrando a diversidade”, durante o mês de novembro, mês em que é celebrado o dia da consciência negra, são desenvolvidas ações que abordam aspectos da cultura africana que influenciam a nossa, visando a ruptura com visões racistas e estereotipadas. Partindo da lente da complexidade, considero que todos esses projetos visam oportunizar às crianças saberes interculturais, pois permite que elas tenham conhecimento sobre diferentes culturas e aprendam ter respeito por essa diversidade. Tratar dessas temáticas no âmbito da Educação Infantil é uma das recomendações do Plano Nacional de Educação:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e da aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que crianças, desde muito pequenas compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnicos raciais para a história e cultura brasileiras (BRASIL, MEC, 2003).

O PPP da instituição aborda de forma breve a finalidade do projeto:

Ao celebrar a África e a cultura negra no Brasil, pretendemos que as crianças consigam enxergar o continente africano além dos estereótipos e exotismos, e das notícias que teimam em cristalizar um único ângulo da África. Assim, acreditamos cumprir tanto as orientações da Unesco sobre a valorização da diversidade, como as Diretrizes Curriculares propostas pela Lei no 10.639/03 (PPP, 2018, p. 77).

Padrões e modelos herdados da Modernidade/Colonialidade, como a supremacia de

raças e etnias, a hegemonia do pensamento branco e heteronormativo são desafiados por meio da realização de projetos que visam desenvolver, a consciência de que a humanidade é “[...] planetária se abre e se desenvolve ‘em’ e ‘pela’ violência, destruição, escravatura, exploração feroz da América e da África” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 69). Essas são algumas das tantas faces cruéis da colonialidade com as quais buscamos romper. O “outro” então “descoberto” também é humano, mas não tanto quanto o “superior” humano ocidental. Em outras palavras,

[a]o mesmo tempo em que se reconhece a unidade da espécie humana, tende-se, por sua vez, a compartimentá-la em raças hierarquizadas em superiores e inferiores. [...] a centralidade do ocidente nega a condição de homem plenamente adulto e racional ao “atrasado”, e a antropologia europeia identifica os povos arcaicos não como “bons selvagens”, mas como “primitivos” infantis (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 73).

Nesse sentido, a educação tem um papel importante de romper as alienações promovidas pelo sistema econômico, que dissemina a ganância, o ódio e o egocentrismo, que invadem o ser sem deixá-lo sequer perceber a si e os outros. O indivíduo/sociedade/espécie são elementos inseparáveis, portanto, não poderiam ser entendidos dissociados, pois qualquer concepção do gênero humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana (MORIN, 2011, p. 93). Devido a isso, cito a educação intercultural, pois ela busca caminhos para a superação das discriminações existentes nas sociedades, reconhecendo que as sociedades são multi-étnicas e culturalmente plurais e, por isso, propõe uma pedagogia dialógica que seja capaz de fazer frente às tendências que polarizam e excluem culturas e grupos étnico-culturais. Além disso, reconhece que a diversidade não é empecilho, mas possui potencialidade para a superação das discriminações, ou seja, a diferença é possibilidade de crescimento quando trabalhada de forma crítica e pedagogicamente numa perspectiva dialógica (FLEURI, 2003):

O que nós estamos aqui chamando de intercultura refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação (FLEURI, 2003).

Uma das ações desenvolvidas, foi a adoção do livro “As bonecas negras de Lara” (imagem 10). Misturando história, tradição e literatura a pequena Lara, personagem principal do livro, ensina que representatividade é muito importante, pois ela ama suas bonecas negras, chamadas de “Abayomi” (imagem 11), é um símbolo de resistência, que significa encontro

precioso. As mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção para acalantar seus/uas filhos/as durante as terríveis viagens a bordo dos navios de pequeno porte que realizavam o transporte de escravos entre África e Brasil.

Imagem 10. Livro “As bonecas negras de Lara”



(Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018)

O principal tema desse livro é a representatividade infantil na diversidade. Nenhuma criança é igual a outra e por isso não podemos definir padrões infantis a partir de brinquedos de massa em oposição aos artesanais, pois cada criança tem uma identidade, e isso deve ser valorizado.

É importante salientar que infância e criança são noções construídas histórica e socialmente, que mudam ao longo do tempo e se encontram em permanente reelaboração, como já foi colocado neste estudo. Visando promover ações que eliminem formas de preconceito e discriminação e valorização da diversidade, aponto a necessidade do acesso às diferentes linguagens, incluindo as simbólicas, as interações para movimentação de esquemas psíquicos, sociais e motores para aprender e desenvolver as habilidades de interpretação, questionamento, reelaboração, criação de teorias, intervenção e transformação na e da realidade, são imprescindíveis às crianças (NUNES; KRAMER, 2013).

Imagem 11. Boneca Abayomi**Imagem 12. Desenho sobre o livro**

(Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018)

Com o auxílio da professora, após algumas leituras e rodas de conversa sobre o livro, as crianças foram estimuladas a criarem a sua própria Abayomi (imagem 11). Outra atividade proposta foi para que as crianças representassem a personagem principal da história com suas bonecas após a leitura do livro (imagem 12). Considero que as atividades propostas exploram diferentes linguagens e auxiliam a desenvolver a capacidade perceber e compreender as diferenças culturais no contexto em que se atua. Além disso, também permite que a criança aja de forma a transpor preconceitos e estereótipos, desenvolvendo uma postura de abertura para o diálogo, para a negociação de significados, superando discursos marcadamente reprodutores de desigualdades sociais de toda e qualquer ordem. O projeto “Celebrando a diversidade” é relevante, pois promove o respeito à diversidade, trazendo uma reflexão cultural sobre de onde vimos e como nos constituímos como nação. A interculturalidade celebra valores humanos, cidadania e responsabilidade social. A postura do professor frente à diversidade cultural é o foco para que ele reflita acerca de modelos culturais variáveis que interagem na formação do educando. Olhando pela lente da complexidade que, por sua vez, leva a uma abertura fundamental às diferenças, ressalto que as discussões sobre escolas para o futuro precisam integrar a relação com as diferenças como uma dimensão relevante dos processos educativos (SANT’ANA; SUANNO, 2017).

Durante todo o ano letivo, é desenvolvido o projeto “Valores”, que traz à tona valores humanos, que permeiam as práticas escolares. De acordo com o PPP:

Aprender a conviver de forma cooperativa, solidária e respeitosa é prioridade no ensino da escola e é tão importante quanto os conteúdos específicos das disciplinas escolares. São estes valores que tornam ainda mais significativo a aplicação das quatro premissas apontadas no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI: a) aprender a conhecer; b) aprender a fazer; c)

aprender a conviver; d) aprender a ser. O trabalho didático relacionado a esses valores e princípios aparece na escola por meios de assuntos, projetos e atividades propostas, com a coparticipação das famílias. A família e a comunidade em que a criança está inserida têm papel importantíssimo na sua formação. Nesse sentido a escola busca oferecer à criança situações diversas que a ajude a desenvolver, através da mediação do professor, um olhar crítico para a realidade em que vive e também a estabelecer metas de convivência pautadas nos princípios de Cultura de Paz, propostos pela Unesco: Respeitar a vida, rejeitar a violência, ser generoso, ouvir para compreender, preservar o planeta, redescobrir a solidariedade (PPP, 2018, p. 54).

Na perspectiva complexa, o processo didático deve desenvolver a empatia, a escuta sensível e o diálogo afetivo (SUANNO, 2015), para que possa promover metamorfose social, individual e antropológica (MORIN, 2011), que permita recriar o ser e a realidade. Uma das ações desse projeto, está a “Páscoa Solidária”, uma campanha de arrecadação de caixas de bombons para crianças carentes. A instituição tem parceria com uma ONG sem fins lucrativos, que tem voluntários que vão vestidos de palhaço distribuir esses bombons para diferentes instituições que abrigam ou atendem pessoas carentes, conforme registro abaixo (imagens 13 e 14). Visando a compreensão das crianças em relação à importância das doações, os voluntários tem um momento lúdico com as crianças, através do qual, explicam sobre o projeto.

Imagem 13. Ação “Páscoa Solidária”



Imagem 14. Ação “Páscoa Solidária”



(Fonte: Acervo da instituição, 2018)

A título de exemplo, trago algo do calendário da instituição estudada, que é outra ação do projeto “Valores”. O seu calendário segue as datas comemorativas brasileiras, no entanto, insere o Dia de Ação de Graças (Thanksgiving), que é uma data comemorativa do Canadá e

Estados Unidos. De acordo com o PPP:

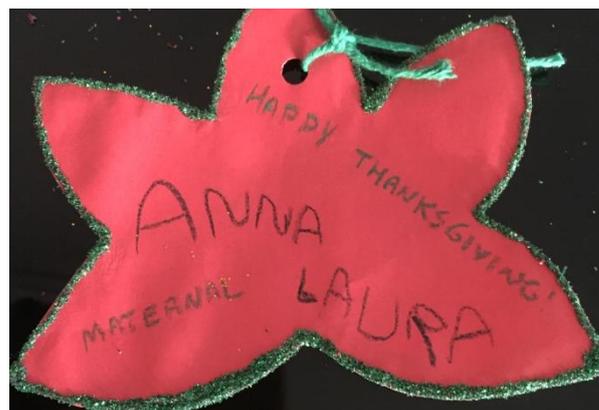
A data comemorativa “Thanksgiving” (Dia de ação de graças) é inserida no nosso calendário anual, pois condiz com a proposta de trabalho de educação em valores humanos da escola (PPP, 2018, p. 40)

Tal ação mostra que a instituição não visa suprimir nenhuma cultura e nem sobrevalorizar a cultura dos países de língua inglesa, mas de valorizar a diversidade cultural e linguística. Neste dia, todas as crianças da escola são convidadas a levarem um lanche para compartilhar com os colegas, que é disposto em uma mesa no pátio, num grande momento coletivo. Além desse momento coletivo, as crianças são estimuladas a fazer um cartão com desenhos (imagens 15 e 16):

Imagem 15. Cartão do “Thanksgiving”



Imagem 16. Cartão do “Thanksgiving”



(Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018)

No registro (imagens 15 e 16), temos um cartão feito na celebração do Dia de Ação de Graças (Thanksgiving), onde a criança tinha que fazer um desenho que represente algo em sua vida pelo qual é grata e no verso, tinha que assinar o cartão. Essa criança desenhou ela e sua mãe próximas à mesa da cozinha, ou seja, através dessa atividade, teve a oportunidade de expressar a sua subjetividade.

O contato com a língua inglesa, que será abordada de forma mais aprofundada posteriormente, possibilita, também, além da criança ter contato com outro idioma, conhecer novas culturas, países e povos, tornando-se uma aprendizagem interdisciplinar e intercultural. O desenvolvimento da competência intercultural, ao inserir a língua adicional na infância, permite que as crianças conheçam outras culturas e aprendam a ter respeito por elas (FERNANDEZ; RINALDI, 2009):

[...] permitir que o primeiro contato com línguas estrangeiras aconteça naturalmente, ainda que num espaço de aprendizagem formal, através de jogos e brincadeiras, maneira frequente pela qual as crianças aprendem, pode contribuir para se criar uma base sólida de comportamento e de desenvolvimento tanto de conhecimento de outros idiomas quanto de tolerância em relação ao diferente (FERNANDEZ; RINALDI, 2009, p. 357).

Portanto, as duas ações, o contato com diferentes linguagens e o convívio com a diversidade cultural, são um campo fértil para o desenvolvimento da competência intercultural, a partir disso a escola constrói pontes para o respeito, a diversidade, convivência cidadã e democrática, como já pontuada neste estudo.

Torna-se latente e urgente a discussão mais aprofundada sobre a prática na Educação Infantil, pois apesar de os documentos normativos mais recentes apresentarem alguns avanços considerando múltiplas linguagens e a diversidade cultural, como a Base Nacional Comum Curricular (2017), considero que ainda há lacunas quanto ao contato com mais línguas, que sequer é citado. A omissão disso frente às demandas sociais e as próprias interações propostas ao longo do documento, relegam o contato com outras línguas à educação privada, o que direciona à elitização. Considero o fato de a instituição proporcionar vivências nas línguas portuguesa e inglesa, visando desenvolver, além das linguagens oral e escrita, outras como: a artística, a musical, a gestual, a imagética e a cinestésica, através de atividades multisensoriais, basilar para que as crianças tenham vivências translíngues que permitam a ampliação de seus repertórios linguísticos.

Reitero que é preciso ampliar os saberes da criança em um contexto bilíngue, pois aprender mais de uma língua, é também aprender sobre a cultura do outro, que, conseqüentemente, permitirá o conviver com respeito a esse outro. Ao inserir mais de uma língua na infância, oportuniza-se o desenvolvimento da competência intercultural, permitindo que as crianças conheçam outras culturas e aprendam a ter respeito por elas (FERNANDEZ; RINALDI, 2009), ou seja:

[...] permitir que o primeiro contato com línguas estrangeiras aconteça naturalmente, ainda que num espaço de aprendizagem formal, através de jogos e brincadeiras, maneira frequente pela qual as crianças aprendem, pode contribuir para se criar uma base sólida de comportamento e de desenvolvimento tanto de conhecimento de outros idiomas quanto de tolerância em relação ao diferente (FERNANDEZ; RINALDI, 2009, p. 357).

Entende-se que a interculturalidade pode e deve ser trabalhada com crianças, pois, ao proporcionar uma relação entre as línguas, possibilita adotar aspectos ou informações da cultura da língua que está sendo ensinada. No entanto, proponho um olhar para além disso, partindo da lente da complexidade, as diferenças entre os grupos sociais e culturais são

processos imbricados e intercruzados, que devem ser abordadas no sentido de favorecer a coesão cultural e a assimilação. Portanto, sem desvalorizar a sua própria cultura, para que assim, se promova uma troca de conhecimentos entre as culturas. Referente a abordagem da educação intercultural, devemos entender o sujeito como ponto central no processo de relações culturais. O sujeito é valorizado, portanto, enquanto ser cultural, ao estabelecer contato com culturas diferentes, despertando interesse do outro para conhecer sua língua, onde a mesma, necessita, essencialmente, da existência do sujeito para desempenhá-la (FLEURI, 2002). Acredito que a educação infantil bilíngue tem um papel transformador e que a oferta de meios para que as crianças participem ativamente da própria infância, como sujeitos ativos, para que possa contribuir com mudanças positivas na vida adulta, é um dos papéis fundamentais dessa etapa. Por isso, o trabalho voltado para desenvolver múltiplas linguagens através de uma visão humana e crítica, torna-se relevante nessa etapa da Educação Básica.

Pondero que os espaços, as rotinas e os projetos apresentados na escola, permitem à criança simbolizar, recriar realidades, interagir e conviver com respeito, conhecendo a si mesma e a seus limites, atendendo “as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a se sentirem provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASL, 2017).

A construção de um campo dialógico e democrático, no qual a criança ganha vez e voz, tendo o adulto como parceiro sensível às suas necessidades, que a acompanha em diferentes momentos é um dos princípios da Educação Infantil, trazidos por autores clássicos como Vygotsky (1998) e Wallon (2008) e contemporâneos como Barbosa e Horn (2008). Nessa perspectiva, a criança é reconhecida como um sujeito de direitos e ativo na construção de conhecimentos, que precisa ser preparado para assumir uma postura autoconfiante, autônoma, ética e crítica em um contexto onde o cuidar e o educar sejam indissociados.

A Educação Infantil é aqui compreendida em uma perspectiva ampla em que o ato de educar engloba o educar, o cuidar e o brincar, sendo estes, indissociáveis no contexto do processo educativo. Isso porque, o cuidar envolve a afetividade, a promoção de espaços seguros e acolhedores, as relações saudáveis entre as crianças e os profissionais, não se restringindo somente à higiene e alimentação. A brincadeira não é vista apenas como um passatempo, pois a criança ao brincar, elabora conceitos, identifica papéis, se submete a regras, faz escolhas, entendendo a realidade da qual faz parte. Todos os momentos em nossa instituição são educativos, porque também inclui o que se passa nas trocas afetivas entre adultos e crianças, durante o banho, as refeições, no horário de entrada e em outras situações (PPP, 2018, p. 22).

A afetividade é fundamental no processo de formação da criança, sendo

imprescindível um olhar complexo sobre o indivíduo e o processo educativo. A concepção de homem como ser histórico e sociocultural, predomina no século XX. Tal concepção é ampliada por Morin (2007), que o compreende como um ser histórico, social, cultural, biológico, cognitivo, pleno de subjetividade, psicoafetivo e enigmático, ou seja, um ser de razão, emoção e corporeidade (SUANNO, 2015). Desta forma,

as separações mente/corpo, cérebro/espírito, homem/natureza não mais se sustentam. Compreende a existência de interconexões entre os objetos, entre sujeito e objeto, o que promove a abertura de novos diálogos entre mente e corpo, interior e exterior, cérebro direito e esquerdo, consciente e inconsciente, indivíduo e seu contexto, ser humano e o mundo da natureza. Tudo está relacionado, conectado e em renovação contínua. O todo é a coisa fundamental e todas as propriedades fluem de suas relações (MORAES, 1996, p. 61).

Assim como o pensamento complexo não entende a razão sem a emoção e o pensamento sem o sentimento, também não entende o próprio ser humano sem seu contexto porque ser humano e contexto fazem parte de uma única rede e influenciam e são influenciados mutuamente. Conforme o PPP da escola o enfoque é “a formação do ser humano, em todas as suas dimensões: intelectual, emocional, motora, social e afetiva, incluindo nesse contexto, o domínio do inglês, como segundo idioma, de forma fluente.” (PPP, 2018, p. 19).

A escola deve extrapolar o processo cognitivo para “incluir a dimensão que envolve o coração”, integrando o “sentir, o pensar e o agir” que o professor educa, que se constrói um ser humano inteiro, que “pensamentos, emoções, ações e sentimentos estão em constante diálogo” (MORAES, 2010, p. 43). Portanto, visando aprendizagens significativas, o planejamento das ações pedagógicas é organizado dinamicamente através de temáticas e atividades, considerando movimentos, tempos e espaços adequados e compartilhados, promovendo novos níveis de domínio dos processos socioafetivos, psíquicos e físicos nas crianças. De acordo com o PPP,

A organização do trabalho educativo como promoção da aprendizagem das crianças, respeita o cuidar e o educar, tendo como pilares: a interação social; o respeito ao conhecimento prévio; a individualidade; a diversidade; o desafio e a resolução de problemas (PPP, 2018, p. 26).

A instituição estudada reconhece a criança como sujeito ativo, que age no processo de aprendizagem, colocando de forma explícita a importância da interação social e a individualidade das crianças no seu PPP. Ênfase que essa individualidade assegurada é o direito às diferenças e às características únicas, de cada indivíduo, e não voltado para o individualismo, característica tão criticada observada no sujeito pós-moderno. Além disso, também proporciona rotinas culturais que possibilitam o acesso a conhecimentos

socioculturais por parte das crianças (CORSARO, 2011), ou seja, elas ingressam nessas rotinas desde o nascimento por meio da ação das famílias e em pouco tempo começam a interagir em outros locais institucionais. Neste movimento, suas participações nas rotinas adulto-criança provocam perturbações em suas vidas, que, por sua vez, motivam intervenções nas culturas adultas para que os questionamentos do universo infantil sejam respondidos, ou seja, à medida que se constituem partícipes, produzem culturas infantis. Ou seja,

As culturas da infância são geradas nas interações de pares e no contato com os adultos. Espelham as diferenças culturais e são por isso declináveis no plural: é de multiculturalidade que se trata, na verdade. No entanto, as culturas da infância não são a reprodução mais ou menos fiel das culturas adultas; tão pouco são culturas adultas diminuídas, imperfeitas ou miniaturizadas. A diferença das culturas da infância decorre do modo específico como as crianças, como seres biopsicosociais com características próprias, simbolizam o mundo, nomeadamente pela conjugação que fazem de processos e dimensões como o jogo, a fantasia, a referência face aos outros e a circularidade temporal (SARMENTO, 2008, p. 22)

Partindo da afirmativa do autor sobre as culturas da infância serem geradas tanto nas interações com os pares, quanto com os adultos, trago outro excerto registrado no Diário de Campo:

A professora entrega o pote de giz de cera (um em cada mesa e cada criança pinta a atividade relacionada a vestuário (uma peça de roupa que será pendurada no varal dentro da sala). Logo em seguida o José diz: Olha, teacher!, mostrando a sua pintura para a professora e sorrindo diz: Olha que lindo que eu fiz! [Diário de Campo. 27/04/2018 - 3ª aula]

As crianças buscam a aprovação do adulto constantemente, nesse caso, a professora, sempre mostrando com orgulho as atividades que realizam, e esta, por sua vez, sempre elogiando as atividades dizendo: “Que lindo!”. Portanto, José se apropria do elogio frequente que a professora emite com frequência, fazendo ele mesmo um elogio ao próprio desenho, o que mostra também que ele valoriza seu esforço e se coloca como independente autoavaliando seu trabalho. Portanto, as crianças produzem as culturas infantis por meio do convívio entre pares e do diálogo com a cultura mais ampla, sendo influenciada e, também, influenciando a cultura adulta. Desta forma, saliento que:

Com base em Benjamin (1987a e 1987b), Bakhtin (1988) e Vigotski (2009a), concebemos as crianças como produtoras de cultura, constituídas por sua classe social, sua etnia, seu gênero e por diferenças físicas, psicológicas e culturais. Seu desenvolvimento cultural implica construir a história pessoal no âmbito da história social. As crianças sofrem ações da estrutura social em que estão inseridas e, nas interações com seus pares e com os adultos, recriam as culturas em que estão imersas (KRAMER; NUNES, 2013, p. 36).

Mesmo em condição de subordinação etária como citado anteriormente, as crianças intervêm nas culturas adultas, não sendo apenas influenciadas por essa categoria estrutural, mas provocam transformações ao se integrarem e reinterpretarem as culturas. Sendo assim,

considero a criança um sujeito social e histórico, ator em ação, cuja identidade difere-se da do adulto e, por isso, com uma forma específica de ver e significar o mundo (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2008; NUNES; KRAMER, 2013), o que é percebido no brincar, que é a linguagem essencial da criança e será explorado adiante neste estudo. O brincar facilita a compreensão do ser infantil, das formas como a criança interage, as preferências por parceiros, brinquedos, espaços, suas particularidades na comunicação, os conteúdos envolvidos, dentre outros elementos importantes e passíveis de investigação. No entanto, o estudo revela as diferenças a que as crianças estão sujeitas em seu processo educativo, pois sabemos que as oportunidades e os privilégios começam nessa fase e marcam político, cultural e economicamente as infâncias e demarcam seus espaços de acesso.

Durante o ano letivo, além das atividades de Musicalização, Psicomotricidade, Natação e Capoeira, que serão abordadas mais detalhadamente neste estudo, a instituição oferece oportunidades de enriquecimento do repertório cultural dessas infâncias. De acordo com o PPP da instituição:

A Programação Curricular favorece a criação de metodologias e de organização dos conhecimentos educacionais, a relação entre os diferentes conteúdos em torno dos problemas ou hipóteses que facilitem às crianças a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente de diferentes saberes e conhecimento próprio. Estão previstos no nosso calendário, duas visitas ao teatro e uma visita ao museu de culturas indígenas (PPP, 2018, p. 28).

A escola promove a ida ao teatro para assistir a peças teatrais, duas vezes ao ano e visita a museus da cidade, como o Centro Cultural Jesko Puttkamer, de culturas indígenas, uma vez ao ano. A visita ao museu e ao teatro são vivências que possibilitam o enriquecimento cultural e ampliação dos repertórios linguísticos das crianças, possibilitando que a criança perceba “a diversidade intrínseca à humanidade” (SANT’ANA; SUANNO, 2017, p. 77). pois “a arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela. Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber” (MARTINS; PICOSQUE, 1998, p.13).

O registro a seguir (imagens 17 e 18), são das visitas ao teatro, que foram realizadas no ano de 2018. As peças assistidas foram “A pequena sereia” e “O quebra-nozes”, apresentada por uma grande companhia de teatro infantil, em um teatro de médio porte da cidade de Goiânia. A formação cultural “possibilita ao sujeito acesso à cultura, à dialética entre autonomia e adaptação, sendo esse é um processo emancipador...ampliação do seu campo de saber” (SUANNO, 2009, p.56). Ir ao teatro, ao museu, possibilita “oportunidade de experiência estética, de fruição” (SUANNO, 2009, p.96). Valorizar experiências estéticas são

oportunidades de fruição na Educação Infantil. Segundo Nogueira (2008), arte é entendida como forma de conhecimento humano, como meio pelo qual a humanidade tem tentado compreender a realidade.

Imagem 17. Peça de teatro “A pequena sereia”



Imagem 18. Peça de teatro “O quebra-nozes”



(Fonte: Acervo da instituição, 2018)

A seguir, trago o registro (imagem 19) da visita feita, em 2018, ao Centro Cultural Jesco Puttkamer, que é um espaço vocacionado para a preservação, conservação e divulgação do patrimônio cultural dos povos pré-coloniais e indígenas brasileiros. Essa foi uma das ações desenvolvidas a partir do projeto “Celebrando a diversidade”, exposto anteriormente.

Imagem 19. Visita ao “Centro Cultural Jesco Puttkamer”



(Fonte: Acervo da instituição, 2018)

Devido a isso, retomo a ideia de que a instituição que recebeu o estudo demonstra um movimento diferente do instituído em outros contextos escolares. A ideia de instalar uma escola bilíngue português/inglês, com estrutura semelhante à escolas localizadas em regiões nobres da cidade, em uma região não nobre, com valores acessíveis a diferentes camadas sociais, caracterizam, de certa forma, esse espaço como inclusivo, que traz desestabilizações e fissuras sociais, ao passo que oportuniza vivências semelhantes as que crianças de outras esferas sociais teriam.

Tais ações aguçam a sensibilidade e medeiam contatos interculturais o que se torna relevante, pois questiono: Será que todos as crianças matriculadas na escola possuiriam condições de vivenciar essas experiências sem ser por intermédio da instituição escolar, como frequentar o teatro, se fossem apenas com suas famílias? Será que todas teriam acesso à educação desportiva de qualidade fora do ambiente escolar devido ao contexto sócioeconômico de suas famílias, analisado anteriormente?

Visitando as práticas sociais da escola

Começo neste item a percorrer caminhos através das concepções de língua, nas múltiplas linguagens da criança como: o brincar, as linguagens oral, escrita, artística, musical, gestual, imagética e cinestésica. Além disso, embarco na concepção de translinguagem, caminhando da educação bilíngue para a translíngue.

Embarcando nas concepções de língua

Girando o caleidoscópio para a lente que aponta para as concepções de língua, inicio essa seção questionando o conceito que circula o imaginário da maioria das pessoas, de

que língua é o que falamos, ouvimos, lemos ou escrevemos na vida cotidiana, e que nós fazemos todas essas ações em idiomas considerados diferentes, como português, chinês, espanhol, inglês, francês etc. No entanto, há na teoria Linguística, tensões e controvérsias sobre como a língua é conceituada (GARCÍA; WEI, 2014) e para compreendê-las, retomo alguns conceitos.

A língua não é um sistema simples de estruturas que é independente das ações humanas com os outros, pois ela é moldada pelo contexto. O termo “*linguaging*” é necessário para se referir ao processo simultâneo de tornar-se contínuo de nós mesmos e de nossas práticas de linguagem, à medida que interagimos e fazemos significado no mundo (GARCÍA; WEI, 2014). Outro estudioso que usou o termo “*linguaging*” foi A. L. Becker (1991), que escrevendo sobre tradução, postulou que a língua não é simplesmente um código ou um sistema de regras ou estruturas; em vez disso, ela molda nossas experiências, armazena-as, recupera-os e comunica-os num processo aberto.

Anos mais tarde, Walter Mignolo (2014), semiótico argentino, a partir da definição de língua de Becker (1991), nos lembra que a linguagem não é um fato, um sistema de regras sintáticas, semânticas e fonéticas, pelo contrário, ele coloca que o “*linguaging*” é “pensar e escrever entre línguas”, também coloca que “fala e escrita são estratégias para orientar e manipular domínios sociais de interação”. A referência de Mignolo à “manipulação” nos lembra que toda a linguagem está enredada em sistemas de poder e, portanto, pode ser opressiva ou libertadora, dependendo do posicionamento dos falantes e sua agência (GARCÍA; WEI, 2014). Esse olhar surge de uma lente decolonial, pois a construção social da língua está vinculada aos projetos colonialistas e nacionalistas, partindo de uma lógica etnocentrista de controle e subalternização de indivíduos.

Desde o século XX, novos padrões de atividade global caracterizados por fluxos intensos de pessoas, bens de capital e discursos foram experimentados, fazendo com que nós entrássemos em uma nova maneira de ser e estar no mundo (BECKER, 1995). A língua, na era pós-moderna e pós-estruturalista, começou a ser conceituada como uma série de práticas e ações sociais por falantes que estão embutidos em uma rede de relações sociais e cognitivas (GARCIA; WEI, 2014, p. 9). Essas novas formas de estar no mundo produziram entendimentos alternativos da sociolinguística da globalização, como o de que línguas são recursos móveis ou práticas dentro de contextos sociais, culturais, políticos e históricos (BLOMMAERT, 2010). As línguas são vistas pelos sociolinguistas pós-estruturalistas como “um produto das atividades profundamente sociais e culturais em que as pessoas se

envolvem” (PENNYCOOK, 2007, p.1) com significados criados por sistemas ideológicos situados em momentos históricos (FOUCAULT, 1972).

É nesse contexto que situo a perspectiva de língua adotada nesse trabalho, pois olhar a linguagem “como uma prática é ver a língua como uma atividade e não como uma estrutura, como algo que fazemos, um sistema em que nos baseamos, como parte material da vida social e cultural em vez de uma entidade abstrata” (PENNYCOOK, 2010, p.13). Portanto, a língua não é vista nem como sistema de estruturas, nem como um produto localizado na mente do falante, o que temos, portanto, é a língua como “um processo social constantemente reconstruído em sensibilidade aos fatores ambientais” (CANAGARAJAH, 2007, p. 94).

Por entender que as línguas não passam de construções hegemônicas, de acordo com o imaginário moderno, me apoio na teoria do translinguagem que se refere a novas formas de compreender as práticas de linguagem que tornam visíveis as complexidades dos intercâmbios linguísticos entre pessoas com diferentes histórias (GARCIA; WEI, 2014). A esse respeito, em tempos de globalização, a língua deve ser pensada em termos de mobilidade, no intuito de trazer compreensão para a conexão entre suas características sociais e linguísticas (BLOMMAERT; BACKUS, 2012).

Partindo da concepção de translinguagem exposta anteriormente, considero que a criança translíngua na escola estudada além da oralidade e além dos dois códigos hegemônicos (português/inglês), utilizando de maneiras múltiplas para performar suas identidades e construir seus sentidos. Levando em consideração essa concepção, trago nessa seção, quais múltiplas linguagens da criança são consideradas no ambiente escolar estudado, no agrupamento Infantil 3 anos e como a instituição se organiza político-pedagogicamente, para que os repertórios linguísticos sejam ampliados na construção de sentidos da criança.

Conhecendo a linguagem essencial da criança

Uma das atividades principais da infância até os cinco anos e fundamentais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento na formação social e cultural infantil é a brincadeira, que favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa (LEONTIEV, 1988). As concepções do brincar e da brincadeira “estão inseridas e representadas em cada época e possibilitam a incorporação de valores, desenvolvimento cultural, apropriação de novos conhecimentos e desenvolvimento da sociabilidade” (GOMES, 2010, p.146).

Como pode ser observado a seguir (gráfico 6), a partir dos princípios éticos, políticos

e estéticos anunciados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, a BNCC (2017) inclui a criança como ativa, protagonista do processo de aprendizagem, ou seja, como um cidadão de direitos, socialmente relevante e avança ao reconhecer os seis grandes direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos às crianças pelas instituições de Educação Infantil. Segundo o documento, “de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras), devem ser assegurados os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver” (BRASIL, 2018), ou seja, as aprendizagens essenciais se baseiam nas interações das crianças e brincadeiras.

Gráfico 6. Direitos de aprendizagem da BNCC



Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado nas DCNEI (2009) e na BNCC (2017).

Na rotina da escola que recebeu o estudo são instituídos momentos diários de brincadeiras livres, no playground e momentos de brincadeiras direcionadas. De acordo com o PPP da instituição:

Acreditamos que a brincadeira é uma atividade essencial na Educação Infantil, onde a criança pode expressar suas ideias, sentimentos e conflitos, mostrando ao educador e aos seus colegas como é o seu mundo, o seu dia-a-dia.

A brincadeira é, para a criança, a mais valiosa oportunidade de aprender a conviver com pessoas muito diferentes entre si; de compartilhar ideias, regras, objetos e brinquedos, superando progressivamente o seu egocentrismo característico; de solucionar os conflitos que surgem (tornando-se autônoma) e de experimentar papéis (desenvolvendo as bases da sua personalidade).

Crianças aprendem através de experiências práticas com diferentes materiais e objetos reais. Participando e observando suas brincadeiras, pais em casa e as professoras na escola, podem ajudar as crianças a desenvolverem seus interesses e o aprendizado de novas habilidades.

As crianças se desenvolvem através da interação com os colegas. Elas precisam se revezar nos papéis e dividir, assim aprendem a gostar da companhia uns dos outros. Todos os dias as crianças da Educação Infantil têm horários voltados para momentos das brincadeiras livres e orientadas. Diariamente temos atividades livres

no Parque (Playground). Todas as sextas-feiras têm o Dia do Brinquedo (Toy Day), quando as crianças são estimuladas a compartilharem seus brinquedos e a interagirem de forma positiva.

Os jogos matemáticos são explorados pelo grupo duas vezes por semana com objetivos e conteúdos a serem alcançados (PPP, 2018, p.30).

Analisando o excerto acima, retirado da seção do PPP que trata da brincadeira na Educação Infantil, corroboro que, como uma atividade lúdica por excelência, o brincar proporciona vivências que contribuem para a socialização das crianças, sendo considerado tanto um meio de expressão do indivíduo, quanto de aprendizado. É uma rica fonte de estímulos ao desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança e também contribui para o seu processo de socialização e autoexpressão, sendo considerada por mim uma linguagem essencial da criança. Além de ser um facilitador do desenvolvimento infantil, é a forma que a criança possui para se comunicar com o mundo, expressar seus sentimentos, conviver com as diferentes emoções, conhecer seu próprio corpo. Por meio da brincadeira, as crianças ampliam seus conhecimentos sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca.

A escola se funda no sociointeracionismo vygotskiano em seus preceitos e axiomas, como a interação e mediação, no entanto, como pesquisadora e gestora, partindo das lentes deste estudo, que me construíram pessoal, teórica e profissionalmente, faço o movimento de rotação do caleidoscópio. Portanto, compreendo o brincar como um espaço formação integral da infância, pois “a educação deve promover a ‘inteligência geral’ apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global” (MORIN, 2011, p. 36). Sendo assim, através da mobilização de múltiplas linguagens, compartilhar, aprender a conviver com pessoas, experimentar papéis e desenvolver interesses, são aprendizados que devem acontecer também no ambiente escolar.

O “brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar, transformam-no em um espaço singular de constituição infantil” (BRASIL, 2002, p. 27). Acrescento que nesses momentos lúdicos, as crianças criam situações imaginárias que surgem a partir dos conhecimentos de mundo que já possuem, antecipam vivências, imitam os adultos:

[A] brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo (GOMES, 2010, p. 147).

As DCNEI (2009), estabelece como objetivo das propostas pedagógicas a garantia da apropriação de conhecimentos e aprendizagens diversas, conforme seu Artigo 9º, “os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e as brincadeiras, experiências por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização”.

Para isso, as diretrizes orientam as interações e brincadeiras como eixos da prática pedagógica nas instituições, de forma a garantir experiências significativas para as crianças que possibilitem a apropriação de conhecimentos e processos culturais historicamente acumulados:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2009, Art. 9º, I – XII).

Devido ao fato de a brincadeira ser um fenômeno cultural, conforme citado acima, a escola estudada proporciona momentos de brincadeiras livres e direcionadas, conforme já

colocado. Ressalto que há momentos direcionados para que brincadeiras de outras culturas e de outras épocas sejam ensinadas às crianças, o que propicia a ampliação de seu repertório histórico e cultural. Insiro a seguir registros fotográficos com a finalidade de ilustrar para os/as leitores/as dessa pesquisa os momentos de brincadeiras livres (imagem 20) e os de brincadeiras direcionadas (imagem 21):

Imagem 20. Brincadeira livre



Imagem 21. Brincadeira direcionada



(Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018)

No entanto, a brincadeira não é apenas uma atividade simbólica, uma vez que mesmo envolvendo situações imaginárias, ela se baseia em regras de comportamento condizentes com aquilo que está sendo representado (VYGOTSKY, 1998), o que fará com que a criança internalize regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar de seu grupo social, que passará a orientar o seu comportamento e desenvolvimento cognitivo:

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, no brinquedo é como se ela fosse maior do que na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998, p. 134-135).

A criança, por meio da brincadeira, reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. As linguagens multisensoriais têm importante papel no desenvolvimento cognitivo da criança à medida que sistematiza suas experiências e ainda colabora na organização dos processos em andamento (VYGOTSKY, 2004):

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 2004, p. 97).

O ato de brincar possui um papel relevante na constituição do pensamento infantil (VYGOTSKY, 1998). É brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo,

visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos. Ajustando o foco da lente do caleidoscópio para o pensamento complexo, ressalto que o ser humano é um ser eminentemente social, o que possibilitou que a humanidade produzisse suas culturas, ou seja, “desde o seu nascimento, o ser humano conhece por si em função de si, mas também pela sua família, pela sua tribo, pela sua cultura, pela sua sociedade, para elas, em função delas” (MORIN, 1998, p.25). Portanto, se humanizar significa imergir na cultura humana e para isso, o ser humano precisa conviver com outros seres humanos, e o ato de brincar é uma das linguagens que permite isso.

Através das linguagens oral e escrita

A aquisição e o domínio da linguagem oral e escrita surgem na infância em múltiplas circunstâncias, através das quais as crianças podem perceber a sua função social e, assim, desenvolver as mais diferentes capacidades de raciocínio linguístico. A questão do desenvolvimento da linguagem com crianças na fase da Educação Infantil se torna de grande importância e se dá através de estímulos sistematizados provocados pelo meio, ou seja, pelo contexto onde está inserida e pelas relações intersubjetivas que ela estabelece com esse meio.

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um elemento importante para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação das diversas práticas sociais (PIAGET, 1998). Aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e com eles os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendam, interpretem e representem a realidade. A Educação Infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho de linguagem oral e escrita, constitui-se num dos espaços da ampliação das capacidades de comunicação e expressão.

A aprendizagem tanto da leitura e quanto da escrita se pauta na necessidade da criança em compreender o mundo natural e social onde está inserida (VYGOTSKY, 1998). Esse processo é resultado de outro processo de interação sujeito/mundo. O mundo assume a condição do objeto, o que define quantitativa e qualitativamente o processo de construção de conhecimento pelo sujeito. Neste caso, é preciso ressaltar que o processo de construção da linguagem escrita é um processo discursivo, marcado por uma rede de interações que integra a criança ao meio social – histórico – cultural. Aprender a linguagem escrita, é experimentar, usar, praticar, conhecer, criar (SMITH, 1989). Só se aprende algo realizando

esse algo, é lendo e escrevendo que a criança aprende a ler e a escrever. No PPP da instituição, fica evidente a relação do desenvolvimento tanto da linguagem oral, quanto escrita, com a participação em práticas sociais:

A aprendizagem da Linguagem Oral e Escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais, pois estão presentes no cotidiano e na prática à medida que todos que dela participam crianças e adultos, falam, comunicam entre si, expressando sentimentos e ideias (PPP, 2018 p. 47).

As atividades voltadas para o desenvolvimento das linguagens oral e escrita, são contextualizadas com as práticas sociais do agrupamento. Diariamente são realizadas rodas de conversa e momentos de contação de histórias (imagem 22), visando desenvolver essas linguagens de forma lúdica. A criança ao chegar à escola, já traz consigo suas “leituras”, que lhes facilitam entender e compreender o mundo físico-social no qual vivem (GARCIA, 1993). A criança se desenvolve aprendendo, e aprende se desenvolvendo, ou seja, a aprendizagem e o desenvolvimento são resultado de sua interação com o mundo e estão interrelacionados desde o primeiro dia de vida da criança (VYGOTSKY, 1998). Por isso, o ambiente escolar é um dos espaços mais favoráveis neste processo educacional por estar envolta da pluralidade de ordem social, cultural e econômica.

Imagem 22. Momento de contação de história



(Fonte: Acervo da instituição, 2018)

No processo cognitivo, atuam as experiências do sujeito, no caso específico, as experimentações sociais da criança com a linguagem oral, que se relaciona diretamente com a necessidade de ler e escrever (OLIVEIRA, 1995). Toda aprendizagem, como por exemplo, a linguagem escrita, ao se iniciar, não provoca um desenvolvimento acabado;

pelo contrário, revela um processo de desenvolvimento. A partir de sua internalização, a criança encontra novas possibilidades de operar com a realidade. De acordo com o PPP da instituição, faz parte da rotina da Educação Infantil, atividades que estimulem o desenvolvimento das linguagens oral e escrita:

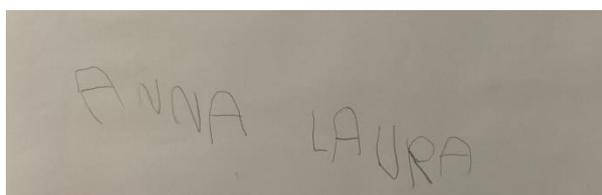
Na Educação Infantil, enquanto a criança ainda não é capaz de ler sozinha, o professor pode ler para ela. Quando já é capaz de ler com autonomia, a criança não perde o interesse de ouvir histórias contadas pelo adulto, mas pode descobrir o prazer de contá-las aos colegas. Quinzenalmente é realizada a Ciranda Literária, quando cada criança leva um livro literário para ler com a família em casa. Além disso, são estimuladas a contar a história lida oralmente na segunda-feira. Todas as salas de aula possuem o “Cantinho da Leitura” para que as crianças possam ter contato com diferentes materiais, como livros e gibis. Diariamente, no momento de contação de histórias (Story Telling) as professoras fazem a leitura ou contação de histórias intercalando histórias na língua portuguesa e na língua inglesa (PPP, 2018, p. 31).

A criança que está exposta a experiências interessantes sobre a linguagem escrita com materiais para escrever (imagem 23), tem a oportunidade de falar e perguntar, disponibilidade de outro para ouvi-la e responder às suas perguntas, contatos permanentes com livros, palavras escritas, números e experiências significativas com a leitura, o que desenvolve seu interesse e curiosidade e a permite construir conhecimentos sobre a escrita (imagem 24), que está incorporada à sua atividade cotidiana. A instituição estudada deixa claro para as famílias que a Educação Infantil não possui função de alfabetizar, no entanto, estimula as crianças a se interessarem pelo universo letrado sem pressão e cobranças.

Imagem 23. Atividade de desenho



Imagem 24. Atividade de escrita



(Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018)

Os registros (imagens 23 e 24), se referem a uma atividade realizada após a leitura

da história “Old Macdonald”, feita com as crianças em sentadas no chão e em círculo, pela professora regente. Na sequência, foi realizada uma roda de conversa sobre a história e os animais que aparecem nela, depois a professora pediu para as crianças fazerem um desenho que representassem o personagem principal ou um dos animais que aparecem na história e assinassem com seu nome próprio. O desenho e a pintura são duas linguagens expressivas da criança, por meio da qual se apropria das coisas ao seu redor e do mundo, atribuindo-lhes significados (DERDYK, 1994). Sua importância para o desenvolvimento infantil vem sendo cada vez mais evidenciada pela ciência, pois são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases necessárias ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana, a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo (MELLO, 2005). Trago outros dois registros que mostram (imagens 25 e 26), como o desenho e a pintura, trabalhados de forma contextualizada, se tornam relevantes para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Imagem 25. Atividade de registro

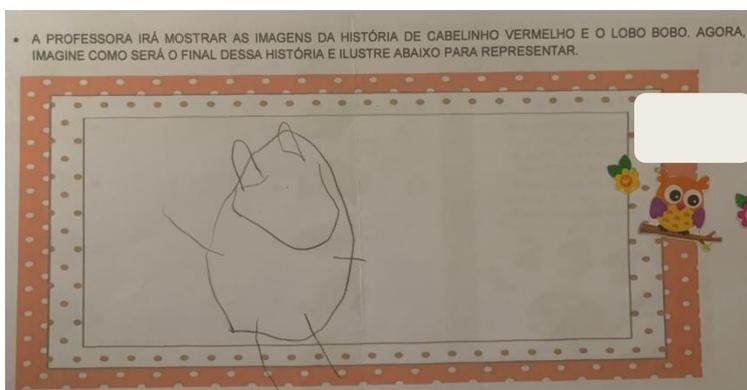


Imagem 26. Pinturas em tela



(Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018)

A atividade de registro (imagem 25), propõe que a criança imagine e faça um registro sobre o final da história apresentada “Cabelinho vermelho e o lobo bobo”. Na sequência, a criança tinha que apresentar oralmente o final que imaginou, portanto, a atividade promovia o desenvolvimento da criatividade e da sequência lógica de ideias, através da experiência com diversas linguagens, a imagética, a oral e o desenho. A atividade de pintura em tela (imagem 26), foi proposta após a leitura da história “Os três

porquinhos”. As crianças escolheram a imagem do porco e as cores que gostariam de pintar. Na sequência, a criança tinha que descrever oralmente a pintura que fez.

Apreciando as linguagens artística e musical

A música, considerada uma forma importante de expressão humana, linguagem artística e instrumento pedagógico para o desenvolvimento e formação cultural do sujeito, é um recurso explorado em vários momentos da rotina pela professora regente e pelos/a professores/a de área. Através da música, as crianças têm contato com outros domínios culturais e saberes, transcendendo várias barreiras e limites, justamente por perpassando praticamente todos os momentos da rotina da Educação Infantil, como no Circle Time, que acontece diariamente, e nas aulas de Musicalização, que acontecem semanalmente.

Trago alguns momentos estruturados da rotina, que são práticas sociais consolidadas na Educação Infantil, como o “Circle Time”, que é definido no PPP da instituição da seguinte forma:

Na roda, a professora recebe as crianças, proporcionando sensações como acolhimento, segurança e de pertencer àquele grupo. Para tal, utiliza de músicas, contação de histórias, roda de conversa, o que promove um verdadeiro “ritual” de chegada.

Após a chegada, a professora organiza as crianças em círculo e cantam as músicas que fazem parte da rotina. Em seguida, faz a leitura ou a contação de uma história e a roda de conversa, onde as crianças podem trocar ideias e falar sobre suas vivências.

As crianças são sentadas em círculo de forma que possam ver uns aos outros e o professor tem o papel de fomentar as conversas, estimulando as crianças a falarem e promovendo o respeito pela fala de cada um.

Em seguida, a professora apresenta através de recursos pictográficos a rotina a ser seguida no dia e trabalha o calendário (PPP, 2018, p.30).

O “Circle Time” (imagem 27), que pode ser entendido como uma é um método que consiste na criação de espaços de diálogo, em que as crianças podem se expressar e, sobretudo, perceber e escutar os outros e a si mesmos, estimulando a construção da autonomia e da reflexão através da escuta afetiva da fala do outro. Morin (2012) fala sobre a importância de ensinar as crianças a observar o ambiente, as informações e a si mesmas e, após se auto-observarem, que sejam propiciados momentos de trocas, nos quais as crianças poderiam compartilhar com os colegas suas diferentes percepções e como perceberam ou sentiram um mesmo conhecimento. O “Circle Time” é um momento rico, que facilita essas trocas, além disso, quando a criança se auto-observa pode observar melhor os outros, ampliando seus repertórios linguísticos, sensoriais e afetivos.

Imagem 27. Momento do “Circle Time”



(Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018)

Durante as aulas observadas, a professora sempre iniciava o “Circle Time” com todas as crianças sentadas em círculo no chão, como pode ser observado na imagem 10, e cantando várias músicas, apesar de ter momentos em que o repertório é escolhido pela professora, com algumas que se repetiam no decorrer dos dias e outras que eram substituídas por outras recém-apresentadas. Além disso, era aberta a possibilidade das crianças escolherem algumas, o que denota uma escuta ativa e sensível da professora, que incentiva a agência e autonomia das crianças. Esse tipo de mediação que se dá por “artefatos culturais (músicas, filmes, etc), são muito comuns no ensino de língua inglesa” (PAIVA, 2014, p. 134). Nesse momento da rotina, um dos artefatos mais amplamente utilizados pela professora é a música. A utilização da música como mediação no contexto escolar infantil é muito comum, principalmente no contexto bilíngue, pois independentemente da cultura, todas as pessoas experienciam a música de algum modo; portanto, é uma experiência universal culturalmente construída e experienciada de diversas formas. Aponto um excerto que exemplifica essa prática:

[2]

Teacher Larissa/Crianças: “Hello, hello.

Can you clap your hands? [as crianças cantam e batem palmas, imitando a professora.]

Hello, hello.

Can you clap your hands? [as crianças cantam e batem palmas, imitando a professora.]

Can you stretch up high? [as crianças cantam e levam as mãos para cima, imitando a professora.]

Can you touch your toes? [as crianças cantam e tocam os pés, imitando a professora.]

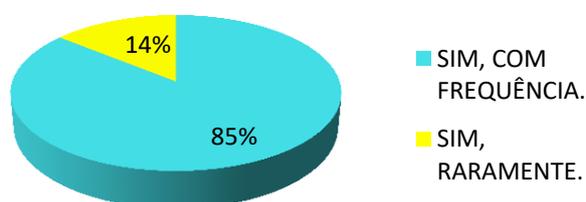
Can you turn around? [as crianças cantam e fazem o gesto com as mãos.]

Can you say, “Hello?” [as crianças cantam e levam as mãos à boca, como sinal de cochicho, imitando a professora.]

Hello, hello.
 Can you stamp your feet? [as crianças cantam e batem os pés no chão, imitando a professora.]
 Hello, hello.
 Can you stamp your feet?" [as crianças cantam e batem os pés no chão, imitando a professora.] [Gravação em vídeo. 13/04/2018 - 2ª Aula]

Nesse excerto (2), como já mencionado anteriormente, temos o início do “Circle Time”, que acontece com a professora cantando, junto com as crianças, a música Hello! Hello!, que funciona como um ritual de chegada das crianças, pois em todas as aulas observadas foi percebido o uso dessa música em primeiro plano para acolher as crianças ao chegarem à escola. O uso da linguagem musical na língua inglesa justifica-se devido ao fato de ela interferir nas emoções, uma vez que as pessoas estão imersas num mundo sonoro. Em todos os lugares a música está presente, apesar de, muitas vezes, não percebermos. A música “é importante para o desenvolvimento da inteligência e a interação social da criança e a harmonia pessoal, facilitando a integração e a inclusão, sendo essencial na educação, tanto como atividade e como instrumento de uso na interdisciplinaridade na educação infantil” (CHIARELLI, 2005), ou seja, a música desperta os sentimentos e emoções de quem a ouve, podendo influenciar essa pessoa e principalmente a criança a participar mais da atividade, envolver-se mais, e acabar conduzindo ao aprendizado. A seguir, trago o gráfico (7) montado a partir das respostas dos/as responsáveis referentes à pergunta feita no questionário: “Em algum momento, no contexto fora da escola, seu(ua) filho(a) reproduz livremente alguma música em inglês aprendida no ambiente escolar?”

Gráfico 7: Em algum momento, no contexto fora da escola, seu(ua) filho(a) reproduz livremente alguma música em inglês aprendida no ambiente escolar?



(Fonte: Questionário aplicado aos/às responsáveis, 2018)

Como pode ser visto no gráfico, a grande maioria das crianças utilizam fora do contexto escolar, as músicas em inglês aprendidas na escola. Essa linguagem torna-se relevante, pois conforme ressaltam Nunan (1999), Mitchell e Myles (2004), dentre outros, a hipótese da facilidade inata da criança para aprender outras línguas está longe de convergir

com os resultados de estudos empíricos. O início da aprendizagem de línguas na infância, “por si só, não pode ser, automaticamente, considerado uma vantagem” (ELLIS, 2002, p.21). Portanto, o professor deve lançar mão de diferentes recursos e estratégias de ensino para que a criança responda melhor e fatores como confiança, motivação, auto-estima e personalidade, influenciam e devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem (ROCHA, 2006).

É interessante apontar para o uso das músicas no ensino de língua inglesa pela sua questão cultural, pois analisando todo o contexto da língua, tornando este aprendizado mais motivador, envolvendo o lúdico, a representação histórica e cultural que a música pode ter, o ritmo e a estrutura textual, que pode ser trabalhada dentro de várias abordagens (LIMA; 2004). Apesar de não ter referências em seu PPP, a música presente na escola aponta para a diversidade cultural, direcionando o ensino para a questão transdisciplinar, pois, de fato, a escola deve “favorecer uma aprendizagem infinitamente para além dos conteúdos disciplinares, respeitar a formação integral do indivíduo contribuindo com o seu natural jeito de ser transdisciplinar, desde seu nascimento e que perdemos ao longo de tanto processo disjuntivo e dicotomizador da educação tradicional” (SUANNO, 2016, p. 87). A transdisciplinaridade:

pressupõe uma nova racionalidade aberta que transcende os campos disciplinares das ciências exatas e dialoga com a arte, com a espiritualidade, com o imaginário, com a intuição, além de dialogar com as ciências humanas. E é com base nesses diálogos que surgem novos dados, informações, construções, que possibilitam novos e ricos processos de construção do conhecimento, a emergência de uma consciência mais integradora, criativa, complexa e uma nova postura diante da vida (MORAES, 2015, p. 93).

Desde muito cedo as crianças convivem com diferentes sons e utilizam deles para se expressar, além de fazer descobertas, conhecendo e a explorando o diferente. Portanto, pela sua relevância, essa linguagem possui um tratamento diferenciado na escola, conforme explicita o PPP da instituição:

[...] visamos, na Educação Infantil, propiciar um aprendizado significativo no desenvolvimento de sua capacidade de apreciar, produzir e refletir música dentro de uma diversidade cultural; bem como promover a socialização desse conhecimento cultural, propiciando condições para que possam crescer musicalmente a partir do acesso a diversos discursos musicais. Os conteúdos deverão priorizar a possibilidade de desenvolver a comunicação e expressão por meio da linguagem musical. Serão trabalhados como conceitos em construção, organizados num processo contínuo e integrado que deve abranger: - A exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiência com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio; - A vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas; - A reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano numa forma de conhecer e representar o mundo. Os conteúdos estarão organizados em dois blocos: “o fazer musical” e “apreciação musical”, abrangendo, também, questões referentes

à reflexão. (PPP, 2018, p. 38)

A linguagem musical coloca a criança em contato com a liberdade de experimentar sem moldes, pois na relação entre a criança e a música não há regras a serem seguidas e, o que mais valoriza essa relação é que a música é uma fonte de conhecimento poderosa. Por meio da musicalidade, a criança acessa inúmeras facetas do mundo, interage e aprende com elas. A música pode articular o ético, o estético e o corporal (WISNIK, 1989), transcendendo barreiras dicotômicas, como entre a linguagem escrita e a oralidade, entre a razão e a emoção, ou seja, o pensamento complexo não entende a razão sem a emoção e o pensamento sem o sentimento e também não entende o próprio ser humano sem seu contexto porque ser humano e contexto fazem parte de uma única rede e influenciam e são influenciados mutuamente (TAVARES, 2014). A música “fala ao mesmo tempo ao horizonte da sociedade e ao vértice subjetivo de cada um, sem se deixar reduzir às outras linguagens” (WISNIK, 1989, p. 13), além disso, acrescenta que:

a música não refere nem nomeia coisas visíveis, como a linguagem verbal faz, mas aponta com uma força toda sua para o não-verbalizável; atravessa certas redes defensivas que a consciência e a linguagem cristalizada opõem à sua ação e toca em pontos de ligação efetivos do mental e do corporal, do intelectual e do afetivo (WISNIK, 1989, p. 28).

A música está presente em todas as culturas e é um objeto de fruição e estudo como fator determinante nos desenvolvimentos motor, linguístico e afetivo de todos os indivíduos (MARTINS, 2004). A seguir, trago dois registros fotográficos das aulas de Musicalização (imagens 28 e 29), que evidenciam a relação da linguagem musical à afetividade e subjetividade:

Imagem 28. Aula de Musicalização**Imagem 29. Aula de Musicalização**

(Fonte: Acervo da instituição, 2018)

Nas aulas de Musicalização, segundo entrevista semiestruturada, ao ser questionado: 1. Você usa a língua inglesa nas suas aulas? Se sim, de que forma e em que situações?; 2. Se sim, como as crianças reagem? Eles entendem o que você diz? Eles correspondem?; 3. Você já percebeu situações em que eles usam a língua inglesa espontaneamente?; o professor respondeu da seguinte forma:

Eu uso a língua inglesa nas minhas aulas, dando alguns comandos e cantando algumas músicas nessa língua. As crianças correspondem bem, pois sempre atendem aos comandos e cantam as músicas já ensinadas, mas não as vejo usando essa língua de forma espontânea nas minhas aulas [Entrevista Semiestruturada, 20/10/2018].

Além de trabalhar todas as linguagens já citadas, as aulas de Musicalização, ministradas pelo professor Marcelo, possibilitam mais um contato com a língua inglesa, além das músicas cantadas pela professora regente. Valores humanos são temas recorrentes nas aulas do professor, que respondeu da seguinte forma à pergunta: 4. Como você trabalha valores humanos nas suas aulas?

Da primeira música que canto na minha aula, que é a música de boas-vindas, até a última música que trabalho, eu falo sobre o bem-estar do grupo, de cuidadosos amigos e independente da proposta do dia, do conteúdo que estou trabalhando, eu sempre levo uma música autoral, falando sobre aquela proposta, mas enfatizando os valores humanos. Então, eu tenho músicas que falam de verdadeiros amigos, respeito, solidariedade. [Entrevista Semiestruturada, 20/10/2018].

Segundo a resposta do professor, fica evidente a preocupação de trabalhar questões relacionadas a valores humanos em suas aulas. Como já abordado, a instituição possui em seu

PPP um projeto voltado ao desenvolvimento de valores humanos, que é trabalhado, assim como os outros projetos, de forma transdisciplinar. Portanto, a escola trabalha para além das disciplinas e percebe a relação do humano com todas as áreas da esfera educacional, social, ecológica e planetária, atendendo às necessidades de formação de um cidadão transformador de sua realidade, se tornando um espaço que dá vontade de retornar para ver amigos, professores e aprender mais (SUANNO, 2016, 82). A seguir, trago um trecho de uma música autoral, do professor Marcelo, que denota isso:

Somos amigos
Somos todos irmãos
Com respeito, amor e alegria no coração

E e você
Um mais um somos dois
E o ABC só faz sentido
Se tiver você

Meus amiguinhos
Amo vocês

[Entrevista Semiestruturada, 20/10/2018].

Outras atividades que fazem parte da rotina da escola estudada e que visa promover o desenvolvimento da linguagem artística e musical, além da gestual e cinestésica, são as apresentações de canto e dança que as crianças apresentam durante o ano letivo. Trago registros fotográficos de alguns desses momentos, como a Festa Junina (imagem 30), a Cantata de Natal (imagem 31) e o Musical (imagem 32) apresentado no final do ano. Acredito que apresentações deveriam ser mais transgressoras e decoloniais, no sentido de serem mais inclusivas e problematizadoras, pois as famílias possuem gastos com roupas e adereços por status. No entanto, essas celebrações integram o projeto da escola e celebram a amizade, reafirmam laços sociais que ultrapassam os laços escolares, criam memórias afetivas de amizade e respeito que contribuem para uma infância saudável e feliz.

Imagem 30. Festa Junina



Imagem 31. Cantata de Natal



Imagem 32. Musical “A arca de Noé”



(Fonte: Acervo da instituição, 2018/2019)

Dessa forma a vivência musical é vista como meio de proporcionar à criança a integração de experiências que passam pela prática e pela percepção, como por exemplo: aprender, ouvir e cantar uma canção, realizar jogos de mão ou brincar de roda, situações que ampliam seus repertórios linguísticos. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), essa etapa tem como um de seus desafios garantir práticas que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2010, p. 25). Dessa forma, o documento sinaliza a necessidade de práticas que busquem promover as linguagens artísticas, dentre elas a música.

Passeando pelas linguagens gestual e imagética

A professora canta a música “Head, shoulders, Knees and toes” utilizando a linguagem gestual, que é importante não somente como um instrumento de mediação para a aprendizagem oral, mas também para o desenvolvimento da linguagem motora e expressão corporal.

[3]

Teacher Larissa: Head. [a professora toca a própria cabeça]

Crianças: Head. [as crianças repetem o vocabulário e o gesto da professora]

Teacher Larissa: Shoulders. [a professora toca os próprios ombros]

Crianças: Shoulders. [as crianças repetem o vocabulário e o gesto da professora]

Teacher Larissa: Knees. [a professora toca os próprios joelhos]

Crianças: Knees. [as crianças repetem o vocabulário e o gesto da professora]

Teacher Larissa: Toes. [a professora toca os próprios dedos dos pés]

Crianças: Toes. [as crianças repetem o vocabulário e o gesto da professora]

Teacher Larissa: Now, let’s sing!

Teacher Larissa/Crianças: Head, shoulders, knees, and toes, knees and toes [as crianças cantam imitando os gestos da professora, que aponta para as partes do corpo cantadas]

Head, shoulders, knees, and toes, knees and toes [as crianças cantam imitando os gestos da professora, que aponta para as partes do corpo cantadas]

And eyes and ears and mouth and nose [as crianças cantam imitando os gestos

da professora, que aponta para as partes do corpo cantadas]
 Head, shoulders, knees, and toes, knees and toes [as crianças cantam imitando
 os gestos da professora, que aponta para as partes do corpo cantadas]
 [Gravação em vídeo. 13/04/2018 - 2ª Aula]

Além dos artefatos culturais, nesse momento da rotina todos cantam e imitam os gestos que a professora faz, como pode ser observado na fotografia abaixo, o que mostra indícios de aprendizado segundo Vygotsky (1998), que atribui importância à imitação, apresentando a hipótese de que uma intensa e dinâmica relação de influência recíproca entre aprendizagem e desenvolvimento.

Para além disso, é a oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para o seu desenvolvimento. As práticas pedagógicas devem favorecer a imaginação, a criatividade, a alegria, a afetividade, a reconstrução de modos de viver o que está proposto e a compreensão dos conflitos (BARBOSA, 2010). Durante a observação de campo, percebi que o ambiente da sala de aula é leve e rico de vivências para as crianças.

As crianças são muito mais abertas à aprendizagem da língua inglesa em situações informais, que não possuem o rigor das cobranças de resultado de aprendizagem, o que facilita o ensino, tornando a sala de aula um ambiente agradável (SPOLSKY, 1989). A manutenção desse ambiente agradável para a criança é basilar para que ela tenha um desenvolvimento pleno e saudável. Nas duas primeiras aulas observadas, as crianças demonstraram-se curiosas quanto a presença da filmadora que eu fazia uso para registrar em vídeo as aulas e sempre perguntavam: “O que é isso?”, “Tá filmando?”. Para não deixá-las sem respostas, eu explicava o que era aquele objeto e o que eu estava fazendo naquele ambiente. Percebi que isso não afetou diretamente o comportamento delas, como registrado em meu Diário de Campo. A percepção de que o ambiente observado é agradável, se confirma ao longo nas minhas anotações no Diário de Campo, em diversos contextos, mas principalmente nos momentos que envolvem músicas ou brincadeiras, como evidenciado pelos excertos abaixo:

As crianças possuem uma ótima participação nas atividades propostas, pois interagem livremente, levantando, conversando, rindo, se divertindo e compartilhando suas vitórias dizendo em momentos de jogos: “Olha, eu ganhei!”, “A teacher me deu essa pecinha!” [Diário de Campo, 06/04/2018, 1ª aula]

Percebi que as crianças correspondem bem à aula, cantam as músicas empolgadas, riem e batem palmas demonstrando alegria e que estão se divertindo. [Diário de Campo, 06/04/2018, 1ª aula]

A professora canta a música “Peek-a-boo” fazendo os gestos de esconder e revelar o rosto com as mãos, assim como na brincadeira de esconde-esconde. As crianças riem bastante quando a professora cantava “boo” e retirava as mãos do rosto, no

intuito de “assusta-las.” [Diário de Campo, 08/06/2018, 7ª aula]

Uma visão dicotômica, que desassocia a aprendizagem do aspecto afetivo, não faz sentido partindo da lente da complexidade, que possui uma visão holística, integral e não-fragmentada do indivíduo, como já pontuado neste estudo. Conforme observado no excerto acima, o ambiente da sala de aula é agradável e as crianças demonstram-se alegres e participativas nos momentos observados de mediação com artefatos, como músicas, flashcards, tablets e vídeos, o que interfere diretamente na ampliação dos repertórios linguísticos na construção de sentidos. Visando expandir a noção dicotômica de língua/linguagem, compreendo a linguagem como um conjunto social, cultural, político e historicamente situado de recursos móveis, (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011). Esse conjunto revela-se, por decorrência, integrado a um *repertório* multimodal e multissensorial, constitutivo dos processos contemporâneos de produção de sentidos (MCKINNEY, 2017).

O fundamental na Educação Infantil, como colocado anteriormente, são as interações e brincadeiras, no entanto, o uso das TDIC¹³ em ambientes de aprendizagem pode contribuir significativamente, tanto em termos socioafetivos, quanto cognitivos para o desenvolvimento da autonomia e para ampliar o repertório da linguagem imagética das crianças. O seu uso pode acontecer em situações “informais, em casa, quando as crianças fazem um uso lúdico sem intervenção do adulto, ou percebem que são mais competentes que este; ou formais, na escola, sobretudo se associados a projetos coletivos de aprendizagem de interesse das crianças” (BELLONI; GOMES, 2008, p.736). Outro momento observado, que faz parte da rotina semanal da turma de Infantil 3 anos, foi a aula em que as crianças fazem uso livre e direcionado de tablets (imagens 33 e 34), com a média de um dispositivo para cada criança. A professora regente, uma vez por semana, utiliza jogos interativos na língua inglesa instalados nesses dispositivos como ferramenta para reforçar de forma interativa e lúdica o vocabulário na língua inglesa ensinado anteriormente.

Percebo que as crianças se divertem, riem e interagem com o tablet. No momento em que a professora entrega os tablets e coloca nos jogos, as crianças interagem bem com o equipamento, demonstrando compreender os objetivos dos jogos. [Diário de Campo. 25/05/2018 - 6ª Aula]

¹³ Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

Imagem 33. Momento de interação com o tablet**Imagem 34. Momento de interação com o tablet**

(Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018)

Como pode ser confirmado com as observações feitas, saliento que há evidências de que “o uso pedagógico das TDIC pode potencializar a motivação e a disponibilidade psicológica para aprender, sem as quais não há aprendizagem” (BELLONI; GOMES, 2008, p.736). Além desse potencial, defendo que o acesso às TDIC na escola “é fonte de sentimentos de autoestima, condição necessária, embora não suficiente, para a aprendizagem” (BELLONI; GOMES, 2008, p. 738). No entanto, trago a reflexão sobre a importância da intencionalidade da professora ao utilizar esses recursos, pois os mesmos podem também ser utilizados como instrumento de contenção, podendo servir para deixar a criança parada em um lugar, o que não condiz com a função da Educação Infantil de acordo com os documentos oficiais, que prezam pela exploração da criança. Trago mais uma observação feita no Diário de Campo:

A professora explicou em português que eles iam jogar um jogo da memória no tablet. Ela fez a demonstração com um tablet para as crianças verem. Uma criança, o Igor, começou a chorar. A professora perguntou: “Por que você está chorando?”. Ele respondeu: “Eu não consigo jogar”. A professora sentou ao lado dele, colocou no jogo e fez a demonstração. Igor se interessou, parou de chorar, jogou e depois disse com um sorriso no rosto: “Eu ganhei, teacher!”. [Diário de Campo.

29/06/2018 - 10ª aula]

O jogo gerou insegurança em Igor, que reagiu com choro, que é uma linguagem de expressão da criança. No entanto, com a mediação da professora, ele se interessou e se motivou a realizar a atividade e logo em seguida, demonstrou satisfação ao conseguir finalizar o jogo, comunicando à professora que ganhou. A linguagem utilizada pela professora (explicar em português), e suas ações (sentar ao lado e fazer a demonstração), foram recebidas por Igor, denotando acolhimento. Além disso, o ajudaram a se acalmar e lidar com seu problema de forma autônoma, o que é percebido pelo seu sorriso e pela exclamação “Eu ganhei, teacher!”. Portanto, ajustando a lente para o paradigma complexo, é preciso resgatar a compreensão do sujeito como ser que pensa, mas também sente e anseia, ou seja, “o ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade” (MORIN, 2000, p. 59).

A seguir, no excerto (4), é registrado o momento do “Circle Time”, a professora utiliza outro instrumento de mediação, os cartões com as imagens (flashcards), para retomar o vocabulário trabalhado anteriormente em outras aulas. Em seguida, após retomar o vocabulário com os “flashcards”, a professora canta a música “Old Macdonald”. O uso da linguagem imagética nesse contexto de sala de aula de Infantil 3 anos, torna-se relevante para o processo de desenvolvimento das crianças. Percebo essa relevância quando uma criança começa a cantar sozinha a música “Old Macdonald”, quando a professora pega os flashcards de animais que utiliza nas aulas.

[4]

Cecília: Over donal had a far. [querendo dizer Old Macdonald had a farm; rindo]

Teacher Larissa: Old Macdonald had a farm.

Crianças: E-I-E-I-O.

Teacher Larissa: And on his farm he had a [pausa da professora, mostrando o flashcard de porco].

Ana: Cow.

Teacher Larissa: He had a [pausa da professora, mostrando o flashcard de porco].

Ana: Pig.

Cecília: Pig.

Gabriel: Pig.

Teacher Larissa: Pig. Say pig.

Crianças: Pig.

Teacher Larissa: E-I-E-I-O. With oink oink here. And oink oink there. Here oink, there oink. Everywhere oink oink. Old Macdonald had a farm. E-I-E-I-O. And on his farm he had a [pausa da professora, mostrando o flashcard de pato].

Cecília: Duck.

Ana: Duck.

Gabriel: Duck.

Teacher Larissa: E-I-E-I-O. With quack quack here. And quack quack there. Here

quack, there quack. Everywhere quack quack. Old Macdonald had a farm. E-I-E-I-O. And on his farm he had a [pausa da professora, mostrando o flashcard de cachorro].

Beatriz: Dog.

Amanda: Dog.

Ana: Dog.

Teacher Larissa: E-I-E-I-O. With woof woof here. And woof woof there. Here woof, there woof. Everywhere woof woof. Old Macdonald had a farm. E-I-E-I-O. And on his farm he had a [pausa da professora, mostrando o flashcard de gato].

Amanda: Duck (?).

Teacher Larissa: This is not a duck.

Ana: Cow.

Teacher Larissa: This is not a cow.

Gabriel: [...] Cat.

Teacher Larissa: Cat. Good job! [pausa da professora]. E-I-E-I-O. With meow meow here. And meow meow there. Here meow, there meow. Everywhere meow meow. Old Macdonald had a farm. E-I-E-I-O. And on his farm he had a [pausa da professora, mostrando o flashcard de vaca].

Beatriz: Cow. [disse antes mesmo da professora mostrar o flashcard de vaca].

Amanda: Cow.

Gabriel: Cow.

Ana: Cow.

Teacher Larissa: E-I-E-I-O. With moo moo here. And moo moo there. Here moo, there moo. Everywhere moo moo. Old Macdonald had a farm. E-I-E-I-O. [nesse último momento, a professora balança a cabeça e as crianças a imitam e acham divertido, dando risadas]. [Gravação em vídeo. 15/06/2018 - 8ª Aula]

Em outros momentos que a música “Old Macdonald”, transcrita acima, foi cantada pela professora seguindo outra ordem de animais, o animal que aparecia em primeiro lugar, era a vaca, “cow” nesse excerto. A professora modifica a ordem dos animais e apresenta o “flashcard” do porco, “pig”, justificando o porque de Lili ter falado “cow” primeiro e os colegas a corrigirem, evidenciando a mediação dos pares também, como previsto no PPP da instituição:

Outro pressuposto que permeia a proposta pedagógica é a de que a inteligência é caracterizada por saltos qualitativos, portanto a multiplicidade de experiências e linguagens ativa os processos mentais do mesmo modo que possibilita a mediação de pares para construção de uma maior diversidade de conhecimentos (PPP, 2018, p. 19).

Ainda nesse momento estruturado e lúdico que acontece diariamente, quando a professora utiliza recursos semióticos, geralmente disponibilizam vídeos na língua inglesa pelo Youtube, que são projetados pelo data show, através do notebook com acesso à internet, observei a alegria das crianças nos dois excertos abaixo:

A professora colocou o vídeo da música “Legs” e chamou as crianças para irem à frente da sala para ficarem próximas à parede em que foi feita a projeção do vídeo [as crianças dançavam fazendo os gestos que a pessoa do vídeo fazia e acharam engraçado fato de terem que dançar fazendo os gestos]. [Diário de Campo. 18/05/2018 - 5ª aula]

Percebo que as crianças se empolgam, riem e imitam os gestos dos cliques das músicas que são projetados. [Diário de Campo. 08/06/2018 - 7ª aula]

De acordo com minha experiência de trabalho com Educação Infantil Bilíngue, tanto em sala de aula como professora, quanto como coordenadora, ressalto que devemos considerar algumas das características de aprendizagem da criança, que é multissensorial, ativa, barulhenta, divertida e entusiasmada, além de ter imaginação e muita energia, pois criança é criança (ROTH, 1998, p.7).

Conhecendo a linguagem cinestésica

A instituição oferece quinzenalmente aulas de Capoeira em sua grade da Educação Infantil, o que considero uma fissura decolonial, justamente, por uma atividade que, quanto a sua origem, possui várias hipóteses, dentre elas, uma de que teria vindo para o Brasil trazida pelos escravos e outra que a considera uma criação dos escravos no Brasil. Assim como na África, a vida cotidiana na América Latina foi ordenada desde a perspectiva civilizacional europeia. A Europa construiu a ideia de que ela é o centro da história e o grau máximo de desenvolvimento humano, desconsiderando ou marginalizando a riqueza cultural dos povos por ela colonizados, incluindo a capoeira. De acordo com Quijano (1992), mesmo com o fim do colonialismo, como forma de dominação exterior, permaneceu uma estrutura colonial de poder, produzindo discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como raciais, étnicas, antropológicas e nacionais. Assumidas como categorias explicativas de uma realidade natural, essas construções fizeram com que a relação entre a cultura europeia e outras culturas permanecesse colonial, ou seja, como uma subordinação de várias culturas a uma só. Ocorreu, portanto, a

[...] sistemática repressão não somente de crenças específicas, ideias, imagens, símbolos ou conhecimentos que não serviram para a dominação colonial global. A repressão caiu, antes de tudo, sobre os modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação; sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual. Foi seguida pela imposição do uso dos próprios padrões de expressão dos dominantes, assim como de suas crenças e imagens referentes ao sobrenatural, as quais serviram não somente para impedir a produção cultural dos dominados, senão também como meios muito eficazes de controle social e cultural, quando a repressão imediata deixou de ser constante e sistemática (QUIJANO, 1992, p. 12).

Ao fazer isso os colonizadores estabeleceram uma colonização interna, isto é, do imaginário dos sujeitos, tornando a europeização um objeto de sedução para os colonizados, pois isto possibilitava o acesso ao poder. É esta malha de relações que foram sendo impostas

durante e após o colonialismo, com os padrões de poder vigentes na colonização formal se atualizando e se aprofundando a um nível abstrato, mental, cultural, tornando a inferioridade dos colonizados a regra que pauta as relações sociais, chamado de colonialidade do poder (QUIJANO, 1992).

Devido a isso, a sanção da Lei e da Resolução CNE/CP/2004 é um passo inicial rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação. Diante da publicação da Lei 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades. O reconhecimento da diversidade sociocultural é um pressuposto da educação intercultural, como já colocado anteriormente. No entanto, há de ser ter o cuidado para não justificar o discurso dominante que busca legitimar suas práticas com base na diferença. A educação intercultural trabalha, portanto, na perspectiva de reconhecer e fortalecer as diferentes identidades, pessoal e social, construindo processos de cooperação, de respeito e de solidariedade. A identidade é compreendida a partir das múltiplas manifestações, construções e reconstruções históricas. Ao discutimos a educação infantil, não podemos deixar de problematizar essas questões.

Fruto de práticas culturais que advém de referenciais negros e de trocas simbólicas fortemente marcadas pelas condições de vida desumanas as quais o negro no Brasil foi submetido, essa atividade manifesta-se como jogo, como luta e como dança. Portanto, não assume efetivamente uma dessas características isoladamente, sendo todas ao mesmo tempo, reunindo, portanto, diferentes linguagens, não apenas a cinestésica, mas como a música, o ritual, a expressão, a harmonia e sua pluralidade de manifestações corporais e culturais. Portanto, tal atividade é múltipla, decolonial e mostra-se rica em possibilidades para desenvolver as múltiplas linguagens da criança, como a cinestésica e a musical, além de trabalhar valores de integração, como colocado pelo professor de Capoeira, segundo entrevista concedida à pesquisadora:

O objetivo das aulas de Capoeira é levar a capoeira com suas características de esporte, dança, luta, arte, musicalidade e todas as demais, para melhorar os aspectos sociais das crianças, trabalhando valores de integração, participação, iniciativa, solidariedade, respeito, autoestima e inclusão social [Entrevista Semiestruturada, 18/12/2018].

A sua prática, portanto, não se restringe a mais uma atividade física dentro da escola,

as crianças são levadas a debater o seu teor político, socializador e promotor da igualdade racial, na medida em que promove a integração numa perspectiva homogênea e harmoniosa consigo e com o próximo. O excerto a seguir, retirado da entrevista semiestruturada feita com professor, traz a transcrição de duas músicas que tratam de diversidade e inclusão. Ambas foram compostas pelo próprio professor de Capoeira, Taka Fagundes, que as utiliza em suas aulas. Ao ser perguntado sobre como trabalha esses temas em suas aulas, ele cantou duas das músicas que abordam diversidade e inclusão:

Você não sabe
nem imagina
como é ser diferente
no olhar de quem julga a gente
e não consegue entender
que eu sou igual a você.

Um pouco mais de atenção talvez
Um pouco mais de carinho
Vai da família o seu olhar
Informação é o caminho
Por isso eu sou capoeira
Que não me deixa sozinho

Você não sabe
nem imagina
como é ser diferente
no olhar de quem julga a gente
e não consegue entender
que eu sou igual a você.

Paralisia não é o fim
Por que me olha assim?
Talvez você não imagina
Tem sentimento em mim
E o amor pela vida
Que me faz não desistir

[Entrevista Semiestruturada, 18/12/2018]

Com olhar eu sou
Com sorriso eu sou capaz
São nossas diferenças
Que nos fazem iguais

Sou autista sim
Vivo dentro do meu mundo
Tenha mais paciência
Aprenderei no meu momento

Com olhar eu sou
Com sorriso eu sou capaz
São nossas diferenças
Que nos fazem iguais

[Entrevista Semiestruturada, 18/12/2018]

Na Capoeira, a roda representa o círculo, conforme registro fotográfico (imagem 35), é o símbolo da horizontalidade nas relações humanas, onde há o reconhecimento da igualdade entre uma cultura africana e afro descendente e uma branca, eurocêntrica, ocidental. A capoeira identifica e forma o cidadão através dos seus princípios, pois a roda é um local democrático, que visa um espaço de igualdade entre as pessoas (CARNEIRO, 1977), não havendo discriminação por gênero, classe social, raça ou religiosidade e condição física, como fica evidenciado nas duas canções transcritas.

Imagem 35. Aula de Capoeira



(Fonte: Acervo da instituição, 2018)

Outra atividade que faz parte da rotina da Educação Infantil do contexto estudado, que ajuda a desenvolver várias linguagens, dentre elas a cinestésica, são as aulas de Psicomotricidade. Parto do princípio de que o movimento está presente desde o nascimento da criança e se torna uma das linguagens mais importantes para significar expressões, intenções ou construções de algo que se deseja. Além disso, o corpo é uma forma de expressão da individualidade, é uma maneira de ser, pois através dele é possível estabelecer contato com o mundo físico e social. Essas relações são observadas durante as aulas, em que foi percebida uma preocupação da professora em trabalhar com jogos cooperativos (imagens 35 e 36), o que desperta a interação e proporciona às crianças empatia pelos colegas.

Imagem 36. Jogo cooperativo**Imagem 37. Jogo cooperativo**

(Fonte: Acervo da instituição, 2018)

A psicomotricidade é “uma verdadeira formação para a relação não-verbal e para o seu conteúdo simbólico”, merecendo ter um lugar privilegiado tanto em seus aspectos teóricos quanto práticos (LAPIERRE, 2002, p. 162). De acordo com o PPP da escola:

o processo educativo ocorre respeitando a espontaneidade da criança. A nossa proposta é de uma educação física libertadora, visando o desenvolvimento da autonomia da criança e tendo o educador como facilitador do processo pedagógico, proporcionando possibilidades de execução do indivíduo com intuito de desenvolver a criatividade, a independência, a iniciativa na execução dos movimentos, também levando em conta o aspecto cognitivo, motor, afetivo e social da criança. (PPP, 2018, p. 34)

O documento da escola, ao trazer uma concepção libertadora para o desenvolvimento social da criança, remete à concepção freiriana sobre o esforço de unir as multifacetadas dimensões humanas no bojo de uma construção histórica socialmente condicionada, representando seu comprometimento com os problemas propriamente humanos, tomados em sua coletividade ou sociabilidade (COSTA, 2016). É inevitável tratar de valores humanos no ambiente escolar, quando falamos de coletividade e sociabilidade. Na entrevista semiestruturada, a professora Karina, respondeu à pergunta: Como você trabalha valores humanos nas suas aulas?, da seguinte forma:

Sempre faço atividades em duplas, em trios, sempre trocando essas duplas e esses trios, para que haja interação entre todos da sala. As atividades cooperativas são sempre trabalhadas de forma que um dependa do outro, e isso é muito válido durante às aulas. As atividades são trabalhadas de forma lúdica, o que torna a aula divertida e as crianças, às vezes, nem percebem o bem que eles estão fazendo, o quanto eles estão sendo cooperativos uns com os outros, porque eles dependem um do outro para atingir o objetivo da brincadeira. No final de cada atividade que eu realizo, mesmo que seja competitiva, eu exponho sobre a participação de todos e que o mais importante é a participação de todos, que nem sempre é importante ganhar, porque na vida, nem sempre ganhamos. Eles compreendem bem sobre valores com os jogos cooperativos. [Entrevista Semiestruturada, 24/05/2019]

O trabalho com jogos cooperativos, possibilita a construção de valores humanos,

imprescindíveis para que a educação complemente esse compromisso com a dimensão social da humanidade, pois homens e mulheres só participam da história coletivamente. Acrescento ao que o documento da instituição coloca, citando que “a criança desenvolve suas inteligências exigindo certa organização perceptiva e estruturação do EU e do MUNDO. A partir daí, começa a ampliar seu espaço, explorando tudo que a cerca a partir de atividades perceptivo-motoras que são essenciais ao seu desenvolvimento” (NISTA-PICCOLO, 2012, p. 37-38).

Afim de proporcionar atividades que auxiliem nessa estruturação do EU e do MUNDO e ampliar o repertório linguístico cinestésico das crianças, a escola estudada oferece mais uma atividade percepto-motora, a Natação, que também acontece semanalmente, de acordo com o PPP:

Na natação a criança experimenta os movimentos novos sem trauma, realiza movimentos como rolar, pular, movimentar pernas e braços, além de ser um ambiente aconchegante e atrativo. Ensina-se que cada um tem sua vez, contudo todos têm a mesma importância, todos são capazes de realizar os movimentos as atividades sugeridas, além de beneficiar o sistema cardíaco e respiratório da criança [...] (PPP, 2018, p. 34)

As atividades são realizadas na escola estudada de forma lúdica, visando o desenvolvimento da coordenação motora, o aspecto cognitivo, afetivo e social. Para a Teoria da Complexidade, o processo mental constitui-se de um processo global do ser, em que perceber-se significa se situar simultânea e conjuntamente com todas as suas possibilidades e dimensões. Neste sentido, o processo mental é um processo que envolve pensamento, mas também emoção, intuição e outras atribuições próprias dos seres humanos. Na perspectiva de superar o dualismo corpo/mente, é importante destacar o conceito da corporeidade, conceito desenvolvido, baseado no operador dialógico da complexidade (MORIN, 1990). Esse termo “pretende expressar um conceito pós-dualista do organismo vivo. Tenta superar as polarizações semânticas contrapostas (corpo/alma; matéria/espírito; cérebro/mente)” (ASSMANN, 1998, p.150), ou seja, para este conceito, os elementos corpo e mente são concebidos enquanto unos, pertencentes indissociadamente aos seres humanos. Os aspectos afetivo e social, são perceptíveis, pois a interação com a professora e os colegas se dá de forma lúdica e divertida:

A importância, enfim, da Natação, dentro de uma visão lúdica para crianças de três a seis anos, é ser um espaço de experimentação, para que a criança vivencie situações de qualidades variadas, sensações de alternância de tensão e distensão, prazer e desprazer, acompanhados da necessidade de expressividade motora. Tudo isso vai fazer com que a criança perceba seu próprio corpo, a nível motor e cognitivo. E principalmente afetivo, pois a criança está envolvida corporalmente (CORRÊA; MASSAUD, 2004. p. 119).

A promoção da socialização nessa atividade é reforçada no PPP da instituição e registrada (imagem 32):

O principal procedimento utilizado para interagir e socializar com as crianças é a comunicação que deve existir para que todo o conteúdo que seja planejado e ser colocado em prática. As atividades seguirão um padrão de introduções, desenvolvimentos e conclusões das mesmas nos quais todas elas deverão ter a participação de todos da turma juntamente com a cooperação; cada atividade será sequência da outra seguindo os mesmos padrões e com objetivos semelhantes, sempre visando o melhor no aprendizado para cada aluno. O diálogo entre professor – criança e criança – professor é um dos principais pontos que devem ser analisados para que tudo tenha um seguimento; as dificuldades de cada um devem ser impostas abertamente para que haja melhoras no decorrer do semestre (PPP, 2018, p. 35)

Imagem 38. Aula de Natação



(Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018)

Por essas e outras razões o meio aquático é responsável por proporcionar grandes benefícios. A natação é uma atividade que não só visa à sobrevivência, mas proporciona o prazer e ajuda o desenvolvimento integral da criança, funcionando como uma educação esportiva e social, pois favorece um relacionamento melhor consigo e com os outros (RAMALDES, 1999).

Finalizo esse capítulo com duas reflexões, ambas sobre a organização político-pedagógica da instituição, trazendo a necessidade de transportá-las para o cenário geral da educação. A primeira é que a organização político-pedagógica permite emergir entre suas práticas elementos que as caracterizem como esforços decolonias translingues; a segunda é que a mesma organização político-pedagógica, permite a formação integral do ser. A educação, devido às mudanças sociais que estamos vivendo, precisa pensar em modos de reconectar o ser humano a seus sentimentos, percepções, conhecimentos de diversas origens de modo a promover uma formação integral do ser, disposto a (re)descobrir a si e a seus

alunos enriquecendo o cenário educacional a partir de uma visão renovada de ser humano (SUANNO, 2010). A compreensão de uma formação integral, perpassa pelo reconhecimento das diversas linguagens que a criança possui para se expressar e se manifestar.

Embarcando na concepção de Translinguagem

O termo translinguagem foi cunhado por Cen Williams em 1980 para se referir ao uso planejado e sistemático de duas línguas na mesma aula, usando uma na fase de introdução e outra na fase de produção, por exemplo. Em uma visão mais atual, translinguagem é definida como práticas multi discursivas, que falantes bilíngues usam para entender o mundo bilíngue em que vivem (GARCÍA, 2009). Nesse processo usado por estudantes bilíngues para criar um espaço onde eles fazem uso de todo o seu repertório linguístico e semiótico, o qual é aceito pelos/as professores/as e legitimado como prática pedagógica. Portanto, se originou na teoria educacional como uma estratégia pedagógica heteroglóssica para implementar o modelo de bilinguismo dinâmico (GARCÍA, 2009).

O termo translinguagem, em sua origem, não tinha como objetivo uma conceptualização teórica, mas uma classificação descritiva para uma prática específica de linguagem (WEI, 2017). Com o tempo, fez-se presente em variados contextos sociais em que são faladas, no mínimo, duas línguas, além de se mostrar efetiva em contextos educacionais. No espaço translíngue, por meio da interação, o usuário rompe as dicotomias entre o macro e o micro, o social e o individual, o social e o psicológico, transitando não somente por entre diferentes estruturas linguísticas, modalidades e sistemas semióticos e cognitivos, mas além deles (WEI, 2017). Além disso, o espaço translíngue tem seu próprio poder transformador, pois envolve, combina e gera identidades, valores e práticas.

A rápida disseminação do termo translinguagem não ocorreu apenas devido à evolução da perspectiva acadêmica, mas também pela mudança das percepções sociais sobre o significado de bilinguismo. Os termos translinguagem e code-switching normalmente são usados de forma intercambiável, mas defendo que ambos devam ser bem distinguidos. Enquanto code-switching pressupõe o uso de duas línguas como dois códigos monolíngues separados pelo falante bilíngue, na translinguagem ele tem um repertório linguístico único, no qual escolhe estrategicamente o uso de elementos que permitem a comunicação efetiva (GARCÍA, 2009). Esse é, portanto, o processo pelo qual o estudante bilíngue faz uso de muitos recursos que seu estado bilíngue oferece. O objetivo dessa seção é analisar o uso da língua(gem), por parte das crianças e da professora regente durante a rotina da turma

Infantil 3 anos.

Em meio a leitura dos estudos de García (2009) e de Canagarajah (2013), ao discutirem um novo paradigma para a Educação Bilíngue do século XXI, pude compreender as práticas bilíngues como um fenômeno fluido e complexo, como já colocado anteriormente. A partir do conceito de translanguagem apresentado por esses autores, concordo com a crítica de García (2009) à visão monoglóssica de bilinguismo, inerente à ideia de línguas como sistemas autônomos (GARCÍA, 2009). O prefixo “trans”, adicionado ao termo linguagem, sinaliza que as línguas estão em trânsito, em estado de fluxo, escoando sem fronteiras, mesclando-se, transformando-se.

No caso da Educação Infantil, no agrupamento observado, defendo que a criança translíngua além dos dois códigos hegemônicos (português/ inglês), e se utiliza de maneiras múltiplas para performar suas identidades e construir seu sentidos. Portanto, “translanguagem, ou se engajar em práticas discursivas bilíngues ou multilíngues, é uma abordagem ao bilinguismo que é centrada não em línguas, como já foi muitas vezes o caso, mas nas práticas de indivíduos bilíngues que são prontamente observáveis” (GARCIA, 2009, p. 44).

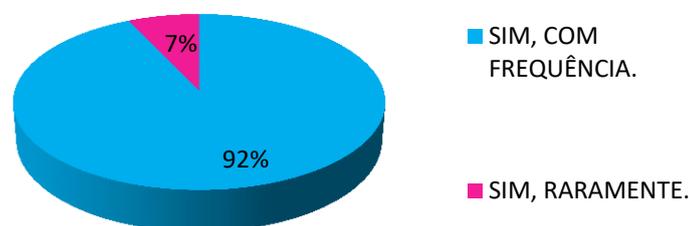
Nessa perspectiva, as práticas de linguagem são legitimamente vistas como práticas sociais, uma vez que são entendidas nas ações dos indivíduos, que as utilizam de acordo com as necessidades contextuais e interacionais. Além disso, as relações entre linguagens são mais dinâmicas e elas se fundem umas às outras e se transformam mutuamente nos usos dos falantes, gerando novos sentidos e novas gramáticas.

Com foco marcadamente direcionado à educação linguística e baseando-se num modelo bilíngue dinâmico, segundo o qual se considera que haja apenas um sistema linguístico complexo e interrelacionado, constituído de recursos linguísticos heterogêneos, a concepção de translanguagem se refere a *novas* práticas linguísticas. O conceito de translanguagem desestabiliza as concepções teóricas e essencialistas de linguagem, trazendo à tona a noção de língua como caleidoscópio (CESAR; CAVALCANTI, 2007), imagem utilizada para representar a dinamicidade e fluidez das práticas de linguagem. Essa metáfora, usada neste estudo, rompe com a concepção moderna de “línguas” como entidades fixas, estáveis e limitadas e nos evoca a entender “língua” a partir da experiência da vida real e complexa em que pessoas interagem por práticas comunicativas performadas através de recursos móveis, heterogêneos, multimodais e multi-semióticos.

Durante as observações das aulas e através da análise do material empírico gerado, o uso de forma espontânea da língua inglesa por parte das crianças em algumas situações

chamou a minha atenção. Levando em consideração que a observação dessas aulas aconteceu há apenas dois meses após o início do ano letivo e que essas crianças eram, até então, novatas na instituição escolar, revelo o uso espontâneo da língua inglesa por parte das crianças. A partir das respostas à pergunta: Seu(ua) filho(a) já possuía contato com a língua inglesa antes de frequentar a escola? Caso a resposta seja afirmativa, descreva em que situações e frequência., foi montado o gráfico (8) adiante:

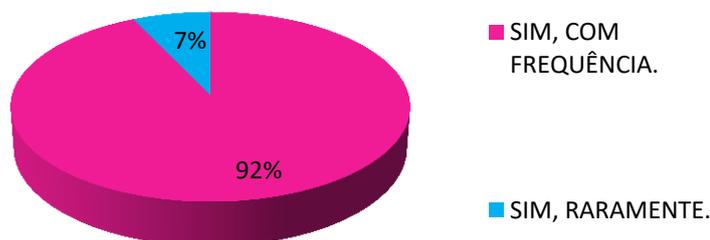
Gráfico 8. Seu(ua) filho(a) já possuía contato com a língua inglesa antes de frequentar a escola?



(Fonte: Questionário aplicado aos responsáveis, 2018)

Os responsáveis de todas as 14 crianças participantes da pesquisa responderam ao questionário dentro do prazo de dois dias, estipulado pela pesquisadora. Conforme as respostas obtidas no questionário aplicado aos/às responsáveis, 85% dos mesmos afirmam que os(as) filhos(as) nunca tiveram contato com a língua inglesa antes de irem à escola e 15% já tinham tido algum tipo de contato, ou por “músicas infantis” ou por “desenhos animados”. No mesmo questionário também foi feita a pergunta: Seu(ua) filho(a) comenta alguma coisa sobre as atividades realizadas na língua inglesa na escola?. Partindo das respostas, foi montado o seguinte gráfico (9):

Gráfico 9: Seu(u) filho(a) comenta algo sobre as atividades realizadas na escola, na língua inglesa?



(Fonte: Questionário aplicado aos/as responsáveis, 2018)

Analisando o gráfico (9) acima, dos 14 questionários respondidos, 92% dos responsáveis afirmaram que, com frequência, as crianças fazem relatos sobre as atividades realizadas em língua inglesa na escola e 7% afirmaram que raramente esses comentários são feitos, infiro, portanto, que as crianças se envolvem nas atividades desenvolvidas na língua inglesa. Além disso, pelo ambiente familiar não ser bilíngue, as vivências na língua inglesa apresentam-se como novidade e são valorizadas pelas famílias. Na sequência da segunda pergunta feita no questionário, foi feito o seguintes questionamento: Que tipo de comentário ele(a) faz?. Segue abaixo, o quadro (4) com as respostas dos responsáveis:

Quadro 4. Respostas à pergunta: Que tipo de comentários ele(a) faz?

“Principalmente as músicas, mas também fala os nomes dos brinquedos, cores, formas geométricas e membros da família em inglês, enquanto estamos conversando em casa”.
“Quando estamos conversando, toda hora praticamente fala palavras que aprendeu em inglês na escola”.
“Conta de 1 a dez e fala as cores. Quando está brincando fala frases tipo: o carrinho é blue”.
“Ele comenta raramente sobre as aulas, mas fala muitas palavras em inglês e canta muitas músicas nessa língua que aprendeu na escola.
“Ela canta muito as musiquinhas em inglês que aprendeu na escola. Quando está brincando, fala muita coisa assim: “Olha aquele car, mami! Pega a ball red pra mim! ”
“Canta as músicas que aprendeu.”
“Sempre mistura as palavras que aprendeuna escola em inglês, com o português.”
“Sempre fala as palavras que aprendeu (cores, números etc) enquanto está brincando.”

(Fonte: Questionário aplicado aos/as responsáveis, 2018)

De acordo com as respostas de alguns responsáveis, fica evidenciada o uso da língua inglesa por parte das crianças fora do contexto escolar, ou seja, o uso de todo o repertório linguístico dessas crianças, em suas práticas sociais, reforça a ideia de translanguamento, ou seja, a construção de sentido através do uso de variadas semioses em um tempo e espaço determinados, nas quais a língua é mais um recurso comunicativo (JORGENSEN ET AL., 2011). A lógica translíngue está centrada não nas línguas dos sujeitos, mas sim nas práticas que eles desenvolvem no aqui e agora da interação (GARCÍA, 2009), como fica evidenciado no excerto a seguir:

[5]

Teacher Larissa: Color number two blue, *Pedro*.

Ana: *Olha, Pedro! É blue! Igual esse.* [Ana mostra o seu lápis de cor que também é azul para Pedro e sorri].

Pedro: *É igual!* Blue. [Pedro também mostra o seu lápis de cor para Ana, que também sorri]. [Gravação em vídeo. 13/04/2018 - 2ª Aula]

[6]

Lucas: *Olha, Ana! O meu é red!* [Lucas sorri e aponta o giz de cera para Ana que está na mesa ao lado.]

Lívia: *É red!* [Lili sorri e também aponta o giz de cera dela para Lucas. Em seguida ambos começam a colorir a própria atividade que está sobre a mesa]. [Gravação em vídeo. 27/04/2018 - 3ª Aula]

Em ambas situações, as crianças translinguam de forma natural para expressarem a descoberta que fizeram, elas atravessam as convenções de códigos linguísticos e transitam pelas línguas sem hesitação. Na primeira situação, Ana percebendo que a cor do seu giz de cera é a mesma cor do giz de cera do colega Pedro, chama a atenção dele e faz a observação. Pedro confirma a observação da colega e ainda estabelece outra relação, de que a cor dos dois gizes é igual. Na segunda situação, que envolve outras crianças, acontece algo similar, pois, também de forma espontânea, Lucas, ao perceber que o seu giz de cera possui a mesma cor do giz de cera de sua colega, Lívia, faz sua observação. Expandindo a concepção de translanguagem, faço a aplicação de seu conceito às várias linguagens das crianças. Para tal, evidencio a situação em que Lívia, ao confirmar a observação do colega apontando o giz de cera dela para ele sorrindo, está se expressando translinguando com a língua portuguesa e inglesa, utilizando além da linguagem verbal, a não-verbal, haja vista que apontar e sorrir também são práticas sociais imbuídas de sentido em trocas interacionais e, portanto, performam linguagem.

Apesar de as diretrizes educacionais estabelecerem o contrário, Lasagabaster e Garcia (2014) observaram que, na sala de aula, o uso de ambas as línguas é uma prática comum não

apenas entre os/as estudantes, mas também entre os/as professores/as, mesmo em contextos onde a separação de idiomas é encorajada. Dessa forma, os autores reforçam que a translíngua busca promover práticas pedagógicas que considerem o bilinguismo um recurso e não um problema. Ênfase que o sistema educacional deve caminhar substituindo a visão tradicional do bilinguismo, onde as duas línguas em contato se tornam entidades claramente definidas, independentes e separadas, e abraçar uma visão mais aberta e flexível que fomente as sinergias das línguas em contato, ao invés de penalizar seu uso simultâneo.

Durante a aula, pude observar que a professora, ao se dirigir às crianças, lançava mão de múltiplas formas de contruir seus sentidos com as crianças. Uma das formas que ela faz essa adaptação é por meio do uso dos repertórios linguísticos na língua portuguesa e na língua inglesa) e não-verbal, incluindo os gestos e expressões faciais, em momentos instrucionais para a realização das atividades. Durante as instruções para atividades há momentos em que, Larissa, a professora, translíngua.

[7]

Teacher Larissa: Toddlers, let's see what day is today? Let's count. One...[com as crianças ainda em círculo, a professora coloca o calendário no chão e aponta para a data do dia e inicia a contagem apontando para o primeiro dia do mês].

Crianças: Two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven, twelve, thirteen. [as crianças continuam a contagem que a professora iniciou].

Teacher Larissa: Say, thirteen. Ok?

Crianças: Thirteen.

Teacher Larissa: *Agora vamos pintar o number thirteen.*

Amanda: Thirteen.

Leonardo: Thirteen. [Gravação em vídeo. 13/04/2018 - 2ª Aula]

[8]

Teacher Larissa: Toddlers, *agora a teacher vai passar para vocês um vídeo. E a gente vai cantar e dançar igual a pessoa do videozinho.* Ok? *Antes disso, let's repeat!* Say zebra. [a professora mostra os cartões com os animais que ela vai falar o nome].

Crianças: Zebra. [Gravação em vídeo. 25/05/2018 - 6ª Aula]

[9]

Teacher Larissa: Good afternoon! Good afternoon! Good afternoon, to you! Good afternoon Mr. Rooster. Cock-a-doodle-doo. [a professora canta fazendo gestos com as mãos e as crianças imitam os movimentos]. [Gravação em vídeo. 27/04/2018 - 3ª Aula]

Nos excertos demonstrados, a translíngua é percebida no atravessamento e na transgressão de códigos por meio das múltiplas linguagens, pois ao colocar o calendário no chão, apontar, mostrar imagens e falar em português e inglês e cantar fazendo gestos, ela está utilizando a linguagem gestual e imagética, além da verbal.

[10]

Teacher Larissa: Flamingo [fala projetando a imagem desse animal pelo datashow]

Crianças: Flamingo.

Teacher Larissa: Lion.

Crianças: Lion.

Teacher Larissa: Elephant.

Crianças: Elephant.

Teacher Larissa: *Agora, stand up, toddlers. Let's sing and dance. Vamos? Todo mundo, sing and dance.* [a professora levanta e as crianças também, se posicionando em frente ao quadro onde será projetado o vídeo]. [Gravação em vídeo. 27/04/2018 - 3ª Aula]

O excerto acima mostra novamente a translíngua em múltiplas línguas, que é percebida pela dança, os gestos, as expressões faciais, as imagens, além da linguagem oral, utilizada de diferentes formas. A construção de significado amplia os repertórios linguísticos, mas só é possível por meio das interações sociais e através dessas interações, por meio das múltiplas línguas e através das múltiplas línguas, como é perceptível no excerto abaixo:

[11]

Teacher Larissa: We are going to color number one red and number two blue. Ok? Can I color number one blue? No, no, no. [a professora faz o gesto de negativo com a mão].

Igor: No. [a criança diz balançando a cabeça negativamente].

Beatriz: No, no, no. [a criança diz com o semblante fechado e balançando a cabeça negativamente].

Teacher Larissa: Let's color number one red and number two blue. Let's count one, two. [a professora conta apontando as imagens que estão no livro].

Crianças: One, two.

Teacher Larissa: Now [em tom mais alto para chamar a atenção das crianças], sit down on your chair. [todas as crianças levantam-se sozinhas e cada uma senta na sua cadeira. Cada lugar tem uma etiqueta com o nome digitado, colada na mesa]. [Gravação em vídeo. 13/04/2018 - 2ª Aula]

Na intenção de encontrar a criança em sua subjetividade, a professora busca incluir em sua fala termos conhecidos por elas e acompanhá-las com gestos. Esta pode ser uma forma de se aproximar da criança e junto a ela construir e/ou ampliar repertórios, haja vista que “a linguagem que a criança ouve não é fragmentada nem tampouco empobrecida, mas na verdade, reestruturada” (PAINTER, 1999, p.21). Ver o mundo pelo olhar da criança, colocar-se ao lado dela para aprender junto como melhor se comunicar com ela, criando um espaço de escuta para construir juntos a partir da experiência, a fim de quebrar barreiras, desafiando limites, percebo como esforços decoloniais, empenhados para ampliar o repertório linguístico.

Caminhando da Educação Bilíngue para uma proposta translíngue

Devido às mudanças globais e à dissolução das fronteiras na comunicação, o conceito de língua vem sendo repensado, como já exposto neste estudo, atribuindo-lhe concepções referentes a "uma série de ações e de práticas sociais realizadas por falantes inseridos numa rede de relações sociais e cognitivas", o que corresponde a sua natureza fluida, inacabada, ideológica e questionadora (GARCÍA; WEI, 2014, p. 9). Devido a isso, trago um breve histórico do bilinguismo e da educação bilíngue, para que possamos transgredir seus conceitos, até caminharmos para a translíngua.

Ainda no início dos estudos do bilinguismo, Cummins (1979) propôs que, embora na superfície, os elementos estruturais das duas línguas possam parecer diferentes, há uma interdependência cognitiva que permite transferência de práticas linguísticas, postulando que as duas línguas de um falante bilíngue, não são armazenadas separadamente no cérebro. A partir dessa visão, Grosjean (1982) definiu o falante bilíngue como “mais que a soma de dois (ou mais) monolíngues completos ou incompletos” e acrescenta que falantes bilíngues são “oradores-ouvintes específicos e plenamente competentes que desenvolveram uma competência comunicativa que é igual, mas de natureza diferente daquela de monolíngues” (GROSJEAN, 1982, p.16).

Logo, a natureza da competência comunicativa do bilíngue é diferente da do monolíngue, o que o permite usar alternativamente suas línguas de acordo com o tipo de interlocutor, o contexto, o objetivo comunicativo etc (GROSJEAN, 2010). Seguindo essa mesma linha, Heller (2007) vai além no conceito de bilinguismo, o definindo como conjuntos de recursos acionados por atores sociais, sob condições sociais e históricas, que tanto limitam, como possibilitam a reprodução social das convenções e relações existentes, bem como a produção de novas.

O objetivo ideal da proficiência de um indivíduo monolíngue em cada língua, como se cada uma língua fosse um sistema autônomo a ser acessado em momentos diferentes, e assim sendo, “esses tipos de programa respondem ao que chamamos de crença monoglóssica, a qual entende que as únicas práticas de linguagem legítimas são as performadas por monolíngues” (GARCIA, 2009, p. 115), ou seja, o bilinguismo é visto como a simples pluralização do monolingüismo e os bilíngues são ensinados a ter equilíbrio entre as duas línguas. Este estudo sugere o uso de uma lente heteglóssica^[2], que considera as interrelações de múltiplas práticas linguísticas e conduz para outras construções de educação bilíngue (GARCIA, 2009, p. 143).

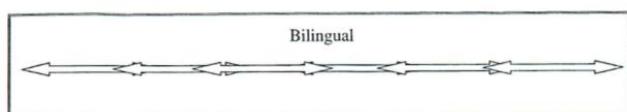
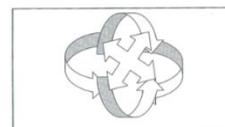
A ideia de que as línguas funcionam como sistemas separados e que os falantes bilíngues atuam “monolingualmente”, é refletida no senso comum, como podemos perceber em uma das falas do professor de Capoeira da instituição estudada, em entrevista feita pela pesquisadora. Ao ser questionado: Você usa a língua inglesa nas suas aulas?, ele respondeu da seguinte forma:

As minhas aulas não são ministradas em inglês, somente em português, para preservar a nossa cultura, porque nós levamos a cultura brasileira para outros países. [Entrevista semiestruturada, 18/12/2018]

A fala dele representa a ideia de língua como um sistema fechado e não como práticas fluidas, que se referem ao aspecto transgressivo da Linguística Aplicada Crítica (LAC). Portanto, sua concepção evidencia o imaginário moderno de identidades linguísticas fixas limitadas por estados-nações, por acreditar que o que desconsidera as complexidades dos intercâmbios linguísticos entre pessoas com diferentes histórias.

Avançando um pouco mais nas classificações, há dois modelos de bilinguismo que atendem à realidade do século XXI. O bilinguismo recursivo, que se refere aos casos em que o bilinguismo é desenvolvido depois que as práticas linguísticas da comunidade foi reprimida. Nesses casos a língua materna da comunidade e a língua ancestral coexistem (GARCIA, 2009). Já o bilinguismo dinâmico se refere a práticas linguísticas que são múltiplas e adaptadas ao terreno multilíngue multimodal do ato comunicativo. O “bilinguismo dinâmico se refere aos diferentes graus de habilidades e usos de práticas de múltiplas linguagens por pessoas para atravessar limites físicos e virtuais” (GARCIA, 2009, p. 143). O bilinguismo é dinâmico, e não apenas aditivo, em vez disso, sugere que as práticas linguísticas de bilíngues são complexas e inter-relacionadas, ou seja, elas não surgem de forma linear ou funcionam separadamente. Tais conceitos não estão integrados ao PPP da instituição, no entanto, acredito que ao proporcionar vivências linguísticas multisensoriais integradas e inter-relacionadas para as crianças, em contato com o inglês, a escola possibilita o bilinguismo dinâmico.

O bilinguismo dinâmico vai além da ideia de que existem duas linguagens que são interdependentes como em Cummins (1979); em vez disso, conota um sistema linguístico que tem características que são mais frequentemente praticadas de acordo com “línguas” socialmente construídas e controladas, mas outras vezes, produzindo novas práticas. Abaixo reproduzo duas figuras (imagens 39 e 40) que a autora coloca como representativas desses dois conceitos:

Imagem 39. Bilinguismo recursivo**Imagem 40. Bilinguismo dinâmico**

(Fonte: GARCIA, 2009, p. 149)

Os conceitos de educação bilíngue, assim como os de bilinguismo, vistos anteriormente, envolvem várias dimensões e definições, o que os tornam bastante complexos. Educação Bilíngue “é um termo simplificado para esse fenômeno complexo” (ABELLO-CONTESSÉ, 2013, p.31). Sobre essa complexidade, García (2011) descreve através da metáfora da figueira-de-bengala (imagem 41):

A educação bilíngue é complexa, assim como a figueira-de-bengala, permitindo crescimento em diferentes direções ao mesmo tempo e enraizada nas diversas realidades sociais da qual se emerge. Assim como o bilinguismo dá escolha aos falantes, a educação bilíngue dá aos sistemas escolares mais escolhas ainda, pois há muitas alternativas. (GARCÍA, 2011, p. 34)

Imagem 41. Figueira-de-bengala

(Fonte: <https://hypescience.com>)

Considerada árvore sagrada da Índia, a figueira-de-bengala é tão grande que de longe parece um pequeno bosque e é considerada popularmente um símbolo de fartura, aprendizado e imortalidade. Dessa forma, assim como o bilinguismo, a educação bilíngue é um campo farto, que produz muito aprendizado e possui raízes que se entrelaçam e crescem em várias direções, com formatos diferentes, ajustando-se às circunstâncias do local onde se encontra, fazendo com que cada uma seja diferente da outra (GARCÍA, 2009). Neste estudo, considero a definição de que a educação bilíngue “distingue-se de outras formas de ensino de idiomas em que o conteúdo e o aprendizado de idiomas são integrados; isto é, duas línguas são usadas como meio de instrução” (GARCÍA, 2009, p. 223), mais que isso, busco entender como esta aprendizagem transcende a própria ideia de idiomas e se estende à visão de ampliação de repertórios multissensoriais, conforme os excertos abaixo demonstram:

A teacher Larissa recebe as crianças cumprimentando-as com sorrisos, beijos e abraços no portão diariamente usando a língua inglesa e a língua portuguesa: “Hello, Pedro! Good Afternoon! Go to the classroom! Pode levar a sua bag com você.” [Diário de Campo. 13/04/2018 - 2ª aula]

A teacher Larissa canta fazendo gestos a seguinte música na despedida das crianças:

Bye bye. Goodbye.

Bye, bye, bye, bye. Goodbye.

I can clap my hands.

I can stamp my feet.

I can clap my hands.

I can stamp my feet.

Bye bye. Goodbye.

Bye, bye, bye, bye. Goodbye. (2x)

Depois, despede-se de cada criança individualmente: “Bye, bye, Helena! Have a nice weekend! Depois você me conta como foi o final de semana!” [Diário de Campo. 13/04/2018 - 2ª aula]

Com as crianças em círculo, a teacher Larissa mostra cartões grandes com imagens de peças de roupas, dizendo o nome de cada uma. Em seguida, coloca-os no chão, no centro do círculo para que todos vejam e pede: “Lara, where’s the sweater?” E a Lara aponta corretamente. Depois pede para o Davi: “Davi, point to the paints.” Ele aponta para o errado, então a professora faz a intervenção, fazendo a mímica de que está vestindo calças: “No. Davi, look at here! Olha todos os cartões! Where are the paints?”. Então, ele aponta para o cartão correto. [Diário de Campo. 22/06/2018 - 9ª aula]

As múltiplas linguagens (gestual, imagética, cinestésica, oral, escrita, artística) são utilizadas de forma integrada desde a chegada da criança na instituição, até no momento da saída, sendo perceptível a afetividade, conforme mostram os excertos acima.

Uma das ilusões sobre esse termo é considerá-lo um fenômeno do século XX, segundo Baker (2011), essa percepção é perigosa por desconsiderar a evolução do conceito e isolar as concepções atuais de bilinguismo e educação bilíngue de suas raízes históricas. Paulston (1992, p. 80) observa que “a menos que nós tentemos de alguma forma explicar os fatores sociohistóricos, culturais e político-econômicos, os quais conduzem a certas formas de educação bilíngue, nós nunca entenderemos as consequências dessa educação”, sendo necessário uma visão transgressora, a partir do questionamento e da reflexão sobre a sua finalidade, a que interesses ela serve, a fim de romper padrões pré-estabelecidos do modelo colonial. Portanto, em seguida, farei um pequeno esboço histórico sobre a Educação Bilíngue, que não é uma abordagem nova para a educação e para o ensino de línguas, pois apesar desses eventos do século XX, as origens históricas encontram-se bem antes desse século. Girando o caleidoscópio e focando na lente decolonial, pontuo que, no decorrer da história, muitas elites têm sido educadas dentro de uma abordagem bilíngue, “o desenvolvimento de escolas públicas se tornou um mecanismo para as nações-estado estabelecerem o domínio de um único estado, e a educação tornou-se sobretudo monolíngue” (GARCIA;WOODLEY,

2015, p. 133). Portanto, com a finalidade de atender aos interesses coloniais de manutenção do status, a elite continuou a financiar escolas que oferecessem educação bilíngue, o que a tornou mais um reforçador da estratificação e exclusão social.

Conhecidas como educação bilíngue de prestígio, essas escolas para a elite continuam existindo ainda hoje, como é o caso de algumas escolas americanas em Brasília e São Paulo. Há por trás disso uma ideia moderna/colonialista perversa de desprezo pela cultura local. Por outro lado, temos a educação bilíngue de manutenção, “que surgiu com algumas minorias autônomas, principalmente pela Europa, que desenvolveram sistemas de educação bilíngue, onde tanto a língua dominante, quanto a da comunidade eram ensinadas desde os primeiros anos de escolarização” (GARCÍA;WOODLEY, 2015, p. 133).

Trazendo a discussão para nosso contexto, ressalto que o Brasil é um país multilíngue, cuja diversidade muitas vezes é silenciada por várias forças (CAVALCANTI, 1999). Falar em educação bilíngue em nosso contexto causa, até mesmo, certa estranheza, para a qual essa autora aponta três razões: 1) mito do monolinguismo (CAVALCANTI, 1999), herança deixada pelos colonizadores portugueses, que desconsidera as minorias linguísticas e dialetais existentes no nosso país, isto é, as nações indígenas, as comunidades de imigrantes e as comunidades que falam variedades sem prestígio do português; 2) visão estereotipada, que relaciona bilinguismo às línguas de prestígio, e acrescento a isso, o acesso dispendioso ao ensino de línguas de prestígio internacional, que acaba por torná-lo restrito em muitos contextos; 3) esses contextos bilíngues de minorias tornam-se invisíveis, naturalizados, tanto por quem faz parte deles, como pelo restante da sociedade, devido à estigmatização das línguas de tradição oral.

No Brasil, antigamente, famílias de imigrantes, para manterem o vínculo com a sua cultura de origem, como o alemão, o francês e o italiano, buscavam escolas bilíngues para os filhos (FLORY, 2009). Atualmente, o contexto é diferente, pois, como consequência do ápice da globalização, a maioria dos responsáveis passaram a desejar o bilinguismo para seus/uas filhos/as, pois acreditam nas contribuições desse tipo de educação durante a infância, sobre as quais falarei posteriormente. Atendendo a interesses também mercadológicos, surgiram mais escolas e com programas de educação bilíngue de língua de prestígio, geralmente o inglês, mesmo que essa língua não seja falada em casa, pela família do estudante. A Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo (OEBi)¹⁴, sem dados oficiais mais recentes, sobre o número

¹⁴ Matéria publicada no portal de notícias Terra em 25 de agosto de 2017 e disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/escolas-bilingues-transformam-alunos-em-cidadaos-domundo,f0a6ce62e4448fb137b53e4efc525222nrvynvfwf.html>

de instituições de ensino nessa categoria, estima que existem hoje, no Brasil, aproximadamente 200 estabelecimentos que ofereçam educação bilíngue. Tratam-se de instituições que se integram legalmente às escolas regulares monolíngues, não sendo regulamentadas como escolas bilíngues pelo MEC¹⁵.

Enfatizo ações como a criação da Associação Brasileira de Escolas Bilíngues (ABEBI), uma entidade sem fins lucrativos que tem como meta desenvolver o ensino de uma segunda língua nas escolas brasileiras e de alguns Estados brasileiros. A Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo (OEBI), também merece ser mencionada, pois reúne escolas e profissionais comprometidos com o desenvolvimento e expansão do ensino bilíngue no Estado, através de trocas de experiências e aprimoramento dos educadores e profissionais envolvidos nessa modalidade de ensino. Essas ações são necessárias, pois “em decorrência da ausência de regulamentação oficial destes contextos escolares, observa-se grande carência na formação de docentes para atuação neste contexto” (FARIA; SABOTA, 2019, p. 2).

Saliento, também, o manifesto elaborado no III Encontro de Professores de inglês para crianças e II Seminário de Avaliação de Língua Estrangeira para crianças, realizados nos dias 20 e 21 de outubro de 2017, na Universidade Estadual de Londrina. No referido documento foram reivindicadas ações públicas no sentido de “incentivar o desenvolvimento de pesquisas e estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais para crianças, levando-se em conta seus diferentes segmentos [...]”, além de “demandar a elaboração de uma política educacional para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais para crianças”, com a participação das comunidades envolvidas nesses contextos. Tal ação é importante para que os cursos de licenciatura, tenham projetos de formação que contemplem essa realidade.

O grau de ganho econômico do bilinguismo para indivíduos varia entre regiões, nações, gênero, esfera e nível de emprego, e depende do valor colocado por uma sociedade ou duas ou mais sociedades nas línguas envolvidas, e é visto como um meio de agregar valor ao capital humano existente (BOURDIEU, 1998). Essa visão mercadológica do ensino de línguas atual, já discutida no Capítulo I deste trabalho, mostra que as línguas mais valorizadas socialmente, são as mais procuradas em cursos livres de idiomas e escolas bilíngues, porque as pessoas que as adquirem mantêm o seu prestígio na sociedade. Devido a esse rápido crescimento do número de escolas bilíngues no país, educadores estão enfrentando um novo

¹⁵ Escolas bilíngues regulamentadas pelo MEC geralmente são direcionadas às línguas minorizadas, como as línguas indígenas, as comunidades surdas, ou as escolas de fronteiras. Nessas últimas, o intuito é estreitar laços entre países que fazem fronteira com o Brasil (SILVA, 2012).

desafio e infelizmente alguns programas de ensino bilíngue estão sendo implantados sem um entendimento adequado sobre o assunto. Muitas escolas apenas adaptam o seu antigo currículo, adicionando maior número de aulas de inglês à grade curricular. Conforme o PPP:

Em todas as turmas do segmento, o foco da aprendizagem se dá tanto na língua portuguesa quanto na língua inglesa, esta, é utilizada no dia-a-dia de forma lúdica (através de músicas, contação e leitura de histórias e brincadeiras), natural, prazerosa e motivadora (PPP, 2018, p. 21).

Apesar de haver clareza quanto à importância da ludicidade e das diferentes linguagens, há a ausência de uma visão teórica clara sobre o educar bilíngue, essa lacuna traz implicações que ecoam e reverberam na visão pedagógica de como coordenadores e professores/as agem, bem como nas situações políticas e econômicas (visão e posicionamento da escola).

Considero “a relevância da Educação Bilíngue que respeita os direitos linguísticos dos falantes e promove o bilinguismo de adição e leva ao multilinguismo” (GARCÍA, 2009), ou seja, não menospreza o uso de uma ou outra língua. É necessário que haja um rompimento que desconstrói e descoloniza o *status quo* colonizador, dominante, predominante e monolíngue no que se refere às linguagens e às políticas e ideologias que as definem, encaixando-as dentro de um modelo estático e estanque, ou seja,

[a] educação bilíngue é boa para todos – línguas majoritárias, isto é, poderosos grupos etnolinguísticos, bem como minorias linguísticas, aqueles sem poder. Uma educação que é bilíngue é boa para os ricos e para os pobres, para os poderosos e para os humildes (GARCÍA, 2009, p. 28).

Por essa razão, optei por limitar esta investigação em uma sala de de aula de Educação Infantil, Infantil 3 anos, de uma escola regular bilíngue da rede privada da cidade de Goiânia. Coloco, portanto, os princípios fundamentais envolvidos na Educação Bilíngue, que podem ser resumidos:

I) o uso de duas línguas como meio de instrução em determinados conteúdos ou disciplinas escolares que são usualmente parte do currículo padronizado; II) o desenvolvimento progressivo dessas línguas no contexto escolar, dessa forma promovendo a noção de bilinguismo aditivo; III) a implementação de algumas formas de abordagem educacional conhecido como instrução baseada em conteúdos; IV) tanto o sucesso acadêmico quanto o desenvolvimento cognitivo são levados em consideração, independentemente da língua usada em sala de aula. Por trás desses princípios básicos, considerados variantes podem ser encontrados na prática, dependendo dos contextos educacionais específicos onde a Educação Bilíngue é implementada (ABELLO- CONTESSSE; EHLERS, 2013, p. 36).

É primordial distinguir Educação Bilíngue do Ensino tradicional de Línguas (quadro 5), pelo qual uma língua adicional é ensinada. Desta forma, caracterizar os bilíngues como

aprendizes de segunda língua “rouba o bilinguismo de suas possibilidades de ser considerado como a norma para grande parte da população mundial” (GARCÍA, 2011, p. 75). Visto através dessa lente, a ideia do aprendiz de segunda língua deve ser deslocada para o conceito do bilíngue cujas práticas comunicativas se desdobram em graus distintos. A fim de evidenciar essa diferença, reproduzo aqui um quadro de García (2009), que detalha as diferenças que surgem entre esses dois contextos:

Quadro 5. Diferenças entre Educação Bilíngue e Ensino de Língua

	Educação Bilíngue	Ensino de Língua Estrangeira ou Segunda Língua
Objetivo Abrangente	Desenvolver diferentes competências e um certo tipo de bilinguismo	Desenvolver competência em língua adicional
Objetivo Acadêmico	Aprender bilingualmente e ser capaz de atuar através das diferentes culturas	Aprender uma língua adicional e ser capaz de se familiarizar com a cultura adicional
Uso da Língua	Línguas usadas como meio de ensino	Línguas ensinadas como disciplina
Uso Instrucional da Língua	Usa alguma forma de duas ou mais línguas	Usa sobretudo a língua adicional
Ênfase pedagógica	Há integração entre língua e conteúdo	Não há integração entre língua e conteúdo, o ensino do idioma explícito

(Fonte: GARCIA, 2009, p.11)

Grosso modo, a educação bilíngue “é o uso de duas línguas no ensino e avaliação de alunos (...) [e] os programas de educação bilíngue variam em seus objetivos, uso da língua, alunos atendidos e são estruturados por fatores socioculturais e sociopolíticos, contextos históricos e o poder dos falantes e línguas” (GARCÍA, 2014, p. 132). Trago a classificação que estabelece quatro quadros teóricos principais: educação bilíngue subtrativa, aditiva, recursiva ou dinâmica (GARCÍA, 2009). O programa da escola estudada tem pontos em comum com o ensino bilíngue aditivo, também chamado de Bilinguismo de Escolha (CAVALCANTI, 1999), o mais comum em experiências bilíngues para crianças do grupo dominante, pois, nesse ensino, as crianças são educadas em duas línguas, e o bilinguismo é visto como enriquecimento, já que as duas línguas são valorizadas na escola. Concordo com Garcia (2009) quanto à crítica feita a programas de escolas que se intitulam bilíngues, mas que há uma separação clara entre as duas línguas, que são ministradas em momentos

diferentes e por professores/as diferentes, pois para essa autora, “esses programas compartimentalizam o uso das duas línguas, assegurando que as crianças adicionem uma língua, mas garantindo que elas mantenham a língua adicionada distinta de sua identidade etnolinguística” (GARCIA, 2009, p. 125).

Além disso, modelos traçados para melhor definir a educação bilíngue são construtos artificiais que não condizem com o dia a dia do uso da língua na realidade escolar e do ensino e aprendizagem da língua adicional (GARCÍA, 2011). Como aponta a autora, essas tipologias são úteis para os educadores, os quais devem reconhecer a fluidez da representação desses sistemas e entender que as variáveis e seus emaranhamentos podem diferenciar programas de ensino que se denominam dentro de uma mesma categorização. Além disso, ela alerta que esses modelos são generalizações e que deve haver cautela em importar modelos e sistemas completos que nada correspondem com o contexto em que as crianças vivem e estudam. A educação desejada para qualquer grupo depende do contexto particular em que estão inseridos; por isso, Mackey (1978) ressalta que discussões abstratas ou generalizadas sobre se um modelo é melhor do que outro pode ser sem sentido e prejudicial. Nesse sentido, ressalto que na instituição estudada, são feitas adaptações em relação à rotina e espaços, para tentar atender a multisensorialidade das crianças. No entanto, percebo uma lacuna que limita a visão sobre esses fenômenos aqui colocados, pois não há discussões teóricas nem no PPP, nem com os/as professores/as nos eventos de formação promovidos pela instituição, mas trocas sobre modelos, que denunciam resquícios de uma visão estruturalista e limitada.

Há vários tipos de classificações de ensino bilíngue, que podem variar de acordo com objetivos, ideologias e contexto sócio-histórico do cenário em que ele se efetiva (GARCÍA, 2009). No entanto, o PPP não trata de forma explícita o tipo de educação bilíngue que deseja oferecer ou oferece, o mesmo não é classificado de acordo com uma base teórica específica e não há foco claro do processo, também não apresentando claramente a concepção de língua que adota, tampouco as bases teóricas para a discussão sobre a lente da translíngua que é trazida neste estudo. De acordo com o documento,

[n]esse sentido é que se acredita que a vivência em sociedade é essencial para a transformação do homem como ser biológico em ser social, um dos pilares da teoria de Vygotsky, associado ao segundo sustentáculo da teoria que é o fato de que o cérebro não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas sim um sistema dotado de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do indivíduo (processo filogenético e psicogenético). Acreditando nesse preceito é que a escola tem como proposta a educação bilíngue, ou seja, a construção do português/inglês de forma paralela (PPP, 2018, p. 18).

A proposta educacional bilíngue da instituição é desenvolvida de forma articulada com os demais conteúdos e eixos (nomenclatura esta dependendo do nível de ensino) previstos na legislação brasileira e observando os processos psicológicos de

construção do conhecimento na criança, de forma natural, mediada e globalizada (PPP, 2018, p.20).

Nos excertos acima, percebo que a base teórica voltada para a construção do documento, foi o sociointeracionismo, havendo, portanto, uma certa linearidade a ser rompida. Trago, portanto a noção de que repertórios linguísticos – ou seja, “associações que não são socialmente atribuídas a uma ou outra língua, mas do ponto de vista de falantes bilíngues, é parte de seu próprio e único sistema linguístico (GARCIA; LIN, 2016, p. 15) – e a translinguagem são tecidas de forma paralela, “uma vez que esta trabalha com práticas de linguagem complexas que não se reduzem e não se restringem às línguas padronizadas em um esquema de bilinguismo por adição” (BERTONHA, 2020, p. 232). Retornando o PPP:

[...] esta proposta possibilita a construção conjunta dos conhecimentos, num processo de interação e criação, podendo resgatar os valores éticos, estéticos, morais e cívicos, tão necessários para a formação de cidadãos críticos e participativos. Além disso, a Proposta em questão possibilita a inter-relação entre a teoria e a prática, num cotidiano de troca permanente, em que a noção de cidadania está presente na relação entre a escola, a família e a sociedade. Essa postura valoriza o processo educacional como forma de promoção humana e social (PPP, 2018, p. 6).

Este trecho do PPP, apesar de falar de valores, cidadania e de formação de cidadãos críticos e participativos, não mostra como o olhar crítico, partindo das lentes da complexidade, decolonialidade e translinguagens, pois elas surgem do meu olhar quanto pesquisadora, apurado durante a viagem que foi o processo de construção deste estudo. Como gestora, venho agindo nas brechas, com ações que ecoam na turma Infantil 3 anos, como a escolha do livro literário “As bonecas negras de Lara” e discussões acerca dos projetos (já citados), pois a educação de crianças usa línguas em inter-relações funcionais e não simplesmente funções desassociadas, o que permite o reconhecimento da cultura e da forma de comunicação de indivíduos bilíngues na escola (GARCIA, 2009).

Visando contribuir para a construção de um documento ainda mais claro teoricamente e metodologicamente, porém sem o intuito de torná-lo estanque ou inflexível, não trago uma classificação para o programa da escola, mas uma reflexão, partindo das lentes que compuseram o caleidoscópio pelo qual foi construído este estudo. De acordo com o PPP:

As turmas são divididas por faixa etária da seguinte forma: - Toddlers Infantil 3 anos de idade; - Pre K – Infantil 4 anos de idade; - Kindergarten – Infantil 5 anos de idade.

Em todas as turmas, cerca de 50% do tempo é focado na língua portuguesa e 50% na língua inglesa (PPP, 2018, p.21)

O documento traz uma ideia da quantidade de tempo reservada para cada língua, na tentativa de reforçar a ideia de que ambas são relevantes, não havendo hierarquização entre elas. No entanto, essa divisão do tempo de uso das duas línguas parece ser exata, porém, não há uma divisão temporal fixa delimitando o uso de cada língua, como percebido durante as observações, no entanto, evidencia a intenção de um convívio harmônico entre ambas, que são valorizadas de forma igual. A multiplicidade da educação bilíngue, que foram destacadas neste estudo, evidenciam diferentes realidades e mostram que a divisão rígida entre línguas não deve existir, pois a educação bilíngue deve valorizar a diversidade cultural e linguística. Essas diferentes formas se manifestam a partir da visão de bilinguismo como recurso ou como um problema. No contexto estudado, é percebido como um recurso. Dessa forma, modelos rígidos, que prevêm a separação total das duas línguas não fazem mais sentido em uma visão contemporânea, que inclui realidades sociolinguísticas mais complexas e heteroglóssicas. Isso também é percebido pelo fato de a professora regente ser bilíngue e ministrar as aulas nas duas línguas, não havendo um momento específico destinado para cada uma, como já colocado, ou seja, o que permite que as duas línguas coexistam e se interrelacionem, sendo usadas durante todo o tempo sem uma barreira de horários ou rotinas fixas.

No entanto, ao girar o caleidoscópio e ajustar a minha lente para a translíngua, percebo que a definição de educação bilíngue se torna insuficiente, sendo necessário ir além, como já sugere o prefixo ‘trans’, pois as translínguas de têm o objetivo de fazer com que as vozes que estão apagadas pelo sistema colonial moderno sejam ouvidas, trazendo os transsujeitos para os holofotes da inclusão que visa à transformação e que rumo para a justiça social (GARCÍA; WEI, 2014). Ressalto que a lente da translíngua permite uma boa percepção do programa da escola, ao passo que oferece “novas práticas de linguagem, práticas multimodais significativas, subjetividades e estruturas sociais são dinamicamente geradas em resposta as complexas interações do século XXI” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 43). Portanto, destaco que é urgente que a visão tradicional de língua como algo estático e pronto, seja repensada e proponho um olhar abrangente sobre o indivíduo em suas habilidades comunicativas, tendo a língua como um repertório diverso e complexo, que pode ser usado e desenvolvido de múltiplas formas (GARCÍA ET AL., 2017). Nesse sentido, pensar e agir de modo diferente sobre as práticas linguísticas de pessoas bilíngues é fundamental para propor mudanças num mundo plural e cada vez mais integrado.

SERÁ QUE CHEGAMOS AO DESTINO FINAL?

“...Os meninos atiram pedras e soltam papagaios. A pedra, inocentemente, vai até onde o sonho das crianças deseja ir (às vezes, é certo, quebra alguma coisa, no seu percurso...) Os papagaios vão pelos ares até onde os meninos de outrora (muito de outrora!...) não acreditavam que se pudesse chegar tão simplesmente, com um fio de linha e um pouco de vento!...”.

Cecília Meireles

Início a última parte deste estudo, com um trecho de *Liberdade*, de Cecília Meireles, justamente por acreditar e sonhar como as crianças que atiram pedras e soltam pipas. Sonhar com viagens transformadoras como esta pesquisa, com uma educação mais humana, crítica, democrática e justa, que nos levará a lugares imagináveis, com apenas um fio de linha e um pouco de vento. Assim, para iniciar o presente estudo, tive os seguintes focos: A seguir, trago a organização deste estudo de acordo com os momentos da viagem: No *prólogo* “Fazendo as malas”, apresento a minha narrativa sobre o longo período de preparação pelo qual passei antes da viagem e que me constituiu como sujeito. Na *introdução* “Ponto de partida”, apresento a justificativa, as premissas teóricas e os objetivos deste estudo. Na *primeira lente*, foquei nos “Caminhos” metodológicos pelos quais passei; mostro “Por quais lentes as paisagens foram apreciadas?”, onde trato da natureza do estudo; “Por onde passamos?”, onde trato do contexto da pesquisa; “Acompanhados por quem?”, onde evidencio os sujeitos da pesquisa; “Por quais vias passamos?”, onde mostro como foi gerado o material empírico; “Observando o mapa”, onde trato do contexto sócioeconômico da instituição. Na *segunda lente*, “Definindo as paradas: As cem linguagens da criança”, por onde saio “Visitando a história da Educação Infantil e os conceitos de infância e criança”; “Visitando as vivências da Educação Infantil”; “Visitando as práticas sociais da escola”; “Embarcando nas concepções de língua”; “Conhecendo a linguagem essencial da criança”; “Através da linguagem oral e escrita”; “Apreciando as linguagens artística e musical”; “Passeando pelas linguagens gestual e imagética”; “Conhecendo a linguagem cinestésica”; “Embarcando na concepção de translinguagem” e “Caminhando da educação bilíngue para uma proposta translíngue”. Finalizo questionando “Será que chegamos ao destino final?”, e aqui trago minhas considerações finais e o que considero ser as contribuições e desdobramentos deste estudo. As inquietações que me impulsionaram, me impulsionam e as discussões que tive a oportunidade de fazer como pesquisadora, certamente não se findaram e prosseguirão em outras pesquisas.

Através do caleidoscópio, considerado um brinquedo infantil, pude perceber as lentes da Complexidade e da Translinguagem somadas ao pano de fundo o meu olhar decolonial no percurso dessa viagem, quebrarem alguns paradigmas pelos quais tropecei pelo caminho, assim como as crianças que atiram pedras. Retomo, portanto, o título escolhido para esse trabalho, “LINGUAGENS DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE PORTUGUÊS/INGLÊS: olhando pelo caleidoscópio”. As três lentes permearam o meu olhar fractal, visitando todas as concepções apresentadas neste estudo, os conceitos de língua, de bilinguismo e educação bilíngue, assim com as concepções de infância, criança e de Educação Infantil, com suas práticas sociais. A metáfora do caleidoscópio, com seu interior holográfico, foi pensada justamente por permitir o olhar sobre o mesmo fenômeno através de diferentes lentes, diferentes perspectivas, que coexistem, se inter-relacionam e se modificam a todo o tempo, dependendo da forma como é movimentado, mostrando que o menor ponto da imagem contém a quase totalidade do objeto representado, ou seja, “não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte” (MORIN, 2007, p.74).

Vinda de uma perspectiva positivista de educação, essa viagem não foi fácil e natural, portanto, as minhas reflexões foram permeadas por limitações oriundas da minha construção de mundo, que foi mudando no decorrer da viagem. O desenvolvimento deste estudo se deu, principalmente, em razão de inquietações que surgiram após o contato com as teorias já citadas (da Complexidade, da Translinguagem e da Decolonialidade) e a consequente necessidade de romper com ideias dicotômicas e lineares. Afirmo isso, porque essa antiga lógica dualista não mais sustenta as dificuldades encontradas para lidar com pessoas em uma era em que as informações viajam rapidamente, algumas relações não conseguem ser religadas sem um esforço para haja compreensão da complexidade dos eventos educacionais e vivenciais (MORIN, 2007).

Um dos grandes desafios desses tempos hodiernos está em se distanciar do pensamento cartesiano e começar a perceber o mundo sob a ótica da complexidade (SABOTA, 2017). O entendimento recente de que nossos valores e nossa cultura foi assolada pelo projeto da modernidade tem sido uma luz para que muitos de nós, pesquisadores, revisitemos nossos contextos de estudo e trabalho pelas lentes da decolonialidade, aproximada teoricamente da complexidade (SANT’ANA, 2018). No entanto, por ainda estarmos inseridos em uma lógica permeada pela perspectiva colonial, considero as minhas reflexões como um esforço decolonial, para criar fissuras, em meus pensamentos e impulsiona práticas como pesquisadora e gestora, pois ainda não é possível romper completamente com as bases que orientam o mundo ocidental.

Neste sentido, este estudo está proposto a partir da premissa de que os seres humanos são complexos e suas escolhas e decisões envolvem um pensamento complexo e que, como tal, não pode ser entendido dentro de uma lógica determinista (MORIN, 2007). Ao buscar compreender a educação infantil bilíngue como um sistema complexo, não pretendo dar uma análise definitiva sobre como as escolas devem se organizar. Outrossim, busco, a partir do que vivenciei como coordenadora e observei como pesquisadora na instituição estudada, não sendo possível desvincular totalmente um papel do outro, entender como ela realmente ocorre.

Neste aspecto, o desenvolvimento do presente estudo foi, para mim, uma oportunidade tanto de crescimento profissional como pessoal, pois tecer a dissertação é o início da vida do/a pesquisador/a, além de ter sido fundamental para a formação e ressignificação da concepção de escola e ensino. As reflexões que me foram oportunizadas trouxeram desestabilizações quanto ao que eu percebia da realidade que estava inserida de escola bilíngue português/inglês da rede privada. Sendo assim, minha própria visão de mundo foi afetada por ressignificações ocorridas em decorrência dos estudos e das dificuldades enfrentadas durante essa viagem. Dessa forma, considero um privilégio a oportunidade de refletir com uma perspectiva mais aprofundada e crítica sobre o papel da Educação Infantil, que por tanto tempo foi esquecida pelo poder público e vista com um papel assistencialista.

As ressignificações experienciadas no decorrer da viagem, proporcionadas pela pesquisa, aguçaram a minha curiosidade para investigar as múltiplas maneiras que as crianças se utilizam para performar suas identidades e construir seu sentidos. As teorizações elaboradas ao longo deste estudo tiveram como direcionamento duas perguntas, que serão apresentadas e respondidas a seguir, a fim de contemplar o objetivo geral alcançado, de analisar como a escola organiza seus projetos na turma de Infantil 3 anos, para que os repertórios linguísticos das crianças (múltiplos e multisensoriais) sejam desenvolvidos em práticas translíngues. Haja vista que todos nós somos translíngues e temos a competência da translíngua (CANAGARAJAH, 2013) e que estamos inseridos numa dinâmica prática linguística e de linguagens, em que necessitamos negociar sentidos de modo criativo e inovador (MILOZO; GATTOLIN, 2019).

A primeira pergunta de pesquisa feita foi: Quais são as múltiplas linguagens da criança consideradas no ambiente escolar estudado, na turma Infantil 3 anos?. As linguagens observadas que são consideradas no ambiente escolar foram percebidas de forma integrada, no entanto, as apresentei de forma seccionada para facilitar a compreensão do/a leitor/a. A primeira abordada foi a brincadeira, considerada por mim a linguagem essencial

da criança, pois as demais são perceptíveis dentro desta. As linguagens artística, musical, gestual, imagética e cinestésica foram percebidas como tendo o mesmo espaço das linguagens oral e escrita, que geralmente possuem papel de destaque em alguns cenários educacionais.

A segunda pergunta de pesquisa feita foi: A organização político-pedagógica da referida instituição permite práticas sociais que ampliam os repertórios linguísticos ao construir sentidos?. Neste estudo, percebi que a escola se organiza de forma plural e diversificada, com diversos projetos que permitem um olhar fractal (como Celebrando o feminino, Celebrando a igualdade, Celebrando a diversidade, o Musical, além das aulas de Capoeira, Musicalização, Psicomotricidade e Natação), adequando assim, seus espaços e tempos para promover ações que permitem a promoção de diferentes práticas sociais, o que favorece a ampliação de repertórios linguísticos por parte das crianças e a construção de sentidos.

Portanto, no que tange a concepção de língua adotada neste estudo como prática social e da palavra como ação transformadora da realidade, afirmo que a instituição estudada reconhece e considera a existência e relevância das múltiplas linguagens da criança, promovendo uma rotina rica de práticas sociais que permitem a ampliação dos repertórios linguísticos ao construir sentidos, de modo que suas subjetividades sejam construídas de modo respeitoso, consciente e crítico. Nas problematizações, também foi possível perceber que o contexto de Educação Infantil bilíngue português-inglês, pode ser um espaço com elementos transgressores e esforços decoloniais translíngues, que permitem o desenvolvimento da criança de forma integral e forme um indivíduo que se adeque às mais diferentes demandas, reconectando saberes e reconstruindo realidades. Acredito que a experiência proporcionadas pelos/as professores/as para as crianças e para si mesmos, de maneira criativa e inovadora, torna o aprender algo com significado interno intenso, pleno de vida e ligados intrinsecamente com o todo que o cerca (SUANNO, 2010, p. 199).

Uma das inquietações que surgiram no decorrer dessa viagem, foi situação percebida como problemática e relevante para a compreensão do cenário da educação bilíngue (português/inglês) no Brasil, por mim, que atuo na coordenação e possuo o papel de formadora de professores/as, é a relação entre universidade e escola, a distância entre o discurso acadêmico e a prática educacional, apesar de ambas abordarem o mesmo objeto. Digo que as inquietações aumentaram, pois no Brasil, há um abismo entre a produção acadêmica sobre esse assunto e a realidade presente nas escolas. Esse distanciamento da produção acadêmica é evidenciada no contexto de Educação Infantil, mesmo com o crescente

aumento de produção científica voltada ao contexto escolar (COUTINHO et al., 2012), acredito que ações precisam ser feitas para que haja uma mobilização ainda maior.

Ao girar o caleidoscópio e ajustar a minha lente para a translinguagem, pois percebi que não cabe mais a ideia binária de que língua e texto são sistemas fechados e somente uma expressão para a comunicação oral e escrita, pois a língua é um sistema aberto, que sofre influências e alterações o tempo todo do contexto e das pessoas. Retomo que a multiplicidade, a multisensorialidade e a performatividade dos repertórios linguísticos infantis, que, de forma complexa, constroem e são construídos pelas identidades das crianças dentro do contexto escolar estudado. Portanto, a definição de educação bilíngue se torna insuficiente, sendo necessário ir além, pois as translinguagens trazem os trans-sujeitos para os holofotes da inclusão que visa à transformação para a justiça social.

O fato da instituição que recebeu o estudo abrir suas portas e se permitir ser vista por dentro, além de possuir uma integrante da equipe de gestão como pesquisadora da sua realidade, é um passo importante para que melhorias efetivas em suas práticas sociais aconteçam de fato.

O longo caminho percorrido nesta viagem teve tropeços que me levaram a recalcular a rota. Após alguns meses de termos iniciado a geração de material empírico da pesquisa, a professora ofereceu resistência em continuar sendo observada, mesmo já sendo essa ação uma prática comum na escola. Este fato me levou a tomar decisões sobre o estudo que felizmente me ajudaram a chegar neste ponto de onde observo meu trajeto.

Com o estudo, algumas desestabilizações ficaram mais evidentes para mim como gestora e pesquisadora: a questão da formação do profissional que atua diretamente com o ensino bilíngue para crianças tão pequenas. Considero que é necessário entender e dedicarmo-nos mais à educação dos/as professores/as não só em relação ao conteúdo que vão ensinar, mas também a que professores/as serão (JOHNSON; FREEMAN, 2001). O problema se estabelece na formação universitária e perdura até a formação continuada, haja vista que o Curso de Letras é responsável pela formação do profissional de línguas e o Curso de Pedagogia forma os/as professores/as que atuam com a Educação Infantil, deixando a cargo dos/das profissionais – que tem de buscar complementação acadêmica e especializações *latu sensu* – e/ou do mercado formar o profissional da educação bilíngue. Esta questão começou a ser discutida por mim e minha orientadora (FARIA; SABOTA, 2019), mas sugiro que seja estudada por outros pesquisadores, em pesquisas *stricto sensu*, partindo de suas realidades, uma vez que o contexto de escolas bilíngues avança por todo o país.

Como desdobramentos desta pesquisa e contribuição para a instituição que a recebeu, proponho dois projetos voltados para a formação, um para a equipe gestora e outro para a equipe de professores/as, ambos com as lentes teóricas da complexidade, decolonialidade e translinguagem, para que sejam construídas pontes entre o universo acadêmico e a escola. O intuito de ambos grupos de estudos, é promover a troca de experiências entre as equipes e de enriquecer a discussão de alguns pontos acerca da reformulação do PPP e do currículo escolar. Algumas das contribuições do estudo serão relevantes para a reelaboração e complementação do PPP da escola, resignificando a visão de linguagens e bilinguismo/translinguagem da escola, além da prática da Capoeira e do olhar fractal dos projetos, que estão ausentes no documento. Portanto, apesar deste estudo se encerrar aqui, espero que suas reverberações façam com que o sonho de uma educação mais humana, crítica, democrática e justa, não tenha um destino final e sempre nos conduza a outras viagens, que nos levarão a lugares imagináveis, com apenas um fio de linha e um pouco de vento.

REFERÊNCIAS

- ABELLO-CONTESSA, C. **Bilingual and Multilingual Education: An Overview of the Field**. IN: Abello-Contesse, C.; Chandler, P. M.; López-Jiménez, M. D.; Chacón-Beltrán, R. *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Lessons from Accumulated Experience in Bilingual and Multilingual Education*. Reino Unido: Multilingual Maers. 2013.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e Mundialização do Capital**. Londrina: Praxis. 1999.
- ALVES, Rubem. <https://institutorubemalves.org.br/frases/>
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BAETENS BEARSMORE, H. **Bilingualism: Basic Principles**. Second Edition. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd., 1986.
- BAKER, C.; JONES, S. P. **Encyclopedia of bilingualism and bilingual education**. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd., 2011.
- BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd., 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **From the prehistory of the novelistic discourse**. In: HOLQUIST, Michael (Ed.). *The dialogic imagination: four essays by M. M. Bakhtin*. Austin: Texas University Press, 1981, p.41-83.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles. **Formação de professores para a Educação Infantil no curso de Pedagogia: tensões entre o campo formativo e a atuação profissional**. Anais. X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro Oeste. Uberlândia, 2010.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahaar, 2001.
- BECKER, A.L. *Beyond translation: essays toward a modern philology*. Ann Arbor: University of Michigan Press. 1995.
- _____. **A short essay on languaging**. In F. Steier (ed.), *Research and Reflexivity*, Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 226-234. 1991.
- BELLONI, Maria Luiza; GOMES, Nilza Godoy. **Infância, Mídias e Aprendizagem: Autodidaxia e Colaboração**. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 104-Especial, págs. 717, 741, 746, out. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 30 nov. 2018.
- BERTONHA, G. **Educação linguística na base nacional comum curricular: uma leitura crítica sobre o ensino de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental à luz da**

perspectiva de repertórios translíngues. Revista X, v.15, n.1, p. 227-246, 2020.

BIALYSTOK, E. (201). **Bilingualism in development: Language, literacy & cognition.** New York, NY: Cambridge University Press.

BLOMMAERT, Jan. **The sociolinguistics of globalization.** Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BLOMMAERT, Jan; RAMPTON, Ben. **Language and superdiversity.** Diversities, v.13, n.2. 2011. Disponível em: < Disponível em: <http://www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1> >. Acesso em: 17 jul 2018.

BLOMMAERT, Jan.; BACKUS, Albert. **Superdiverse repertoires and the individual.** Tilburg Papers in culture studies. Tilburg University, paper 24. 2012. Disponível em: <Disponível em: https://www.academia.edu/1477589/Superdiverse_repertoires_and_the_individual > Acesso em: 10 jun 2019.

BLOOMFIELD, L. **Language.** Great Britain, UK: Compton Printing (London) Ltd., N.1. 1935.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectivas, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 05, de 17 dez de 2009. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009 a. Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão.** Brasília, DF, 2017.

BUSCH, B. **The Linguistic Repertoire Revisited.** Applied Linguistics. Oxford University Press 2012, October 5, 2012, p. 1-22.

BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. **Cognitive factors in children's L1 and L2 reading.** Academic Exchange Quarterly, 2006.

CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners.** Cambridge: CUP, 2001.

CANAGARAJAH, Suresh. **Adopting a critical perspective on pedagogy.** In: CANAGARAJAH, A. S. (Ed.). Resisting linguistic imperialism in English teaching. Oxford: Oxford University Press, 1999. p. 9-37.

_____. **Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition.** The modern language journal, v. 91, p. 924-939, 2007.

_____. **Translingual practice.** New York: Routledge, 2013.

CARNEIRO, E. **Candomblé da Bahia.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

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

- CELCE-MURCIA, M. **English as second language and Foreign Language**. Boston. Massachussets. N. Heile Press. 2^a ed. 1991.
- CESAR, America; CAVALCANTI, Marilda. **Do Singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio**. In: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas: Mercado das Letras. p.45-66. 2007.
- CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. **A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser**. Revista Recre@rte, N°3, Junho 2005: Instituto Catarinense de Pós-Graduação.
- CHIN, N. B., & WIGGLESWORTH, G. **Bilingualism: an advanced resource book**, New York: Routledge. 2007.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.
- COLAÇO, Thais Luzia. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial**. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2012.
- COOK, V. J. **Going beyond the native speaker in language teaching**. TESOL Quarterly, v. 33, n. 2, p. 185-209, 1999.
- CORRÊA, C. R. F.; MASSAUD, M. G. **Natação na pré-escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 2004.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância** 2^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COSTA, B. B. **Paulo Freire: educador-pensador da libertação**. Revista Pro-Posições | v. 27, n. 1 (79) | p. 93-110 | jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00093.pdf> . Acesso em: 16 de julho de 2019.
- COUTINHO, R. X. et al. **Brazilian scientific production in science education**. Scientometrics, Amsterdam, v. 92, n. 3, p. 697-710, 2012.
- CUMMINS, J. **Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters**. Working papers on bilingualism, 19, p. 121-129, 1979.
- DE PAULA, Marcos Vinícius Guimarães; SUANNO, João Henrique; TELES, Livia Alessandra de Carvalho. **Reformar O Pensamento Humano Pela Via Ecoformadora Da Transdisciplinaridade**. Revista Terceiro Incluído: Transdisciplinaridade e Temas Contemporâneos, v. 8, pp.95-102, 2018.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: O desenvolvimento do grafismo infantil**. Série: Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 1994.
- DUARTE JR., João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.
- DUBOC, A. P. M. **Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC**. Revista de Anpoll, v. 1, n° 48, p. 10-22, Florianópolis, Jan./Jun. 2019.
- ELLIS, G. **Developing Intercultural Competence with children in the English Language Class. Thresholds**. Disponível em <http://www.counterpoint-online.org/doclibrary/british-council/download/179/thresholds-1-Gail-Ellis.pdf>. 2002. Acesso em 18 de dezembro de 2018.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. **Handbook of research on teaching**. Macmillan, 1986, p. 119-161.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA, M. P. S.; SABOTA, B. **Desafios da formação de professores para a Educação Infantil Bilingue**. Dossiê Especial FICCLA, Revista X, Curitiba, volume 14, n.5, p. 244-264, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/issue/view/2884>.

FERNANDEZ, Gretel; RINALDI, Simone. **Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 48, n. 2, p. 353-365, jul./dez. 2009.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Positivo, 2004.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. Grifos, Chapecó, n. 15, p. 16-47, nov./2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais**. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 405-423, jul./dez. 2002.

FLICK, Uwe. Pesquisa qualitativa: por que e como fazê-la. In: FLICK, Uwe. **Métodos de pesquisa – Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009, p. 20-38.

FLORY, Elizabete Villibor; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. **Influências do Bilinguismo Precoce sobre o desenvolvimento Infantil: Vantagens, Desvantagens ou Diferenças?** Revista Intercâmbio, volume XIX: 41- 61 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

FOUCAULT, M. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 218p. 1987.

GARCÉS, Fernando. **Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica**. In: CASTROGOMEZ, Santiago; GOSFROGUEL, Ramón (Comp) **El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell, 2009.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. London: Palgrave, 2014.

GARCÍA, O.; FLORES, N.; WOODLEY, H. **Constructing in-between spaces to “do” bilingualism: A tale of two high schools in one city**. In J. Cenoz, & J. Gorter (Eds.), **Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging** (pp. 199-225). Cambridge University Press. 2015.

GARCÍA, O.; LIN, A. **Translanguaging and Bilingual Education**. In García, O. ,Lin, A. & May, S. (eds.). **Bilingual Education** (Vol. 5). Encyclopedia of Language and Education, pp. 117-130. Springer, 2016.

GARCÍA, O. et al. **The Translanguaging Classroom: Leveraging student biligualism for**

learning. Filadélfia: Calson, 2017.

GARCIA, Regina Leite. **Alfabetização dos Alunos das Classes populares: Ainda um Desafio**. São Paulo. Cortez. 1993.

GOMES, B. **A importância do brincar no desenvolvimento da criança**. Cadernos de Educação de Infância, 45- 46. 2010.

GRADDOL, D. **The decline of the native speaker**. In: GRADDOL, D.; MEINHOF, U. H. (Ed.). *English in a changing world*. Oxford: Catchline, AILA, 1999. p. 57-68.

GROSFUGUEL, R. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010.

RITCHIE, W. C. (Ed.). *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2006. p. 32-63.

GROSJEAN; François. **Bilingual life and reality**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2010.

_____. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

HAKUTA, K. **Bilingualism and bilingual education: A research perspective**. Retrieved from <http://www.ncela.us/files/rcd/BE017493/Hakuta.pdf>, 1990.

_____. **Bilingualism as Ideology and Practice**. In M. Heller (ed.) *Bilingualism: A Social Approach*. 2007, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, p. 1–22.

HERRERA, M.; PINKLEY, D. **Backpack**. New York: Pearson Longman. 2005.

HERBETTA, Alexandre. **Entre a cantoria e a sala de aula: reflexões sobre o papel da música em novas matrizes curriculares de escolas timbira**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 34-60, jan./jun. 2016. Disponível em:
><https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/download/64609/37846>> Acesso em: 20 mar. 2019.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23, 1983.

HOLLIDAY, A. **The struggle to teach English as an international language**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

JOHNSON, K. E.; FREEMAN, D. **Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 53-69, 2001.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **A Língua Inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra, Portugal, 2004. p. 1-12. Disponível em:
<https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

- JORDÃO, Clarissa Menezes (Org.). **O PIBID-UFPR nas aulas de inglês: divisor de águas e formador de marés**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- JØRGENSEN, Jens Normann ET AL. **Polylinguaging in superdiversity**. *Diversities*. Vol. 13, No. 2, 2011. p. 23–37. Disponível em: . Acesso em: 03 nov 2019.
- KACHRU, B. B.; CECIL L. NELSON. **World Englishes**. In McKay, S. & Hornberger, N. H.. *Sociolinguistics and Language Teaching*. Ed. Cambridge University Press, 1996, p. 71-102.
- KOHAN, Walter O. **A infância da educação: o conceito devir-criança**. In:__. (org). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KUHLMANN JR., M.. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação. 1998.
- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to post- method**. *ESL & Applied Linguistics Professional Series*. Mahwah, New Jersey: Taylor & Francis e-Library, 2008.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica:Técnicas de pesquisa**. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.
- LAMBERT, W. E.; TUCKER, G. R. **The Bilingual Education of Children**. Rowley: Newsbury House, 1975.
- LANKSHEAR C., KNOBEL M. **Pesquisa pedagógica. Do projeto à implementação**. Artmed, Porto Alegre, 2008.
- LAPIERRE, Andre; LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade**. 2 ed. Curitiba: UFPR/CIAR, 2002.
- LASAGABASTER D.; GARCÍA, O. Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela/**Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school**. *Cultura y Educación* 26:557-572. 2014.
- LEFFA, V. J. **Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional**. In:KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Orgs.). *Tendências contemporâneas no ensino de inglês*. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2006, p. 10-25.
- LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas**. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.
- LEONTIEV, Alexis N. **Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar**. In. VIGOTSKII, L.S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*, São Paulo: Ícone, 1988.
- LEPRE, R. M. **Desenvolvimento humano e educação: diversidade e inclusão**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.
- LIMA, L. R. **O uso de canções no ensino de Inglês como língua estrangeira: a questão cultural**. 1 ed. Salvador: EDUFBa, 2004, v. 1, p 173 - 192.
- LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E.D.A.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2

ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACKEY, W. F. **The importation of bilingual education models**. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1978, 1- 18.

MAHER, T. **Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural**. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p.67-94.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Transdisciplinaridade e decolonialidade**. Sociedade e Estado, vol 31, nº 1, jan./abr., 2016.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, R. P. L. **Contribuição da música no desenvolvimento das habilidades motoras e da linguagem de um bebê: um estudo de caso**. 2004. Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista em Educação Musical e Canto Coral-Infanto Juvenil do Curso de Pós-graduação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Londrina – PR, 2004.

McKINNEY, Carolyn. **Language and Power in Post-Colonial Schooling: Ideologies in Practice**. London/New York: Routledge, 2017.

MEGALE, Antonieta. H. **Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos Documentos oficiais**. *The ESPECIALIST*. v.39 n.2, p. 1-17, 2018.

MELLO, Heloísa. A. B. **O falar bilíngue**. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

_____. **Educação bilíngue: Uma breve discussão**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada. v. 9, n.1, p. 118-140, 2010. Disponível em: ><http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/3898/3309>>. Acesso: 24 Julho, 2018.

MELLO, Suely Amaral. **O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: Contribuições de Vygotsky**. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Orgs.). Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 23-40 (Coleção polêmicas do nosso tempo, 91).

MELLO, S.A. LUGLE, A. M. C. **Formação de professores: Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural**. Revista Contrapontos, v. 14, n. 2, p. 259-274, 2014.

_____. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. Perspectiva: Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan/jun, 2007.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second language learning theories**. Second edition. London: Hodder Arnold. 2004.

MIGNOLO, W. **Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder reaprender**. Entrevista concedida a Facundo Giuliano y Daniel Berisso. Revista del IICE, nº 35, 2014.

MILOZO, G. N.; GATTOLIN, S. R. B. **“Eles començam sanguear”: translinguagem como prática criativa e de construção de conhecimento em português língua estrangeira**. Pensares em Revista, São Gonçalo-RJ, n. 15, p. 109-125, 2019.

MOITA LOPES, Luíz Paulo. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. Delta, v. 10, n. 2, 1994, p. 329-338.

_____. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas**. Em Aberto, ano 16, nº 70, abr./jun. 1996.

_____. **Edgar Morin: peregrino e educador planetário**. In: MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. C. (orgs.). Os sete saberes necessários à Educação do presente: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. p. 47-82.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. 16. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

_____. **Educação e sustentabilidade: um olhar complexo e transdisciplinar**. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique. O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. RJ: DP&A, 2006.

_____. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MORIN, E. **O Paradigma perdido: a natureza humana**, Publicações Europa América, Sintra/Portugal. 1990.

_____. **Meus demônios**. 4ª Ed. São Paulo: Bertrand Brasil; 2003.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa - Porto Alegre: 3ª Ed. Sulina, 2007. 120 p.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do presente**. In: Os Sete saberes necessários à Educação do Presente: por uma educação transformadora. Orgs.: Maria Candida de Moraes e Maria da Conceição de Almeida-Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 33-45.

_____. **A via para o futuro da humanidade**. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

NISTA-PICCOLO. **Esporte Como Conhecimento e Prática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 1ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 42, 43.

NUNAN, D. **Second Language Teaching & Learning**. Boston: Heinle & Heinle publishers. ISBN 0-8384-0838-9, 1999, 330 pp, 1999.

NUNES, M.; CORSINO, P.; KRAMER, S. **Educação infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal**. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148, p. 152-175, jan.-abr. 2013.

OLIVEIRA, Ênio. **Políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado de São Paulo**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem Campinas, SP: [s.n.], 2003.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo; Cortez, 2011.

_____. **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo, Cortez, 1995.

PAINTER, C. **Learning Through Language in Early Childhood**. London, New York: Continuum, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. **Caleidoscópio: fractais de uma oficina de ensino aprendizagem**, 2002. Memorial apresentado para concurso de Professor Titular na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. 2002.

_____. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PENNYCOOK, Alastair. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London: Longman. 1994.

_____. **English and the Discourses of Colonialism**. New York: Roudedge. _ _ Critical Applied Linguistics. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2001.

_____. **Global Englishes and transcultural flows**. New York: Routledge, 2007.

_____. **Language as local practice**. London: Routledge. 2010.

PETRAGLIA, Izabel. **Educação Complexa para uma nova política de civilização**. Curitiba: Editora UFPR, n. 32, 2008, p. 29-41.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. _ English-Only Europe? Challenging Language Policy. London: Rourledge'. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PIAGET, Jean. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PINTER, A. **Teaching Young Language Learners**. Oxford: OUP, 2006.

PREUSS, E.; ÁLVARES, M. R. **Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue**. In: Acta Scientiarum. v. 36, n.4, p. 403-414, Maringá, 2014.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidade/racionalidade**. Perú Indígena, vol. 13, nº 29, p. 11-20, 1992.

RAJAGOPALAN, K. **A exposição de crianças ao inglês como língua estrangeira: o papel emergente do World English**. Trabalhos em Linguística Aplicada - TLA, Campinas, v. 48, n. 2, p. 185-196, jul./dez. 2009.

RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva.** In: LACOSTE, Y. & RAJAGOPALAN, K. (orgs). *A Geopolítica do Inglês.* Parábola, p. 135-159, 2005.

RAMALDES, A.M. **100 Aulas – Bebês a pré Escola.** 2ª Edição. Rio de Janeiro. Sprint. 1999.

RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes.** Campinas, SP: Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

ROMAINE, S. **Bilingualism.** Oxford: Blackwell Publishing, 1995.

ROTH, G. **Teaching Very Young Children - Pre-school and Early Primary.** London: Richmond Publishing. 1998.

SABOTA, B. **Estágio Supervisionado de LE: Um estudo de caso sobre a formação universitária de professores de inglês na UFG.** 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SABOTA, B. **Complexidade e formação de professores de inglês em Anápolis-Goiás: análise de narrativas sobre o estágio supervisionado** Revista Plurais –Virtual, Anápolis -Go, v.7, n. 2. Jul./Dez. 2017, p. 276-295.

SANT'ANA, J. V. B. **CADERNOS, TRANÇAS, FLECHAS E ATABAQUES: a Escola Pluricultural Odé Kayodê sob uma ótica decolonial, complexa, transdisciplinar, intercultural e criativa.** 2018. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2018.

SANT'ANA, J. V. B. SUANNO, J. H. **Escolas do futuro e diferenças culturais desde o paradigma da complexidade.** Revista Humanidades e Inovação v.4, n. 4 – 2017.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. 637 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância: Correntes e Confluências,** (In) SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais.* Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais.** Revista O Social em Questão. Revista da PUC-Rio de Janeiro, XX, nº21, 2009. [p. 15-30]

_____. **Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança.** In: ARAÚJO, Vânia Carvalho de (Org.). *Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas.* Vitória: EDUFES, 2015. [p. 61 – 89]

SCARAMUCCI, M. V. R. 2000. **Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais.** In SIGNORINI, I.; OTTONI, P.; FIAD, R. S. (Org.). *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 36:11-22, Campinas, jul./dez.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. Tese de Doutorado. Goiânia: UFG, 2011.

SKUTNABB-KANGAS, T. **Linguistic Genocide in Education; Or Worldwide Diversity and Human Rights**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

SILVA, K.A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

SILVESTRE, Viviane. **Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid**. Goiânia, GO: 239 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás, 2016.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMITH, L. E.; RAFIQZAD, K. **English for cross-cultural communication: the question of intelligibility**. TESOL Quaterly, v. 13, n. 3, p. 371-380, 1979.

SPOLSKY, B. **Conditions for second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Educar em prol da macrotransição: emerge uma didática complexa e transdisciplinar**. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T. Complexidade e Transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba, Appris, 2015.

SUANNO, João Henrique. **Práticas Inovadoras em Educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística**. In: BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel e MORAES, M. Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SUANNO, João Henrique. **Por que uma escola criativa?**. In: Polyphonía, v. 27/1, jan./jun. 2016.

TAVARES, M. R. **A relação entre as emoções e os processos cognitivos na aprendizagem à luz do pensamento complexo**. the ESPECIALIST, vol. 35, no 1 (28-41), 2014.

TODD, Roy. **Verbete multiculturalismo**. In: CASHMORE, Ellis (Org.). Dicionário de relações étnicas e raciais. São Paulo: Summus, 2000.

VALDÉS, G. **Learning and not learning English: Latino students in American Schools**. New York: Teachers College Press, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WALDROP, M. **Complexity: the emerging science at the edge of order and chaos**. New York: Simon and Schuster, 1992.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir**,

(re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

WEI, Li. **Dimensions of Bilingualism.** In: **Li Wei, The Bilingualism Reader.** 13 London ; New York: Routledge, 2000.

WEI, L. **Translanguaging as a practical theory.** Applied Linguistics, Oxford, v. 39, p. 9-30, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>. Acesso em: 9 abr. 2019.

WIDDOWSON, H. G. **The ownership of English.** TESOL Quarterly, v. 28, n. 2, p. 377-389, 1994.

WISNIK, José Miguel. **O som e o Sentido: uma outra história das músicas.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. Christian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ANEXOS

ANEXO A

Câmpus
Anápolis de Ciências
Socioeconômicas
e Humanas



TERMO DE ASSENTIMENTO - RESPONSÁVEIS

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “LINGUAGENS DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE PORTUGUÊS/INGLÊS: olhando pelo caleidoscópio”. Meu nome é Marielly Pereira da Silva Faria, sou o(a) pesquisador(a) responsável e minha área de atuação é Educação Bilíngue. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubriche todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail (englishfractal@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 98100-0709. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefones: (62) 3328-1439 e (62) 98325-0342, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 Título, justificativa e objetivos;

Título:

LINGUAGENS DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE
PORTUGUÊS/INGLÊS: olhando pelo caleidoscópio.

Justificativa:

Enfatizo a relevância social do estudo, no sentido de iniciar essa discussão olhando a educação linguística em contexto de educação infantil como uma prática que permite ampliar repertórios. Pretendo contribuir para a construção de saberes que facilitem a ação nessa fase importante da educação, no entanto, sem a pretensão de esgotar o tema. Através do aprofundamento deste estudo, inquietações colocadas posteriormente, como a falta de formação específica para o professor de língua adicional para crianças na fase da Educação Infantil em um contexto bilíngue e uma prática pedagógica mais voltada para práticas sociais significativas poderão ser discutidas de forma mais ampla.

Objetivo Geral:

Analisar como a escola organiza seus projetos na turma de Infantil 3 anos, para que os repertórios linguísticos das crianças (múltiplos e multisensoriais) sejam desenvolvidos em práticas translíngues.

Objetivos Específicos:

- Identificar as múltiplas linguagens da criança consideradas no ambiente escolar estudado, na turma Infantil 3 anos.
- Identificar quais as práticas sociais que a instituição promove para ampliar os repertórios linguísticos das crianças ao construir sentidos.

1.2 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos.

Obs.: Explícito aos/às participantes que será feito o uso de entrevistas e que também serão obtidos registros fotográficos, sonoros e audiovisuais da conversa. Ênfase a necessidade da *concessão do uso de sua voz, imagem ou opinião* incluindo, antes das assinaturas, um box com as opções:

() Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Obs2.: Participante, rubrique dentro do parêntese com a proposição escolhida.

1.3 Específico possível *desconforto emocional* e/ou de possíveis *riscos psicossociais* (ex.: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.), bem como os benefícios acadêmicos e sociais decorrentes da participação do participante em minha pesquisa;

1.4 Informo sobre as formas de ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa realizada.

Obs3.: Somente o transporte e a alimentação do participante, quando for o caso, tendo em vista que as ligações ao/à pesquisador/a podem ser feitas a cobrar;

1.5 Garanto o sigilo que assegura a privacidade e o anonimato dos/as participante/s. Do contrário, caso seja do interesse da pesquisa a identificação do participante, faz-se imprescindível esclarecer a ele/ela que também que haverá a divulgação do seu nome quando for de interesse do/a mesmo/a ou não houver objeção. Neste caso, incluir, antes das assinaturas, um box com as opções:

() Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

Obs4.: Participante, rubrique dentro do parêntese com a proposição escolhida.

1.6 Apresentação da garantia expressa de liberdade do/a participante de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;

1.7 Apresento a garantia expressa de liberdade do/a participante de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa;

1.8 Informo ao participante sobre o direito de receber assistência integral, gratuita, por tempo indeterminado, por danos imediatos ou tardios decorrentes da participação na pesquisa e receber indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes de sua participação na pesquisa;

Obs5.: Item obrigatório por força da lei.

1.9 A pesquisa envolve o *armazenamento em banco de dados pessoal ou institucional*, pois toda pesquisa a ser feita com os dados que foram coletados deverá ser autorizada pelo/a participante e também será submetida novamente para aprovação do CEP institucional. Assim, visando a execução de investigações futuras, apresento as seguintes informações: a) justificativa quanto à necessidade, relevância e oportunidade para usos futuros do material que fora coletado; b) um box para que os/as participantes autorizem a guarda do material coletado para uso em pesquisas futuras:

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;

Obs6.: Participante, rubrique dentro do parêntese com a proposição escolhida.

1.10 A manutenção dos dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, será feita por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido deverá ser picotado e reciclado.

1.2 Declaração do pesquisador responsável:

Eu, pesquisador responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

1.3 Consentimento do Participante de Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, discuti com o pesquisador Marielly Pereira da Silva Faria sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício.

Anápolis, de de

Assinatura do(a) participante de pesquisa

Data: ____/____/_____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: ____/____/_____

ANEXO B

CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA



Prezado (a),

Sou aluna de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação, Linguagens e Tecnologias (PPGIELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). A pesquisa de dissertação é sobre a “LINGUAGENS DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE PORTUGUÊS/INGLÊS: olhando pelo caleidoscópio”, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva.

Solicito, por meio deste *convite*, sua participação no trabalho de campo desta pesquisa de dissertação por meio de questionário ou entrevista presencial, a ser realizada em dia e hora previamente agendadas.

Informo que todas as informações disponibilizadas tanto no questionário como na entrevista serão utilizadas somente para uso acadêmico sem identificação dos respondentes.

Desde já agradeço a atenção e conto com sua colaboração.

Atenciosamente,

Marielly Pereira da Silva Faria
Aluna de Mestrado PPGIELT/UEG
Tel: (62) 98100-0709
englishfractal@gmail.com

ANEXO C

**SOLICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

Eu, _____,

RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “LINGUAGENS DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE PORTUGUÊS/INGLÊS: olhando pelo caleidoscópio”, como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Marielly Pereira da Silva Faria sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Autorizo ainda, caso necessário, a audiogravação da entrevista para posterior transcrição dela e/ou arquivamento das minhas respostas registradas em questionário, preservando a minha identidade.

ANEXO D

**TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**

A escola [REDACTED] está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “LINGUAGENS DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE PORTUGUÊS/INGLÊS: olhando pelo caleidoscópio”, coordenado pelo(a) pesquisador(a) *Marielly Pereira da Silva Faria*, na **Universidade Estadual de Goiás**.

A escola [REDACTED] assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *abril de 2019* até *junho de 2019*.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Anápolis, 25 de março de 2018.

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

Marielly Pereira da Silva Faria – pesquisadora

ANEXO E



TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que eu, Marielly Pereira da Silva Faria, cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12* e/ou da *Resolução CNS n.º 510/16*, bem como suas complementares, como pesquisador(a) responsável pelo projeto intitulado “LINGUAGENS DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE PORTUGUÊS/INGLÊS: olhando pelo caleidoscópio”, o qual será orientado pela Dr^a. Barbra do Rosário Sabota. Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Data: 02/ 03 / 2018

<i>Nome do(a) Pesquisador(a)</i>	<i>Assinatura Manuscrita ou Digital</i>
1. Marielly Pereira da Silva Faria	
2. Barbra do Rosário Sabota Silva	

ANEXO F



CÂMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS DE ANÁPOLIS
Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e
Tecnologias

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva
 Mestranda: Marielly Pereira da Silva Faria

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS/ÀS RESPONSÁVEIS

Prezado responsável, solicito sua colaboração na pesquisa que subsidiará minha Dissertação de Mestrado, intitulada “LINGUAGENS DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE PORTUGUÊS/INGLÊS: olhando pelo caleidoscópio”. Todas as informações são relevantes para o alcance dos resultados almejados. Vale citar que os dados gerados da pesquisa poderão compor futuras publicações, sem a identificação dos sujeitos envolvidos. Antecipadamente, agradeço sua colaboração no preenchimento deste questionário.

DADOS PESSOAIS:

Nome: _____

Nome do(a) filho(a): _____

Idade do(a) filho(a): _____

Por favor, responda às questões abaixo em detalhes. Você pode se sentir à vontade para usar o espaço que for necessário/desejável.

1. Seu(ua) filho(a) já possuía contato com a língua inglesa antes de frequentar a escola? Caso a resposta seja afirmativa, descreva em que situações e frequência.

2. Seu(ua) filho(a) comenta algo sobre as atividades realizadas na escola, na língua inglesa? Que tipo de comentário ele faz?

() Sim, com frequência. () Sim, raramente. () Não.

3. Em algum momento, no contexto fora da escola, seu(ua) filho(a) reproduz livremente alguma música em inglês aprendida no ambiente escolar?

() Sim, com frequência. () Sim, raramente. () Não.

Goiânia, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do/a Responsável