

PRÁTICAS REFLEXIVAS NA

EDUCAÇÃO BILÍNGUE

bilingual



ORGANIZADORAS

ANGELA CRISTINA CARDOSO
MARGUIT CARMEM GOLDMEYER
SELMA DE ASSIS MOURA

**Práticas reflexivas
na educação bilíngue**

**Angela Cristina Cardoso
Marguit Carmem Goldmeyer
Selma de Assis Moura**
Organizadoras

Práticas reflexivas na educação bilíngue

E-book



São Leopoldo
2020

© Dos autores – 2020

Editoração: Oikos

Capa: Bianca Trinks Pamplona

Revisão: Carlos A. Dreher

Diagramação e arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos)

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Unisinos)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luís H. Dreher (UFJF)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fonet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

P912 Práticas reflexivas na educação bilíngue [e-book] / Organizadoras: Angela Cristina Cardoso, Marguit Carmem Goldmeyer e Selma de Assis Moura. – São Leopoldo: Oikos, 2020.

182 p.; il.; color.; 16 x 23 cm.

ISBN 978-85-7843-933-0

1. Educação bilíngue. 2. Bilingualismo. 3. Aquisição da segunda língua. 4. Linguagem e línguas. 5. Ensino – Língua estrangeira. I. Cardoso, Angela Cristina. II. Goldmeyer, Marguit Carmem. III. Moura, Selma de Assis.

CDU 81'246.2

Catálogo na Publicação:

Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Sumário

Apresentação	7
<i>Selma de Assis Moura</i>	

Parte I – Educação bilíngue

1 Educação bilíngue: entrelaçamentos da capacitação docente <i>in loco</i>	12
<i>Marguit Carmem Goldmeyer</i>	
<i>Angela Cristina Cardoso</i>	
2 Educação bilíngue no Brasil: cenários e desafios	24
<i>Selma de Assis Moura</i>	

Parte II – A aquisição e o desenvolvimento do bilinguismo em contextos bilíngues

3 Os meus alunos ainda não falam, e agora?	36
<i>Christianne Klínger</i>	
<i>Cintea Richter</i>	
4 O desenvolvimento da oralidade pelo viés lúdico: uma reflexão no contexto bilíngue	47
<i>Sara Maria da Silva da Silveira</i>	
5 Práticas translíngues no ensino bilíngue alemão: um estudo de caso ..	57
<i>Jeferson Rodrigo Kern</i>	

Parte III – O desenvolvimento social e emocional de alunos bilíngues

6 A inteligência emocional e a aprendizagem da língua espanhola: elemento motivacional e cultural na aquisição da L2	70
<i>Mónica E. Bonetti de Laguna</i>	
7 Inteligência emocional no contexto bilíngue: desenvolvendo competências socioemocionais para enfrentar os desafios do século XXI	82
<i>Larissa de Oliveira</i>	

8 Linguagem corporal na educação bilíngue: o corpo do professor em sala	92
<i>Samantha Bernardo</i>	

Parte IV – Currículo e didática na educação bilíngue

9 Identidade docente e pedagogia de projetos: desafios para o ensino bilíngue de alemão	106
<i>Daniela Exner de Carmona Esteves</i> <i>Cintea Richter</i>	
10 Contos clássicos na educação infantil bilíngue: desenvolvendo a oralidade e o vocabulário na segunda língua	120
<i>Andressa Marchi</i> <i>Clarice Steil Siewert</i>	
11 A percepção de alunos do ensino médio sobre o uso da literatura contemporânea em língua inglesa: vantagens e possibilidades	131
<i>Ana Cláudia Wolf Kratsch</i>	
12 Campos de experiência e currículo integrado bilíngue: encantamento e motivação ou novos desafios?	139
<i>Sandra Regina Köhntopp</i> <i>Marguit Carmem Goldmeyer</i>	
13 Aprendizagem significativa: o impulso das metodologias ativas na educação bilíngue	150
<i>Suelen Teixeira de Menezes</i> <i>Marguit Carmem Goldmeyer</i>	
14 Collaborative work in a bilingual setting: promoting critical thinking and citizenship	160
<i>Nathan Michael Riley</i>	
15 Aprendendo a ler e a escrever em contexto bilíngue: a interdependência no processo de pluriletramento	172
<i>Mercy Ann Copeland Calmet</i> <i>Antonieta Megale</i>	

Apresentação

Este livro foi tecido e entretecido a muitas mãos, mãos de jovens pesquisadores do curso de pós-graduação em educação bilíngue do Instituto Ivoti, em parceria com o Colégio BONJA, em Joinville, e a Escola Barão do Rio Branco, em Blumenau. Foi escrito por alunos comprometidos em aprofundar sua compreensão sobre suas práticas docentes por meio da pesquisa sobre este tema que ainda é tão recente na produção acadêmica brasileira. E foi alinhavado pelas mãos dos professores e orientadores que, como parceiros mais experientes, apoiaram as investigações e as (auto)descobertas destes jovens pesquisadores que se tornam, neste livro, autores.

As instituições que viabilizaram a realização das pesquisas aqui compartilhadas e a produção deste livro têm um histórico de valorização e promoção da educação na região sul do Brasil. Sua história, fruto da imigração alemã no Brasil no final do século XIX e no início do século XX, ilustra as marcas da diversidade que compõe o tecido social do país. O Instituto Ivoti, no Rio Grande do Sul, se constituiu em 1909 como um marco na educação e na formação de professores na região, permanecendo como tal na comunidade educacional. As duas escolas em que as pesquisas foram realizadas, ambas no estado de Santa Catarina, também participam da diversidade que veio compor a sociedade brasileira, especialmente com a colonização alemã no país: a Escola Barão, iniciando em 1953 como uma escola comunitária em Blumenau, e o Colégio BONJA, nascendo em 1866 com a criação da escola alemã (Deutsche Schule), seguida do Colégio Bom Jesus em 1926, em Joinville.

A parceria entre estas três instituições tem aperfeiçoado a formação de seus professores por meio do curso *lato sensu* de Especialização em Educação Bilíngue. Este curso de pós-graduação parte das experiências docentes dos professores-alunos-pesquisadores e enriquece sua reflexão por meio de estudos teóricos que lhes permitem desenvolver a pesquisa didática que torna sua prática mais embasada e refletida, com impacto na formação de seus alunos de educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio. Um recorte da diversidade linguística presente no dia a dia destas escolas se faz visível por meio das línguas presentes em cada um dos artigos, com destaque para o alemão, o inglês e o espanhol como línguas adicionais.

Os capítulos deste livro refletem a diversidade de experiências desses jovens professores-pesquisadores à luz das teorias estudadas neste curso e dos conhecimentos construídos por meio da reflexão sobre a prática, informada pela teoria. Em um movimento contínuo de aprender-ensinar-aprender, os professores-pesquisadores que ora se tornam autores apresentam neste livro parte de seu processo de construção e reconstrução de suas práticas por meio da investigação acadêmica, da reflexão sobre os dados da realidade, da análise e do posicionamento crítico em relação a si mesmos como facilitadores das aprendizagens de seus alunos e como produtores de conhecimento relevante aos estudos sobre educação bilíngue no país.

Na primeira parte deste livro, os dois capítulos introdutórios, de autoria das organizadoras deste volume, contemplam uma visão mais ampla dos desafios enfrentados pelos professores nesta área e apontam possíveis caminhos para o futuro. No primeiro capítulo, as professoras Angela Cardoso e Marguit Goldmeyer analisam a relevância do protagonismo do professor-pesquisador como agente de sua formação e produtor de conhecimento para a área da educação bilíngue e estudos correlatos. O segundo artigo, de autoria da professora Selma Moura, apresenta um breve panorama da educação bilíngue no Brasil até este momento e aponta desafios a serem superados nos próximos anos.

A segunda parte apresenta três capítulos sobre aquisição e desenvolvimento de bilinguismo por alunos em contextos bilíngues. No capítulo 3, Christianne Klinger e Cinteia Richter apoiam-se nas pesquisas da neurociência para analisar o desenvolvimento da oralidade em alemão com crianças do ensino fundamental, indicando caminhos para promover a aprendizagem das estruturas linguísticas pelas crianças e garantir o *input* e o *output* na língua alvo, o alemão. Ainda investigando a oralidade, o capítulo 4, de autoria de Sara Silveira, analisa a ludicidade como elemento central na promoção da aquisição de uma língua adicional na educação infantil e enfoca situações de sala de aula em que o jogo e a brincadeira ganharam centralidade no ensino de línguas, com resultados positivos. No capítulo 5, Jefferson Kern apresenta uma investigação sobre as práticas de linguagens de alunos de 9ª série em uma escola bilíngue alemão-português sob o ponto de vista da translíngua e uma perspectiva heteroglósica de educação bilíngue, valorizando todo o repertório linguístico dos alunos.

A terceira parte apresenta os estudos relacionados aos aspectos socioemocionais dos alunos bilíngues e ao papel da subjetividade na aquisi-

ção de línguas. No capítulo 6, Monica Laguna apoia-se em autores como Goleman e Gardner para analisar o processo de aprendizagem de língua adicional sob a perspectiva da inteligência emocional e da identificação cultural como agente motivador na aprendizagem. O capítulo 7 também se debruça sobre o papel da inteligência emocional na educação bilíngue, enfocando especificamente as competências socioemocionais propostas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a relevância da avaliação no fortalecimento dessas habilidades. Linguagem corporal e suas relações com a aprendizagem é o tema do capítulo 8, abordado por Samantha Bernardo.

A quarta parte apresenta as pesquisas relacionadas a aspectos curriculares e metodológicos em contextos bilíngues. No capítulo 9, Daniela Esteves e Cintea Richter analisam o potencial da pedagogia de projetos no ensino de língua adicional e como o fortalecimento da autonomia do aluno na construção de seu conhecimento leva a uma ressignificação do papel do professor, visto como um facilitador das aprendizagens e não o detentor do conhecimento. No capítulo 10, a reflexão de Andressa Marchi e Clarice Steil incide sobre os contos clássicos na educação infantil bilíngue, analisando seu potencial no desenvolvimento da oralidade na segunda língua por meio da promoção de vivências literárias com crianças pequenas. O capítulo 11, de Ana Cláudia Wolf Kratsch, também se debruça sobre o potencial da literatura na formação de alunos bilíngues, mas o faz a partir das experiências de alunos de ensino médio, demonstrando o potencial dos textos literários não somente no ensino de língua adicional, mas também na expansão do repertório cultural dos adolescentes.

No capítulo 12, Sandra Köhntopp e Marguit Goldmeyer exploram possibilidades de integração do currículo bilíngue a partir dos campos de experiência propostos pela BNCC para valorizar e expandir o natural encantamento das crianças pequenas diante do mundo. A afetividade e a ludicidade tomam papel central nesta pesquisa. Ainda sob o tema da autenticidade e do significado das experiências de aprendizagem dos alunos, o capítulo 12, de Suelen Menezes e Marguit Goldmeyer, explora o potencial das metodologias ativas na promoção de aprendizagens duradouras e contextualizadas para crianças em processo de aquisição de língua adicional em contexto bilíngue.

O capítulo 13 dedica-se a explorar a promoção de pensamento crítico e cidadania por meio do trabalho colaborativo na educação bilíngue. Nathan Michael Riley interessou-se pelo desenvolvimento de habilidades so-

ciais com alunos de 6º ano e demonstrou a importância do trabalho em grupo orientado pelo professor para promover habilidades interpessoais, engajamento dos alunos e uma aprendizagem mais contextualizada e duradoura.

O capítulo 14 analisou características do processo de alfabetização em contexto bilíngue com ênfase à interdependência entre as línguas, com crianças de 7 a 8 anos. A pesquisa apontou para os processos de transferência encontrados na produção de crianças bilíngues, com ênfase aos aspectos ortográficos, fonológicos e sintático-gramaticais, e indicou a relevância da formação de professores para intervenções adequadas neste processo.

A variedade dos temas abordados neste livro reflete a complexidade do tema da educação bilíngue nas escolas e a necessidade de formação de professores considerando a amplitude das situações didáticas vividas pelos alunos na educação básica. Há muito o que se estudar e pesquisar para que, de fato, possamos construir e aperfeiçoar uma educação bilíngue de qualidade para mais alunos em nossa sociedade.

A publicação das pesquisas que estão neste livro permite a multiplicação do conhecimento construído pelos professores-pesquisadores deste curso e contribui com a produção de conhecimento sobre esta área que ainda é incipiente no país. Esperamos que o compartilhamento das ideias deste livro alimente diálogos frutíferos em outras escolas e instituições de ensino e contribua com o avanço da educação bilíngue no Brasil, com seu fortalecimento e a melhoria da qualidade do ensino oferecido como um todo.

Selma de Assis Moura

Parte I

Educação bilíngue

Educação bilíngue: entrelaçamentos da capacitação docente *in loco*

Marguit Carmem Goldmeyer¹
Angela Cristina Cardoso²

Primeiras aproximações

Na era das incertezas, a aprendizagem de diferentes línguas tornou-se um imperativo, assim como a necessidade de revermos os sentidos que colocamos nas conexões que promovemos com o outro, principalmente o outro que nos é diferente em função da sua cultura ou das interfaces da sua história de vida.

A educação bilíngue vem como uma alternativa de humanização da sociedade por contemplar o âmbito da aprendizagem de línguas num contexto de formação de sujeitos que saibam interagir com outros povos, respeitar e valorizar as diferenças através da ação de conhecer o que parece diverso. O conhecimento torna-se ingrediente fundamental de aproximação, pois só quando desvendamos o aparentemente estranho, compreendemos suas raízes, seu tronco e suas hastes, temos condições de parar para apreciar e apreciar a árvore como um todo. Conforme Grosjean (1982, p. 471).

A visão bilíngue ou holística do bilinguismo propõe que o bilíngue seja um todo integrado que não possa ser facilmente decomposto em duas partes separadas. O bilíngue não é a soma de dois monolíngues completos ou incompletos; em vez disso, ele ou ela tem uma configuração linguística única e específica. A coexistência e interação constante das duas línguas no bilíngue produziu um sistema de linguagem diferente, mas completo (Tradução nossa).

A educação bilíngue no Brasil e no mundo está transformando as relações entre sujeitos de diferentes culturas, em relação às outras e também com a própria identidade cultural. Essa dinâmica, mediada pelas re-

¹ Doutora em Teologia pela Escola Superior de Teologia – São Leopoldo, professora no Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI). E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br. Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

² Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, coordenadora pedagógica do Bonja International. E-mail: angela.cardoso@ielusc.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8221670267638796>

flexões, leva a novas posturas da sociedade e requer das escolas inovação nas propostas pedagógicas para que elas contemplem a formação do cidadão globalizado. “A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BNCC, 2017, p. 18).

Cientes do contexto acima apresentado e do seu compromisso com a educação, três instituições de ensino da Rede Sinodal de Educação, duas da educação básica e uma do ensino superior, analisaram o contexto da educação bilíngue que estavam oferecendo, refletiram e decidiram enfrentar um problema que estavam sentindo: lacunas na formação dos docentes que atuavam na educação bilíngue. Os referidos professores tinham uma formação muito boa em Licenciatura em Pedagogia ou em Letras, mas faltava-lhes o diálogo entre as duas áreas. Docentes da Pedagogia tinham tido pouca formação na área específica do ensino de línguas, e os docentes de Letras eram especialistas no ensino de línguas, mas com menos visão sobre as peculiaridades na área da aprendizagem com crianças. A parceria na reflexão levou à oferta de um Curso de Especialização em Educação Bilíngue, organizado pelo Instituto Superior de Educação Ivoti (RS), que manteve um constante diálogo com o Colégio BONJA de Joinville (SC) e com a Escola Barão do Rio Branco de Blumenau (SC). O curso foi realizado no Colégio BONJA, o que promoveu a formação *in loco* e, conseqüentemente, criou um movimento dialógico em toda instituição. A matriz curricular do curso proporcionou a vivência constante da pesquisa. O pensamento investigativo motivado pelas disciplinas da pós-graduação teve repercussão direta na ação pesquisadora dos docentes em sala de aula. Como consequência, houve uma transformação na postura: inquirir passou a fazer parte da práxis pedagógica. Docentes, olhando para seus alunos, atentando às suas curiosidades e necessidades, cientes das metas propostas pela instituição para a educação bilíngue, tornaram-se pesquisadores e incentivadores da ação investigativa.

E é dessa experiência de aprendizagem colaborativa e seus desdobramentos dentro da escola que trata o presente artigo. Objetiva-se compartilhar algumas aprendizagens, chamando a atenção para os desafios enfrentados e as soluções encontradas, convidando o leitor a refletir e a colaborar com suas percepções e vivências para que outras parcerias surjam e fomentem a potencialização e a qualidade do ensino bilíngue no Brasil, tendo como meta: o diálogo e a paz entre os povos.

Educação bilíngue: o início da jornada

Em virtude dos aspectos mencionados em relação ao contexto educacional, as escolas preocupam-se em tornar seus alunos competentes e passam, de forma crescente, a oferecer o currículo bilíngue desde a educação infantil. Porém, junto a isso, surge uma relevante pergunta: quais são os desafios e requisitos na implantação de um currículo bilíngue em uma escola desde a educação infantil?

A primeira discussão é em relação à definição do termo. O que mesmo se entende por educação bilíngue? Atualmente o termo é amplamente utilizado para denominar tipos muito variados de contextos de ensino. Na tentativa de entender como o ensino bilíngue se constitui no Brasil, estudiosos analisam realidades de outros países que já oferecem este tipo de ensino há mais tempo e dialogam com o contexto brasileiro.

No geral, há uma linha de pensamento teórica baseada na integração do ensino, da linguagem e do conteúdo. Percebe-se também a discussão sobre novas metodologias, talvez não tão novas, mas que ainda são novidade no contexto das escolas tradicionais (regulares) brasileiras.

1 CLIL e outras nomenclaturas

Uma das nomenclaturas mais utilizadas atualmente para denominar uma abordagem que integra conteúdos curriculares e o desenvolvimento de competências linguísticas é CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Essa nomenclatura surgiu na Europa e é um termo que engloba todos os programas em que uma língua adicional é utilizada para aprendizagem de conteúdos curriculares. Há vários outros termos que podem ser utilizados, mas nos ateremos a este, que exemplifica uma das abordagens metodológicas adotadas por escolas que decidiram implantar programas de ensino bilíngue no Brasil.

Para o aluno, o ensino do idioma nesta abordagem tem mais significado, já que na proposta CLIL a linguagem pode ser utilizada para falar sobre assuntos relevantes à realidade do aluno. Ele aprende a língua enquanto aprende sobre a natureza, os animais, os números, sobre cultura e hábitos de diferentes povos. A língua torna-se meio e não um fim em si mesma. Este aspecto estimula o interesse do aluno e o desafia para a ação de querer aprender e a necessidade de estudar, o que faz com que a aprendizagem da língua seja mais eficaz.

Outra característica importante da abordagem CLIL é a não hierarquização dos objetivos linguísticos e não linguísticos dentro do currículo, colocando-os em um contínuo, no qual caminham juntos na sala de aula, a todo o momento. Nesta concepção, não existe aula puramente focada em conteúdos ou puramente focada em linguagem.

Os dois aspectos estão interligados no currículo escolar através de uma variedade de métodos e esta abordagem integrada trouxe mudanças consideráveis nas práticas pedagógicas, diminuindo a importância das aulas frontais e estimulando a interação e trabalhos em grupo (GARCIA, 2009, p. 211, tradução nossa).

Sendo assim, os professores com formação em Pedagogia e em outras áreas especializadas, como Matemática, Ciências, História e Geografia, têm o desafio de pensar nos objetivos linguísticos em seu planejamento, tanto no nível lexical quanto no sintático, pensando em estruturas linguísticas essenciais para expressar o conteúdo a ser aprendido em suas aulas. Já os professores com formação em Letras precisam estar atentos aos conteúdos trabalhados em suas aulas de línguas, pesquisando e incluindo temas atuais, material autêntico e discussões aprofundadas sobre a realidade contemporânea, atentando para a didática de como a criança aprende nas diferentes faixas etárias. De acordo com Garcia (2009), o fato de os professores terem que pensar nas implicações linguísticas enquanto ensinam conteúdo na língua adicional faz com que naturalmente eles utilizem mais recursos para checar o entendimento dos alunos, façam mais perguntas e conversem mais com os estudantes. A aula fica, naturalmente, mais interativa, o que, por sua vez, promove a fluência na língua. A mensagem passa a ter mais valor do que a forma na abordagem CLIL. Não basta falar corretamente, é necessário ter algo relevante a dizer.

2 Abordagens de aprendizagem por investigação

Outras abordagens que levam em conta a relevância do conteúdo expresso pela linguagem e também o protagonismo dos alunos em sala de aula são abordagens de aprendizagem por investigação e por resolução de problemas. Estas fazem parte das metodologias ativas e colaborativas, que ganham destaque na forma como a educação bilíngue foi se constituindo no Brasil.

A pauta educacional atual está voltada para a implementação da BNCC. Esta, por sua vez, além dos currículos internacionais, também resalta a importância do desenvolvimento de um aluno crítico, ativo e protagonista, que possa responder aos desafios do mundo contemporâneo.

Para desenvolver este perfil de aluno temos a abordagem por investigação (*inquiry-based approach*), que é também estimulada por organizações internacionais que podem respaldar o ensino bilíngue de escolas brasileiras. Esta abordagem vai muito além de somente deixar o aluno fazer perguntas. Há uma metodologia para que as perguntas sejam feitas pelos alunos baseados em estímulos ou atividades planejadas pelo professor. Os alunos aprendem, com a mediação do professor, a fazer uma pergunta de pesquisa, pensar em formas de explorar a natureza ou pesquisar para encontrar respostas e elaborar hipóteses a partir de seu conhecimento de mundo. Com o passar dos anos, há um aprofundamento progressivo das perguntas de pesquisa, dos métodos de investigação e da apresentação de resultados.

Assim o estudante aprende a não esperar que o professor lhe dê todas as respostas. Ele aprende a ter iniciativa de buscar as respostas a seus questionamentos. A abordagem de aprendizagem por investigação “é o processo iniciado pelos estudantes ou pelo professor que move o aluno de seu nível atual de entendimento a um nível novo e mais profundo de entendimento” (IBO, 2009, p. 28).

Essa forma de entender as práticas pedagógicas é interdisciplinar e colaborativa. O papel do aluno e do professor muda, e essa mudança cultural na educação é um grande desafio para professores, alunos e famílias. Talvez seja mais fácil ensinar e enxergar a comprovação da aprendizagem quando se trabalha com caixinhas bem separadas e definidas, e uma lista de conteúdos objetivamente observáveis. Ele sabe contar até 10? Sim ou não? Agora, mensurar a criticidade, a curiosidade, a iniciativa, o pensamento lógico, a criatividade, é algo mais complexo. Desenvolver essas habilidades em sala de aula é um grande desafio.

3 O olhar da Linguística Aplicada – Perspectiva crítica

Além de novas metodologias, há também um novo olhar sobre o que é linguagem e sobre o propósito de se ensinar várias línguas na escola. A área de linguística aplicada nos traz estudos e embasamento teórico para pensarmos sobre essas questões. Esta área está produzindo muitos estudos sobre a forma como a educação bilíngue está se constituindo no Brasil. As pesquisas nos levam a pensar sobre a importância não somente do aprendizado da língua em si na escola, mas também sobre a necessidade da reflexão sobre a pluralidade linguística no Brasil e no mundo.

Uma educação de línguas a partir de uma perspectiva crítica (GARCIA; LI WEI, 2014) proporciona discussão com os alunos sobre o que é

linguagem, sobre as relações de poder existentes na criação das línguas e como as línguas podem ser utilizadas pelas pessoas para seus propósitos, de modo a evidenciar seu protagonismo na sociedade contemporânea. Estudantes poderão reconhecer seus usos linguísticos como criativos e complexos, e também poderão entender e respeitar os diferentes falares que temos no Brasil, além de diferentes sotaques na língua inglesa (LUCENA; CARDOSO, 2018).

Os docentes precisam de espaços de formação e discussão para poderem criar ambientes reflexivos com responsabilidade em suas salas de aula. Uma educação linguística crítica pode contribuir para que os alunos usem todas as suas práticas linguísticas para pensar de forma crítica e agir no mundo. É necessário promover diálogos com toda a comunidade escolar acerca das práticas de linguagem reais no mundo contemporâneo, acerca do que é linguagem e do valor de desenvolver competências linguísticas em várias línguas, para que os alunos possam lidar com as exigências da contemporaneidade no mundo real.

Professores pesquisadores: trilhando os caminhos da educação bilíngue

Para dar conta de todas essas demandas de uma nova modalidade de ensino faz-se necessário voltar os olhos para os docentes e refletir sobre quem é este profissional que poderá efetivamente preparar momentos de aprendizagem relevantes e coerentes com metodologias inovadoras. Qual é a formação de que o profissional, atuante na educação bilíngue, necessita? Foi uma das perguntas que permeou a organização de um Curso de Especialização *in loco*, situação apresentada no presente artigo.

1 Perfil docente na educação bilíngue

Na realidade das três instituições de ensino que criaram a Pós-Graduação em Educação Bilíngue, muitos professores provinham de escolas de idiomas, ou eram professores de línguas dentro das escolas regulares, com formação em Letras, mas com pouca experiência em contextos e metodologia bilíngue e com pouco conhecimento sobre como trabalhar com crianças desde a educação infantil.

Autores renomados que estudam o futuro da educação enfatizam a utilização de metodologias ativas e currículos locais. Isso só é possível se as escolas conseguirem constituir um time de professores protagonistas e pes-

quisadores. Parte-se do princípio de que o professor, como qualquer outro profissional, nunca estará pronto. Ele está em constante processo de formação e aprimoramento através do estudo e da utilização de metodologias para a reflexão constante sobre sua prática. O engajamento de professores autores é essencial para a construção coletiva de propostas condizentes com o novo cenário.

O desejo é desenvolver nos docentes uma atitude de *lifelong learning*. O conceito, que pode ser traduzido como aprendizagem ao longo da vida, ou educação continuada, refere-se à necessidade inquestionável de atualização constante para acompanhar o ritmo frenético do mundo contemporâneo.

2 Docência compartilhada: adeus lamentos, olá compartilhamentos!

Se, por um lado, se ouve que as pessoas motivadas em grande parte pelos avanços tecnológicos e pelo contínuo uso das redes sociais tornam-se, cada vez mais, individualistas e distantes das demais, percebem-se em algumas escolas movimentos de aproximação e de fortificação das redes de estudos e de compartilhamentos de práticas, de questionamentos e de pesquisas, ora tendo como aporte recursos tecnológicos, ora o desejo de sentarem juntos para compartilhar, mas sempre tendo o conhecimento como centro do diálogo pedagógico. São iniciativas talvez isoladas, mas que podem mexer com as estruturas e apontar para os benefícios e avanços que o trabalho coletivo proporciona.

A formação continuada na escola deve ser constante para que não haja um abismo entre a teoria e a prática. Os professores são os atores que fazem o projeto pedagógico da escola acontecer. São protagonistas que, através da formação continuada, são ajudados a compreender sua realidade e atuar como protagonistas de sua prática. A BNCC enfatiza a formação de sujeitos protagonistas, autores da sua vida e comprometidos com a vida digna de todos no nosso planeta. Todavia, alunos engajados e estudiosos dependem da mediação de conhecimentos de forma instigadora por parte dos seus mestres. Ou seja, a escola deve ser um contexto de estudos: professores investigadores fomentam a pesquisa nos seus alunos, e, ao mesmo tempo, discentes curiosos provocam professores para a constante atualização. Sem esquecer que esse movimento reflexivo ocorre em instituições, em que a equipe gestora está ciente de que:

A escola, enquanto local de trabalho, assume importância considerável na promoção do desenvolvimento profissional de seus participantes. Nesses termos, esse desenvolvimento, incorporado pelos próprios participantes, reverte em benefícios para a escola e para o processo de ensino-aprendizagem

nela desenvolvido. Para isso, é importante que o sistema ou instituição educacional se perceba como uma organização que aprende, por meio de uma dinâmica que acompanha e propicia mudanças em função de suas necessidades e de seus objetivos (MIZUKAMI, 2002, p. 80).

Esse espírito de aprendizado levou três instituições de ensino a unirem forças para a realização da experiência do Curso de Especialização em Educação Bilíngue *in loco*, transformando a relação de muitos docentes com o conhecimento e com a construção de saberes com os pares e com os alunos. O ensino bilíngue, por si só, já exige dos docentes muita pesquisa, pois o material didático disponível restringe a ação para um trabalho transdisciplinar e intercultural. A curiosidade e os anseios dos aprendentes requerem atualização constante e busca por conhecimentos interculturais como âncoras para estudos. Os encontros dos professores acadêmicos na pós-graduação fomentavam mais ainda o interesse pela investigação e pela ampliação da rede de saberes.

Conforme Capra (2002, p. 52), a cognição não é a representação de um mundo que existe independentemente por si, mas antes a contínua produção de um mundo através do viver. Desafiado pela vida ou pelas diferentes situações que se apresentam, o sistema vivo sofre mudanças constantemente, ele interage, está em movimento, precisa reagir e se adaptar às mudanças ou criar novos meios de sobrevivência. Assim, a vida e a cognição tornam-se inseparáveis. O conhecimento surge das mutações e das reflexões a partir delas. Há, assim, uma identificação entre o processo de conhecer e o de viver; eles são inseparáveis. A cognição envolve todo o processo da vida e ensina a pessoa a conviver e a aprender com as pedras do caminho, que podem ser trazidas pelas mudanças ou ser removidas ou reutilizadas por elas.

Os professores acadêmicos tiveram a oportunidade de experimentar a vivência em rede e de conhecer os desafios de ter que tecer coletivamente ideias distintas com pessoas que representam outras linhas de pensamento. Descobriram que é nestas tessituras que consiste a beleza de ensinar, de pesquisar e de viver a educação: a diversidade dá vida à convivência humana. Trabalhar em equipe encaminha os sujeitos para a autodescoberta e a construção coletiva da ação pedagógica.

Vive-se o processo de formação, ou seja, ele acontece em diferentes circunstâncias, planejadas ou não, alegres ou sofridas, mas ocorre. A rede em que uma pessoa se encontra imersa articula-se com várias outras redes de várias outras pessoas e vários outros grupos. Nesse entrelaçar de redes de pessoas que aprendem na convivência, tem-se uma contribuição múltipla para a formação das pessoas. Como diz Ferreira (2004, p. 97), “cada pessoa encontra-se imersa

em redes de significações”. Ela está inserida numa realidade, está ligada a outras pessoas, é influenciada, mas também tem a possibilidade de fazer suas interpretações e, principalmente, de transformar seus caminhos. Para isso precisa pegar os fios da vida em suas mãos, decidindo sobre o destino destes fios.

As mudanças são lentas, e, para acontecerem, deve ocorrer um processo interno de conscientização da necessidade da mudança por parte de cada educador. Todos os aprendentes e ensinantes devem ser instigados a refletir sobre sua prática e com o tempo compreenderão que o processo de ação, reflexão e ação deve fazer parte do cotidiano. Alarcão (2004, p. 46) alerta que: “Os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente”. É um movimento constante de promoção de diálogo interno e com outros, de análise sobre o que e como a prática em sala de aula foi realizada, o que foi ensinado, apreendido e o que se aprendeu com tudo isso.

As palavras de Mizukami (2002, p. 49) agregam ao exposto: “A reflexão oferece a esses professores oportunidades de se tornarem conscientes de suas crenças e das hipóteses subjacentes a suas práticas, possibilitando, assim, o exame de validade de tais práticas na obtenção das metas estabelecidas”.

A educação é movimento, é comunicação. A proposta da docência compartilhada vale para toda a teia da vida. Assim, se as pequenas redes de transformações acontecerem em qualquer canto em que as pessoas se conscientizarem de que é tarefa de todos mudar a realidade cruel de tantas pessoas, ajudarem-nas a recuperar seu espaço e sua dignidade, então estamos nos tornando autores revolucionários de vidas.

3 Formação continuada: a experiência do BONJA International

Esta teia de relacionamentos e trocas entre docentes, que iniciou nos momentos das aulas da pós-graduação *in loco*, estendeu-se por todos os espaços escolares e também permeou as reuniões pedagógicas do BONJA International. De acordo com Moran (2013), entre os principais diferenciais de escolas inovadoras está a abertura das instituições ao estudo e à experimentação.

As instituições educacionais inovadoras são abertas e acolhedoras, interna e externamente; a comunicação é incentivada e as divergências, possíveis. Todos sentem-se acolhidos, em todos os espaços, momentos e situações, como participantes de um projeto comum e compartilhado, onde podem manifestar-se, interagir, contribuir, questionar (MORAN, 2013, s/p.).

A partir desta perspectiva, os momentos de reunião tornaram-se momentos de foco nos estudos e na propulsão da autonomia do professor para

que ele tivesse condições de trabalhar o perfil de aluno também autônomo e responsável por sua aprendizagem. Os professores do BONJA International tiveram a oportunidade de estudar sua prática, e, a partir dela, teorizar e refletir, para tomar decisões pedagógicas mais eficazes. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2008):

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

O tema de estudos das reuniões pedagógicas no período em que os professores fizeram o curso de pós-graduação foi como desenvolver um aluno com perfil crítico e inquisitivo. Os professores estudaram e discutiram o tema, elaboraram um projeto que englobasse o desenvolvimento do pensamento crítico dentro do currículo de sua série, aplicaram o projeto e coletaram dados durante a execução.

Enquanto desenvolviam o projeto com alunos em sala de aula e coletavam dados, também traziam os dados (gravações de áudio e vídeo, textos e material produzido pelos alunos) para categorizar e analisar com o *feedback* dos colegas. Além disso, estudavam metodologia de pesquisa para sala de aula e os passos necessários para desenvolver uma pesquisa científica de sua própria prática.

Ao final do processo, os professores apresentaram aos colegas suas pesquisas, em forma de seminário, e foi possível perceber como o pensamento crítico pode ser trabalhado com alunos de todas as faixas etárias, desde o *nursery* (alunos de 3 anos) até a 9ª série do ensino fundamental. A elaboração da pesquisa ainda levou a um cuidado maior na elaboração do projeto pedagógico a ser investigado. Essa foi uma forma de refletir com mais cuidado sobre as atividades planejadas, a sequência didática que seria apresentada e como os dados seriam coletados para se perceber se o objetivo pedagógico tinha ou não sido atingido e por quê.

Além disso, o professor pôde ver com mais clareza como estavam seus alunos no início do projeto, como foi seu crescimento e engajamento durante a execução, e também os resultados ao final do projeto, podendo fazer comparações e análises. Esse trabalho serviu para o crescimento profissional do professor e também da equipe com os compartilhamentos, e essa prática constante assegura o crescimento e a eficácia do BONJA International como um

todo, com um corpo docente qualificado, engajado, pesquisador e que contribui com questões curriculares e metodológicas da instituição. Nas palavras da professora Larissa de Oliveira, que participou da pesquisa:

As reuniões de formação continuada vêm nos possibilitando a criação de vínculos com colegas de trabalho que muitas vezes não conseguimos encontrar no dia a dia, além da troca de experiências e sugestões de práticas pedagógicas. Nossas reuniões de estudo também nos possibilitam caminhar ao lado das teorias, tanto as já vistas durante a graduação quanto as novas teorias, de forma que fiquemos mais seguros em nossa prática e não tão distantes dos estudos científicos. São momentos que nos levam a ler mais, pesquisar, refletir, adquirir novas visões, novos saberes e metodologias (ENTREVISTA, 10/08/2018).

Desta forma é possível perceber como as reuniões pedagógicas tornaram-se mais ricas pela participação dos professores no curso de pós-graduação. As discussões do curso eram levadas para a prática da sala de aula, e a experiência de sala de aula era fundamentada pelas discussões teóricas. Sendo assim, a vivência do professor pesquisador no BONJA International enriqueceu a experiência escolar de alunos e professores.

Considerações finais

Diante de um horizonte educacional que, muitas vezes, aponta para a competição, a concorrência, a individualização dos processos, centrar a luz na palavra parceria, pode ser uma projeção exitosa para o futuro. É o que a experiência apresentada no presente artigo nos mostrou.

O objetivo primeiro consistia na capacitação dos docentes para atuação na educação bilíngue na educação básica. Esse, certamente, foi atingido. Todavia, durante o processo de tessitura, muitos outros fios foram acionados, des-cobertos e iluminados: o diálogo interinstitucional, a pesquisa como descoberta significativa para a formação docente, a docência compartilhada estimulada pelos temas inquiridos, o reconhecimento e a valorização do perfil docente necessário para uma atuação eficiente na educação bilíngue. O fio do conhecimento permeou toda tessitura. Porém, por mais relevante que seja, ele não daria a consistência necessária ao projeto se não estivesse conectado com os fios da empatia, da criatividade, da criticidade e da argumentação.

Se no perfil docente desejado para as escolas de educação bilíngue, consta: professor pesquisador, criativo, inovador e crítico, será função da instituição de ensino investir na formação desse profissional e promover dentro da escola espaços para rodas de compartilhamento, para a pesquisa,

a socialização dos resultados e a conseqüente reflexão sobre questões apontadas. Escolas que respiram e inspiram a educação cotidianamente e que aprendem a olhar para os fios que perderam o brilho, ou que estão frágeis, ou outros ainda reluzentes demais, fazem a diferença na sociedade que necessita viver a paz em vez de usá-la, meramente, nos discursos.

Educar para a paz, com paz, por projetos compartilhados, constitui a essência da proposta pedagógica de escolas bilíngues que estudam e levam seu compromisso a sério na sociedade global.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov./download-da-bncc/>>. Acesso em: março 2019.
- CAPRA, Fritjof. **Conexões ocultas**. São Paulo: Cultrix, 2002.
- FERREIRA, Maria C. Rossetti et al. **Rede de significações**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GARCÍA, Ofelia; LI WEI, Li. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2014.
- GARCÍA, Ofelia. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. [S.l.]: Wiley-Blackwell, 2009.
- GROSJEAN, François. **Life with two Languages: An introduction to Bilingualism**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
- IBO: International Baccalaureate Organization. **Making the PYP happen: A curriculum framework for international primary education**. Cardiff, UK: IBO, 2009.
- LUCENA, Maria Inêz Probst; CARDOSO, Angela Cristina. Translinguagem como recurso pedagógico em uma sala de aula do ensino médio de uma escola privada: uma discussão sobre as práticas de linguagem em um espaço em que a língua de instrução é o inglês. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 16, n. 1, 2018.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MORAN, J. **Principais diferenciais das escolas mais inovadoras**. 2013. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/diferenciais.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

Educação bilíngue no Brasil: cenários e desafios

Selma de Assis Moura

O Brasil como um país plurilíngue

Não deveria causar surpresa a afirmação de que o Brasil, sendo um país cuja história foi marcada por sucessivas ondas de imigração, seja um país multilíngue, com mais de 230 línguas faladas como maternas no território nacional (CAVALCANTI, 1999). A cada ano, porém, deparo com professores e professoras que ainda hoje se surpreendem com a diversidade linguística do país e os diversos cenários de línguas em contato que encontramos no território nacional.

As narrativas que se construíram na formação dos estados-nação buscaram o apagamento da diversidade étnica, cultural e linguística como forma de homogeneização da sociedade e construção de uma história em comum (MAHER, 2007). As gerações que hoje compõem boa parte do corpo docente das escolas foram educadas em um período em que a educação foi fortemente influenciada pelo autoritarismo que determinou a política no país, com períodos de ditaduras e ideais nacionalistas que, em nome de um pretense patriotismo, construíram narrativas de apagamento do plurilinguismo que marcou o Brasil.

É preciso relembrar que a formação do povo brasileiro tem se dado pelo contato e pela interação entre povos de origens diversas. Aos 5 milhões de habitantes originais deste território em 1500, somaram-se cerca de 5 milhões de europeus oriundos de diversos países, majoritariamente de Portugal, e 6 milhões de pessoas sequestradas de povos africanos e submetidas à violência e à escravidão (RIBEIRO, 1995).

Os contatos entre povos e culturas foram violentos física e simbolicamente, e a língua portuguesa foi uma das formas de impor uma identidade sobre todas as outras. A desvalorização e, frequentemente, a proibição da comunicação em outras línguas além da oficial contribuíram para a formação de uma mentalidade de que a cidadania dependia da capacidade de comunicar-se na língua oficial do país, a língua do colonizador, elevada acima de todas as demais línguas locais ou de imigração.

Apesar das iniciativas de homogeneização linguística que marcaram momentos da história do país, Fortes (2015) relembra o caráter plurilíngue do currículo das escolas regulares brasileiras ao citar Donnini, Platero e Weigel:

Em 1855 francês, inglês alemão, latim e grego eram ensinados; em 1915, grego foi excluído do currículo e duas línguas estrangeiras modernas foram oferecidas: francês e inglês ou alemão; Em 1942, francês, inglês e espanhol eram ensinados, além de latim e grego. Contudo, em 1961 as línguas estrangeiras se tornaram disciplinas opcionais, o que resultou na gradual diminuição do número de línguas estrangeiras no currículo nacional brasileiro (DONNINI, PLATERO; WEIGEL, 2010, apud FORTES, 2015)¹.

A mudança histórica de um currículo mais plurilíngue, em que as línguas estrangeiras tinham papel importante, para um cenário de desvalorização das línguas estrangeiras e seu declínio no ensino escolar tem suas origens em uma política linguística nacionalista promovida pelo governo militar ditatorial que vigorou de 1964 a 1985 (FORTES, 2015), com a tímida presença da língua inglesa vista como necessária à compreensão de livros técnicos em ensino vocacional. Vista como secundária em relação às demais disciplinas do currículo, a língua inglesa não chegou a ser efetivamente ensinada e aprendida pelas gerações que se seguiram à sua inserção na grade curricular. Geralmente relegada a uma única aula semanal e apenas a partir do 6º ano do ensino fundamental, marcada por uma avaliação que não impactava na promoção do aluno para as séries seguintes, sem recursos didáticos específicos e com professores que nem sempre tinham proficiência na língua ensinada, a língua inglesa não chegou a ser aprendida pela maioria dos jovens que vivenciaram essa realidade.

Ainda que iniciativas de homogeneização tenham sido reforçadas nas políticas linguísticas nacionais, o processo de apagamento da diversidade linguística brasileira não se deu de forma simples, e, até pelas dimensões continentais do território nacional, muitas línguas permaneceram como vernaculares e se mantiveram até hoje. Às línguas dos povos nativos somaram-se, ao longo de mais de cinco séculos desde a chegada dos colonizadores, outras línguas trazidas por comunidades migrantes que foram se estabelecendo em diversas regiões do país.

Muitas dessas comunidades, ao se estabelecerem, criavam seus próprios meios de organização social a partir de templos e escolas, mantendo a

¹ Tradução nossa.

língua de herança de seus filhos e possibilitando a aprendizagem da língua local, com vistas à participação na sociedade. Surgem assim as primeiras escolas internacionais no Brasil (cf. HILSDORF, 1977; RODRIGUES, 2005; CANTUÁRIA, 2004; KREUTZ, 1994), iniciadas por comunidades japonesas, italianas, alemãs, espanholas, suíças, coreanas, entre outras.

Apesar da perseguição e do fechamento de algumas dessas escolas durante o período do Estado Novo, muitas delas se mantêm até hoje e, gradualmente, com a diminuição dos fluxos migratórios dos países a que se vinculam, passaram a atender um número maior de estudantes brasileiros.

Em uma visão autoritária e homogeneizadora da sociedade, em que o objetivo era a construção de uma identidade nacional unívoca, a educação bilíngue seria vista como uma ameaça à unidade nacional (CHIMBUTANE, 2011, p. 17). As políticas linguísticas, que se realizam também por meio do sistema educacional, tinham tendências monolíngues e assimilacionistas, ignorando a diversidade linguística da sociedade como um todo e impondo não apenas uma única língua oficial, mas também uma única variedade dessa língua como a norma.

Porém, em um mundo em que as trocas econômicas e, conseqüentemente, culturais e linguísticas criaram novas relações entre povos geograficamente distantes, o isolacionismo de um país passou a ser cada vez menos desejável e cada vez menos possível. A mudança dos meios e modos de produção vigentes no capitalismo tardio criaram economias emergentes em países como Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, bloco que passou a ser denominado BRICS e que gerou novas formas de produzir, comercializar, consumir e, conseqüentemente, de se comunicar. O impacto dessas mudanças pode ser encontrado no fortalecimento de modos de comunicação virtual, com preponderância do inglês, especialmente nos meios culturais e na *internet*.

Se até o século XX os processos de colonização e nacionalismo estiveram entre os fatores essenciais à desvalorização do ensino de línguas adicionais nas escolas brasileiras, no final do século XX e, especialmente, no início do século XXI, as mudanças geopolíticas e econômicas causadas pela redemocratização, pela globalização e pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação levaram a um enfraquecimento dessa mentalidade e a uma leve, mas crescente, abertura da sociedade para a aprendizagem de outras línguas.

A crescente mobilidade interna e externa da população, a integração regional e a globalização “vêm desestabilizando as fundações das políticas

dos estados-nação e alimentando o pluralismo linguístico e cultural” (MAY, apud CHIMBUTANE, 2011, p. 17). As ideologias linguísticas advindas dessas mudanças permitiram uma mudança que favorece o avanço da educação bilíngue, especialmente a educação bilíngue de prestígio, em que línguas de alto status são usadas no ensino.

O crescimento da educação bilíngue no Brasil

Às escolas internacionais, surgidas em comunidades migrantes, vieram somar-se escolas bilíngues interculturais indígenas, direito garantido na constituição de 1988 em resposta às lutas dos povos originários pela preservação de suas línguas e meios de vida tradicionais. Por pressão da comunidade surda, escolas bilíngues LIBRAS-Português passaram a ser vistas como o meio de inserção social das pessoas surdas, com conquistas como a inclusão de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) no currículo dos cursos de formação de professoras. O protagonismo do Brasil no cenário latino-americano no final do século XX se refletiu no projeto Mercosul Cultural que criou escolas públicas bilíngues de fronteira e a UNILA, Universidade da Integração Latino-Americana, na região da tríplice fronteira, em Foz do Iguaçu.

Uma mudança na discursividade sobre o plurilinguismo se fez sentir e construiu uma distinção entre o bilinguismo de minorias, associado aos falantes de uma língua materna diferente da língua oficial do país (como os povos indígenas e a comunidade surda) para quem o português se tornou uma segunda língua, e o bilinguismo de prestígio, associado aos falantes de português como primeira língua e de uma língua adicional de alto status aprendida voluntariamente (FORTES, 2015).

Em 1980, iniciou suas atividades a primeira escola bilíngue particular em São Paulo, a Playpen, atualmente Escola Cidade Jardim, em que o modelo de imersão em segunda língua foi aplicado desde a educação infantil. Essa foi a primeira escola propriamente bilíngue em que duas línguas de prestígio, português e inglês, foram usadas como meio para o aprendizado de conteúdos curriculares. Seus bons resultados geraram a abertura de muitas outras escolas, inicialmente em São Paulo e, posteriormente, expandindo-se para outros estados.

E se inicialmente as escolas bilíngues estavam restritas a uma elite econômica que podia arcar com os elevados valores de suas mensalidades, logo surgiram iniciativas locais de educação bilíngue em escolas públicas. Em 2009 a Prefeitura do Rio de Janeiro criou o projeto Rio Criança Glo-

bal, antecipando o início das aulas de inglês para o 1º ano do ensino fundamental e aumentando a carga-horária para duas aulas semanais. Em 2013 foram criadas duas escolas públicas bilíngues português-inglês, e logo o Estado do Rio de Janeiro também implantou educação bilíngue em escolas públicas estaduais. A iniciativa espalhou-se lentamente por outros estados, com o governo do Amazonas dando início ao programa “Amazonas Bilíngue” com aulas específicas de língua inglesa aos sábados. Em 2013, também no Amazonas, iniciou a educação bilíngue japonês-português, atendendo à demanda de empresas de origem japonesa que se instalaram no distrito industrial em Manaus, entre outros estados e municípios que, gradualmente, começaram a demonstrar interesse pela educação bilíngue para o fortalecimento de suas redes e de suas comunidades.

Após um momento econômico favorável, em que o país buscava uma maior integração com outros mercados e um protagonismo diplomático na região, o Brasil sediou a Copa do Mundo em 2014 e os Jogos Olímpicos em 2016, entre muitos outros eventos esportivos, comerciais e acadêmicos. Pressionados pela necessidade crescente de comunicar-se em inglês para responder às mudanças econômicas causadas por essas oportunidades, muitas escolas começaram a buscar a expansão da carga horária de língua estrangeira, especialmente da língua inglesa, vista como a língua franca na comunicação global. As oportunidades percebidas ou imaginadas para evolução pessoal durante a realização desses grandes eventos não se concretizaram, e um dos fatores foi a constatação da baixa proficiência em línguas no país como um todo.

Dados do Instituto Data Popular para o *British Council* indicam que apenas 5% da população brasileira tem proficiência na língua inglesa, e exemplos dessa realidade foram vistos em jovens que, mesmo recebendo bolsas de estudo do programa “Ciências sem Fronteiras” para estudos universitários em outros países, não puderam se beneficiar desta oportunidade por falta de proficiência nas línguas dos países a que seriam enviados, especialmente o inglês. A percepção da necessidade de domínio desta língua para participar da comunicação mediada pela tecnologia e das oportunidades profissionais e acadêmicas que passaram a surgir teve um impacto na visão que setores da sociedade têm sobre a aprendizagem de línguas e levou a uma procura maior por essa aprendizagem.

Nos últimos 30 anos, o número de escolas bilíngues cresceu exponencialmente, e surgiu um novo fenômeno, o dos “sistemas de ensino” autointitulados como bilíngues. Percebendo a transformação da mentalidade

que passou a valorizar a aprendizagem de outras línguas e a necessidade da fluência em inglês no mercado de trabalho, grupos editoriais e escolas de idiomas enxergaram uma oportunidade de negócios no crescente interesse pela educação bilíngue e pelo aprendizado de línguas adicionais. Surgiram franquias de escolas bilíngues, material didático desenvolvido localmente e opções de terceirização destes serviços, voltadas, principalmente, para as escolas regulares já estabelecidas. Estas, por sua vez, percebendo o crescente interesse dos pais pelo aprendizado de línguas para seus filhos e sentindo-se pressionadas pela crise econômica nesta segunda década do século XXI, enxergaram na educação bilíngue um “diferencial de mercado” que, esperam, as destacará da concorrência e atrairá alunos para sua instituição.

O cenário atual é complexo e desafiador. Se, por um lado, o movimento de valorização de outras línguas é positivo como forma de expandir as capacidades dos alunos, possibilitar a comunicação e a participação mais plena em uma sociedade globalizada e colher os benefícios culturais, sociais e cognitivos proporcionados pela capacidade de se comunicar em duas ou mais línguas, por outro lado há que se considerar a expansão desenfreada, desregulada e não sustentável de escolas que, nem sempre, são realmente bilíngues.

Cenários promissores para a educação bilíngue no Brasil

Ao profissional que se encontra atuando na área de educação bilíngue há algum tempo parece que, finalmente, alguns setores da sociedade começam a abrir-se à aprendizagem de outras línguas como forma de aumentar a participação de crianças e jovens em uma sociedade interconectada e mediatizada por mais línguas que a sua própria. O tímido, mas crescente movimento de educação bilíngue nas escolas públicas pode fazer a diferença entre os jovens talentos que não teriam a oportunidade de serem conhecidos além de sua comunidade e a ampliação de horizontes proporcionada pelas tecnologias e pelas línguas. Nas escolas particulares, também pode haver um trabalho mais voltado ao fortalecimento do respeito à diversidade proporcionado pelo conhecimento de outras realidades além da sua.

Sabemos que, ao conhecer outras línguas, o aluno pode repensar melhor a sua língua materna, estabelecendo relações por meio de reflexões metalinguísticas que fortalecem seu pensamento abstrato e seu conhecimento linguístico como um todo. Associadas às línguas estão as culturas em que essas línguas circulam, com suas características únicas, seus modos

de ver, representar e organizar o mundo, e que podem tornar-se ricos recursos para a reflexão sobre a identidade e a alteridade, sobre a construção de uma cultura de paz e de trocas simbólicas. Aprender outras línguas pode ajudar o jovem a ampliar sua visão de mundo e a interagir com o diferente, especialmente o que está distante de si. A formação intercultural dos jovens pode contribuir com uma valorização da diversidade cultural e da pluralidade linguística que, desde sempre, marcaram a aventura humana, com apreciação pelas características únicas que marcam cada pessoa, cada comunidade e cada povo. Perceber que há muitas formas de representar o mundo pode levar a atitudes de respeito e cuidado para com o outro que, mesmo tão diverso, é essencialmente igual em sua humanidade.

O conhecimento de outras línguas também dá acesso a informações e produções historicamente criadas por outros povos, na atualidade ou no passado. Ser capaz de ler e entender notícias e reportagens em outras línguas pode dar ao jovem a oportunidade de ampliar seu letramento crítico por meio do acesso a diversos pontos de vista sobre o mesmo acontecimento social. Isso se torna mais importante em um momento em que se discute o impacto das *fake news* sobre a percepção da realidade, e o acesso a diversas visões, vindas de países distintos e com interesses e realidades diversos, pode auxiliar o jovem a formar sua opinião de forma mais embasada. Ter acesso a obras literárias em outras línguas fortalece seu conhecimento em diversas áreas e pode cultivar um interesse pela literatura mundial, uma sensibilidade mais apurada às artes como manifestações da individualidade e da humanidade e uma maior participação social.

A *internet* e, especialmente, as redes sociais, trouxeram novas formas de comunicação remota instantânea, e ter a possibilidade de usufruir das informações, interações e produtos culturais disponibilizados nessas plataformas pode ser um diferencial no pleno exercício da cidadania. O alijamento dessas oportunidades tenderá a criar um contingente de analfabetos digitais, e o monolinguismo pode tornar-se o analfabetismo do século XXI.

Desafios do presente e do futuro

As transformações sociais que permitiram o crescente aumento da oferta de educação bilíngue e a valorização da diversidade linguística no Brasil ainda estão em curso, mas já têm indicado alguns avanços. O potencial da educação bilíngue para o desenvolvimento individual de crianças e jovens tem sido consistentemente comprovado:

Quando feita com qualidade, a educação bilíngue, além de favorecer a proficiência em duas ou mais línguas, desenvolve a flexibilidade cognitiva, a sensibilidade comunicativa, a apreciação por outras culturas e o conhecimento acadêmico em todas as áreas. Dá aos alunos a oportunidade de se comunicar com um número muito maior de pessoas e, assim, ter sua voz e visão visibilizadas. Pode contribuir com a empregabilidade e com a colocação profissional ou acadêmica em outros países. O bilinguismo é, comprovadamente, uma das habilidades essenciais aos cidadãos do século 21 (MOURA, 2019).

A expansão da oferta de educação bilíngue em escolas traz também seus próprios desafios. Face às reflexões sobre o histórico de promoção do ensino de línguas no Brasil tecidas no início deste artigo, é possível entender porque não dispomos de professores proficientes nas línguas adicionais inseridas nas escolas em número suficiente para atender a demanda das escolas que, cada vez mais, passaram a implantar educação bilíngue ou a fortalecer o ensino de línguas em seus currículos. Se lembrarmos que apenas 5% da população brasileira tem alguma proficiência em inglês e considerarmos que essa tem sido a principal língua estrangeira no Brasil desde a década de 70, nota-se que em relação à proficiência em outras línguas esse número tende a ser ainda menor.

Sabemos que um dos principais fatores de sucesso na aprendizagem de línguas tem a ver com a exposição a essas línguas feita com qualidade. A falta de proficiência de professores nas línguas em que ocorre o ensino impacta enormemente em sua realização. Por isso, um desafio urgente a enfrentar seria o desenvolvimento de proficiência linguística dos professores que atuam na educação bilíngue como essencial para a aprendizagem de seus alunos. A formação continuada que proporcione aos professores um desenvolvimento linguístico é fundamental para que os alunos possam efetivamente aprender as línguas adicionais presentes nas escolas bilíngues.

Um segundo desafio é a formação pedagógica dos professores. Em função da desvalorização da carreira docente, temos assistido a uma diminuição da busca da docência como opção aos jovens que realizam estudos universitários. E para aqueles que ingressam nos cursos de Pedagogia ou nas licenciaturas, o currículo acadêmico nas universidades ainda proporciona o estudo sobre bilinguismo, educação bilíngue e seus temas correlatos. Mesmo nos cursos de Letras, em que os professores são preparados para a docência do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e para o ensino médio, não há cursos voltados para o tipo de ensino que ocorre nas escolas bilíngues, onde desde a educação infantil as crianças são expostas às línguas como meio de comunicação e aprendizagem acadêmica. Temas como

a leitura e a escrita em duas ou mais línguas, o ensino por meio de conteúdos, a aquisição de línguas, entre outros, não estão incorporados nos cursos de graduação voltados à formação inicial de professores.

Para suprir essa lacuna, surgiram cursos livres, formação *in loco* nas escolas e cursos de pós-graduação que tratam dessa temática e que buscam preparar os professores que atuam ou pretendem atuar nessas escolas. A contribuição deste livro faz parte dessas iniciativas de desenvolvimento profissional e acadêmico.

Um terceiro desafio é a regulamentação da educação bilíngue no Brasil e a legislação educacional decorrente, que deverá orientar as escolas em relação às exigências a serem cumpridas para serem, de fato, consideradas escolas bilíngues. Atualmente encontram-se termos como “bilinguismo”, “educação bilíngue”, “ensino bilíngue”, “escola bilíngue”, “escola internacional”, “programa bilíngue”, “projeto bilíngue” e até mesmo “horário bilíngue” de forma confusa, muitas vezes usados sem nenhuma clareza do que se pretende dizer com cada um deles. Esses termos passaram a ser usados como estratégia de atração de famílias, vistas como “clientes” em busca de um “produto” que se torna um “diferencial” no “mercado”. A regulamentação e a normatização da educação bilíngue no Brasil podem contribuir para que as escolas realmente se organizem para oferecer uma educação bilíngue de qualidade, que se beneficiem dos avanços das pesquisas na área para promover a real aprendizagem de seus alunos, e não meramente a captação de “clientes”.

Há iniciativas locais nesse sentido (cf. PARANÁ, 2012; RIO DE JANEIRO, 2007, 2013, 2019; SANTA CATARINA, 2016; SÃO PAULO, 2008, 2012) advindas de consultas iniciadas por escolas interessadas no oferecimento de educação bilíngue aos órgãos oficiais de regulamentação e políticas educacionais. Está em andamento um estudo para normatização nacional do oferecimento de educação bilíngue, com vistas à orientação a escolas bilíngues e internacionais de prestígio, tanto privadas quanto públicas. Esses são importantes avanços na atualização das políticas educacionais e linguísticas no país e podem ter um impacto positivo na qualidade do ensino, na formação dos professores e na organização geral das escolas.

Um quarto desafio que, na verdade, é composto de muitos outros desafios, é a oferta de qualidade na educação em geral e, no que tange a esse artigo, na educação bilíngue. A questão da qualidade do ensino envolve, além da proficiência linguística e formação pedagógica do professor, da regulamentação do que é realmente uma escola bilíngue, todos os demais aspectos

da escola: a gestão pedagógica, a parceria com as famílias, a escolha e a disponibilização dos recursos didáticos, a organização curricular, a definição da carga horária dedicada a cada língua, as abordagens e metodologias de ensino, a avaliação inicial, formativa e somativa, a organização dos espaços de aprendizagem e a inserção do aluno na vida como cidadão. Os demais capítulos deste livro tratarão de algumas dessas questões e darão sua contribuição para progredirmos no sentido de expandir, qualificar e garantir a qualidade da educação bilíngue. Espero que possam ser relevantes aos educadores da área e que possamos, de fato, aperfeiçoar a educação bilíngue no Brasil.

Referências

- CANTUÁRIA, A. L. Das escolas de imigrantes aos colégios internacionais: a constituição do espaço das escolas internacionais em São Paulo: 1878-1978: A expansão da escolarização. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 39-60, 2004.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. **DELTA**, São Paulo, v. 15, n. especial, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 jan. 2007.
- CHIMBUTANE, F. **Rethinking bilingual education in postcolonial contexts**. Bristol: Multilingual Matters, 2011.
- DATA POPULAR. **Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil**. Pesquisa encomendada pelo British Council, 2018. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- FORTES, L. The emergence of bilingual education discourse in Brazil: bilingualisms, language policies and globalizing circumstances. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, Routledge, v. 20, 5. ed., p. 574-583, 2017. DOI: 10.1080/13670050.2015.1103207
- HILSDORF, Maria Lúcia S. **Escolas Americanas de Confissão Protestante na Província de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.
- KREUTZ, L. A escola teuto-brasileira católica e a nacionalização do ensino. In: MÜLLER, T. L. (Org.). **Nacionalização e Imigração Alemã**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1994.
- MAHER, T. M. 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**. p. 67-94. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MOURA, S. A. **Com quantas línguas se faz um país?** Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MOURA, S. A. O melhor momento é o possível. **Revista Mundo Escolar**, São Paulo, ano 3, n. 8, FTD Educação, 2019.

RODRIGUES, L. A. D. **Dos fios, das tramas e dos nós:** a tessitura da rede de crenças, pressupostos e conhecimentos de professores de inglês que atuam no Ciclo I do Ensino Fundamental. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

PARANÁ (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CEIF/CE-MEP 26/12** [Dispõe sobre o reconhecimento e normatização para oferta de ensino bilíngue e internacional]. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres%202012/Bicameral/pa_bicameral_26_12.pdf>.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro:** A formação e o Sentido do Brasil. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1995.

RIO DE JANEIRO (Cidade). **Parecer do Conselho Municipal de Educação 1/2007** [Dispõe sobre a autorização de funcionamento de escola bilíngue].

RIO DE JANEIRO (Cidade). **Deliberação E/CME 30/2019** [Dispõe sobre normas para autorização de funcionamento de instituições privadas de educação infantil]. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/9129515/4229701/DeliberacaoCME30publ.pdf>>.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Deliberação do Conselho Estadual de Educação 341/2013** [Dispõe sobre normas para a oferta de ensino bilíngue e internacional na educação básica, pelas instituições pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro]. Disponível em: <http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2013-341.pdf>.

SANTA CATARINA (Estado). **Resolução do Conselho Estadual de Educação 087/2016** [Dispõe sobre a oferta de escola bilíngue e internacional em instituições escolares de educação básica para o Sistema de Ensino do Estado de Santa Catarina]. Disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/ensino-medio/educacao-basica-ensino-medio-parecer/1364-parecer-2016-200-cee-sc-2/file>>.

SÃO PAULO (Cidade). Prefeitura Municipal. **Parecer do Conselho Municipal de Educação n. 288/12** [Dispõe sobre as exigências para lecionar em escola bilíngue de educação infantil]. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 63 (199), p. 13, 20 out. 2018. Disponível em: <<http://www.docidadesp. imprensaoficial.com.br/RenderizadorPDF.aspx?ClipID=186bde42b4fabd2c378fc4239f440cea>>.

SÃO PAULO (Cidade). Prefeitura Municipal. **Parecer do Conselho Municipal de Educação n. 135/08** [Dispõe sobre o funcionamento de escolas de educação infantil bilíngue]. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/parecer_cme_135_1251386092.doc>.

Parte II

A aquisição e o
desenvolvimento do bilinguismo
em contextos bilíngues

Os meus alunos ainda não falam, e agora?

*Christianne Klinger¹
Cintea Richter²*

Introdução

Atualmente a aprendizagem de uma língua estrangeira deixou de ser apenas uma possibilidade de ampliar o repertório linguístico. Na sociedade globalizada, ela recebe um papel de destaque e se torna indispensável na educação das crianças. Inúmeras são as instituições que oferecem a educação bilíngue, em que o conteúdo passa a ser ensinado na língua alvo e o idioma se torna a ferramenta para tal aprendizado. No Brasil, a maioria das escolas que opta por um ensino bilíngue o faz com a língua inglesa e inclui em seu currículo o ensino de outras línguas estrangeiras. A soma de todos os idiomas proporciona um aprendizado amplo, constituindo um diferencial na vida de cada aprendiz.

Pode-se afirmar que o ensino de uma língua estrangeira vai além do domínio linguístico, pois ele abre possibilidades de interação com pessoas de outras partes do mundo. Uma criança que vivencia e experimenta outras tradições e costumes desde pequena é sensibilizada ao outro, reconhece o que é similar e o que é diferente de sua própria cultura. Aprende a se comunicar com respeito, é capaz de construir novos relacionamentos e formular sua própria opinião. Sendo assim, quanto mais fluente e seguro o aprendiz estiver na fala da língua estrangeira, com mais segurança poderá articular-se na interação com o outro.

Deste modo, ressalta-se a importância de incluir-se na rotina das aulas a prática de exercitar essa habilidade da comunicação. Na escola pesquisada, o desenvolvimento da oralidade na língua estrangeira inicia com

¹ Professora e coordenadora do Bilíngue Alemão no Colégio Bonja/Joinville; Especialista em Educação Bilíngue pelo Instituto Superior de Educação Ivoti – Ivoti/RS. E-mail: christianne.klinger@ielusc.br

² Mestre em Teoria, Crítica e Comparatismo, na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). E-mail:cintearichter@gmail.com

os alunos de jardim, e nas 2ª e 3ª séries do ensino fundamental é a habilidade em foco no ensino da língua alemã. Ao final desse ciclo, o aluno deveria ser capaz de formular minidiálogos, perguntando e respondendo questões, de acordo com a temática estudada durante o ano letivo, que está prevista no documento do *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas* (QEER).

Após acompanhar professores e lecionar em uma 2ª série durante o ano de 2017, foi possível perceber que um número ainda muito baixo de alunos conseguia alcançar o objetivo acima descrito. Em virtude disso, nesse mesmo ano, foram tomadas algumas medidas em relação ao número de alunos em sala, que não deveria exceder 12 alunos, e ao método utilizado, em que se passou a priorizar mais a repetição oral de determinadas estruturas frasais. Ao final daquele ano foi realizada uma sondagem oral e foi constatada uma pequena melhora nos resultados, obtidos, no entanto, por meio de uma percepção empírica, sem pesquisa ou levantamento real de dados. Essa inquietação foi o motivo da escolha desse tema como objeto de pesquisa, com o qual se pretendiam concretizar algumas suposições, esclarecer hipóteses e, dessa forma, melhorar a prática docente na escola.

O objetivo da pesquisa consistiu em identificar e compreender os fatores interligados ao desenvolvimento da oralidade, visando melhorar as ações pedagógicas, contribuir para a motivação e para a aprendizagem, bem como proporcionar possibilidades que ajudem o aluno a alcançar os resultados esperados, com base no *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas*.

Em 2018 foram escolhidas quatro turmas de alunos de 2ª e 3ª série, nas quais foram realizadas as observações e as sondagens sobre a memorização de *chunks*. Na língua estrangeira, consideram-se *chunks* pequenas sequências de palavras, que podem ser colocações fixas como também estruturas frasais que seguem regras. A pesquisa apresenta a análise das sondagens e a correlação delas com algumas variantes que poderiam influenciar os resultados finais.

Aprendizagem da língua estrangeira: à luz da neurociência

A neurociência elucida a facilidade que uma criança tem em aprender os sons de uma língua estrangeira nos primeiros meses de vida, tornando esse aprendizado algo natural. Cada vez mais escolas estão investindo no aprendizado de línguas estrangeiras nos anos iniciais, como é o caso da escola onde a pesquisa de campo foi realizada, a qual oferece aulas de língua alemã e inglesa a partir dos 4 anos de idade.

Os avanços tecnológicos das últimas décadas possibilitaram aos cientistas registrar as pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem e do processo cognitivo através de aparelhos modernos e não invasivos ao corpo humano. A neurocientista Patricia Kuhl (2010), por exemplo, reúne uma equipe que investiga o cérebro de bebês e crianças, com ajuda de diversos aparelhos e exames por ressonância magnética não invasiva (IRM). Em uma de suas pesquisas, ela relata sobre um grupo de bebês que se encontravam no primeiro período do desenvolvimento dos sons, quando esses estão tentando dominar os sons de sua própria língua. Constatou-se que os bebês são capazes de distinguir todos os sons de todas as línguas, não importando o país testado ou a língua usada (KUHL, 2010).

Por conseguinte, os estudos de Kuhl (2010) confirmam que existe um período crítico de aprendizado dos idiomas, em que se demonstra uma facilidade maior de aprender. Essa idade vai até os sete anos, e, após a puberdade, o aprendizado segue com maior dificuldade, principalmente no reconhecimento e na pronúncia dos diferentes sons das línguas.

Com base na afirmação de Kuhl (2010), compreende-se a importância de as crianças se apropriarem de uma língua estrangeira antes dos sete anos, pois, como já mencionado, ela é apreendida com mais facilidade e confiança.

1 O desafio: aprender e interagir numa língua estrangeira na infância

As autoras Lundquist-Mog e Widlok (2015) explicam as estratégias mais relevantes para aquisição de uma segunda língua na infância. Em sua publicação, elas citam a pesquisadora Gabriele Kniffka (2013), que explica o aprendizado de uma língua da seguinte forma: O cérebro do aprendente, ao entrar em contato com uma segunda língua, geralmente por volta dos seus quatro anos de idade, fragmenta e remonta o *input* que recebe e, de forma criativa, com base no que já sabe, incluindo sua língua materna, estabelece generalizações, transferindo o novo conhecimento ao já aprendido. Através da generalização, o aprendiz cria novas regras gramaticais ou palavras que não existem, experimentando uma forma de se expressar. Essa estratégia deve ser compreendida pelos educadores para que a criança não seja repreendida ao formular suas ideias, e, sim, estimulada a falar recebendo constantemente o *input* correto. Para tanto, é necessária uma grande quantidade de *inputs*, pois somente assim o aprendente desenvolverá um repertório que lhe permita exprimir seus pensamentos na língua estrangeira.

A quantidade de *inputs* recebida pelos alunos será decisiva em sua progressão no aprendizado. Como explicam as autoras Lundquist-Mog e Widlok (2015), a criança ouve primeiro e, quanto mais impulsos auditivos recebe, mais é capaz de imitar e de reproduzir. Ao repetir seguidamente, consegue reconhecer estruturas que são usadas na língua sempre da mesma forma, como os comandos “Sentem!”, “Vamos cantar!”, ou expressões e perguntas, como por exemplo, “Como vai você?”. Esse tipo de pequena sequência é denominada *chunk*.

Os *chunks* aparecem em livros didáticos, nas sequências das aulas, e são usados cada vez com mais frequência e de forma consciente. Eles possibilitam aos educandos a comunicação mais rápida, uma vez que eles só precisam memorizar determinadas estruturas, sem precisar entender a regra gramatical que envolve a sentença, da mesma forma como se aprende a língua materna, a qual se fala fluentemente sem saber explicar a razão pela qual o fazemos dessa forma. Como explica Vygotsky (2001, p. 353), “[...] a criança usa com perfeição todas as formas gramaticais da língua materna, mas não tem consciência delas”.

Nesse sentido, Vygotsky (2001, p. 334) contribui quando afirma: “A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. [...] ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento [...]”. De fato, pode-se observar que a criança é um sujeito ativo em seu aprendizado e responsável pela construção de seu próprio aprendizado. Os desafios lançados pelo mediador e os *inputs* a ajudarão no seu desenvolvimento de acordo com seus interesses e sua motivação.

Oliveira (2012, p. 22), em sua pesquisa, evidencia que “[...] para haver produção oral efetiva, o falante tem de possuir pelo menos duas competências essenciais: produzir a língua corretamente e comunicar inteligivelmente ao mesmo tempo”. Este fato revela o quanto o aprendiz precisa receber de *inputs* e treinar para alcançar um nível no qual consiga se comunicar de maneira espontânea. Para tanto, é imprescindível que o professor conceda aos aprendentes um tempo da aula para o exercício oral.

O papel da abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras de acordo com o QECR

Uma abordagem comunicativa torna-se elemento essencial na aprendizagem de uma segunda língua. Sendo assim, o QECR reconhece que existem percursos distintos e diferentes abordagens. Todavia, para que a

comunicação aconteça de fato e haja interação dos interlocutores, também é necessário que o aprendiz saiba estruturar sua fala, ou seja, que ele domine os aspectos linguísticos. Cabe ainda destacar que: “As tarefas pedagógicas comunicativas (ao contrário dos exercícios que dão destaque especificamente à prática descontextualizada de formas) pretendem envolver ativamente os aprendentes numa comunicação real [...]” (QEQR, 2001, p. 218).

Na visão do QEQR, a comunicação deve acontecer dentro de um contexto, e não em situações isoladas que não fazem sentido ao aluno, dificultando a transposição dos conteúdos aprendidos em momentos de vivência na vida real.

Questiona-se se é possível, no ambiente de sala de aula, transmitir uma situação real de vida e tornar o ensino algo concreto. “[...] As tarefas da sala de aula quer sejam ‘autênticas’, quer essencialmente ‘pedagógicas’, são comunicativas, na medida em que exigem dos aprendentes que compreendam, negociem e expressem sentido, de modo a atingir um objetivo comunicativo” (QEQR, 2001, p. 218).

É importante lembrar a distinção que o QEQR faz ao separar os dois tipos de tarefa: “ensino funcional” (o conteúdo) e “atividades linguísticas específicas” (a forma). De acordo com Oliveira (2012, p. 21), os docentes estão preocupados demais com a correção do discurso linguístico e acabam esquecendo o objetivo principal da língua que é “saber comunicar, exprimir opiniões, pensamentos, sentimentos”.

Com essa afirmação, ressalta-se que a abordagem comunicativa, para estar presente durante todo processo de ensino, deve ser contemplada em toda amplitude de competências necessárias e levando em consideração características de personalidade de cada indivíduo. Deve-se obter a clareza das metas de cada tarefa, buscando o desenvolvimento significativo da língua estrangeira.

Reflexões sobre os fatores presentes no percurso metodológico

O objetivo da pesquisa consistiu em identificar e compreender os fatores interligados ao desenvolvimento da oralidade, visando melhorar as ações pedagógicas em sala de aula, bem como contribuir para a motivação e para a aprendizagem dos alunos, além de proporcionar possibilidades que os ajudem a alcançar mais cedo os resultados esperados, com base no *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas*.

A fim de elucidar esses aspectos com ajuda de referenciais teóricos, comparação com a prática da escola e análise de determinadas variantes

em algumas turmas, levantou-se a seguinte pergunta investigadora: “Por que algumas turmas desenvolvem mais a oralidade que outras?”.

Ao observar e vivenciar o desenvolvimento da oralidade durante os últimos anos de docência, concluiu-se que existem alguns fatores que podem estar relacionados à qualidade do resultado. Assim sendo, elencaram-se algumas variantes: a composição das turmas, o perfil do aluno e o contexto familiar, o professor e os seus desafios, e a metodologia. Todos os itens foram observados durante a pesquisa e discutidos com as duas professoras que fizeram parte do estudo. Para a pesquisa foram considerados os aspectos que discutimos a seguir.

1 Composição das turmas

A pesquisa foi elaborada nas 2^a e nas 3^a séries nas aulas de língua alemã. A partir da 1^a série, as famílias devem optar entre o ensino de alemão ou de inglês, e os alunos passam a frequentar três aulas semanais. Na escola, são ao total sete turmas de 2^a séries com 96 alunos e seis de 3^a séries com 86 alunos. Com ajuda das professoras de língua alemã, foram selecionadas quatro turmas, duas de 2^a séries e duas de 3^a séries.

Em março, após o primeiro mês de aula, foram escolhidas de cada série a turma que acomodava o maior número de alunos com alguma dificuldade e aquela com o maior número de alunos que demonstravam ter facilidade no aprendizado. As turmas que aprendiam com facilidade foram denominadas de turma A, e as turmas com maior dificuldade, de turma B. Essa escolha teve como intenção aprimorar o acompanhamento do desenvolvimento da oralidade nesses grupos ao longo de seis meses. Observou-se que a turma A é geral participativa, envolve-se nas atividades propostas pela professora, gosta de cantar as músicas, faz as tarefas orais e escritas e acompanha os comandos que são dados em alemão. Por sua vez, a turma B é uma turma na qual os alunos conversam o tempo todo, o que atrapalha a concentração, dificulta o andamento da aula e exige da professora constantes chamadas de atenção.

Outro fator analisado foi o número de alunos por turma. As quatro turmas que participaram da pesquisa tinham de 12 até 17 alunos. Esse fator causou o questionamento se o aprendizado seria mais efetivo numa turma menor. Chegou-se à conclusão de que o desempenho pode estar bastante relacionado ao perfil de cada aluno, e, portanto, um número menor de alunos numa turma não garante um aprendizado mais eficiente, com resultados superiores ao de turmas com mais alunos.

2 O perfil do aluno e o contexto familiar

Na descrição das turmas, pôde-se notar a diferença no perfil de cada uma. A dinâmica de aprendizagem se dá de maneiras distintas, e os alunos interagem entre si de formas diferentes em cada turma. Portanto, cabe destacar que alguns estão naturalmente dispostos a aprender, deixando-se envolver e encantar pelas propostas da aula. Outros, no entanto, precisam constantemente de elogios e do reconhecimento do professor ou dos colegas para continuarem aprendendo.

Com o objetivo de obter dados mais concretos sobre a motivação ao aprendizado, foi perguntado aos alunos se gostavam de aprender alemão. Dos 56 alunos participantes, apenas quatro declararam não gostar de estudar a língua alemã. Um fato curioso é que dois desses quatro alunos apresentam um rendimento bem acima da média na disciplina.

Assim, a fim de se investigar mais o fato de terem respondido não gostar de estudar alemão, elaboraram-se mais duas perguntas pessoais aos alunos. O objetivo era identificar se a falta de motivação nas aulas estava atrelada à situação familiar, uma vez que em atendimento aos pais é recorrente estes demonstrarem sua preocupação com o aprendizado de alemão pelos filhos, já que eles (os pais) não dominam os conhecimentos da língua.

Dessa forma, na enquete realizada em agosto, perguntou-se a cada aluno se alguém em sua família falava alemão, se já tinham planos para quando atingissem a maioridade e se sabiam falar alemão fluentemente. O resultado surpreendeu positivamente, pois ficou claro que o fato de ninguém falar alemão na família não se coloca como um fator desmotivador para estudar a língua alemã.

Ainda, constatou-se que nessa faixa etária, além de sua pré-disposição em participar da aula, gostando ou não gostando da disciplina, o mais latente é o seu bem-estar, suas emoções, suas preocupações.

Para finalizar, ressalta-se a importância de um olhar mais apurado para os diferentes alunos que estão nas salas de aula, uma vez que cada qual tem uma personalidade, um jeito de ser, um ritmo de aprender.

3 O professor e seus desafios

De forma idêntica aos alunos, os professores também são indivíduos marcados pela sua personalidade, pela educação que receberam, pelas vivências pessoais, pela identificação com a matéria que lecionam e pela for-

mação acadêmica. Ciente dessa afirmação, a escola pesquisada investe na capacitação dos seus professores.

Alunos de 2^a e 3^a série, iniciantes na língua estrangeira, são fluentes na língua materna e conseguem se expressar com destreza através do diálogo e da argumentação. Além disso, são capazes de expor seu ponto de vista, criticam sempre que se sentem injustiçados e expressam seus sentimentos. Todas essas habilidades ainda não são possíveis na língua estrangeira e são esperadas apenas no nível B1, ou seja, quando o aluno estiver cursando a 8^a ou 9^a série. Em suma, esse aspecto evidencia a importância de o professor ter clareza dos objetivos a serem alcançados em cada série, visto que a 2^a e a 3^a série têm como foco de aprendizado o desenvolvimento da oralidade.

A fim de ajudar os alunos a alcançarem esse objetivo, os professores precisam realizar constantes atividades orais em sala de aula. Uma vez criado o “ambiente” de aprendizado, é fundamental que o professor tenha paciência para escutar seu aluno e dar a ele tempo para que possa elaborar sua fala. Professores ansiosos e com pouca compreensão para esse processo podem criar bloqueios em seus alunos. Logo, evidencia-se que o papel do professor nesse momento é de acolher e elogiar seus educandos, bem como de criar condições e motivações para que o aluno possa se sentir à vontade para realizar novas tentativas.

Sabe-se que as crianças necessitam de relações sociais saudáveis, maduras e equilibradas para se desenvolverem e ampliarem seus conhecimentos. Assim, destaca-se a importância da interação e da relação do aprendiz com seu professor, o qual é a sua referência no aprendizado da língua estrangeira.

4 A metodologia nas aulas de língua alemã

Atualmente, ouve-se muito sobre as metodologias ativas/colaborativas, bem como sobre a sala de aula invertida. Essa nova perspectiva evidencia nos professores vários sentimentos concomitantes de curiosidade, espanto, encanto, crítica, cautela, entre outros.

Em verdade, em se tratando do ensino da língua alemã, a metodologia que o professor aplicar ou usar para que os alunos aprendam pode ser muito variada e deve estar atrelada diretamente ao objetivo que se quer alcançar com o conteúdo.

Forster (1997) chama a atenção para o desenvolvimento da oralidade nas aulas de língua estrangeira. Ele constata que a realidade na sala de aula

mostra ser comum o treino da gramática, da compreensão textual, da compreensão auditiva, mas se oportuniza pouco tempo da aula para que o aprendente treine diálogos na língua alvo. Analisando isso, decidiu-se ensinar na escola pesquisada mais *chunks* aos alunos, oportunizando, dessa forma, o treino da habilidade de participar de conversas, como está previsto no Quadro Europeu Comum de Referência.

Com o intuito de verificar a fixação de estruturas de apresentação pessoal, em que o aluno seja capaz de dialogar (formular perguntas e respostas simples), pensou-se num método colaborativo de repetição para todas as aulas.

Assim, foi instituída uma parte da aula que rotineiramente era usada com o objetivo de exercitar diálogos. Para que isso pudesse acontecer efetivamente, foram elencadas as seguintes possibilidades: 1 O professor apresenta aos alunos em *PowerPoint* um diálogo escrito com perguntas e respostas. Os alunos, em duplas, repetem o conteúdo utilizando as frases modelo, em forma de *chunks*, pequenas sequências. Com o passar das aulas, o professor vai retirando partes da frase e os alunos são desafiados a formular as partes faltantes do diálogo. 2 O professor mostra apenas uma figura, e os alunos formulam um diálogo livre. 3 Sem o uso de qualquer recurso visual, o professor explica qual estrutura será exercitada, e, em duplas, os alunos praticam o diálogo, no qual um aluno pergunta, e o outro responde; após, invertem-se os papéis.

A 2ª série surpreendeu na aceitação do método de repetição. Eles repetiram durante meses a mesma metodologia de oralidade com ajuda do *PowerPoint* e não se cansaram. Essa experiência mostrou que o uso da repetição e da leitura dos diálogos ajudou no reconhecimento das palavras e no aprendizado de estruturas, o que possibilitou aos alunos uma fala aprimorada e mais segurança na escrita.

Na 3ª série, a professora utilizou uma variedade maior de metodologias. Utilizou o *PowerPoint* para introduzir o novo *chunk*, o qual os alunos praticaram por algumas aulas consecutivas. Em seguida, conduziu-os a falarem através de outras metodologias ativas, possibilitando mostrarem o que haviam memorizado.

Não há dúvidas de que encontrar um equilíbrio no ensino, cobrando do aluno de maneira dosada, sem exigir demais e sem subestimar sua capacidade, é um constante desafio. Logo, é possível afirmar que é primordial os professores reverem constantemente suas práticas e buscarem sempre novas alternativas de ensino.

Considerações finais

Dentre diversos aspectos relatados nesta pesquisa, chama-se a atenção para a importância de se estipular os objetivos da série com a qual se trabalha e tê-los presentes no planejamento diário das aulas. Além de tornarem o trabalho mais fácil e transparente, tanto para o professor quanto para os alunos, eles norteiam o desenvolvimento das competências almejadas.

Sabe-se que o aprendizado de uma língua se inicia pelo ouvir, sendo um processo que requer bastante *input*, ou seja, muito estímulo. Dessa forma, é fundamental que o professor fale com os alunos na língua alvo, possibilitando-lhes primeiramente a compreensão do idioma, bem como servindo-lhes de modelo para o aprendizado do vocabulário e das estruturas.

Além disso, observou-se que a comunicação em outra língua demanda exercícios regulares e repetitivos, algo que requer esforço por parte do aluno, especialmente na fala espontânea. Contudo, essa tarefa nem sempre é compreendida como necessária por parte do aluno.

É evidente que a quantidade de horas/aula também contribui para o desenvolvimento da oralidade. Com uma carga horária de 3h/a semanais, o aprendizado através dos *chunks* mostrou que os alunos foram capazes de memorizar estruturas gramaticais complexas, as quais podem ser utilizadas em reais situações de comunicação. Porém, quando os alunos, por algumas semanas, não usaram mais aquelas falas, eles até compreendiam a pergunta, salvo algumas exceções, mas não sabiam mais como respondê-la.

Visto que os alunos aceitaram a metodologia da repetição e até sentiam falta dos diálogos quando não eram feitos, as mesmas estruturas foram repetidas pelos alunos entre 40 e 50 vezes. Após a análise dos resultados, pode-se afirmar que os exercícios de repetição e a memorização de *chunks* possibilitam aos alunos a sensação de sucesso numa situação real de comunicação.

Verificou-se também que o tamanho das turmas não foi um fator relevante. Os resultados não apresentaram uma melhora nas turmas menores. Dessa forma, constata-se que é possível trabalhar com turmas maiores se forem aplicadas metodologias adequadas.

Paralelo a todo planejamento de aula, destaca-se o papel do professor. Cabe a ele construir um vínculo emocional positivo, oferecer o contato visual, expressar-se na língua alvo, usando a linguagem corporal, além de cultivar um relacionamento saudável entre os aprendentes, pois isso fará uma grande diferença no aprendizado dos alunos.

A aquisição de novos saberes pode nos ajudar a superar limites e a melhorar nossa atuação como docentes. Para tanto, cabe seguirmos com persistência, na incansável perspectiva da riqueza existente no planejar e praticar, sem medo de errar.

Referências

FORSTER, Roland. **Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede**. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 1997.

KUHL, Patricia. **A genialidade linguística dos bebês**. In: TEDxRainier, out. 2010. Disponível em: <<https://www.english-video.net/v/pt-br/1075>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

LUNDQUIST-MOG, Angelika; WIDLÖK, Beate. **DaF für Kinder**. München: Goethe-Institut, 2015.

OLIVEIRA, Elisabete da Silva Moreira. **Uma abordagem à importância da prática da oralidade na aprendizagem de uma Língua Estrangeira**. (Trabalho de investigação – ação aplicado às aulas de inglês). Porto: Universidade do Porto, 2012.

QUADRO Comum Europeu de Referência para as Línguas (QEQR). dez. 2001. Conselho da Europa, edição: Ministério da Educação. Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O desenvolvimento da oralidade pelo viés lúdico: uma reflexão no contexto bilíngue

Sara Maria da Silva da Silveira¹

Introdução

De certo modo o ensino da oralidade sempre ocupou um papel aca-nhado no meio educacional. Dias (2009) acredita que tradicionalmente o ensino de língua portuguesa tem-se centrado apenas no desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita, ficando o ensino da oralidade restrito, muitas vezes, à leitura em voz alta, que se centra apenas na capacidade de decodificar as letras. Ainda hoje muitas escolas, ao ensinar um novo idioma, limitam-se ao estudo de regras gramaticais cuja prática é feita por meio de exercícios de tradução, deixando assim a oralidade de lado. A demanda por diversificadas profissões, seu uso na fala, nas brincadeiras e na importante interação cotidiana elevaram o ensino da oralidade ao patamar reconhecido principalmente no ensino de línguas estrangeiras, afinal, *Language acquisition does not require extensive use of conscious grammatical rules, and does not require tedious drill* (KRASHEN, 1982). Os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental, tanto o manual dos primeiros e segundos ciclos (BRASIL, 1997) quanto o dos terceiros e quartos ciclos (BRASIL, 1998), reconheceram esse movimento, já que não apenas aconselham o ensino da língua oral, como também sugerem uma concepção teórica de abordagem a partir da definição de “gêneros do discurso” feita por Bakhtin (1992).

O ensino por meio de gêneros reforça o uso da língua em sua prática social. O aluno passa a reconhecer-se no aprendizado e em diversos contextos em que permite ser inserido. A noção de gênero textual refere-se aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (MARCUSCHI, 2002).

¹ Professora de Educação Bilíngue no Colégio Bonja/Joinville, Especialista em Educação Bilíngue pelo Instituto Superior de Educação Ivoti – Ivoti/RS. E-mail: sara.silva@ielusc.br

Além de promover o uso da oralidade com o intuito de tornar a aprendizagem mais significativa, a prática focada na fala e na comunicação, permite ao aluno sair da monotonia, diferenciar sua atenção e interagir socialmente.

É indiscutível o fato de que as escolas cada vez mais estão tendo papel importante na construção social do indivíduo. O aluno adentra o ambiente escolar precisando urgentemente desenvolver habilidades sociais, pois tem dificuldades na resolução de pequenos conflitos e até mesmo em simples atitudes como fazer amizades. Nesse aspecto, o uso da oralidade se faz ainda mais necessário. Ao trabalhar essa habilidade, o professor permite ao aluno estabelecer relações sociais concretas, desenvolvendo o lado afetivo, cognitivo e a capacidade de argumentação e crítica, porque é na relação com o outro que nos estabelecemos como seres humanos autênticos. No que diz respeito ao papel do outro na constituição do sujeito, Vygotsky afirma repetidas vezes que “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros” (VYGOTSKY, 1989, p. 56).

Nesse artigo será apresentado um recorte da pesquisa etnográfica realizada com professores e alunos em uma escola de ensino bilíngue. Como pergunta mediadora temos: É possível promover a oralidade de forma eficaz através dos recursos lúdicos no contexto bilíngue? Os dados apresentados foram coletados por meio de observações e conversas informais com professoras e alunos, e apontam para a eficácia da aprendizagem pela ludicidade e o importante papel da oralidade no contexto de educação infantil.

Contexto bilíngue e a importância da oralidade

Segundo o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), aprender a falar não consiste apenas em memorização de palavras, mas também em ações, reflexões sobre seus atos, sentimentos e desejos. Aproximadamente a partir de um ano de idade as crianças selecionam os sons dirigidos a elas, mesmo antes de começarem a falar, as crianças podem se fazer compreender e compreendem o outro, pois as competências linguísticas abrangem tanto as capacidades de compreensão quanto as capacidades de se fazer entender.

De acordo com Roncato e Lacerda (2005), a capacidade de desenvolvimento de linguagem nas crianças é indicada pela capacidade de trocas verbais e discursivas, e o adulto ou o professor tem uma atividade importante nesse seguimento no âmbito escolar, podendo promover uma série de atividades para essa evolução.

No contexto bilíngue, a oralidade pode assumir papel principal. É através da oralidade que crianças aprendem suas primeiras palavras. Mesmo antes de saber falar a criança, ainda bebê, observa e escuta tudo ao seu redor. Ao prestar atenção nos gestos e no som que o familiar produz, o bebê então experimenta suas primeiras sílabas, seguidas de uma repetição ou uma tentativa de emissão do som que acabou de ouvir.

É fato que aprendemos a falar muito antes de escrever e ler. Segundo Nascimento e Santo (2013), o período mais enriquecedor, tanto no aspecto físico quanto no psicossocial, é entre os 2 e 6 anos, pois é um período marcado pela interação social. Também nesta fase as crianças desenvolvem a oralidade, e essa é a única maneira de comunicação. Nesse sentido, e na concepção de ensino de uma nova língua, por que não permitir que a escola bilíngue incentive a oralidade com prioridade? Afinal, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 125), “a construção da linguagem oral implica a verbalização e a negociação de sentidos estabelecidos entre pessoas que buscam comunicar-se”.

O ensino de uma língua estrangeira na educação bilíngue propicia aos alunos oportunidades para usar a língua estudada com um envolvimento discursivo. Conforme Jordão (2007, p. 87):

Diferentemente do conceito de língua enquanto código, a língua como discurso compreende o ensino de línguas não somente através do ensino de significados e sentidos pré-existentes, mas também de maneiras com as quais podemos construir novos significados, nos posicionarmos e construirmos nossas identidades.

Nesse aspecto, os alunos podem construir uma nova leitura do mundo a partir do momento em que desenvolver o discurso oral esteja presente na maior parte do planejamento do professor de educação bilíngue.

Conforme mencionado anteriormente, sabemos que no contexto bilíngue o aprendizado acontece através da língua e por meio dela, sem que o aluno se preocupe em decorar conteúdo ou repetir sentenças inúmeras vezes até que se aproprie e reproduza isso na fala. Nessa percepção, a oralidade está presente o tempo todo em sala de aula. Para que o aluno consiga dar respostas na língua alvo é necessário que ele reflita e elabore o vocabulário formulando sua resposta.

Quando as crianças começam a adquirir uma segunda língua em uma idade precoce, elas desenvolvem a fluência com maior facilidade. [...] Assim, as crianças que falam uma segunda língua por ouvirem tal idioma no ambiente em que vivem, estão adquirindo-a como se fosse a sua língua materna (GORDON, 2000 apud NASCIMENTO; SANTO, 2013, p. 31).

De acordo com a afirmação acima, percebemos a importância de um bom estímulo para a criança desde cedo e como essa atitude reflete a qualidade no processo de aquisição de uma nova língua. Mais uma vez é nítido que a metodologia que valoriza a oralidade abriga riqueza na construção da linguagem. Afinal, quando a oralidade passa a ser prioridade, os métodos de ensino são aprimorados.

Considerando-se que o contato com o maior número possível de situações comunicativas e expressivas resulta no desenvolvimento das capacidades linguísticas das crianças, uma das tarefas da educação infantil é ampliar, integrar e ser continente da fala das crianças em contextos comunicativos para que ela se torne competente como falante (BRASIL, 1998, p. 134).

O educador representa destaque nesse processo, pois pode sugerir diversos recursos e possibilidades para fazer com que as crianças falem mais e melhor, organizando suas práticas de forma a promover grandes capacidades. “É importante que o professor converse com as crianças, apresentando-lhes diversas formas de comunicar o que desejam, sentem, necessitam etc.” (BRASIL, 1998, p. 134).

Oralidade e ludicidade no foco do aprendizado

Brown (2007) se refere ao ensino de línguas classificando-o em três áreas: a cognitiva, a socioafetiva e a linguística. Todas elas encontram na ludicidade uma aliada, pois, para um bom desempenho cognitivo e linguístico, o aluno precisa de espontaneidade e significação. Isto pode ser facilmente visto nos recursos lúdicos, pois ali o aluno pode ter situações reais de experiência, gerando, assim, espontaneidade. Se os aprendizes desenvolverem confiança em si mesmos, em situações descontraídas proporcionadas pela brincadeira, irão alcançar a autonomia necessária para experimentar a língua tanto em sala quanto fora dela.

A construção de um espaço de jogo, de interação e de criatividade proporciona o aprender com seu objetivo máximo, com sentido e significado, no qual o gostar e o querer estão sempre presentes.

Nas séries iniciais a segunda língua tem importante destaque no que diz respeito às relações socioculturais, permitindo um desenvolvimento cognitivo mais fortalecido, trabalhando as características individuais e coletivas. Portanto, a criança consegue perceber que, por meio de seu trabalho, é possível mudar, transformar o meio em que vive, sendo possível, então, construir uma nova forma de pensar, uma nova mentalidade, em que a criança

seja capaz de transmitir e compreender os conhecimentos do mundo, fortalecendo uma visão crítica e questionadora, para que busque e construa seu próprio conhecimento.

No contexto educacional bilíngue, a criança, na maioria das vezes, tem acesso a duas experiências diferentes. Elas são apresentadas na língua materna, que se responsabiliza pelo desenvolvimento motor, pela apropriação da escrita e também por todo o conteúdo comum relacionado à língua materna. A segunda experiência, objeto de meu estudo, diz respeito ao ensino de uma segunda língua. Para tal, o tempo do aluno no ambiente escolar se estende, e ele passa a ter acesso a conteúdos diversificados e desenvolvimento prioritário de outras habilidades, tendo como foco a oralidade na educação infantil até a 1ª série.

O conjunto de ações mediado pelas duas experiências potencializa o ensino de uma forma completa e ampla tanto para o aprimoramento cognitivo quanto para o motor. Na prática de ensino de uma segunda língua, temos como objeto de estudo o conteúdo por meio da nova língua. Desse modo o aprendizado se dá pelo todo, sem que o aluno perceba suas partes durante a fala e a compreensão do idioma. Ao utilizar essa prática, o professor necessita de recursos que sirvam para ilustrar o que está dizendo. É nesse momento que a ludicidade toma seu lugar como meio principal de desenvolvimento oral e aprendizagem efetiva.

Oralidade em evidência – da teoria à prática

Para a análise foram observadas turmas variadas de educação infantil durante algumas semanas. O que será retratado aqui é apenas um pequeno fragmento de toda a observação com ênfase no uso da oralidade na prática bilíngue. Para organizar a pesquisa foi construído um roteiro com perguntas:

Foi utilizado algum recurso lúdico? Qual recurso?

Os alunos participaram por meio da oralidade?

Como foi a participação dos alunos?

Esse era o objetivo?

Esse recurso estava no planejamento?

A partir dessas indagações, foi escrito um diário de bordo que permitiu a análise das metodologias propostas pelas professoras no que diz respeito ao desenvolvimento da oralidade do aluno.

A ludicidade aparece naturalmente no contexto de educação infantil, e através dos jogos e encenações a criança entra num mundo mágico e passa a se comunicar na língua adicional de forma espontânea e significativa. Em uma turma de maternal foi possível presenciar logo no primeiro dia o uso de recursos lúdicos repetidas vezes durante a hora da rodinha, conforme relato abaixo:

“Primeiramente, a professora utilizou cartões com desenhos para demonstrar como era a receita de uma panqueca, pois estavam aprendendo sobre os alimentos. Depois de utilizar as imagens, os alunos jogaram, utilizando *tablets*, um jogo que permitia que eles pudessem escolher os ingredientes. Durante esse momento foi possível ouvir os alunos falando o nome dos produtos em inglês sem que a professora tivesse estimulado. Para ajudar os amigos a concluir a receita, as crianças nomeavam os ingredientes da receita em inglês.” (Nota de campo, primeira observação da aula do maternal, 06 de agosto de 2018).

Tanto os recursos lúdicos quanto a ferramenta utilizada estavam descritos no planejamento, o que demonstra a importância da organização e da ação para que os objetivos possam ser atingidos. Nesse processo, ficou clara a importância do planejamento do professor e como, além de mediador, o docente precisa sempre buscar novas fontes para que os alunos possam aprender através de recursos diversificados e não apenas baseado nos livros didáticos.

Um outro momento interessante presenciado em uma turma do maternal foi o uso de um fantoche. A professora apresentou o boneco como amigo da turma e mencionou que ele não conhecia a língua falada no Brasil. Desse modo, os alunos deveriam comunicar-se com ele somente em inglês. O fantoche apresentado começou a contar uma história e, quando os alunos faziam perguntas em português, ele não entendia. Nesse momento foi impressionante o modo como as crianças se esforçaram para falar com ele. Até os alunos que apresentavam dificuldade tentaram se comunicar. A brincadeira foi muito divertida e, assim que o boneco se despediu, os alunos estavam ansiosos para saber quando ele iria retornar. Conversando com a professora e perguntando sobre a frequência do fantoche na sala de aula, ela respondeu que ele é como um convidado, que é chamado pela turma toda semana e sempre traz uma nova história. A professora afirmou: “Os alunos esperam ansiosamente o momento da chegada do boneco e ensaiam frases antes mesmo da chegada dele”. Essa atitude comprova o fato de que com incentivo adequado os alunos sentem-se motivados a usar a língua para uma comunicação real e com significado.

No processo de aquisição de uma nova língua, o professor precisa usar a criatividade e diversificar os métodos de ensino para que os alunos aprendam a nova língua de uma maneira real e prática, proporcionando assim uma identificação com sua rotina. De acordo com Tibeau (2004), é importante que exista na organização das aulas um conceito de criatividade-pedagógica, e metodológica, que se define como:

A capacidade de criar situações de aprendizagem e produzir no meio educacional as inovações que estimulem a curiosidade e o estímulo de aprender. Assim, o processo educativo tem sido insuficiente para desenvolver a criatividade e a educação formal e não tem oportunizado situações em que os educandos possam desenvolver e aplicar a língua inglesa no cotidiano.

De acordo com essa afirmação, podemos também perceber como a falta de momentos lúdicos afeta a educação. A ludicidade encanta e atrai o aluno.

Na turma da primeira série, a professora utilizou recursos tecnológicos (*tablets*). Como se trata de uma turma que já iniciou o processo de alfabetização, foi criado um jogo com o método fônico (*jollyphonics*), e os alunos deveriam ouvir o som e escolher a resposta que indicava a palavra correta. As perguntas eram lidas pela professora, e os alunos respondiam pelo *tablet* com o auxílio de música e cartas. Eles demonstraram empolgação e manifestaram alegria ao concluir o jogo. O diálogo entre eles, nesse momento, foi todo em inglês, já que a pontuação era marcada também pelos momentos de comunicação interna na sala. Mesmo ao final do jogo alguns alunos continuaram falando em inglês por ainda estarem inseridos no contexto do jogo. Por meio disso, foi possível observar o quanto é importante a imersão na língua estrangeira. Os alunos conseguem perceber o contexto em que estão inseridos e respondem a esse estímulo em inglês.

A imersão proporciona segurança ao aluno ao perceber que a língua faz parte do ambiente. Além disso, quando acrescentada a ludicidade, o aluno passa a sentir-se seguro para se expressar porque todo o meio em que está inserido favorece sua audição e, por fim, a reação esperada na hora da fala. Ribeiro (2004, p. 114) afirma:

A criação de um ambiente motivador que potencialize a aceitação, a afetividade, a acessibilidade e a autonomia do aluno é imprescindível para a formação do autoconceito positivo dos alunos em geral e, em particular, dos alunos com deficiências.

Em vista dessa afirmação, percebe-se a relevância em deixar que o aluno construa seus próprios saberes de modo que se aproprie deles e reflita ao longo de sua trajetória escolar. Ao construir significado, os alunos ad-

quiriram esse vocabulário e o transformaram em seu domínio. A partir disso, eles então estão aptos a utilizá-lo da forma oral, no contexto em que se apresenta necessário.

Nas aulas do maternal, a professora contava as histórias, e os alunos reproduziam as falas dos personagens em forma teatral. “Nessa idade, as crianças têm a necessidade do movimento”, relata a professora da turma. Além da ativação motora, os diálogos proporcionalmente adaptados para os alunos movimentaram a sala. As trocas de apresentações entre as salas também acontecerem com frequência nas turmas de 1ª e 2ª séries. Ao aprender um novo conteúdo, os alunos preparavam pequenas asserções, de acordo com cada faixa etária, e trocavam miniapresentações com os colegas de outras turmas. Quando alguém esquecia o conteúdo, alguns amigos ajudavam no improvisado ou lembravam o texto. Nesse momento, percebi que através desses pequenos teatros os alunos trabalhavam com a oralidade de modo muito efetivo e eles praticavam o vocabulário sem se dar conta de suas produções e aprendizados. A professora afirmou: “Eles adoram se apresentar, é algo comum no programa bilíngue”.

Considerar a oralidade comum é admitir sua importância na aprendizagem da língua. Deve continuar sendo comum o trabalho com a oralidade, pois é através dela que o indivíduo se manifesta.

Considerações finais

Com o suporte lúdico e apoio de fantoches, brinquedos, imagens, o professor compartilha momentos com as crianças e propõe importantes pretextos para a construção efetiva da aprendizagem oral. Na ludicidade e na sua prática, amplia-se o pensar, argumentar e criticar de forma a entender o mundo e suas transformações.

A ludicidade ativa a imaginação do aluno e, dessa forma, permite que ele a relacione com sua vivência. Essa ação implica sentido e transcende o simples memorizar em entender. Por isso, a partir do lúdico, a oralidade se apresenta de forma mais forte. O aluno sabe o sentido e por isso se manifesta de forma oral quando adequado.

Envolver o aluno de modo a encantar e replicar na oralidade é um desafio que muitas vezes não é conquistado. O lúdico, seja na música, no jogo, ou no simples cartão desenhado é o que acende a fagulha do saber. Brincar com textos orais também se mostrou um recurso lúdico com muita aceitação pelos alunos e de importante relevância para a prática oral. É

através da prática que se adquire confiança, e dela provém o sucesso. Uma educação com esse diferencial e que priorize o sentido real da aprendizagem deve ser valorizada. Busca-se além de professores. Buscam-se pesquisadores comprometidos com o ato de educar, transpondo limites e quebrando as barreiras do conhecimento.

Referências

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A linguagem oral e as crianças: possibilidades de trabalho na educação infantil. Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas. **Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores**. Universidade Estadual Paulista. Pró Reitoria de Graduação. UNIVESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 1, p. 52-64.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 31 jan. 2008.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Terceiro e Quartos Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3. ed. New York: Pearson Education, 2007.

DIAS, Rachel Ângela Ferreira. O ensino da oralidade: uma abordagem por meio dos gêneros. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. **Anais do 17º COLE**, Campinas: ALB, 2009. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem04/COLE_4096.pdf>.

JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA, Francisco Carlos. **Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: um Triângulo Amoroso Bem Sucedido**. 1º sem. 2007, p. 79-105. Disponível em: <<file:///C:/Users/DELL/Downloads/906-3218-1-PB.pdf>>.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. In: **Fala e Escrita: Características e Usos**. NELFE (Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e Escrita), Depto. de Letras da UFPE, CNPq – 2003 (Versão provisória de 18/05/2003).

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

NASCIMENTO D. C.; SANTO, E. E. O despertar da segunda língua na primeira infância: uma análise sob a perspectiva neuropsicológica. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, 2013.

RIBEIRO, Solange Lucas. **Espaço Escolar**: um elemento (in)visível no currículo. Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004.

RONCATO, Caroline Cominetti; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da Educação Infantil. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-223, ago. 2005. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/11715/8439>>. Acesso em: 12 set. 2018.

TIBEAU, Cynthia C. Pasqua M. **Entraves para a compreensão da criatividade no ensino**. UniFMU e UNIBAN – SP (Brasil), Junho, 2004. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd51/criativ.htm>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto et al. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984/2007.

Práticas translíngues no ensino bilíngue alemão: um estudo de caso

Jeferson Rodrigo Kern¹

Introdução

García e Wei (2014) afirmam que a translanguagem é a habilidade dos falantes bilíngues de potencializar o seu repertório linguístico no processo de construção de sentido. No Brasil, o conceito aparece, por exemplo, nos trabalhos de Cardoso (2015), Megale e Camargo (2015) e Lucena e Cardoso (2018). Cardoso (2015) fez um estudo no intuito de conhecer melhor as práticas de linguagem de professores e alunos em uma sala de aula de ensino bilíngue inglês-português. Ela constatou que a perspectiva monolíngue ainda é muito forte, e que o falante nativo continua sendo enaltecido. Afirma, ainda, que existe em nosso país uma política linguística de monolingüismo, em que se procura apagar os contextos bilíngues de minorias, política que se reflete em sala de aula.

Estudos como o de Cardoso (2015) demonstram que vários aspectos do bilinguismo e da educação bilíngue no Brasil ainda precisam ser estudados. Pode-se destacar a latente falta de estudo sobre o bilinguismo de escolha, evidente após o significativo aumento do número de escolas que oferecem essa modalidade de ensino. O ensino bilíngue de escolha é caracterizado por Bolzan (2014) como modelo em que falantes da língua majoritária adicionam uma segunda língua ao seu repertório.

Com a crescente demanda, cada vez mais pesquisadores têm se interessado pela área. Dentre os temas abordados em estudos recentes, destaca-se o de translanguagem, que tem ajudado na compreensão da complexidade linguística de muitos contextos brasileiros, valorizando contextos bilíngues.

Assim, o presente artigo tem como objetivo descrever e compreender as práticas de linguagem de professores e alunos em uma sala de aula bilíngue português-alemão e como elas se relacionam com o conceito de translanguagem.

¹ Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Paraná – Curitiba/PR. Especialista em Educação Bilíngue pelo Instituto Superior de Educação Ivoti – Ivoti/RS. Coordenador de Idiomas no Colégio Bonja/Joinville. E-mail: jeferson.kern@ielusc.br

Conceituando translinguagem

Canagarajah (2011) definiu translinguagem como a habilidade dos falantes multilíngues de alternar entre línguas, usando-as como parte de um repertório integrado. Em uma abordagem translíngue ou heteroglóssica, considera-se que os recursos linguísticos são móveis, fluidos e híbridos (CANAGARAJAH, 2013).

García (2009) diz que

[...] translinguagem, 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 (GARCÍA, 2009, p. 44, tradução minha).

Neste trabalho, adotamos a definição de García e Wei (2014). Segundo eles, translinguagem é uma abordagem que considera as práticas linguísticas dos falantes bilíngues como um repertório linguístico único, cujas características são construídas socialmente como pertencentes a duas línguas separadas, desconstruindo assim a concepção de que bilinguismo é prática que envolve dois sistemas linguísticos autônomos. É através de múltiplas práticas discursivas que falantes bilíngues atuam e dão sentido ao mundo. Para García e Wei (2014), translinguagem torna visível a complexidade das trocas de linguagem:

Translinguagem é o ato performado por bilíngues ao acessar diferentes recursos linguísticos ou vários modos do que tem sido descrito como línguas autônomas para maximizar o potencial comunicativo (GARCIA, 2009, p. 140, tradução minha).

Compreender o conceito de translinguagem implica aceitar que a rígida delimitação entre o que pertence a cada língua é uma artificialidade, e que todo falante bilíngue tem a capacidade de lançar mão de todo o seu repertório para melhor poder compreender e expressar seu conhecimento.

Novos estudos sobre a translinguagem têm demonstrado que permitir que os alunos lancem mão de todo seu conhecimento ao se comunicarem, comparando e tirando conclusões sobre semelhanças e diferenças entre as línguas que compõem seu repertório, favorece seu desenvolvimento.

Metodologia

Este trabalho apresenta uma pesquisa interpretativista e qualitativa, de cunho etnográfico, que discute práticas de linguagem reais no contexto escolar. Ele foi realizado em uma escola privada de grande porte no norte

de Santa Catarina com um grupo focal, uma turma de 9ª série, totalizando cinco alunos. Utilizaram-se as seguintes fontes para a produção de dados: documentos oficiais da escola pesquisada (Projeto Político Pedagógico); observação de quatro aulas de alemão em uma turma de 9ª série; questionário com perguntas fechadas para os alunos; transcrição de trechos das entrevistas realizadas com os alunos, considerando a relevância do conteúdo para a temática do trabalho. As observações foram realizadas nos meses de setembro e outubro de 2018. Todas foram registradas em um diário de campo. Em outubro, após a aplicação de um questionário com informações básicas, os alunos foram entrevistados. As entrevistas foram feitas em dois momentos: no dia 18/10/2018 foram entrevistados os alunos Guilherme, Bianca e Bernardo², e no dia 26/10/2018 foram entrevistados os alunos José e Fábio. Todas as entrevistas foram semiestruturadas e gravadas em áudio.

Para melhor compreender as falas e os posicionamentos dos participantes deste trabalho, é importante uma breve descrição dos sujeitos e de seus hábitos. A professora participante é ucraniana e está há nove meses no Brasil. Ela fala inglês, alemão, russo e um pouco de português. Antes de vir para o Brasil, ela trabalhou na Ucrânia, principalmente em escola de idiomas, e na China, sempre com o ensino da língua alemã. Os alunos são brasileiros, entre 14 e 15 anos, falantes de português, inglês e alemão. Todos estudam alemão no ensino regular, e quatro participam do programa bilíngue inglês-português. O nível de inglês dos alunos pode ser classificado como B1/B2 e o de alemão A2/B1 de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001). A aluna Bianca, 15 anos, já esteve com a família nos Estados Unidos, em Portugal, na Suíça e participou de um intercâmbio no Canadá. É uma aluna muito dedicada e com grande interesse por línguas. Em uma autoavaliação, ela classifica seu nível de inglês como muito bom e o de alemão entre regular e não suficiente. Bernardo, 14 anos, participou de um intercâmbio no Canadá e esteve com sua família nos Estados Unidos. Ele classifica seu nível de inglês como muito bom e seu nível de alemão como regular. Guilherme, 15 anos, sempre estudou inglês em uma escola de idiomas, mas optou pelo programa bilíngue inglês-português em 2016. Ele já viajou aos Estados Unidos e acredita que seu nível de inglês possa ser considerado bom e o de alemão regular. Fábio, de 14 anos, também participou do inter-

² Os nomes apresentados neste trabalho são fictícios para preservar o anonimato dos alunos.

câmbio com o Canadá, sua única experiência fora do Brasil. Para ele, seu nível de inglês é bom, e o de alemão regular. José, de 15 anos, é o único aluno entrevistado que não participa do programa bilíngue inglês-português. Apesar disso, seu nível de inglês é muito bom, ele frequenta um curso em uma escola de idiomas. Ele e sua família viajam com regularidade para o exterior e ele já teve a oportunidade de conhecer os Estados Unidos, o Paraguai, o Uruguai e a Argentina. José classifica seu nível de inglês como muito bom e seu nível de alemão como regular.

A partir dos dados obtidos durante a coleta, foram criadas quatro categorias de análise: identidade cultural, idealização do falante nativo e visões sobre o sotaque, identidade linguística bilíngue e uso das línguas.

Translinguagem no cotidiano de uma escola

1 Identidade cultural

Para melhor compreensão das práticas de linguagem, é importante conhecer como os participantes entendem sua identidade cultural. Ao serem questionados sobre cultura, os alunos demonstraram ter um entendimento essencialista de cultura: “Numa visão essencialista, as culturas são entendidas como separadas por localizações geográficas e línguas, o que leva à distinção entre ‘nós’ e ‘eles’, entre a ‘nossa cultura’ e a ‘cultura deles’” (HOLLIDAY, 2001 apud CARDOSO, 2015, p. 102). Essa separação é condizente com a ideologia monolíngue dominante e ela não contempla a complexidade cultural de um mundo globalizado. A seguir, analiso alguns trechos das falas dos alunos que evidenciam essa concepção de cultura.

Fábio associa a cultura ao país: “Eu me identifico com o Brasil” (Fábio, entrevista do dia 26/10/2018). Essa associação provoca questionamentos, como por exemplo, se existe uma única cultura brasileira. Bianca explica que pesquisar sobre outras culturas não é um hábito seu: “Eu não tenho afinidade com muitas culturas, eu não sou de ficar procurando a cultura” (Bianca, entrevista, 17/10/2018). Os alunos Guilherme e José afirmaram ter mais contato com a cultura americana, mas não necessariamente afinidade com ela:

Eu me relaciono mais com as americanas do que com as alemãs. Porque eu estou bem mais acostumado, eu fui bastante para os Estados Unidos. Minha família me influencia bastante a saber sobre ele, os Estados Unidos, ou com pesquisa, me mostrando, ou só com filme mesmo (Guilherme, entrevista, 17/10/2018).

Bernardo e Bianca demonstram interesse em conhecer novas culturas. Ambos relataram sobre uma experiência que tiveram em outubro de 2018 recebendo um aluno intercambista alemão da cidade de Wolfenbüttel:

Eu não conheço tanto, mas quando meu [intercambista] alemão veio para cá, eu perguntei bastante. Eu acho interessante conhecer novas culturas, e a Alemanha é um país com que eu me identifiquei um pouco, tanto que minha família é de descendência alemã (Guilherme, entrevista, 17/10/2018).

Bianca assume ter sua própria cultura e deixa clara sua posição em relação a outras culturas: “Eu gosto de conhecer culturas, mas eu nem sempre me relaciono com elas. Sempre tem algumas coisas com que eu não concordo, do jeito de ser, mas eu aceito. A cultura é dele e eu tenho a minha” (Bianca, entrevista, 17/10/2018).

2 Idealização do falante nativo e visões sobre o sotaque

Ao serem indagados sobre modelos de falantes, a idealização do falante nativo se mostrou mais forte na língua inglesa: “É porque no inglês nossos professores são rigorosos no caso de pronúncia, se a gente fala errado, não é assim, ou, tenta falar do jeito britânico” (Guilherme, entrevista, 18/10/2018). Pessoas próximas, que na opinião dos alunos possuem um nível linguístico superior, também são consideradas modelos de falantes. Todos estão de acordo ao afirmar que ser compreendido é mais importante que falar igual a um falante nativo: “Eu acho que [um sotaque] para a comunicação é o suficiente. Para falar como um nativo eu tenho que procurar muito, ainda mais que tenho sotaque do Rio [de Janeiro]” (Bianca, entrevista, 18/10/2018).

Para Holliday (2011, apud CARDOSO, 2015) o sotaque é uma característica cultural. As características culturais possuem hierarquia e podem ser consideradas ganhos ou perdas culturais. Ao cobrar dos alunos o sotaque britânico, os professores reforçam a idealização do falante nativo e a ideia de que essa variante é a única “correta”. Rajagopalan (2005 apud CARDOSO, 2015) afirma:

Insistir em empregá-los [os conceitos de falante nativo e a dicotomia língua nativa/estrangeira] enquanto se tenta fazer sentido da nova ordem mundial emergente é fingir que essas coisas não estão acontecendo ou forçar a realidade em moldes pré-definidos que refletem mais fielmente o que um pesquisador possa querer que o mundo seja do que o que o mundo realmente é (RAJAGOPALAN, 2005, apud CARDOSO, p. 17, 2015)

Para ele, perseguir o ideal do falante nativo atrapalha o entendimento da nova realidade linguística existente no mundo atual, em que, em vir-

tude da globalização e da migração, as pessoas entram em contato com diferentes línguas e culturas das mais variadas formas. A fala de Bianca confirma essa afirmação. Devido ao pouco contato que tem com falantes “nativos” da língua alemã, seus modelos de falantes são principalmente brasileiros falantes da língua.

3 Identidade linguística bilíngue

A identidade linguística foi outro ponto investigado. Os alunos apresentaram concepções e opiniões divergentes ao serem indagados sobre o reconhecimento de seu bilinguismo. Bianca afirma categoricamente que não se considera bilíngue: “Não [me considero bilíngue], eu posso aprender a língua, mas eu não sei direito. Eu esqueço tudo bem rápido, eu tenho que rever tudo, porque eu vejo e não me lembro mais do que é a palavra depois de duas semanas” (Bianca, entrevista, 17.10.2018). Ela afirma que para ser bilíngue, é preciso falar “direito”. Em sua concepção, outras formas de linguagem não são válidas:

[Para ser trlíngue] eu deveria ter um ensino melhor, entender melhor a língua, aprender a falar bem, não fluente, mas pelo menos falar direito, eu me enrolo, daí eu troco a língua, aí eu vou na mímica mesmo quando eu não sei. Ai não dá (Bianca, entrevista, 17/10/2018).

As falas de Bianca, assim como as de Fábio e José, são permeadas pelo que se convencionou chamar de “boa proficiência” (CARDOSO, 2015), só validando o conhecimento linguístico quando se atinge alta proficiência. Maher (2007) discute essa questão ao apresentar o conceito de bilinguismo balanceado. De acordo com essa perspectiva, o sujeito só é bilíngue quando atinge proficiência ideal nativa nas duas línguas. A autora critica as definições de bilinguismo construídas tendo o falante nativo como referência:

É preciso desvelar a perigosa noção de déficit embutida nessa possibilidade de enxergar alunos como se estes tivessem competências “atrofiadas”: os bilíngues, vale insistir, usam suas línguas para propósitos diferentes e, por isso, podem tornar-se competentes em uma língua em alguns aspectos, mas não em outros (MAHER, 2007, p. 76).

Bernardo tem outra opinião. Para ele, o critério mais importante para o reconhecimento do bilinguismo é a comunicação:

Então, eu não sei os requisitos necessários para ser trlíngue. Se é só saber a língua, porque assim, eu não me considero fluente. Eu acho que até no português eu não sou assim fluente, caramba. Então, eu acho que, vamo [sic] ver, eu sei me comunicar, eu tô [sic] aprendendo mais, tô [sic] me comuni-

cando. Então aos poucos eu estou chegando lá, mas eu não me consideraria bem trilingue (Bernardo, entrevista, 17/10/2018).

Apesar de acreditar que a comunicação é o mais importante, Bernardo deseja, também, ser fluente na língua, ou seja, ele persegue um alto nível de proficiência. Percebem-se vários traços de concepções monoglóssicas de bilinguismo nas falas dos alunos. Na perspectiva monoglóssica, o falante adiciona sistemas linguísticos autônomos ao seu repertório. A fala de Bianca, afirmando que se deve falar “direito”, pode ser relacionada aos conceitos de bilinguismo perfeito (BLOOMFIELD, 1935 apud HAMERS e BLANC, 2000) e bilinguismo balanceado, que exige um controle nativo de duas línguas para que ocorra o bilinguismo. Na fala de Bernardo, percebe-se uma clara divisão de sistemas linguísticos. Na entrevista, ele afirma não considerar válido o uso de duas línguas simultaneamente: “Não acho muito válido misturar, o objetivo deve ser falar 100% na língua [alvo]” (Bernardo, entrevista, 17/10/2018). Nessa perspectiva de bilinguismo, o uso de mais de um sistema linguístico simultaneamente não é considerado válido.

4 Uso das línguas

Esta parte da análise divide-se em três. Inicialmente discuto o uso do termo “língua estrangeira”. Em seguida, aponto as finalidades com as quais as diferentes línguas são usadas. Por fim, analiso o uso das línguas na aula de alemão.

No texto do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada, utiliza-se o termo “línguas estrangeiras” para se referir às línguas ensinadas na escola. O uso desse termo, assim como de “segunda língua” e “língua nativa” é criticado por Block (2003 apud CARDOSO, 2015). Para o autor, esses termos não se aplicam a muitas realidades do mundo globalizado, ignorando contextos em que crianças aprendem diversas línguas desde o nascimento ou quando aprendem uma língua e depois identificam outra como sua língua nativa. No uso de segunda língua, Block crítica sua pressuposição monolinguística e a separação de competência linguística em L1 e L2. Para ele “o viés monolíngue, a visão compartimentalizada das línguas e a visão simplista de contexto – todos inerentes ao termo ‘segunda língua’ como é usado atualmente em teorias de aquisição – não se sustentam em investigação empírica” (BLOCK, 2003, apud CARDOSO, 2015, p. 86). Autores como Block (2003 apud CARDOSO, 2015) e Schlatter e Garcez (2012) sugerem o uso do termo “língua adicional”. Para Block (2003 apud CARDOSO, 2015), esse termo contempla a noção de acumulação contínua de conhecimento

linguístico, acabando assim com a categorização e hierarquização das línguas. Optar pelo termo “língua estrangeira” e não pelo termo “língua adicional” significa assumir que as línguas inglesa e alemã estão distantes de nossa realidade e de nosso cotidiano. Conforme veremos a seguir, essas línguas estão mais presentes no cotidiano dos alunos do que imaginamos.

De acordo com os alunos, a língua inglesa e a alemã são usadas para diferentes finalidades. O inglês está mais presente no cotidiano e é muito usado nas mídias:

O inglês eu uso até demais, porque eu fico vendo direto vídeo no *Youtube* em inglês, eu fico vendo séries sem legenda [...] Eu leio demais em inglês também (Bianca, entrevista, 18/10/2018).

Além do hábito de assistir a filmes em inglês, o aluno Guilherme relata que tem o hábito de conversar com a mãe neste idioma: “Mas também inglês que ela [mãe] força em casa, coloca filme para a gente ver, a gente conversa às vezes” (Guilherme, entrevista, 18/10/2018). Fábio diz usar o inglês nas mídias e acrescenta o objetivo de fazer os exames de proficiência linguística:

O inglês eu uso para falar com as pessoas que não falam português, para mexer na *internet*, que tá [sic] tudo inglês no meu celular e [...] para fazer aula de bilíngue também e nas provas [de proficiência] (Fábio, entrevista do dia 26/10/2018).

Bernardo, Bianca e Fábio demonstraram a preocupação de conversar com seus amigos nas suas respectivas línguas: “Eu tento manter contato com meus amigos, eu falo com meu [intercambista] alemão em alemão, na maior parte do tempo, às vezes tenho que perguntar o significado das palavras em inglês, para eu entender um pouco mais” (Guilherme, entrevista, 18/10/2018). Esse contato com amigos acontece principalmente por *WhatsApp*, redes sociais e *e-mail*, conforme a fala de Bianca: “O alemão eu uso mais na escola, e agora com minha [intercambista] alemã. Eu conversei com ela, e ela me mandou um *e-mail* falando sobre os uniformes que eu quero, daí a gente fica conversando” (Bianca, entrevista, 18/10/2018). José afirma usar o alemão somente na escola: “Alemão eu só utilizo mesmo na escola e eu, às vezes, falo com meus amigos umas palavras em alemão, tipo, como é que é cadeira em alemão, daí eu respondo” (José, entrevista do dia 26/10/2018).

A partir da análise dos dados de observação das aulas de língua alemã, foi possível identificar situações em que os alunos utilizavam práticas translíngues, ou seja, usavam duas, ou até três línguas de seu repertório na mesma situação de comunicação e de forma intencional.

Um exemplo de prática de linguagem translíngue está no fato de alguns alunos pedirem para que o inglês seja utilizado quando eles não entendem algo, resistindo assim à rígida divisão entre as línguas, já que segundo a escola a aula deveria ser 100% em alemão:

A gente usa muito o inglês quando não conhece uma palavra. A gente também usa o português na hora de entender uma palavra, mas nem sempre dá, porque a Frau K (professora) não entende. A gente usa também quando não sabe falar algo em alemão. Ou a gente pergunta para alguém em português como que é, daí a pessoa fala em alemão ou inglês e a gente consegue conversar com a professora (Bianca, entrevista, 18/10/2018).

Na fala de Bianca, fica claro que os alunos lançam mão de todo seu repertório linguístico na hora de se comunicar, seja em inglês, alemão ou português, fato que ilustra perfeitamente o conceito de translíngue. Garcia (2009) afirma que em um ato translíngue o falante bilíngue acessa diferentes recursos linguísticos para maximizar o potencial linguístico. Para Canagarajah (2013), todos os recursos linguísticos são móveis, fluidos e híbridos, o que também fica evidente na fala de Bianca. O autor também nos traz o conceito de agentividade de alunos e educadores, que, segundo ele, faz com que os aprendentes usem elementos de outras línguas como forma de resistência. Pode-se observar essa agentividade dos alunos quando eles solicitam a tradução de uma palavra na língua inglesa ou portuguesa:

Guilherme: *Wie sagt man Sachbeschädigung auf Englisch?* (como se diz danos à propriedade em inglês?) Professora: *Ich glaube, man kann sagen ruining someone's property*" (acho que poderia ser *ruining someone's property*) (Professora e Guilherme, observação de aula, 14/09/2018).

Guilherme solicita a tradução de *Sachbeschädigung*, o que é prontamente atendido pela professora. Dessa forma, alunos e professora negociam as práticas linguísticas válidas na sala de aula. A professora demonstra concordar que, em alguns momentos, "misturar" as línguas pode trazer benefícios pedagógicos. Em alguns momentos, ela também o faz:

José: *Was ist Kunst?* (o que é *Kunst*?) Professora: *Kunst ist Art (Kunst é Art)* (José e Professora, observação de aula, 14/09/2018).

O uso de todo o repertório linguístico é visto como benéfico para a maioria dos alunos. Para Bianca, o uso de algumas palavras e elementos da língua inglesa garante que todos entendam o que está sendo discutido, além de dar mais agilidade à aula:

Bianca: Eu acho que é bom [que a professora também use inglês na aula], se ela só falasse o alemão e a gente não entendesse, por mais que ela tentasse

explicar a palavra, como a Frau D, colocar no quadro e dar um sinônimo, e a gente não entender de jeito nenhum, daí é meio ruim, que daí a gente não tem como compreender o texto porque a gente não entendeu de nenhum jeito em alemão. E se um entender daí ele explica para os outros. Mas com o inglês facilita para todo mundo entender mais rápido (Bianca, observação de aula, 14/09/2018).

Bianca argumenta que uma explicação unicamente em alemão pode ser mais demorada e comprometer o andamento da aula. Além disso, ela se mostra preocupada com o entendimento das palavras e dos textos. Para José, lançar mão de todo o seu repertório linguístico proporciona segurança: “Inglês é uma língua que todo mundo aprendeu e se sente seguro falando, daí quando vou perguntar alguma coisa que não sei em alemão, eu pergunto em inglês e português” (José, entrevista do dia 26/10/2018).

José, Bianca e Guilherme concordam em que o uso das três línguas de forma concomitante pode ajudar na comunicação e no aprendizado. A língua inglesa também é vista como a língua que todos entendem: “Também é que ela [professora] não vai entender a piada em português, que a gente faz em inglês, que em alemão a gente não consegue” (Guilherme, entrevista, 18/10/2018).

Em relação ao uso da língua inglesa na aula de alemão, as opiniões são divergentes. Para Bianca, José e Guilherme, o uso concomitante das línguas pode ser uma boa ferramenta para compreender vocabulário e textos. Bernardo e Fábio acreditam que se deva usar majoritariamente a língua alemã, usando a língua inglesa como último recurso.

Considerações finais

Este artigo teve o objetivo de compreender as práticas de linguagem de professores e alunos em uma sala de aula bilíngue português-alemão, e como elas se relacionam com o conceito de translinguagem. Os depoimentos dos alunos expressaram uma visão essencializada de cultura, ao relacioná-la com localizações geográficas e seus falantes. Constatou-se a presença do mito do falante nativo, principalmente na ação de professores ao almejar um determinado sotaque. O mito é reforçado pela escola, que coloca as provas de proficiência internacionais como principal objetivo das aulas de línguas. Discutiu-se, ainda, como ele atrapalha o entendimento da nova realidade linguística atual, em que grande parte da população tem contato com variadas línguas e culturas, seja de forma pessoal ou através das mídias digitais. Nas falas dos alunos, percebeu-se a predominância de concepções

monoglóssicas de bilinguismo, em que os falantes almejam altos níveis de proficiência e veem os sistemas linguísticos como sistemas separados.

Uma das contribuições do presente trabalho foi a discussão acerca de bilinguismo dinâmico. Os dados apontam para a impossibilidade de separação rígida entre as línguas de falantes bilíngues. Apesar de terem sido observadas algumas práticas de translanguagem, em nenhum momento elas foram usadas de forma intencional como ferramenta pedagógica pelo professor. Percebeu-se que os alunos tiveram poucas oportunidades, ao longo de sua escolarização, de experimentar e desenvolver situações em que todo seu repertório linguístico fosse considerado, pois estiveram cercados de visões monoglóssicas de língua.

Os participantes do estudo demonstraram que se comunicam de forma complexa ao utilizar as três línguas de forma natural, o que revela um grande potencial a ser explorado. No uso de três línguas de forma concomitante, percebemos a riqueza da experiência bilíngue e a fluidez do uso que os alunos fazem das três línguas.

Diante do analisado e discutido, pode-se afirmar que práticas translíngues devam ser reconhecidas como legítimas, para que, assim, tenham seu lugar no ambiente escolar. Além disso, penso que elas possam ser estimuladas, promovendo momentos de integração das línguas em uma experiência única de aprendizagem.

Referências

- BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Bristol: Multilingual Matters, 2011.
- BOLZAN, D. B. Os desafios da educação bilíngue de escolha em contexto brasileiro: da construção do currículo à formação de professores. **Web Revista Linguagem Educação**. Campo Grande, n. 7, novembro de 2014. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/issue/download/78/84>>. Acesso em: 02 abr. 2018.
- CANAGARAJAH, S. Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. **The Modern Language Journal**, v. 95, p. 401-417, 2011.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. Londres e Nova York: Taylor & Francis Group, 2013.
- CARDOSO, A. C. “**A gente pode aprender muito com essas trocas de línguas e não ficar preso numa língua só**” – práticas de linguagem na introdução do ensino

bilíngue em sala de aula do Ensino Médio. Tese (Mestrado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso em: 24 out. 2018.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: A global perspective. Oxford: Wiley Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging**: Language, Bilingualism and Education. Nova York: Palgrave MacMillan, 2014.

HAMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

LUCENA, M. I. P.; CARDOSO, A. C. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. **Calidoscópio**, v. 16, n. 1, p. 143-151, jan./abr. 2018.

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

MEGALE, A. H.; CAMARGO, H. R. E. Práticas translíngues: o repertório linguístico do sujeito bilíngue no século XXI. **Tabuleiro de Letras**, v. 9, n. 1, 2015.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas Adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

Parte III

O desenvolvimento social e emocional de alunos bilíngues

A inteligência emocional e a aprendizagem da língua espanhola: elemento motivacional e cultural na aquisição da L2

Mónica E. Bonetti de Laguna¹

Introdução

Pesquisar sobre os processos mais adequados de ensino e as principais dificuldades de aprendizagem, em distintas áreas de conhecimento, sempre acompanhou a história do pensamento pedagógico. Há momentos em que a reflexão se preocupa com o conjunto na forma sistêmica; em outras ocasiões prioriza determinadas áreas do conhecimento, sem se desconectar das demais. A complexidade de abordagens metodológicas e de modelos de aprendizagem permite sempre constatar novas facetas de pesquisa e buscar novos rumos de análise em relação ao sucesso ou ao fracasso do ensino de uma segunda língua.

De forma particular, a neurociência de mãos dadas com a psicologia, analisando os mecanismos biológicos da cognição e da conduta, vem ao encontro dos educadores para decifrar alguns dos dilemas e das interrogações que existem no campo dos recursos e dos processos da aprendizagem.

A potencialidade e o prazer de aprender são dimensões intrínsecas à essência humana e podem ser sintetizados no paradigma da curiosidade epistemológica. Neste paradigma, encontram-se os processos cognitivos, a motivação e a mobilização do ser humano, todos eles expressos no ímpeto que nos impulsiona, nos entusiasma e nos instiga a ir além de nós mesmos.

Nesse cenário e baseado nos princípios da inteligência emocional e da neurociência cognitiva, pode-se aferir que no campo da aprendizagem de uma língua estrangeira, o elemento motivacional e o cultural colaboram ambos de maneira relevante para que o aprendizado adquira um caráter

¹ Professora de Língua Espanhola no Colégio Bonja/Joinville, Especialista em Educação Bilingue pelo Instituto Superior de Educação Ivoti – Ivoti/RS. E-mail: monica.bonetti@ielusc.br

significativo. Os resultados obtidos pelos estudantes vão além do previsível, tanto dos professores quanto deles mesmos.

A experiência pessoal da prática docente no ensino de L2 permite constatar o contraste entre alunos motivados para aprender e os que estão desmotivados.

Por conseguinte, a pergunta que surgiu, na inferência destas observações, foi: de que maneira a inteligência emocional e a identificação cultural são fatores que influenciam ou interferem, seja como fonte de motivação e sucesso ou como empecilho para o aprendizado do espanhol como segunda língua.

O espanhol não é atualmente uma língua obrigatória no ensino médio. Por esse motivo os alunos que escolhem estudar esta língua geralmente são, na sua maioria, aqueles que desejam falar mais de uma língua estrangeira, ou aqueles que, por gosto, afinidade ou frustração no estudo de outras línguas, se sentem mais identificados com o espanhol. Por este motivo o presente artigo reflete a contribuição da teoria da inteligência emocional e os princípios da neurociência cognitiva nos processos de aprendizagem do espanhol como L2. Para tanto será necessário verificar as principais contribuições feitas pelas investigações a respeito dos fatores emocionais e motivacionais que devem ser considerados na sistematização da formação do conhecimento. Percebe-se igualmente o fator cultural como elemento motivador da aprendizagem. Em decorrência disso, refletir-se-á sobre a identificação cultural com a língua estudada como motor de motivação por parte do estudante.

Inteligência emocional e motivação

As evidências baseadas na experiência docente demonstram que o sucesso no campo acadêmico, profissional ou mesmo pessoal não está garantido pelos altos quocientes de inteligência. Discernir quais são os fatores que determinam o sucesso ou o fracasso na aprendizagem são as questões que a ciência cognitiva busca investigar e, assim, responder aos educadores e pais que anseiam entender como funciona o cérebro humano no processo de ensino e aprendizado.

No final do século XX, surgiram distintas teorias sobre a inteligência, apresentadas sob diferentes óticas. Entre as mais conhecidas está a Teoria das Inteligências Múltiplas proposta por Howard Gardner, em 1983. Ele sugere, inicialmente, sete diferentes categorias de inteligência: a Lógico-Matemática, a Linguístico-Verbal, a Espacial ou Visual, a Físico-Cines-

tésica, a Interpessoal, a Intrapessoal e a Musical. Posteriormente, acrescentou cinco: a Naturalista, a Existencial, a Criativa, a Colaborativa e a Emocional. A última inteligência mencionada, é uma mescla das inteligências Interpessoal e a Intrapessoal (SMITH, 2002, 2008).

Peter Salovey e John D. Mayer, em 1990, foram os primeiros pesquisadores a conceituar e utilizar o termo “inteligência emocional” nos seus trabalhos. No entanto, em 1995, Daniel Goleman, publica o seu livro: “Inteligência Emocional. A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente”, o qual populariza o conceito em decorrência da grande repercussão mundial que obteve. Segundo Goleman, a inteligência emocional pode ser classificada em: autoconhecimento emocional, controle emocional, automotivação, reconhecimento de emoções em outras pessoas, habilidade em relacionamentos interpessoais.

A automotivação, o terceiro componente de acordo com a classificação de Goleman, é dar a si mesmo motivos, estímulo, interesse e energia, gerando uma ação específica ou um comportamento determinado, a capacidade de dirigir as emoções a serviço de um objetivo ou realização pessoal.

Antes destas propostas pesquisadas por Goleman, havia a tendência de valorizar mais os aspectos intelectuais e acadêmicos dos alunos, acreditando que os fatores emocionais e sociais eram independentes e pertenciam ao âmbito privado (GOLEMAN, 1995, p. 9-13).

Estes estudos formais apontam que o aspecto emocional é um fator determinante não só na conduta das pessoas, mas também nos processos de aprendizado do cérebro.

1 A identificação cultural como fator motivador

Pode-se ver uma clara inferência entre o tipo e o grau de motivação dos alunos e o sucesso alcançado. Gardner aponta que o sucesso no aprendizado de uma segunda língua depende de uma conjunção de fatores, posto que às destrezas comunicativas e gramaticais soma-se a vontade de evoluir e continuar aprendendo o idioma (GARDNER, 1985).

Quer dizer, a motivação certamente forma parte do sucesso. E a identificação cultural, consequência do contato com a língua é, por sua vez, um fator motivacional de peso. Como o explica Dörnyei (2005, p. 73 apud, MORENO BRUNA, 2014, p. 16):

A autoconfiança linguística – derivada da qualidade e quantidade do contacto entre os membros das comunidades da L1 e da L2 – é um imenso fator motivacional no aprendizado da linguagem de outra comunidade, e deter-

mina o interesse futuro dos estudantes numa comunicação intercultural e o grau de identificação com o grupo da L2.²

Essa identificação com a cultura da segunda língua promove uma aproximação emocional que resulta em interesse, que por sua vez instiga a curiosidade para saber ainda mais. Na definição de Miquel e Sans: “A cultura é uma adesão afetiva, um acúmulo de crenças que têm força de verdade e que marcam, em algum sentido, cada uma das nossas atuações como indivíduos membros de uma sociedade” (MIQUEL; SANS, 1992, p. 16).

Por outro lado, como Gardner explica na sua obra *Social Psychology and Second Language Learning/: the Role of Attitudes and Motivation* (1985, p. 46), os estudantes que abandonam o estudo de uma língua estrangeira têm uma atitude menos favorável para com a comunidade da L2 que aqueles que continuam a estudá-la. Também é possível que essas diferenças possam caracterizar a quem escolhe em princípio estudar ou não uma segunda língua.

Sendo assim, é patente que o estudante que decide estudar espanhol o faça pela ideia de conquistar mais uma língua estrangeira, com vistas a melhorar o seu currículo no futuro, ou porque não obteve sucesso ao tentar aprender outros idiomas. Não obstante, essa percepção do aprendizado, poderá ser modificada ao longo do processo de aquisição quando progressivamente se aproximar mais da cultura que a língua traz consigo. Será essa nova impressão sobre o idioma que lhe proporcionará mentalmente uma renovada visão: positiva e motivadora, se ocorrer a identificação cultural, ou de desinteresse e maior dificuldade, caso não ocorra. Isto pode acontecer mesmo quando não exista contato direto com a comunidade linguística da L2. De acordo com Dörnyei, *It’s difficult to envisage that one can develop a potent ideal L2 speaking self while at the same time despising the people who speak the L2 in question* (DÖRNYEI, 2009, p. 102 apud MORENO BRUNA, 2014, p. 22)³.

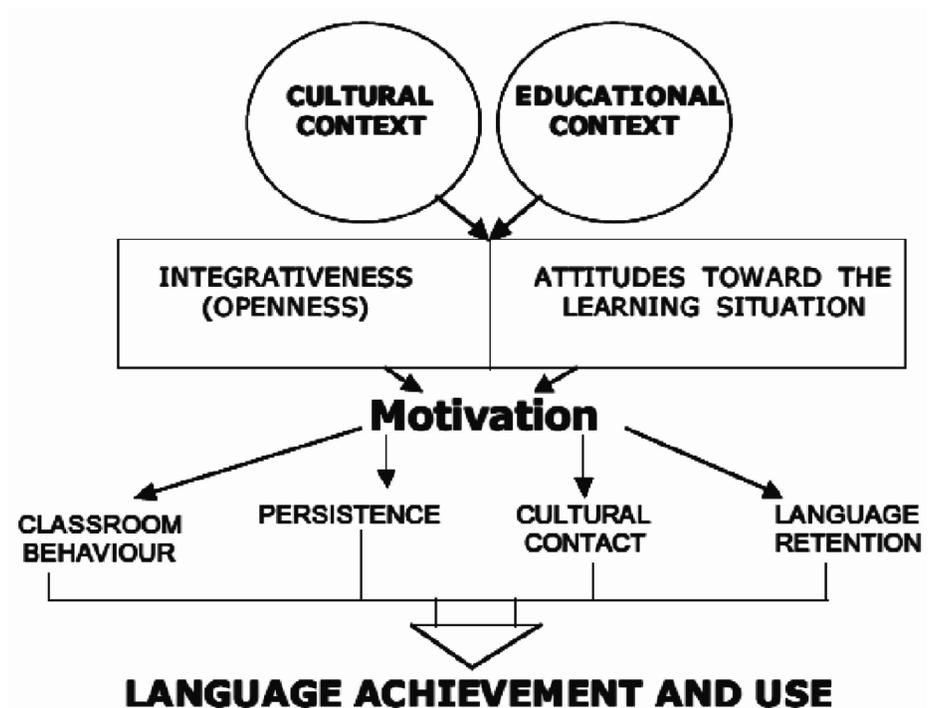
No seu *Motivation and second language acquisition*, Gardner (2007, p. 14) coloca em um diagrama as diferentes variáveis e suas interdependências

² *Linguistic self-confidence – derived from the quality and quantity of the contact between the members of the L1 and L2 communities – is a major motivational factor in learning the other community’s language, and determines the learners’ future desire for intercultural communication and the extent of identification with the L2 group* (DÖRNYEI, 2005, p. 73 apud MORENO BRUNA, 2014, p. 16) (Tradução da autora).

³ “É difícil imaginar que se pode desenvolver um potente ideal para falar L2 e ao mesmo tempo desprezar as pessoas que falam o idioma em questão.”

onde se refletem as atitudes e as consequências da motivação no processo de aquisição de um idioma, como se pode ver a seguir:

Imagem 1: Efeitos dos contextos culturais e educacionais na motivação no aprendizado de uma segunda língua



Fonte: Extraído de: <<http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/31616/Gardner.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 out. 2018.

Tracey Tokuhama-Espinosa no seu livro *Living Languages* (2008, p. 79) expressa a ideia de desempenho e identificação emocional da seguinte forma: “[...] as emoções que as pessoas associam à sua experiência no aprendizado de línguas, influenciam não somente a velocidade, mas também a qualidade da aquisição”.⁴

A análise destas variáveis pode ajudar a continuar com a elaboração de material didático focado em fomentar os aspectos que predisõem os

⁴ [...] the emotions people attach to their language learning experiences influence not only the speed but also the quality of acquisition (TOKUHAMA-ESPINOSA, 2008, p. 79, tradução da autora).

estudantes ao aprendizado, também a orientar técnicas de aprendizado que aproximem mais os aprendizes à cultura e à comunidade linguística do idioma estudado. Da mesma forma, leva a considerar fatores como a valorização e a realidade linguística, a disposição ou os anseios de fazer viagens, ou o desejo de trabalhar no âmbito internacional, entre tantos outros aspectos. Assim também é muito importante que o aluno sinta que, ao aprender uma nova língua, conhece mais sobre si mesmo, seja porque aprende a expressar os seus pensamentos, questionamentos, dúvidas, etc. Também porque ao ter que refletir sobre um mundo diferente do qual em que ele está imerso, deverá reavaliar seus próprios conceitos e pontos de vista, no caso dos mais jovens, estabelecer e aprender a manifestá-los.

Sobre a pesquisa

Para estudar a origem e o grau de motivação, participaram na pesquisa nove (09) alunos em turma de iniciantes (nível A2) e dez (10) alunos em turma de intermédio/avançado (nível B2), todos no ensino médio. Foi aplicado um teste elaborado a partir de uma série de perguntas adaptadas do questionário MAALE (Motivación y Actitudes hacia la Lengua Extranjera), que é uma técnica para coleta de dados das variáveis afetivas, motivação e atitudes no aprendizado de uma língua estrangeira (MINERA REYNA, 2010).

Por meio desta enquete, podem-se se identificar as diferentes formas de motivação no processo de aquisição de L2, relacionadas às Motivações Extrínseca e Intrínseca. Correspondente à Motivação Extrínseca, indaga-se sobre a Motivação Instrumental Pessoal. Por exemplo, pergunta-se se estuda a língua para obter um melhor trabalho, para estudar no estrangeiro ou para viver fora do país. Ainda ao respeito da Motivação Extrínseca, apura-se sobre a Motivação Instrumental Social perguntando acerca das expectativas que o médio (família, escola, trabalho e sociedade em geral) tem sobre o conhecimento do espanhol.

Por outro lado, sobre a Motivação Intrínseca, indaga-se sobre a Motivação Instrumental Integradora (ou Cultural), averiguando em que aspectos o interrogado sente proximidade ou curiosidade sobre os costumes e a civilização caracterizada como a cultura hispânica. Por último, mas não menos importante, agrupam-se as questões referentes à Motivação Emocional Inerente ou Automotivação, com questionamentos que investigam as atitudes pessoais em relação ao espanhol.

Este questionário foi escolhido por causa da aproximação com o objetivo que se pretende investigar e por conter elementos que auxiliaram na descoberta sobre o tipo e o grau de motivação, as atitudes em relação ao espanhol e os fatores socioculturais que envolvem o aprendizado desta língua. Os resultados deste estudo apontam as diferentes formas de motivação no aprendizado do espanhol e também dos diversos graus de sua intensidade nos alunos, independente do tempo que levam estudando a língua.

Análise dos resultados da pesquisa sobre motivação

Os dados analisados a partir do questionário refletiram os seguintes parâmetros:

A motivação instrumental refere-se ao objetivo prático que o estudante tem para aprender um novo idioma, por exemplo: obter um diploma de proficiência, achar um emprego ou conseguir alguma outra vantagem pessoal ou social, acadêmica ou profissional.

A motivação integradora é aquela que se relaciona com a vontade do estudante em interagir, identificar-se e integrar-se com a comunidade linguística do idioma estudado.

A motivação emocional inerente não é outra senão a automotivação.

Gráfico 1: Classes de Motivação analisadas na pesquisa

Motivação Extrínseca		Motivação Intrínseca	
Motivação Instrumental Pessoal <i>(Metas concretas)</i>	Motivação Instrumental Social <i>(Médio)</i>	Motivação Integradora <i>(Cultural)</i>	Motivação Emocional Inerente <i>(Automotivação)</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

1 Resultados do grupo A2

No que diz respeito aos dois grandes paradigmas de motivação, neste grupo foi evidente que a Intrínseca (Emocional e Integradora) era maior que a Extrínseca (Instrumental Pessoal e Social).

Os nove alunos deste grupo que participaram da pesquisa denotam um alto nível de automotivação (Motivação Emocional Inerente), quase

sempre acompanhado também de altos níveis de identificação cultural (Motivação Integradora). Isso fica patente no engajamento e no entusiasmo durante as atividades e os projetos culturais e também no interesse nos resultados escolares individuais.

De forma evidente manifestou-se que a menos importante é a Motivação Instrumental Social, que tem a ver com a aprovação do meio (família, sociedade, escola) a importância dada coletivamente ao domínio da língua espanhola. Mesmo assim, os alunos apresentam um alto grau de Motivação Instrumental Pessoal, o que significa que esses estudantes estão cientes de que o conhecimento do espanhol como língua estrangeira é importante tanto no âmbito acadêmico quanto laboral, independente do que observaram no meio.

2 Resultados do grupo B2

Neste grupo também pode se dizer que é evidente que a Motivação Intrínseca é maior que a Extrínseca. Os dez alunos deste grupo apresentam altos níveis de automotivação (Motivação Emocional Inerente), e que, à semelhança da outra turma, quase sempre também vai acompanhada de uma importante identificação cultural (Motivação Integradora), superando em alguns casos a automotivação. Vale dizer que a admiração pela cultura hispânica e o intercâmbio social que o estudo do espanhol já lhes proporcionou colaborou ativamente no encorajamento para o aperfeiçoamento dos seus estudos.

No caso deste grupo, a Motivação Instrumental Social e a Motivação Instrumental Pessoal apontam níveis quase similares, destacando-se a segunda da primeira só em poucos casos. Isto denota que a importância que eles dão ao espanhol em suas metas e propósitos é equivalente àquela que a comunidade (familiar, escolar) confere ao estudo do espanhol. Refletem-se nestes resultados os alunos que se preparam ativamente para as provas de proficiência da língua espanhola do Instituto Cervantes, os conhecidos DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), como aqueles que já viajaram e tiveram contato com a língua de formas alternativas às aulas. Alguns desses alunos participaram do programa de intercâmbio com a Espanha promovido pela escola.

3 Comparação dos resultados gerais dos dois grupos estudados

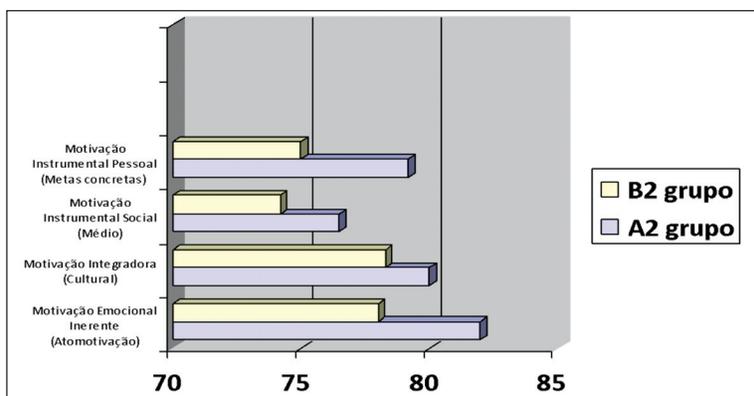
Observa-se que os estudantes do grupo A2, os quais foram apresentados e inseridos na língua espanhola com maior ênfase nos aspectos de identidade cultural, apresentam níveis de motivação muito mais elevados que a turma dos alunos do B2, especialmente se observamos a automotivação e a Motivação Instrumental Pessoal. Estas características induzirão à perseverança e à tenacidade necessárias para alcançar os seus objetivos.

No que se refere à Motivação Integradora Cultural, proporcionalmente não se observa uma diferença tão ampla, deduzindo destes dados que as duas turmas apresentam níveis de motivação sobressalentes com respeito aos outros parâmetros.

Destaca-se que o reconhecimento social não é o fator motivacional mais importante. Portanto, nem a família nem a escola ou o contexto social os impelem a estudar espanhol; isto se poderia inferir pelo desconhecimento medular e incipiente da nossa sociedade a respeito da relevância do espanhol no mundo.

E por último é de destacar que, em maior ou menor grau, os alunos dos dois grupos estudados manifestaram a Motivação Instrumental Pessoal em fatos como: almejar um diploma de proficiência, planejar uma viagem ao estrangeiro, participar do intercâmbio promovido pela instituição em que estudam ou outro, estudar no estrangeiro, completar seus estudos em países hispanofalantes, ou abrir as possibilidades no mercado de trabalho ao estarem capacitados para trabalhar, no futuro, utilizando a língua espanhola seja no Brasil, seja no exterior

Gráfico 2: Comparativo dos diferentes tipos de motivação nos dois grupos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Considerações finais

Recordemos a pergunta investigadora: De que maneira a inteligência emocional e a identificação cultural são fatores que influenciam ou interferem, seja como fonte de motivação e sucesso ou como empecilho para o aprendizado do espanhol como L2?

De acordo ao que foi exposto no início deste trabalho, a motivação cultural é um dos fatores determinantes na construção dos saberes dos estudantes de uma língua estrangeira. Isso porque o empenho e a dedicação, necessários precisam da ativa participação do sujeito envolvido.

Por esse motivo é conveniente e recomendável manter o estímulo da motivação ao longo de todo o processo de aprendizado. Observando as condições favoráveis à motivação em cada turma, em cada aprendiz, podemos reconhecê-las e potencializar o progresso. Como conseguir esses resultados? Fazendo com que as atividades sejam significativas, utilizando materiais variados e que desafiem a concentração e a atenção de formas diferentes, ou desarmando o ambiente negativo, pessimista que o aluno pode trazer consigo. No entanto, devemos considerar que as experiências são inerentes e singulares para cada indivíduo. Portanto, as respostas aos estímulos vão diferir de aluno para aluno, pois os fatores pessoais (internos) têm tanta preponderância quanto os do ambiente (externos).

Por outro lado, alunos que não têm uma identificação vívida com a língua estudada, ou cuja motivação social é fraca, ou inexistente, encontram maiores dificuldades no aprendizado e retardam a conquista de níveis avançados de proficiência.

Finalmente pode se inferir que paixão e persistência são as duas características que podem conduzir um estudante a alcançar o seu máximo potencial. É a paixão que o move frente aos desafios que deve superar. É a persistência que o motiva ainda quando os resultados não aparecem prontamente.

Os conteúdos que foram associados a atividades interativas, de pesquisa ou que estimulavam a curiosidade e a admiração pelas diferenças, alcançaram níveis de interesse inusitado por parte dos jovens estudantes. Foi grato e notável, nos dois grupos, o engajamento e o progresso dos alunos mais participativos, mas também foi penoso ver estudantes com grande potencial não atingirem o nível que poderiam ter conseguido por não se terem envolvido nos projetos, quaisquer que tenham sido os motivos que os levaram a não fazê-lo.

Portanto, como vimos até aqui, as emoções, a motivação e o aprendizado vão de mãos dadas no caminho do conhecimento. Mesmo que esta

seja uma área muito investigada na atualidade, muito ainda pode ser indagado e estudado. Talvez o interesse advenha do fato de tentar conhecer melhor o que promove o desenvolvimento inerente e recôndito da nossa própria vontade.

Referências

GARDNER, Robert C. **Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation**. 18. ed. London: Edward Arnold, 1985.

GARDNER, Robert C. Motivation and second language acquisition. **Porta Linguarium**, Granada, 2007, n. 8, p. 9-20. Disponível em: <<http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/31616/Gardner.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

GARDNER, Robert C.; LAMBERT, William E. **Attitudes and motivation in second-language learning**. Rowley- Massachusets: Newbury House, 1972.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. 25. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1985.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. 25. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

MINERA REYNA, Luz Emilia. El Cuestionario Maale: Técnica para Recolección de Datos de las Variables Afectivas Motivación Y Actitudes en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera. **RedELE Revista Electrónica de didáctica/Español lengua extranjera**, Ministerio de Educación – España, n. 19, p. 1-23, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.mecd.gov.es/dam/jcr:dda6745f-400e-48cc-9c7e-fde2ce1d51c4/2010-redele-19-03minera-pdf.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

MIQUEL, Lourdes; SANS, Neus. **El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua [S.l.]**: Difusión, 1992. p. 1-18, n. 9. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Elcomponentecultural:uningredientemasenlasclasesdelengua.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018

MORENO BRUNA, Ana Maria. **La Motivación en el Aprendizaje de E/Le de los Estudiantes de Traducción e Interpretación en Flandes**: Según el Sistema Motivacional del Yo de Zoltán Dörnyei. Valencia- España: Sistema de Información Científica Redalyc Red de Revistas Científicas de América Latina Y El Caribe, España Y Portugal, 2014. 1-72 p. v. 18. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/921/92152426021.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

MUÑOZ, Carmen; TRAGANT, Elsa. La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. In: MUÑOZ,

Carmen. **Segundas lenguas**. Adquisición en el aula. Barcelona: Ariel Lingüística, 2000. p. 81-105.

SMITH, M. K. “**Howard Gardner and multiple intelligences**”, the encyclopedia of informal education. 2002. Disponível em: <<http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

TOKUHAMA-ESPINOSA, Tracey. **Living Languages**: Multilingualism across the Lifespan. ed. Westport, CT: Praeger Publishers, 2008. Disponível em: <http://ebooks.bharathuniv.ac.in/gd1c1/gd1c4/Arts_and_Science_Books/arts/english/Linguistics/Books/Living%20Languages.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert L. **Psicología para profesores de idiomas**: Enfoque del constructivismo social. Madrid: Cambridge University Press; Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas, 1999.

Inteligência emocional no contexto bilíngue: desenvolvendo competências socioemocionais para enfrentar os desafios do século XXI

Larissa de Oliveira¹

Introdução

O século XXI foi tomado pelo estresse, pela ansiedade, pelos transtornos psíquicos entre adultos e crianças e, considerando que a escola é o lugar onde os indivíduos passam boa parte de sua vida, surge a necessidade de reconhecer a importância do papel da escola na formação integral do aluno, principalmente no aprendizado do controle das emoções.

A sociedade globalizada atual exige um novo olhar para as práticas educativas. A maioria das escolas quer formar cidadãos para o mundo, mas preocupam-se mais em “dar conta” de passar todos os conteúdos da grade curricular e não dão espaço para a educação emocional, esquecendo que um bom rendimento acadêmico não é necessariamente sinônimo de um futuro profissional ou pessoa de sucesso. Requer-se também um conjunto de competências socioemocionais, como a capacidade de trabalhar em equipe, de resolver conflitos, saber adaptar-se aos contextos, que permitem nos relacionarmos melhor com o mundo e conosco.

A este respeito, o Projeto Político Pedagógico da escola em que eu leciono entende que a formação do aluno deve estar ligada à consciência do humano melhor, isto é, de um cidadão altruísta, cujo olhar seja sensível para as necessidades do mundo.

Nesse sentido, o colégio busca capacitar seus educandos de maneira que eles adquiram um perfil com as seguintes características: ser autônomo, reflexivo, trabalhar em equipe, ser criativo, comunicativo, conhecedor de mundo, resiliente, ético, ousado, pesquisador, comprometido e tolerante.

¹ Professora de ensino Bilíngue no Colégio Bonja – Joinville. Graduada em Letras e especialista em Educação Bilíngue pelo Instituto Superior de Educação Ivoti – Ivoti/RS. E-mail: larissa.oliveira@ielusc.br

Contudo, apesar de que muitas escolas ainda não se atentaram ao desenvolvimento do controle das emoções, o assunto mais atual são as competências socioemocionais que ganharam bastante evidência com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Porém, percebo que muitos professores ainda não sabem como trabalhar, de forma intencional, estruturada, embasada em teorias, levando em consideração as competências ligadas à emoção do aluno, em sala de aula e no seu cotidiano. É uma proposta que mexe com mudanças de hábitos, tira da zona de conforto, envolve tentativas e erros, tanto para o aluno quanto para o professor, e, por isso, causa estranheza, medo e aversão, podendo ser vista até como “mais uma coisa para o professor dar conta”. Assim, surge a necessidade de mais conhecimento e informações a muitos professores sobre como trazer para a sala de aula as competências socioemocionais.

Cabe ainda destacar que o comportamento dos alunos nas escolas necessita de mais atenção, pois cada vez mais desafia o professor.

A partir destas considerações, a pesquisa, realizada em 2018, “Inteligência emocional no contexto bilíngue: desenvolvendo competências socioemocionais para enfrentar os desafios do século XXI” norteou-se pela pergunta: Quais são as contribuições do desenvolvimento das competências socioemocionais no contexto bilíngue?

Buscava-se compreender o papel da escola no desenvolvimento das competências socioemocionais na formação do aluno, bem como conhecer as principais teorias que fundamentam o conceito de inteligência e da educação emocional – objetivos e benefícios. Neste artigo serão consideradas as competências sugeridas pela BNCC, maneiras e práticas pedagógicas para integrá-las ao currículo escolar, buscando formas de avaliá-las.

Inteligência emocional

O crescente interesse pela inteligência emocional tem motivado, desde os anos 90, o desenvolvimento de numerosos estudos sobre o tema, e a popularidade do conceito aumentou desde a publicação das teorias de Daniel Goleman e de Howard Gardner, evidenciando um campo ainda recente para a ciência, a psicologia e a educação.

Segundo Goleman (2001, p. 337), a inteligência emocional resume-se ao conceito das inteligências interpessoal e intrapessoal, ou seja, a capacidade de gerenciar bem as emoções dentro de nós e em nossos relacionamentos.

Gardner (1995) defende a existência de múltiplas inteligências: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-sinestésica, interpessoal e intrapessoal, e afirma que todas as pessoas possuem cada um dos tipos de inteligência. Embora cada tipo seja mais desenvolvido em algumas pessoas do que em outras, todos os tipos têm a mesma importância e não há um mais valioso que o outro.

A partir dessas teorias, podemos repensar o papel da escola na formação integral do aluno e não apenas privilegiar a inteligência cognitiva, isto é, o Quociente Intelectual – QI, que é representado por notas de desempenho.

1 Inteligência emocional na escola

O trabalho da inteligência emocional na escola é a capacidade de criar condições para que o aluno possa adquirir um melhor conhecimento e controle das próprias emoções e das dos outros, desenvolver a capacidade de gerar emoções positivas e adotar uma postura positiva perante a vida.

Essa visão de educação voltada às emoções ganha ainda mais força com as demandas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento que regulamenta os currículos escolares brasileiros das escolas públicas e privadas, do ensino infantil ao ensino médio.

A BNCC apresenta dez competências gerais para nortear as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares: 1 - Conhecimento; 2 - Pensamento científico, crítico e criativo; 3 - Repertório cultural; 4 - Comunicação; 5 - Cultura digital; 6 - Trabalho e projeto de vida; 7 - Argumentação; 8 - Autoconhecimento e autocuidado; 9 - Empatia e cooperação; 10 - Responsabilidade e cidadania.

Nesta mesma perspectiva, podemos mencionar a missão de educação internacional, que algumas escolas brasileiras já vêm adotando, como o programa de educação internacional *International Baccalaureate* – IB, com sede em Genebra, na Suíça, que visa ao desenvolvimento de alunos cidadãos ativos em busca de um mundo melhor.

O programa IB define o perfil do estudante internacional com base em dez atributos valorizados pelas escolas do mundo para viver e trabalhar em uma sociedade cada vez mais complexa e globalizada: investigadores, informados, pensadores, comunicadores, íntegros, com mentes abertas, solidários, audazes, equilibrados, e reflexivos.

Dessa forma, existe um consenso entre estudiosos que apontam que desenvolver intencionalmente o Quociente Emocional – QE gera impactos positivos em várias esferas da vida de um aluno: na aprendizagem, no desen-

volvimento integral, na construção de projeto de vida e na capacitação para o mundo de trabalho, na promoção de equidade, na mudança cultural, na melhoria da comunicação, no desenvolvimento do pensamento crítico e na abertura para o novo.

1.1 As competências socioemocionais na prática

Até 2020, todas as escolas do Brasil, públicas e privadas, têm o desafio de pôr em prática as exigências da BNCC.

Em primeiro lugar, é preciso que as competências socioemocionais sejam incorporadas como eixo estruturante do PPP, e não como conteúdo disciplinar. Elas devem ser embasadas por fundamentação teórica e impactar a metodologia de trabalho da escola.

É importante ressaltar que a ideia da BNCC não é planejar uma aula específica sobre essas competências ou transformá-las em componente curricular, mas articular a sua aprendizagem à de outras habilidades relacionadas às áreas do conhecimento.

E em sala de aula, as práticas pedagógicas cotidianas devem estar permeadas com o foco em desenvolver competências para o século 21 dentro das disciplinas tradicionais, através de rodas de conversa sobre a realidade do aluno; criação de espaços para a reflexão e autoavaliação sobre o que foi estudado e realizado; trabalho em grupo; implementação de metodologia de projetos: projetos de intervenção social e projetos em que o aluno aprende na prática enquanto busca resolver problemas reais; transversalidade nas disciplinas sempre que oportuno; atividades desafiantes; propostas literárias; pactos de convivência; jogos e até mesmo a prática de meditação.

1.2 Por que avaliar?

A avaliação das competências cognitivas e socioemocionais é uma etapa fundamental do processo educativo, pois mostra tanto a efetividade das políticas públicas e das práticas pedagógicas quanto auxilia professores e coordenação na identificação de obstáculos, priorização de objetivos e replanejamento de ações ao longo do percurso de ensino-aprendizagem.

No entanto, apesar do crescente reconhecimento acerca da importância de uma educação que considera o ser humano em sua integralidade, os instrumentos mais usados atualmente para avaliar os alunos ainda capturam apenas um aspecto do desenvolvimento humano: o aspecto cognitivo, entendido como resultado em testes de desempenho. A avaliação de aspec-

tos de ordem socioemocional que impactam a aprendizagem fica restrita ao exame subjetivo de cada professor na sua prática pedagógica cotidiana, nos conselhos de classe, nas reuniões de pais e em todos os momentos nos quais os estudantes são vistos para além da sua “nota na prova”.

Desse modo, considerando que a dimensão socioemocional é tão importante quanto a dimensão cognitiva para a formação de seres humanos plenos, é imprescindível tornar a avaliação socioemocional menos subjetiva e mais transparente, de modo que os seus resultados possam ser adequadamente apropriados por gestores, professores e pelos próprios alunos.

Apesar de existir o termo QE, ainda não existe nenhum tipo de teste como os de QI para avaliar a Inteligência Emocional. Goleman (2001) afirma que cada profissional que deseja medir o Quociente Emocional deve criar a sua própria forma de avaliação.

Nessa perspectiva, o Instituto Ayrton Senna está desenvolvendo um sistema de avaliação de competências socioemocionais, e, assim como todo processo avaliativo, a avaliação de competências socioemocionais requer a definição de uma matriz de referência na qual estejam explicitamente descritas todas as competências que se quer examinar.

No modelo apresentado pelo instituto, a matriz de referência abrange as competências socioemocionais em cinco grandes dimensões relacionadas ao desenvolvimento pleno do ser humano. Para cada uma dessas dimensões, são descritas as competências abarcadas e, para cada uma das competências, as atitudes observáveis em sala de aula, gerando informações úteis tanto para o trabalho dos gestores no macrouniverso das redes de ensino quanto para a prática dos professores no microuniverso das salas de aula.

É importante ressaltar que a mensuração das competências socioemocionais pode fornecer informações significativas para promover a melhoria dos contextos de aprendizagem e garantir que estes sejam favoráveis para o desenvolvimento de competências. Com essas avaliações, os formuladores de políticas públicas poderão definir de forma mais eficaz as prioridades da política educacional, e as escolas poderão melhor adaptar as práticas curriculares e extracurriculares.

2 A neuroplasticidade

Este trabalho também buscou estudos acerca da neuroplasticidade, que é a capacidade do cérebro de reeditar-se, isto é, a propriedade do sistema nervoso que permite o desenvolvimento de alterações estruturais em resposta à experiência e como adaptação a condições mutantes e a estímulo-

los repetidos (RELVAS, 2010, p. 33). Trata-se de uma adaptação e reorganização da dinâmica do sistema nervoso frente às experiências vividas e também de acordo com nossos pensamentos e nossa atividade mental.

A neuroplasticidade também permite a adoção de novos hábitos e eliminação dos antigos. Ao realizar uma atividade nova, o cérebro começa a criar caminhos neurais para essa ação, que, quando repetida várias vezes, torna-se um hábito inconsciente.

Se considerarmos que a neuroplasticidade permite tantas mudanças através das sinapses cerebrais, por que não usar esse benefício para promover melhorias nos desequilíbrios emocionais?

Desse modo, fazendo uso do conhecimento da neurociência e consequentemente da plasticidade neural, o professor pode intervir na educação emocional de seus alunos, através de exercícios, experiências e situações que já foram citadas neste trabalho.

3 Educação bilíngue: percepções sobre os desafios emocionais nas escolas

Minha vivência em sala de aula, como professora de ensino fundamental, me trouxe importantes reflexões no que diz respeito ao comportamento dos alunos.

Com as exigências da sociedade moderna, muitos alunos passam mais tempo na escola, envolvidos em atividades e oficinas extracurriculares, do que em casa convivendo com suas famílias. Todo o empenho mental e psicológico pode resultar em um desgaste excessivo do córtex cerebral, causado pelo excesso de pensamentos e, consequentemente, ao adoecimento psíquico.

Cada vez mais, um grande número de alunos tem se mostrado extremamente competitivo e muitas vezes só se dedicam ao que é proposto devido à competição e à compulsão por quererem ser os vencedores. E nós professores, acidentalmente, estimulamos mais ainda essa competição, através de premiações, pontuações extras, recompensas, como forma de incentivá-los a participarem e se envolverem mais com as atividades.

Discorrendo ainda sobre a dimensão da sala de aula, nos deparamos com muitos alunos com grandes habilidades cognitivas e com excelentes notas, porém que não sabem lidar com a frustração quando perdem um jogo, um desafio, ou até mesmo quando tiram uma nota que não seja dez, reagindo de forma agressiva e sem controle de suas próprias emoções.

Pelo exposto acima, desde já se pode evidenciar a importância do que Gardner afirma:

Uma inteligência implica a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo (GARDNER, 1995, p. 21).

Outro aspecto interessante que não pode ser esquecido é a falta de sensibilidade e empatia em alguns alunos, observável, às vezes, em situações do cotidiano escolar.

Edgar Morin (2000), ao falar sobre os sete saberes necessários à educação do futuro, defende que há setes buracos negros na educação fragmentados nos programas educativos, que devem ser colocados no centro das preocupações da formação dos jovens que, evidentemente, se tornarão cidadãos. Entre os sete aspectos abordados por ele, um deles é sobre a compreensão humana. Segundo o autor: “Estamos adormecidos, apesar de despertados, pois diante da realidade tão complexa, mal percebemos o que se passa ao nosso redor” (MORIN, 2000, p. 41).

Por isso, é importante compreender não só os outros como a si mesmo, a necessidade de se autoexaminar, de analisar a autojustificação, pois o mundo está cada vez mais devastado pela incompreensão que, segundo Morin, é o câncer do relacionamento entre os seres humanos.

Ainda em relação aos contextos escolares atuais, de acordo com o PPP (2017, p. 10) da escola onde leciono, “a verdadeira educação está comprometida com a formação do caráter que exige uma séria orientação racional, social, espiritual e emocional”.

Além disso,

é capaz de despertar consciências e preparar o ser humano para o seu próprio crescimento e desenvolvimento. Isso demonstra que a educação capacita à autonomia, desenvolve personalidades equilibradas como resultado da vivência da graça de Deus; focaliza, ainda, o ser e o capacita ao conviver. Portanto, é meta da Instituição Escolar que esta seja geradora de ideias, permitindo espaços à reflexão em busca do discernimento e da capacidade de desenvolver talentos. Afinal, a escola visa à formação de lideranças comprometidas com o serviço na sociedade e com a vida digna de todas as pessoas (COLÉGIO BONJA, 2017, p. 11).

Considerações finais

O que se tem constatado, na realidade, é que cada vez mais as pessoas vêm adoecendo emocionalmente. É um dado preocupante e que merece atenção e planos para mudá-lo. Dessa forma, considerando que a escola é o

lugar onde as os indivíduos passam boa parte de sua vida, evidencia-se a necessidade das escolas atentarem para a sua importância na formação das crianças, preparando-as para enfrentarem os desafios do século XXI.

Tradicionalmente, o sistema educacional tinha como objetivo desenvolver competências cognitivas e transmitir informações. E apesar de ultrapassada, em muitas escolas, a ênfase do trabalho pedagógico ainda recai sobre uma perspectiva de acúmulo de conhecimento, que não garante a mobilização dos saberes para a compreensão do mundo e de si mesmo.

Alunos com notas excelentes não são garantia de sucesso profissional ou pessoal. Percebem-se, em muitas instituições, alunos ansiosos, inquietos, impacientes, irritados, intolerantes e cansados, com pouco tempo livre para brincar e exercer a criatividade, com muitos estímulos e grande quantidade de informações que sobrecarregam o córtex cerebral, causando esquecimento, fadiga excessiva e sintomas psicossomáticos. Todos esses sintomas também fazem parte da síndrome do pensamento acelerado, que vem acometendo grande parte da população, das crianças aos idosos, dos alunos aos professores.

Essas percepções ainda estão longe do perfil de aluno internacional, almejado pelas escolas com vistas à educação para o mundo. O perfil da comunidade IB representa vários atributos no que tange ao desenvolvimento do aluno. Entre eles estão: o agir com honestidade e integridade, responsabilizar-se pelas ações e suas consequências, demonstrar empatia e respeito e principalmente compreender a importância de equilibrar os aspectos diferentes da vida: o intelectual, o físico e o emocional, para alcançar o bem-estar para si e para os outros, reconhecendo sua interdependência com as outras pessoas e com o mundo.

Os estudos e a efetivação da proposta da Base Nacional Comum Curricular ainda são um assunto, parcialmente novo, para a educação e geram angústia, medos e aversão a alguns professores. Porém, a educação emocional já acontece na escola, mesmo que de forma subjetiva, indireta e não formalizada. Em sala de aula, o professor lida com os mais diferentes tipos de comportamentos e faz suas interferências, de acordo com sua criação, sua bagagem e seus valores pessoais.

É importante ressaltar que esta nova visão de educação não implica deixar de lado as competências cognitivas. A escola deve mediar a construção de redes de conhecimentos, mas também ensinar o estudante a lidar com esse conhecimento de forma crítica, utilizando o que aprende para encontrar soluções na vida cotidiana, gerando um impacto positivo em vá-

rias esferas da vida do aluno: na aprendizagem, no rendimento escolar, no ambiente escolar, na vida pessoal e na sociedade.

Percebe-se que cada vez mais escolas estão incorporando as competências socioemocionais à prática pedagógica, porém é preciso que sejam colocadas como eixo estruturante do Projeto Político Pedagógico, e não como conteúdo disciplinar, e devem ser embasadas por fundamentação teórica.

É preciso articular políticas públicas em reestruturação dos currículos, desenvolvimento de rotinas de avaliação integral da aprendizagem dos alunos, contemplando aspectos cognitivos e socioemocionais, institucionalização das inovações em resoluções, portarias e decretos que normatizem as premissas e condições para sua implementação.

A avaliação deve ser entendida como uma etapa fundamental no processo educativo. Todavia exige replanejamento para focar na resolução de problemas, identificando obstáculos, priorizando objetivos e replanejando ações ao longo da trajetória escolar.

Os dados obtidos pelo trabalho deixaram claro que educação emocional é algo que se aprende, porém não pode ser vista como um fenômeno exclusivamente escolar. Constitui-se num processo de construção permanente, originado na família, passando pela escola e continuando por toda a vida. A escola pode contribuir desenvolvendo um trabalho sério, consciente e estruturado dessas competências, dando uma oportunidade valiosa para acelerar a melhoria da educação no Brasil, formando jovens capazes de aprender, viver e conviver em um mundo cada vez mais complexo.

Assim, a metodologia desta pesquisa, qualitativa, de natureza exploratória e com procedimentos de pesquisa bibliográfica foi eficiente para buscar responder à pergunta mobilizadora deste trabalho, apesar de algumas limitações encontradas, como por exemplo, por ser um tema bem atual, os estudos científicos desta área são bem recentes e apresentam ideias e sugestões e não modelos já experimentados e comprovados para a operacionalização da educação emocional.

Sendo assim, seria de muita importância a aplicação de todo o conhecimento gerado por meio desta pesquisa bibliográfica para o meio educacional. Os resultados sugerem ações de forma institucionalizada e formalizada, respeitando todos os aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, engajando todos os colaboradores, como recomendam os autores pesquisados.

A reflexão e a criação de projetos com foco nas competências socioemocionais trariam contribuições significativas para cursos de capacitação

de professores, que buscam amenizar as situações difíceis em sala de aula de forma intuitiva, cometendo muitas vezes acidentes na formação da personalidade dos seus alunos. Por isso a importância de muitos professores tecerem mais conhecimentos e cursos de formação continuada sobre o tema aqui analisado, pois muitos não tiveram esse tipo de formação nos cursos de licenciaturas e pedagogia, evidenciando assim um despreparo para atender as demandas da educação atual: educar as emoções.

Referências

- COLÉGIO BONJA. **Projeto Político Pedagógico**. Joinville, 2017. Disponível em: <http://escola.ielusc.br/BancoArquivos/INST/CONTEUDO/arquivos/ppp_2017_web.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas, a inteligência na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- INTERNATIONAL BACCALAUREATE. **What is an IB education?** Disponível em: <<http://dwww.ibo.org>>. Acesso em: 02 ago. 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 jul. 2018.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.
- RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e educação – Potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

Linguagem corporal na educação bilíngue: o corpo do professor em sala

Samantha Bernardo¹

Introdução

Em um contexto de ensino bilíngue, o professor do idioma adicional utiliza a nova língua para se comunicar e trabalhar conteúdos de diversas áreas de conhecimento. Ao fazer isso com alunos da educação infantil, 1º ano e 2º ano do ensino fundamental, o desafio de se fazer entender com comandos, explicações e mediações nas aulas com crianças que tiveram até então contato apenas com sua língua materna é grande. Esta pesquisa investiga o uso da linguagem corporal como recurso didático para auxiliar na compreensão desse novo idioma que trará benefícios cognitivos e descobertas aos estudantes.

Para o desenvolvimento do trabalho, foram trazidos conceitos da linguagem corporal, fundamentos para sua sistematização de estudo e estudos feitos sobre o ensino de línguas e linguagem corporal e como ela se faz presente como recurso extralinguístico. As análises descrevem e relacionam os aspectos observados utilizando os fundamentos da linguagem corporal para sistematizar as ações em sala, dando foco ao corpo do professor e como os seus movimentos se transformam numa ferramenta que auxilia a compreensão.

Pretende-se, com esse artigo, contribuir na reflexão da importância didática e pedagógica dos gestos, movimentos corporais e expressões faciais do professor do idioma adicional do currículo bilíngue por considerá-los um recurso didático essencial na compreensão do segundo idioma pelos estudantes.

¹ Possui graduação em Letras – Inglês pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), Especialista em Educação Bilíngue pelo Instituto Superior de Educação Ivoati. Trabalha com ensino de língua inglesa para crianças há dez anos e atualmente é coordenadora pedagógica de uma escola bilíngue.

Linguagem corporal

A linguagem não verbal foi a primeira forma de comunicação simbólica, pois precede ainda a escrita e a fala como a conhecemos hoje. Muito antes do desenvolvimento da linguagem oral, deu-se a leitura das atitudes e dos pensamentos expressos no comportamento das pessoas, assim como as primeiras escritas eram representações de gestos e corpos de animais e humanos (PEASE, 2004). Com o passar dos anos e o desenvolvimento da fala e da escrita por códigos, a linguagem corporal continua sendo um recurso da comunicação, e compreender a sua complexidade envolve áreas como a psicologia, a antropologia e a neurociência, pois questões sociais, cognitivas e evolutivas são estudadas para analisar o processo de desenvolvimento de toda a comunicação humana.

Somos capazes de reconhecer 250 mil expressões faciais, e isso torna a linguagem corporal uma espécie de língua franca, pois, independentemente do idioma que está sendo falado, podemos compreender uma expressão e um tom de voz zangado, uma feição e uma voz receptiva e até mesmo um pedido de socorro ou alguma situação de perigo.

O psicólogo e estudioso da linguagem corporal, David Cohen, apresenta no livro *A Linguagem do Corpo*, de 2011, alguns dos fundamentos primordiais da sistematização do estudo. São eles o reflexo, a expressão facial, o ângulo do corpo, movimentos com a cabeça, gestos das mãos, joelhos, pés e tornozelos, contemplação, contato ocular e tique e dispersão.

O reflexo se caracteriza na repetição de movimentos corporais ao nosso redor por observação e correspondência. As crianças utilizam o reflexo para imitar os gestos dos adultos, já esses o utilizam com o intuito de demonstrar empatia. A expressão facial possui seis emoções básicas: feições de felicidade, desagrado, tristeza, medo, raiva e surpresa, e, como o rosto humano é altamente expressivo, são bem reconhecidas pelas crianças a partir de quatro anos ou menos.

Os movimentos com a cabeça e o ângulo do corpo em relação aos outros deixam claras situações de oposto de “sim” e “não” e de posturas abertas ou fechadas, e até mesmo receptivas ou defensivas em situações sociais. Os gestos das mãos podem ser usados de inúmeras maneiras como forma de enfatizar algo que foi dito e também para substituir palavras, assim como os gestos e as posições dos braços, que são maiores e mais explícitos do que os gestos de mãos e servem para incluir ou rejeitar pessoas.

Joelhos, pés e tornozelos costumam indicar o nível de nervosismo das pessoas, apesar de serem partes que recebem menos atenção cerebral quando se trata de linguagem corporal. Por fim, temos a contemplação e o contato ocular com códigos sociais do olhar, que estão muitas vezes relacionados a aspectos culturais, e os tiques e a dispersão que são movimentos inconscientes para lidar com algum tipo de situação específica.

1 A linguagem corporal e o ensino de línguas

O Quadro Comum Europeu de Referências para as línguas de 2001, documento que norteia diversos países nas questões de aprendizagem, ensino e avaliação de línguas estrangeiras, traz a linguagem corporal como um recurso não verbal para estratégias de comunicação. Entre as ações que auxiliam são citados gestos, expressão facial, postura, contato visual e corporal, proximidade com o interlocutor. Também a combinação do tom, da duração, do volume e da qualidade da voz permite produzir numerosos efeitos paralinguísticos.

Weil (1986) ressalta como a linguagem corporal pode ser recurso no processo de aquisição de um novo idioma quando afirma que ninguém consegue a percepção fluente de uma língua se apenas estuda em livros, pois, é por meio da voz, das feições e dos gestos que as palavras ganham vida e forma.

Há também menções à linguagem não verbal em estudos sobre as estratégias de aprendizagem em que Oxford (1990) elencou características do processo de ensino-aprendizagem em língua estrangeira. Entre as estratégias diretas que estão intimamente ligadas a questões de uso e manipulação do idioma, está a de compensação, em que o objetivo é superar alguma limitação na escrita ou na comunicação oral, como: uso da língua materna, inventar palavras no novo idioma, ajustar mensagem, pedir ajuda e até mesmo evitar comunicação.

Na estratégia de aprendizagem da compensação, está “usar movimentos físicos, tais como mímica ou gestos, no lugar de uma expressão, para indicar significado” (OXFORD, 1990, p. 50). Segundo Silva (2006), esse recurso também pode auxiliar no desenvolvimento da língua estrangeira para a comunicação continuar acontecendo mesmo quando falhas de memória ou de conhecimento da língua acontecerem em alguma situação de uso do idioma adicional.

Em sua pesquisa sobre as estratégias de aprendizagem em língua estrangeira, Silva (2006) mostrou que a compensação teve um percentual de

27% de utilização observável na pesquisa, atrás apenas da cognição, com 40% nas estratégias mais utilizadas. A metacognição, a socialização e a afetividade aparecem atrás. Para Caminha (2008), essa competência comunicativa reflete desde os primeiros momentos da linguagem a noção de que a adequação ao contexto e a aprendizagem das regras sociais de comunicação são tão importantes quanto o conhecimento semântico e gramatical.

2 Observações e análises

Com o intuito de verificar como a linguagem corporal está presente durante as aulas de língua inglesa no ensino bilíngue, o foco das observações feitas estava no corpo do professor em sala de aula. As dinâmicas feitas pelos alunos em que a linguagem corporal da turma é reflexo de ensinamento ou imitação da ação do professor também foram levadas em conta na observação.

Utilizando o que Cohen (2011) elenca como fundamentos para sistematização dos estudos da linguagem do corpo, foram analisados aspectos relacionados ao reflexo, à expressão facial, a movimentos com a cabeça, a gestos das mãos e à contemplação e ao contato ocular que estiveram presentes de alguma forma nas aulas. As observações ocorreram nos dias 13 e 20 de setembro de 2018 durante o período matutino e vespertino, nas turmas de *Kinder 2*, grupo misto com idades de 5 e 6 anos, *Year 1*, 7 anos e *Year 2*, 8 anos, do Programa Bilíngue em Inglês de uma escola privada na cidade de Joinville, Santa Catarina.

Desde o ano de 2009, a escola oferece Programa Bilíngue em Inglês e Alemão, cujo objetivo, conforme consta no projeto político-pedagógico (PPP) da escola (2017), é proporcionar o contraturno do ensino regular e a ampliação de conhecimentos em turmas desde a educação infantil, a partir dos 3 anos, ao 9º ano do ensino fundamental com carga horária de exposição à língua adicional de 10 horas semanais.

As descrições foram elaboradas a partir do diário de bordo da pesquisadora que permaneceu em alguns momentos no fundo da sala observando e em outros, quando convidada pelas professoras, próxima aos alunos, sentada no círculo ou nos arranjos de sala propostos.

Na turma do *Year 2* as crianças já tiveram um contato maior com o idioma adicional, pois muitas já faziam parte do programa bilíngue da escola nos anos anteriores, porém, havia alunos que entraram neste ano também, mas, nas observações feitas, a turma parecia estar nivelada. Em um

momento da aula, em que as crianças estavam usando o pronome possessivo *your* para se referirem ao pronome pessoal *she*, a professora fez uma pausa para explicar que a forma correta seria *her*. Para enfatizar isso, a professora fez o uso de um tom de voz diferenciado cada vez que falava *her*.

Em outro momento, para auxiliar no significado de uma palavra para alguns alunos, a professora encenou o termo *bumped* e exemplificou utilizando todo o seu corpo para algo que sugeria aparecer de repente, e ainda falou a frase *ops, there you are* com um tom de voz mais agudo para ajudar na compreensão. Na aula de Math, a professora propôs uma atividade sobre unidades, dezenas e centenas num formato de desafio em grupos. Durante todo esse momento, a professora fez uso dos dedos para contar os números nas explicações individuais e em grupos.

O *Kinder 2* é uma turma de educação infantil em que as crianças ainda não foram alfabetizadas e necessitam de um olhar diferenciado nas questões socioafetivas e lúdicas. Um exemplo disso é o momento dos *Songs*, todos voltados à faixa etária das crianças e de cunho educativo, quando as crianças cantam cerca de três músicas em inglês, sem o uso de aparelho de som ou projetor. Em todas as músicas cantadas, os movimentos e gestos seguiam as letras já bem internalizadas pelos alunos em uma ação quase automática ao cantar. A professora e a monitora da sala também faziam os gestos e cantavam junto.

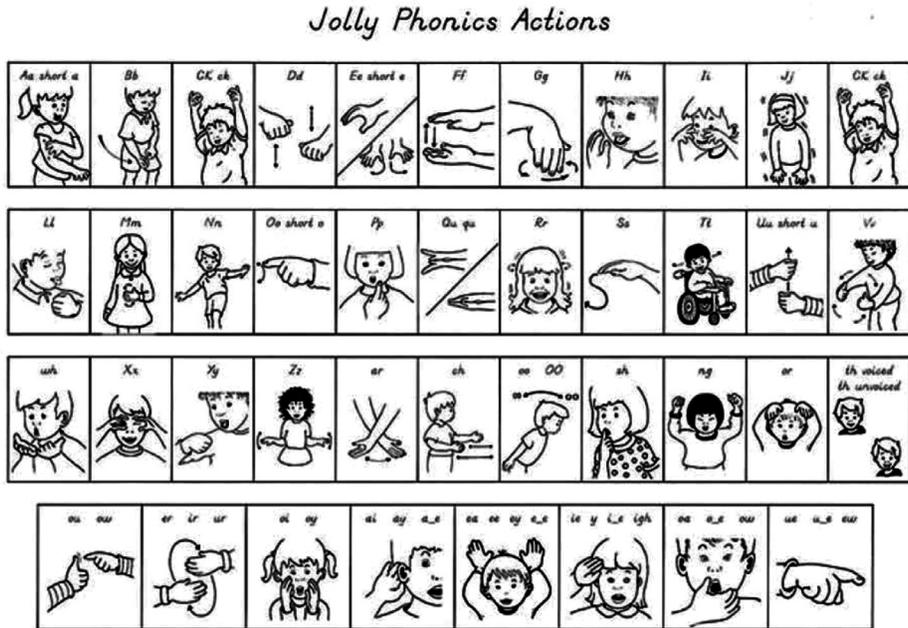
A música que mais chamou atenção foi *Herman, the Worm*, pois a parte da música que fala *and he was this big* só é possível saber quão grande a minhoca está pelo gesto, pois a letra não o diz. Como a minhoca vai crescendo à medida que come mais frutas, o gesto com as mãos para indicar o tamanho aumenta.

Outros gestos observados na professora foram o dedo levado à boca para pedir silêncio e enfatizar a frase *can't say*, e na hora da atividade, cujo tema era alimentos saudáveis e não saudáveis, a professora auxiliava a dinâmica de separar os alimentos para o cartaz com movimentos com a cabeça. Ela balançava a cabeça positivamente para dar a dica de que o alimento era saudável e negativamente quando era não saudável.

Como a maioria da turma ingressou no ano de 2018, os alunos do *Year 1* iniciam suas aulas com a dinâmica do *Circle Time*, em que fazem o calendário, ajudantes e rotina do dia. No componente de *Language Arts* a alfabetização é feita com o método *Jolly Phonics*, método sintético, cujo foco é lançado para o som da letra e em que os procedimentos partem das unidades menores para as maiores. O *Jolly Phonics* é conhecido mundialmente

como método alfabetizador em língua inglesa, tanto para nativos quanto para inglês como segunda língua. Uma das características dessa abordagem e que foi observada em sala é a parte multisensorial, em que ações acompanham a música tema de cada fonema como parte da memorização.

Figura 1: As ações para cada fonema do método *Jolly Phonics*



Fonte: <jollylearning.co.uk>, 2018.

Na aula, a professora fez uma revisão das músicas de cada fonema já trabalhado em sala, fazendo suas respectivas ações ao cantar cada uma. As ações estão ligadas ao tema da música. Por exemplo, na música do fonema /a/, a letra diz que há formigas (em inglês *ants*) no braço, a ação é com um balançar os dedos perto do cotovelo como se formigas estivessem subindo no seu braço.

Outro exemplo observado é do fonema /p/ em que a ação é apagar (em inglês *puff*) velas de um bolo. As ações, portanto, ajudam na aquisição dos fonemas e das palavras com sua letra inicial. Todas as crianças sabiam as letras e as ações nesse momento de revisão proposto pela professora.

2.1 O reflexo das crianças às ações da professora

O gesto de imitar a ação feita por alguém pode acontecer de forma consciente ou não, e pesquisas apontam para um sistema de observação e correspondência de gestos e movimentos no cérebro humano. Por algum tempo, acreditava-se que apenas crianças maiores de seis anos eram capazes de refletir. Porém, na década de 1980, psicólogos perceberam que ao mostrar a língua a um bebê de dois dias, este mostrava de volta. Assim descobriu-se a habilidade de imitar ações utilizando os seus neurônios-espelho (COHEN, 2011).

Ao realizar uma atividade em que o seu corpo está em movimento, a professora ativa nos alunos a habilidade do reflexo e faz com que a ação seja feita pela maioria das crianças, pois o corpo e o entusiasmo da educadora nesse momento são o maior referencial para a turma que necessita compreender o vocabulário de forma lúdica e adequada a sua faixa etária. Assim:

Quando mencionamos a importância da linguagem corporal do professor como facilitador da interação professor-aluno, queremos dizer que se o professor está em sintonia com seu aluno, isso permitirá que o aluno se aproxime ainda mais do processo de ensino-aprendizagem do segundo idioma (RODRIGUES, 2008, p. 81).

As professoras que trabalham com idades menores realizaram todas as atividades que envolviam movimento com seus alunos e ainda mantiveram expressões faciais e tom de voz condizentes com o momento, ativando assim os mesmos circuitos em seus alunos. Para eficácia disso, as professoras tiveram que estar com toda a sua atenção focada na aula, como foram os casos observados.

2.2 A expressão facial para gestão em sala

Sendo altamente expressivo, o rosto humano pode se fazer entender sem ser necessário dizer uma única palavra (COHEN, 2011). Em sala, as expressões faciais mais exageradas e objetivas feitas pelas professoras eram normalmente para chamar a atenção de algum aluno ou da turma inteira. As professoras em nenhum momento aumentaram o tom de voz para isso. Elas mudavam a emoção por meio do rosto e de falas em tom firme, porém, não exaltado para a questão de gestão em sala.

Segundo Cohen (2011), crianças que não apresentam nenhum tipo de transtorno conseguem ler o significado de uma expressão facial a partir dos quatro anos ou antes. Um dos alunos da turma *Kindergarten 2* possui diagnós-

tico de autismo. Com esse aluno, a professora precisou ser mais específica para explicar como deveria ser o comportamento dos alunos naquele momento. Porém, os demais casos dessa e das outras turmas foram entendidos apenas pela emoção presente no rosto da professora.

Assim, o recurso da expressão facial se fez mais presente para ações retomadas de atenção, mostrando como é possível utilizar a linguagem não verbal e se fazer entender em situações de conflito.

2.3 Movimentos com a cabeça

O ser humano, em média, balança a cabeça cem vezes por hora quando não está sozinho, conforme afirma Cohen (2011). Os movimentos que confirmam “sim” ou “não” foram utilizados pelas professoras no auxílio aos alunos durante as atividades propostas após as explicações. Ao sinalizar com a cabeça “sim” para alimentos saudáveis e “não” para os que eram não saudáveis, a professora do *Kindergarten 2* deu dicas com esses movimentos para os alunos que estavam com dúvidas ou hesitantes na classificação do alimento que haviam recebido. Os alunos não perguntaram nada à professora, mas ela percebeu, pelas suas expressões de dúvida e demora para classificar, a dificuldade que eles estavam tendo naquele momento e fez a intervenção de forma sutil com o seu corpo. Isso mostra que:

É importante ressaltarmos que o professor não deve estar somente consciente dos seus movimentos corporais, mas também à mensagem que o aluno está lhe enviando através dos sinais que o seu corpo emite. O professor deve também fazer um registro do corpo do aluno, procurando entender essa linguagem para perceber uma dúvida que o aluno possa ter, ou ainda, para poder antecipar alguma resposta a algum questionamento que possa estar por vir (RODRIGUES, 2008, p. 82).

Esse movimento com a cabeça também aconteceu com as outras professoras quando elas conferiam os registros, cadernos e atividades para sinalizar correção e também quando ouviam a resposta que um aluno dava ou qualquer outra fala, para mostrar que estavam atentas e acompanhando o que estava sendo dito.

2.4 Gestos das mãos e posições dos braços

Utilizado de inúmeras maneiras, temos aqui um dos fundamentos mais presentes nas observações, o que se alinha com o fato de que grande parte do espaço cerebral dedica-se às mãos, e isso acontece porque as mãos ajudam a criar a nossa inteligência (COHEN, 2011).

Para categorizar os usos de gestos e posições dos braços observados em sala nas professoras, vamos destacar três características que Pereira (2010) traz: a gesticulação, os gestos idênticos à língua e as pantomimas. A gesticulação consiste na realização de movimentos espontâneos dos braços e das mãos que acompanham a fala. Há também os gestos idênticos à língua que são semelhantes aos primeiros no que diz respeito à sua forma, mas estão gramaticalmente integrados no enunciado, e, por fim, as pantomimas, quando as mãos desenham objetos e ações, mas a fala não é obrigatória.

A gesticulação se fez presente em todas as aulas observadas. As professoras usaram suas mãos e seus braços para indicar movimentos de sentar e levantar, de ficar em silêncio, e nas coreografias dos *songs* e *chants*. Isso parecia acontecer de forma quase que automática e intuitiva. Em momentos mais dirigidos, os gestos idênticos à língua apareciam de forma mais consciente da parte da professora, como foi o caso do uso dos dedos para contar em Math no *Year 2* e no *Year 1*, no caso do estudo dos fonemas com os gestos propostos pelo *Jolly Phonics*.

As pantomimas são as formas mais intencionais de gestos com as mãos. Elas têm um objetivo claro e, de certa forma, mais teatral naquilo que pretendem informar. A professora do *Year 2* usou esse recurso para fazer o aluno chegar a compreensão do significado da palavra *bumped*, conforme descrito na observação do *Year 2*. Sobre o auxílio que os gestos trazem para comunicação, Pereira (2010, p. 50) afirma que

[...]o gesto é envolvido no planejamento conceitual da mensagem a ser verbalizada, ajudando o falante, pois ele desempenha um papel no processo de conceitualização. Abre-se então a possibilidade de que o gesto pode ter um papel, não só no discurso produção, mas também em outras atividades cognitivas, como raciocínio e resolução de problemas.

2.5 Contemplação e contato ocular

Para Cohen (2011), a maneira pela qual olhamos as pessoas é profundamente reveladora. Questões como por quanto tempo deve ser mantido o contato ocular com alguém e se devemos encarar ou olhar rapidamente e desviar são fatores de estudo no âmbito do contato visual.

O contato ocular é variável em diversas culturas. Para os ocidentais, “se você olhar pouco poderá ser considerado evasivo ou enganoso, se você olhar muito, poderá ser considerado autoritário” (COHEN, 2011, p. 31).

Em sala de aula, as professoras mantiveram contato visual intenso com os alunos, lançando olhares de atenção e cuidado na maioria do tempo.

A contemplação, que é tempo de concentração no contato visual com alguma imagem, objeto ou pessoa, é menor nas crianças da faixa etária, principalmente nas turmas de *Kinder 2* e *Year 1*. As atividades dessa faixa etária precisam ser dinâmicas e com recursos visuais para prender a atenção da turma. As professoras compreendiam isso bem e tinham já uma série de imagens e recursos visuais separados para diversificar esses momentos.

Sendo a referência principal em sala, os alunos voltam seus olhares para a professora para refletir seus gestos e movimentos, e ela, por sua vez, precisa manter um olhar seguro e que contemple todos. A professora do *Kinder 2* movia a cabeça para conseguir olhar para todos os alunos enquanto eles cantavam. Mesmo quando ela estava olhando para outro aluno, todos a seguiam e mantinham contato ocular. Quando uma situação de mediação inesperada acontecia, como um aluno que chegou atrasado ou uma situação de conflito entre dois ou mais estudantes, o olhar da professora se voltava para outro foco. Logo os alunos também perdiam a concentração do momento. O que fazia tê-los de volta era o aumento do tom de voz, a gesticulação mais exagerada e um olhar mais sério da parte da professora.

2.6 Linguagem corporal: via de comunicação x recurso didático

Por meios da análise das aulas observadas utilizando os fundamentos da linguagem corporal de David Cohen, é possível perceber que há momentos nos quais a linguagem corporal é uma via de comunicação e outros em que se estabelece melhor como recurso didático.

Nas questões de reflexo, movimentos com a cabeça e em alguma parte dos gestos com as mãos e posições dos braços, a intenção com a linguagem corporal é mais nítida, planejada e articulada pela professora, o que torna esses movimentos recursos didáticos que auxiliam na aquisição e na compreensão de vocabulário com dinâmicas diversas nas aulas de inglês. Nesse momento, pode-se afirmar que a linguagem do corpo acontece de forma mais consciente visando uma finalidade. Como relatado pelas professoras, no começo do ano o uso é mais intenso e planejado pela dificuldade inicial de entendimento do segundo idioma e, aos poucos, vai ficando mais inconsciente e automático.

A linguagem corporal como via de comunicação é utilizada na expressão facial, na contemplação e no contato ocular, pois nesses momentos

ela se torna aliada nas questões que envolvem gestão de sala de aula e possíveis mediações de conflitos, não sendo recurso para ensinar de fato algum conteúdo, mas para se fazer entender por feições e olhares que auxiliam na comunicação em sala. Como via de comunicação, a linguagem corporal é mais espontânea e menos planejada na sua execução e, dessa forma natural, consegue auxiliar também em questões de rotinas de sala.

Por fim, o uso da linguagem corporal em sala de aula pelo professor na educação bilíngue demonstra engajamento e responsabilidade ao ensino de novos conteúdos em um novo idioma. Rodrigues (2008, p. 82) afirma:

Quando mencionamos a importância da linguagem corporal do professor como facilitador da interação professor-aluno, queremos dizer que se o professor está em sintonia com seu aluno, isso permitirá que o aluno se aproxime ainda mais do processo de ensino-aprendizagem do segundo idioma. A maneira pela qual o professor envolve o aluno em um ambiente de sala faz com que o mesmo se sinta mais a vontade para perguntar e responder o que lhe é ensinado. Se o professor demonstra comprometimento, atenção e interesse pelo aluno, seja esta mensagem enviada verbalmente ou não, este lhe responderá da mesma forma.

Foi possível observar o empenho e o esforço das professoras para ensinar da melhor forma possível seus alunos a compreenderem a segunda língua, promovendo um ensino comprometido e de qualidade nesse cenário de ensino bilíngue que cresce cada vez mais nas escolas brasileiras e que tende a levar o país a um cenário mais otimista na questão da proficiência em língua inglesa.

Considerações finais

Esse trabalho buscou trazer o uso da linguagem corporal em aulas do idioma adicional no currículo bilíngue, analisando as práticas em sala de aula de professoras que trabalham com turmas de crianças entre 5 e 8 anos. O objetivo foi alcançado ao mostrar como o uso do corpo do professor em sala se torna um recurso didático que auxilia na compreensão nas instruções na nova língua e que, mesmo quando não atua diretamente como recurso didático consciente, o uso do corpo é uma via de comunicação significativa para a rotina escolar feita em um segundo idioma.

Nas aulas observadas, práticas com música e atividades envolvendo a metodologia do *Jolly Phonics* demonstraram maior uso do corpo como recurso didático planejado pelo professor e em que os alunos, por reflexo e imitação, também faziam os gestos e movimentos propostos. Por vezes, a

linguagem corporal era visível mais no sentido de gestão de sala em situações de mediação de conflitos e retomada de atenção. Das duas formas e com eficácia, o corpo faz parte do ato da comunicação durante as aulas.

Assim, concluímos que questões de linguagem corporal merecem mais atenção enquanto aliados às práticas de compreensão e gestão de sala na educação bilíngue. Os professores devem ser capacitados na sua formação para essa conscientização do seu corpo como ferramenta em sala e ter as habilidades para fazer movimentos, gestos, utilizar olhares e vozes que auxiliem o andamento das aulas, facilitando o entendimento e assim deixando os alunos mais confiantes para a aquisição do novo idioma.

Referências

- CAMINHA, Waleria. **A Aquisição da Linguagem**. 2008. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-aquisicao-da-linguagem/11626>>. Acesso em: 16 out. 2018.
- COHEN, David. **A Linguagem do Corpo: o que você precisa saber**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LIMA, Rosário Silva; CRUZ-SANTOS, Anabela. Aquisição dos gestos na comunicação pré-linguística: uma abordagem teórica. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, 2012.
- OLIVEIRA, Alexandre Augusto. A Linguagem Corporal da Criança e o Aprendizado: o Brincar Subestimado. **VII EnFEFE – Encontro Fluminense de Educação Física Escolar**, 2003.
- OXFORD, R. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Massachusetts: Heinle Publishers, 1990.
- PEASE, Allan; PEASE, Barbara. **Desvendando os segredos da linguagem corporal**. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2004.
- PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. **Os gestos das mãos e a referenciação: investigação de processos cognitivos na produção oral**, 2010.
- PINHEIRO, Carlos Eduardo Silva. Gestos manuais aplicados ao ensino de língua estrangeira: estratégias de produção de insumo compreensível. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 149-166, jan./jun. 2017.
- RODRIGUES, Vânia. A linguagem corporal no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. **Revista Desempenho**, v. 9, n. 1, jun. 2008.
- SILVA, W. M. **Estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras – um caminho em direção à autonomia**. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.
- WEIL, P.; TOMPAKOW R. **O corpo fala**. Petrópolis: Vozes, 1986.

Parte IV

Currículo e didática na educação bilíngue

Identidade docente e pedagogia de projetos: desafios para o ensino bilíngue de alemão

Daniela Exner de Carmona Esteves¹
Cintea Richter²

Introdução

A pedagogia de projetos tem sido um tema recorrente entre escolas, docentes e profissionais da área de educação. Diante disso, sentiu-se a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre o tema, aplicado na educação bilíngue de língua alemã, um estudo que desenvolvesse a habilidade docente tendo como ponto de partida o embasamento teórico e seguindo posteriormente para o planejamento e para a aplicação de um projeto em sala de aula. A intenção era fazer com que alunos e professora passassem a construir aprendizagem, em que a língua alemã fosse um meio de adquirir conhecimentos outros que não tão somente da língua em si.

Com a ajuda da pedagogia de projetos, buscou-se a transformação no desempenho não só dos alunos, mas também da professora. Os alunos sairiam da posição de meros espectadores e ocupariam a posição de pesquisadores, chegando a suas conclusões, e a professora sairia de seu papel como transmissora de conhecimento para instigadora e provocadora do processo reflexivo.

Foram feitas as conceituações e reflexões sobre identidade docente e pedagogia de projetos, a relação entre identidade docente e prática da pedagogia de projetos e, por conseguinte, a aplicação de um projeto e a análise dos resultados tanto da prática do projeto quanto do aumento do aprendizado da língua alemã.

A turma em que a prática da pedagogia de projetos foi desenvolvida é de 4^a série de bilíngue alemão, no turno vespertino. São onze alunos, sendo dez meninos e uma menina. É o segundo ano da docente como

¹ Professora de Língua Alemã no Colégio Bonja/Joinville; Especialista em Educação Bilíngue pelo Instituto Superior de Educação Ivoti – Ivoti/RS. E-mail: daniela.esteves@ielusc.br

² Mestre em Teoria, Crítica e Comparatismo, na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). E-mail:cintearichter@gmail.com

professora desta turma. Alguns alunos da turma começaram no bilíngue alemão a partir da 1ª série, enquanto outros foram entrando ao longo dos anos.

Pedagogia de projetos

O tema pedagogia de projetos não é novo. Hernández (1998, p. 67) traça uma linha histórica da introdução do estudo através de projetos. Segundo o autor, durante os anos 20, percebeu-se que havia um distanciamento entre o método de ensino nas escolas e o que ocorria no mundo dos negócios. Com o objetivo de diminuir essa discrepância e fazer com que o aluno não percebesse as diferenças entre a sala de aula e o exterior, implantou-se uma primeira versão da pedagogia de projetos.

A partir da Segunda Guerra Mundial, a racionalidade tecnológica (na qual prepondera a lógica, ou seja, às etapas lógicas surgem respostas lógicas) ganha força e passa a ser a ideologia dominante. Juntando-se esta racionalidade tecnológica às diversas críticas feitas ao ensino através de projetos, ideias e iniciativas foram emudecidas durante mais de 30 anos.

A partir dos anos 60, ressurgiu o interesse pelos projetos e, desta vez, com o nome *trabalho por temas*. Um dos autores que se destaca neste período, Bruner (apud HERNÁNDEZ, 1998, p. 70), entre outras diretrizes, desenvolveu a ideia do currículo em espiral. O objetivo central do aprendizado em espiral é que a introdução de um assunto novo aconteça através de ideias-chave, e que, durante a escolaridade, este assunto seja continuamente retomado, de forma que o aluno possa aprofundá-lo e complementá-lo.

Essa visão trouxe muitos questionamentos, sendo que, para Hernández (1998), ela confundia precipuamente “aprendizagem com desenvolvimento e os conteúdos disciplinares com a escolaridade”.

A modificação da interação dos países através da globalização, as alterações dos meios de comunicação, as mudanças sociolaborais e a revolução cognitiva na forma de entender o ensino e a aprendizagem e as mudanças das concepções sobre o conhecimento ocorridas nos anos 80 fizeram ressurgir o interesse pelo ensino por meio de projetos. Percebeu-se igualmente durante este período que, na aprendizagem, o conhecimento preexistente influencia em como adquirir novo conhecimento (HERNÁNDEZ, 1998, p. 72).

Chegou-se, portanto, a um ponto em que o conteúdo das disciplinas precisava ser apresentado através de diversas linguagens (verbal, escrita,

gráfica e audiovisual), com a finalidade de proporcionar aos alunos a compreensão e a oportunidade de aplicar o conhecimento a outras realidades. Dito isto, percebe-se que este aspecto pode ser aplicado com muita propriedade ao ensino de línguas estrangeiras. O objetivo é adquirir um conhecimento de um determinado assunto, usando a segunda língua (L2) como meio de aprendizagem. O fim não é o estudo da língua em si (mesmo que às vezes isto se torne necessário), mas ela é o meio de se adquirir um aprendizado.



Diante desta análise, percebe-se que a pedagogia de projetos tem a capacidade de moldar-se mais facilmente aos acontecimentos externos da sala de aula, a fim de dar respostas às necessidades internas da escola.

1 Projetos na prática

Atualmente, para desenvolver o pensamento crítico e compreender o mundo à sua volta, é preciso saber como ter acesso, analisar e interpretar a informação. E este deve ser o papel da escola.

É com este intuito que entra o ensino através de projetos, em que o professor e os alunos planejam juntos, a fim de dar sentido ao aprendizado e também para dar um senso de responsabilidade ao aluno no seu processo de aprendizado.

Conforme Nogueira (2007, p. 89), projeto não é uma releitura de atividades programadas realizadas pelos alunos”, tendo por objetivo colar nas paredes da escola alguns cartazes sobre o tema estudado ou a entrega de uma folha de papel com uma atividade realizada.

Um projeto pedagógico propriamente dito começa com um sonho, uma pergunta, uma dúvida a ser investigada. Com base no autor supracita-

do: “Um projeto na verdade é, a princípio, uma irrealidade que vai se tornando real, conforme começa a ganhar corpo a partir da realização das ações e, conseqüentemente, as articulações destas” (NOGUEIRA, 2007, p. 89).

A afirmação acima pode gerar uma certa insegurança para o professor, uma vez que não se sabe qual o caminho exato que será percorrido e qual é o fim a ser alcançado. O autor Wicke (2009, p. 136) corrobora esse elucidado acima, afirmando que é muito difícil para o professor abrir mão do planejamento fechado e seguro e partir para algo que dependerá muito mais dos alunos do que do professor.

Assim sendo, os estudantes deixam de ser ouvintes e passam a ser os autores do seu aprendizado, participando do processo de pesquisa, de planejamento e da construção do conhecimento. Além disso, desenvolvem competências sociais importantes como o respeito à opinião do outro, a tolerância e a negociação, ampliando sua maneira de compreender o mundo a sua volta.

Mais do que uma metodologia de ensino, o trabalho através de projetos tem como finalidade trazer sentido ao estudo. Um projeto tem como objetivo a compreensão do tema alvo e, para isso, pode inclusive envolver outras disciplinas, tornando-o um projeto interdisciplinar. Lembrando que o alvo deste artigo é refletir sobre essa metodologia em um contexto de ensino bilíngue alemão e, conforme Moura (2009, p. 46), “a língua constitui meio de aprendizado e não apenas objeto de ensino”, infere-se que a pedagogia de projetos pode ser uma importante ferramenta para aquisição de conhecimento através de uma língua estrangeira.

Identidade docente

Como a pedagogia de projetos exigirá uma mudança no papel clássico do professor, descentralizando-o, é importante saber como se forma a identidade do professor. Para tanto, torna-se necessária a conceituação do termo identidade docente.

Diante da globalização, do cenário econômico e do intenso e constante desenvolvimento tecnológico e de mídias sociais, o mundo, as relações pessoais e interpessoais vêm passando por intrínsecas transformações. Além disto, conforme Iza et al. (2014), da maneira como as políticas e as práticas educacionais estão sendo elaboradas, a escola “tem perdido sua função social” (IZA et al., 2014, p. 274), fazendo com que os professores

“se sintam desestruturados, sem identidade e com o sentimento de impotência” (IZA et al., 2014, p. 275).

A profissão docente surge, portanto, em resposta aos anseios e às necessidades da sociedade, caracterizando, assim, seu cunho social. Desta função social advêm a autonomia e o comprometimento com o que faz. Contudo, esta função social é corroborada por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, formação continuada, entre outros (IZA et al., 2014, p. 276). Sendo assim, a pessoa não se torna professor do dia para a noite ou porque fez uma faculdade. Todas as experiências dentro e fora da sala de aula, leituras, estudos, vivência familiar, enfim, tudo o que cerca um professor acarreta uma construção de uma identidade docente, sendo, portanto, um longo processo.

Souza Neto (apud IZA et al., 2014, p. 277), conclui que, à identidade docente relacionam-se três eixos principais: formação inicial e continuada; profissionalidade docente e experiência e saber da experiência.

Quanto à formação inicial e continuada, Libâneo (2001, p. 189) retrata que “a formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, frequentemente completado por estágios”. Durante estes estágios, professores em formação e professores experientes, trocam aprendizados. Enquanto o primeiro aprende com a experiência do segundo, este tem a oportunidade de reciclagem e de atualização de conhecimento, abrindo a possibilidade a mudanças e aperfeiçoamento, alterando a identidade de professor.

Outro aspecto da identidade docente é o da profissionalidade. Esta é a constante busca do desenvolvimento profissional através do questionamento e da avaliação de sua própria prática pedagógica. Surgem então os professores-pesquisadores, pois estes não somente investigam sua prática de forma sistematizada, mas também desenvolvem uma dimensão coletiva de seu trabalho e de sua profissão, fazendo com que o ensino vá muito além da sala de aula e contemple a educação do indivíduo em diversas dimensões.

O terceiro eixo relacionado à identidade docente retrata a experiência e o saber-experiência. Todas as experiências e vivências são capazes de nos transformar e de deixar marcas. O professor em sala de aula tanto traz as experiências pessoais quanto as adquiridas no exercício da profissão, fazendo com que haja uma renovação constante. Pimenta (2005, p. 18) afirma:

[...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Em outras palavras, as práticas pedagógicas, os anos de trabalho e as vivências pessoais constituem a experiência enquanto saber. A experiência e o saber da experiência advêm de dois momentos: da vivência no processo de formação (estágio curricular) e do enriquecimento de uma dimensão afetiva relacionada às experiências de vida.

Olhando sob o prisma destes três enfoques da identidade docente – formação inicial e continuada, profissionalidade docente e experiência e saber da experiência –, concluímos que o ser professor é muito mais do que sua formação e sua atuação em sala de aula. Todos estes quesitos formam o professor, moldam sua didática e transformam suas práticas constantemente.

Uma vez delineado e caracterizado o que é pedagogia de projetos e identidade docente, seguiremos à análise fim deste artigo.

1 Identidade docente x pedagogia de projetos

Para desenvolver projetos é preciso ter um tema-problema. Durante o processo, o professor é um mediador e também um aprendiz, pois são apresentadas diversas perspectivas e diversos enfoques sobre o mesmo tema. Pode haver debates e discussões de ideias e de diferentes pontos de vista, durante os quais o aluno é o autor da construção do seu aprendizado. A experiência relatada a seguir se dá com o intuito de investigar um assunto específico por meio de uma outra língua, o alemão. Ressalta-se novamente, por tratar-se aqui de ensino bilíngue, que o projeto é desenvolvido tendo-se a língua estrangeira como meio de condução para o aprendizado do conhecimento em diversas áreas, como matemática, ciências ou artes, e não da língua em si.

Fazendo a comparação entre identidade docente e pedagogia de projetos, percebe-se que, para o desenvolvimento em sala de aula do ensino através de projetos, requer-se do professor que seja um professor-pesquisador. Não cabe aqui um professor acomodado e satisfeito com suas práticas e didáticas de sala de aula, mas, sim, um que busque novas ferramentas de ensino, colocando-se em situações de insegurança, com perfil de mediador e não de controlador e detentor do conhecimento. Talvez o docente possa chegar à conclusão de que, em determinados aspectos, seus alunos sabem

com mais propriedade um tema, ou fazem melhor uso de uma tecnologia do que ele mesmo.

Outra característica deste professor é o de apresentar a seus alunos desafios a serem superados em conjunto para adquirir o conhecimento. Não basta, portanto, somente uma formação acadêmica. É preciso acoplar a isto o respeito ao aluno, a crença de que ele é capaz de ser o dirigente do aprendizado. Outro atributo a ser levado em conta é a experiência pessoal e profissional anterior acoplada à experiência como professor.

O que encanta na pedagogia de projetos é que o projeto vai ganhando vida à medida que é posto em prática, envolvendo tanto professor quanto os alunos.

Este desafio de implementação de um projeto em uma das turmas de bilíngue, com o claro intuito por parte do professor de oferecer um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem – tanto da língua alemã quanto do conhecimento em si –, foi o fio condutor da prática de um projeto em sala de aula. No item seguinte, as fases deste projeto passarão a ser descritas, bem como serão apresentados os objetivos alcançados e as falhas que para um futuro projeto requerem uma maior atenção.

Prática da pedagogia de projetos em sala

Com o intuito de dar mais significado às aulas de alemão na turma de 4ª série do bilíngue, resolveu-se trabalhar com projeto. O resultado seria uma apresentação dos conhecimentos adquiridos aos pais no *Frühlingsfest* (Festa da Primavera), e, em conversa com o professor de ciências, optou-se pelo tema *lixo* para o projeto e passou-se ao planejamento inicial.

Reunimo-nos com outros professores de inglês e alemão, compartilhando diferentes experiências e, devido à diversidade cultural do grupo reunido, o planejamento do projeto foi enriquecido, trazendo ganhos para a vida pessoal de cada um. Foi delimitado o que seria apresentado no dia da Festa da Primavera. Segue abaixo, o que ficou definido como o projeto a ser aplicado na turma de alemão.

Quadro 1: Projeto Lixo

Tema: Lixo doméstico

Problema: O que acontece com o lixo?

Objetivo: Refletir sobre o consumo consciente e a responsabilidade do indivíduo no reaproveitamento do lixo.

Público-alvo: Ensino bilíngue, 4ª série

Disciplinas envolvidas: Ciências, Alemão, Geografia, Artes, Matemática

Período de execução: Agosto (entre 10 e 12 aulas)

Atividades propostas:

Introdução:

Sensibilização: Professora espalha lixo no hall de entrada do bilíngue para criar impacto nos alunos, que são convidados a recolhê-lo.

Fotos do lixo deixados por eles após o recreio no regular.

Após esse momento, alunos e professora voltam para a sala e conversam sobre o que foi feito com o lixo. Perguntas para reflexão: De onde veio o lixo? Por que não estava no lixo? Quem deveria ter limpado? O que foi encontrado? Qual o destino dado e para onde vai esse lixo? O que aconteceria se ninguém limpasse? Como esse problema pode ser resolvido?

Organização do projeto: Apresentar a problemática da pesquisa.

Sugestão de temas a ser pesquisado vem dos alunos e do professor. Ver o que acontece com o lixo da escola? O que se pode fazer com o lixo além de jogar fora?

Desenvolvimento:

As duas atividades seguintes devem ser trabalhadas por todos os alunos:

Tarefa de artes: pesquisa em sala sobre o que cada aluno gostaria de fazer com o lixo reciclado. Como tarefa eles trarão de casa seu material para produção do brinquedo.

Alemão: Pesquisar o vocabulário relacionado ao lixo, e.g. tipos de lixo, caixas, cascas de frutas, lugares relacionados à reciclagem, objetos, etc. Criar cartazes de conscientização como: "Jogue lixo no lixo" em alemão, português e inglês.

Nos grupos, eles desenvolvem tarefas de pesquisa surgidas do item 1.d..

Acreditamos que os grupos possam trabalhar os seguintes temas:

Interculturalidade: Alunos pesquisam sobre as diferenças da reciclagem entre Joinville e Frankfurt ou Dortmund. Estas cidades foram escolhidas por terem uma população parecida com a de Joinville, e conseqüentemente, uma logística parecida com a de Joinville.

Matemática: Eles pesam o lixo guardado por um período. Eles pesquisam dados e estatísticas sobre quantidade de lixo em Joinville.

Geografia: Verificar quais regiões são afetadas pela falta de reciclagem e quais as conseqüências.

Fase de apresentação de resultados 1.

Os grupos apresentam os resultados da primeira fase de pesquisa. Visão do tema a partir de diferentes perspectivas.

Finalização: preparação para a apresentação no Frühlingsfest

Fonte: Elaborado pelas autoras.

1 Aplicação do projeto

Como forma de introdução ao tema, foi espalhado o lixo no *hall* de entrada (conforme foto abaixo), o que gerou algumas atitudes dos alunos, como recolher o lixo e já separá-lo.

Figura 1: Sensibilização ao Projeto Lixo



Fonte: Acervo pessoal das autoras

Em seguida os alunos elencaram algumas perguntas pertinentes ao tema. Como esta atividade foi feita em português, foi necessário um arrolamento do vocabulário específico ao tema e pesquisa de sua tradução em alemão nos *tablets*. Seguiu-se a anotação em seus cadernos.

Realizou-se também uma pesquisa de brinquedos recicláveis que eles gostariam de fazer em sala de aula. Para que a pesquisa fosse direcionada, optou-se pelo uso da ferramenta *Padlet*, contendo alguns *links* de páginas da *internet* que eles poderiam acessar tranquilamente, fazendo a escolha dos brinquedos que seriam fabricados.

Textos em alemão e outros em português foram distribuídos ao grupo, conforme a pesquisa escolhida. Observou-se uma grande dificuldade na leitura dos textos em alemão, e as crianças acabaram fazendo anotações e percepções dos textos em português.

Vídeos sobre diversos aspectos do lixo, reciclagem, dados estatísticos da Alemanha foram assistidos em alemão, além de um vídeo em português sobre a destinação, orientação do lixo reciclado e algumas estatísticas de Joinville.

Dos vídeos assistidos, textos foram redigidos parcialmente em alemão e em português. Quando da reescrita desses textos em alemão, percebeu-se que alguns alunos tentaram formar frases com o conhecimento já

adquirido e buscando tão somente uma ou outra palavra que não sabiam em *tablets*.

Após a correção dos textos, os alunos confeccionaram e apresentaram os cartazes contendo figuras e as conclusões a que eles tinham chegado, conforme as fotos abaixo:

Figura 2: Cartazes sobre as conclusões a que chegaram os alunos



Fonte: Acervo pessoal das autoras

Foi agendada uma aula na informática para que as crianças criassem seu próprio PPT para a redação de suas conclusões e escolha de imagens condizentes ao tema, o que serviu para a criação do PPT final de apresentação no *Frühlingsfest*.

Foi criado um teatro com base na reação que os alunos tiveram no começo do projeto, quando viram o lixo espalhado no chão.

Em seguida, os alunos passaram a ensaiar para a apresentação do *Frühlingsfest*.

Análise da ação prática

O tema escolhido é um tema com conceitos e palavras difíceis na língua alemã. Notou-se que, inicialmente, houve muita dificuldade, e que a língua alemã era um entrave para o entendimento do conteúdo. Uma das conclusões é que os vídeos deveriam ter sido apresentados antes dos textos.

No entanto, aos poucos, os alunos foram se familiarizando com os termos e as nomenclaturas até que, por fim, falavam com naturalidade. Contudo, em um próximo projeto, ajustes terão que ser feitos para que o *input* e principalmente o *output* sejam mais evidentes.

Outra falha ocorrida por parte da organização e do direcionamento do projeto foi ter deixado de lado as perguntas a que cada grupo precisaria responder. Diante disso, os trabalhos acabaram quase iguais, falando dos mesmos assuntos e trazendo os mesmos dados.

A despeito destas falhas, observou-se que, ao aplicar o projeto em sala de aula sobre o tema lixo, os alunos adquiriram conhecimento sobre o tema e, apesar de não estudarem a língua em si, houve incremento significativo de alemão. Diversas outras habilidades foram trabalhadas como artes, pesquisas, cooperação, saber esperar o momento certo de falar e ouvir, trazendo significado especial a cada um. Esta diversidade de ações dentro do projeto serviu de incentivo para o envolvimento de todos em cada fase do processo. Também ressaltou a colaboração entre os alunos, quando um não era tão bom em uma das habilidades, como escrita, mas destacava-se em outras, como em desenho ou em dirimir conflitos. Houve uma interação visível entre eles.

A execução deste projeto serviu de pontapé inicial para outros que virão. Foi observado um envolvimento e um significado muito maior por parte dos alunos quando eles pesquisaram e chegaram a suas conclusões, se comparado com aulas em que o professor traz tudo pronto.

Conclusão

Quando da escolha do tema, o objetivo pessoal era que fosse algo que pudesse ser praticado em sala de aula e que fosse uma oportunidade de aprofundamento em alguma prática que trouxesse valor, optando-se pelo estudo *pedagogia de projetos*.

Diante de reflexões e de inquietações, o desejo era o de saber como o professor conseguiria, através da pedagogia de projetos, proporcionar um

ensino significativo aos alunos de bilíngue alemão de 4^a série. E logo percebeu-se a necessidade de investigar também a construção da identidade docente, pois os professores envolvidos no projeto também passariam por uma transformação em sua forma de atuar.

Foi feito um levantamento do que é identidade docente e pedagogia de projetos, bem como uma análise dos quesitos necessários para um professor desenvolver a pedagogia de projetos.

Como visto anteriormente, a identidade docente se relaciona com a formação inicial e continuada; profissionalidade docente e experiência e saber da experiência. Da análise teórica destes três eixos, percebeu-se uma vital importância na formação da identidade docente, a troca entre os pares, o docente ser um professor pesquisador e a análise constante das práticas em sala de aula. Estas características do professor são também as práticas esperadas ao se desenvolver a pedagogia de projetos em sala.

Verificou-se igualmente que um projeto precisa ter um tema-problema, o professor assume a função de aprendiz e mediador, alunos e professores planejam juntos, sendo que os alunos se tornam autônomos, dirigindo seus estudos.

As leituras teóricas sobre a pedagogia de projetos bem como sobre a identidade docente foram fundamentais não só para a preparação do projeto como também para a posterior reflexão sobre a atuação docente, para a análise do processo como um todo e para a análise de objetivos alcançados.

Chega-se, portanto, à conclusão de que a pedagogia de projetos tira os professores da zona de conforto e os coloca frente ao desconhecido, retirando em parte o controle da aula das suas mãos, passando a fazê-lo em conjunto com os alunos. Os alunos passam a ter o papel principal em sala de aula e, professor e alunos, descobrem juntos conceitos e formas de trabalhar.

Ao tirar os professores da zona de conforto, algumas características da identidade docente precisam passar por uma revitalização, por uma análise, por uma reflexão e, por vezes, por uma mudança de rumo de suas práticas em sala de aula. Descobriu-se que, para fazer uso da pedagogia de projetos, a característica principal que se requer do professor é que ele seja um professor-pesquisador, sendo esta uma das características da identidade docente. O que se percebeu na prática, foi justamente isto, ou seja, a professora em questão foi tirada de sua zona de conforto, de sua caixinha de controle absoluto do que aconteceria em sala, para construir o conhecimento junto com os alunos. Eles foram o centro do aprendizado.

Conclui-se que foi um tempo rico de aprendizado e de quebras de barreiras. Houve falhas, e estas precisam ser analisadas para que em um próximo projeto sejam dirimidas, trazendo ainda mais significado a alunos e a professores. Contudo, perceberam-se mais vantagens do que desvantagens no ensino da língua alemã utilizando-se a pedagogia de projetos, tanto do ponto de vista do aprendizado do aluno quanto do ponto de vista do professor, o qual precisa manter-se sempre atento a novas práticas e novos caminhos sugeridos pelos alunos.

Referências

- DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- IZA, Dijnane Fernanda V. et al. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339>>. Acesso em: 21 out. 2018.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MAHER, Teresinha Machado. 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: Mercado das Letras, 2007. p. 67-94.
- MOURA, Selma de Assis. **Com quantas línguas se faz um país?: concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06062009-162434/pt-br.php>>. Acesso em: 24 out. 2018.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. 7. ed. São Paulo: Érica, 2007.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ROMANS, Mercé; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SADALA, Maria Lúcia A. A fenomenologia como método para investigar a experiência vivida: uma perspectiva de Husserl e de Merleau Ponty. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru, 2014. Disponível em: <<https://arquivo.sepq.org.br/II-SI-PEQ/Anais/pdf/gt1/12.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2018.

WICKIE, Rainer E. **Aktiv und kreativ lernen**: Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Berlin: Hueber, 2009.

Contos clássicos na educação infantil bilíngue: desenvolvendo a oralidade e o vocabulário na segunda língua

*Andressa Marchi¹
Clarice Steil Siewert²*

Introdução

A prática da contação de histórias na educação infantil é frequente, se não diária. Portanto, o interesse das crianças pelos contos de fadas e contos maravilhosos na língua inglesa tem sido aproveitado em sala de aula como atrativo para os alunos. As crianças, ao ouvir histórias, acabam por adquirir mais familiaridade com o novo idioma e, por meio das narrativas e de atividades baseadas na literatura, aprendem a segunda língua de forma natural.

Por estarem iniciando suas vivências na segunda língua, tinha-se a intenção de promover um ambiente acolhedor, que transmitisse segurança às crianças ao se depararem com o novo. Ao mesmo tempo, era necessário um tema que atraísse os alunos, incentivando-os a serem participativos e ativos; eram necessárias atividades que permitissem reflexão e expressão que proporcionassem aos alunos interação com a língua e na língua.

Escolheu-se, então, trabalhar com contos clássicos – ouvir histórias já conhecidas numa nova língua promoveria a familiaridade e a conexão buscadas e, além disso, poder-se-ia trabalhar os conteúdos necessários por meio delas, utilizando-as para contextualizar e dar sentido ao aprendizado, com vivências, brincadeiras, músicas, experiências, conversas e descobertas. Daí o objetivo principal deste trabalho: proporcionar aos alunos momentos e vivências que desenvolvam suas habilidades linguísticas, tornando-os capazes de interagir na língua alvo.

¹ Professora da Educação Bilíngue no Colégio Bonja/Joinville, Especialista em Educação Bilíngue pelo Instituto Superior de Educação Ivoti – Ivoti/RS. E-mail: andressa.marchi@ielusc.br

² Mestre em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Graduada em Psicologia. E-mail: clarice.teatro@gmail.com

As atividades tinham a intenção inicial de proporcionar momentos em sala de aula para que os alunos aprendessem conteúdos novos, mas também para que tivessem contato com a língua alvo de forma mais ativa e protagonista – é comum que os alunos se acostumem a manter uma conversa bilíngue, na qual o professor fala em inglês e o aluno lhe responde em português.

Principalmente com crianças pequenas, que ainda não possuem um vocabulário amplo na língua alvo, faz-se necessário que o professor as auxilie e as incentive a utilizar a segunda língua como meio de comunicação e, assim, a desenvolver sua oralidade.

Os trabalhos realizados nessa pesquisa propuseram a leitura de uma versão da história de Chapeuzinho Vermelho, observação e estudo de cenário e personagens, investigação acerca de fatores e temáticas presentes na narrativa, e até a encenação informal do conto.

Dessa forma, nesta pesquisa registrei atividades desenvolvidas a partir do conto clássico e seus efeitos no processo de ensino/aprendizado. O presente artigo teve como referência uma pesquisa qualitativa, delineando-se um estudo de caso com abordagem fenomenológica, com o propósito de observar como os contos clássicos podem ser utilizados para o desenvolvimento da oralidade na segunda língua em crianças da educação infantil bilíngue.

A pesquisa foi desenvolvida com alunos de três e quatro anos, falantes apenas de português, que começaram a frequentar uma escola de educação bilíngue no primeiro semestre do ano de 2018 – quando tiveram então o primeiro contato formal e estruturado com a língua inglesa.

O presente artigo relata um recorte das experiências com a última história estudada pelos alunos no semestre – Chapeuzinho Vermelho – e tem como objetivo relatar as conversas e as vivências entre professora e alunos que ocorreram no período de uma semana.

Educação bilíngue na educação infantil

O número de escolas bilíngues e de crianças que iniciam a educação infantil nessas escolas tem crescido consideravelmente no Brasil. Isso se deve ao fato de que, cada vez mais, os pais desejam que seus filhos tenham o domínio de uma segunda língua, com o propósito de prepará-los para o mercado de trabalho na atual era globalizada (HOEXTER, 2017).

Nessas escolas, as crianças passam desde cedo por um processo de imersão na segunda língua. Segundo Baker (1998 apud MARTINS, 2007),

a exposição constante a um novo idioma reproduz a forma como a língua materna é aprendida, isto é, de forma um tanto inconsciente inicialmente.

De acordo com o inatismo, a aprendizagem da língua materna se dá por meios biológicos e naturais, visto que a criança a aprende por meio da interação social (HOEXTER, 2017). O aprendizado da segunda língua, então, ocorre de forma semelhante. Berché (1998 apud HOEXTER, 2017) propõe que, para que se aprenda uma segunda língua, o indivíduo necessita de interação. Por isso, “a introdução da criança em um ambiente estimulante, que possibilite o contato precoce com dois idiomas (a primeira e a segunda língua), pode ser considerada uma forma de facilitar o domínio ‘natural’ desses idiomas” (HOEXTER, 2017, p. 22).

O mesmo foi dito por Martins (2007, p. 28), que defende que a linguagem é desenvolvida e aprendida por meio das interações sociais que a criança vivencia. Na escola, o indivíduo “constrói o seu sistema linguístico a partir das experiências de linguagem vividas [...] em práticas sociais significativas, sendo essa linguagem cuidada, orientada, instruída em brincadeiras, narrativas, contos, etc.”.

Aprender “uma segunda língua na educação infantil pode contribuir para a familiarização da criança não apenas com a língua alvo, mas, também com a cultura daquele país, sem prejudicá-la na aquisição de conteúdo em sua primeira língua” (HOEXTER, 2017, p. 28). A educação bilíngue na educação infantil proporciona, dessa forma, a formação global do indivíduo em duas línguas.

1 A literatura na educação infantil bilíngue: o papel da contação de histórias

Sabe-se que, se o aprendizado de uma segunda língua começa nos anos iniciais, o indivíduo consegue atingir um maior nível de domínio das estruturas do idioma em questão (CAMERON, 2002 apud DUTRA et al., 2017). Dessa forma, faz-se importante aproveitar a curiosidade natural e a baixa resistência que as crianças possuem.

As aulas na segunda língua, no entanto, tornam-se produtivas apenas quando favorecem contextos de interação, propícios para que os alunos possam desenvolver habilidades de compreensão auditiva, expressão oral e, eventualmente, leitura e escrita.

Essas habilidades são desenvolvidas desde que as propostas de ensino estejam voltadas à comunicação, em que o foco predomina na oralidade

e na capacidade de interagir na língua (BROWN, 1994 apud DUTRA et al., 2017). Uma forma conveniente de trabalhar a oralidade e tudo o que a envolve é por meio da contação de histórias, uma vez que dessa forma é possível aprender vocabulário, termos e aspectos histórico-sociais (CANDIDO, 1995 apud DUTRA et al., 2017).

Ao ouvir as histórias, o aluno é exposto à língua, habituando-se a seu ritmo, sua entonação e sua pronúncia (DUTRA et al., 2017). Dessa forma, a prática da contação de histórias proporciona à criança aquisição de vocabulário, bem como a compreensão do mundo por meio de uma nova língua.

Contos clássicos na educação infantil bilíngue

Crianças que tiveram contato apenas com uma língua em sua vida, ao iniciarem em um programa de imersão em uma segunda língua, frequentemente passam por um período de bilinguismo receptivo, estágio no qual conseguem compreender a língua, mas não a utilizá-la para se expressar. Dessa forma, faz-se necessário proporcionar estímulos para auxiliar a criança a desenvolver as demais habilidades linguísticas além da compreensão auditiva (FLORY, 2009).

Na aquisição de uma segunda língua, é importante que as crianças se mantenham interessadas, e, portanto, é fundamental que se usem meios para tornar o aprendizado prazeroso e significativo (MOURA, 2010). Ao trabalhar a língua por meio de contos clássicos – tema que causa fascinação e familiaridade aos alunos –, é possível envolvê-los de forma produtiva e ativa no aprendizado. Os contos de fada ou contos maravilhosos são caracterizados por terem relação direta com o maravilhoso; isto é, não existe impossível ou surpreendente para os personagens da história, uma vez que tudo se baseia na fantasia (SANTOS, 2012).

Contos clássicos tornam-se uma opção interessante para o ensino da segunda língua na educação infantil na medida em que as crianças já possuem um conhecimento prévio das histórias em sua língua materna. Além disso, por sua ludicidade, pela musicalidade do texto que se repete, e pelas diferentes estruturas linguísticas, tornam-se uma ferramenta importante para a ampliação de vocabulário e a aquisição de expressões e frases; trabalhando as histórias, o professor pode propiciar momentos de aquisição, utilização, representação e memorização da língua (MOURA, 2010). Sendo assim, por meio dos contos, pode-se engajar os alunos e instigá-los a aprender por meio da segunda língua.

Desenvolvimento e aplicação da pesquisa

De acordo com House (1997 apud SCAFFARO, 2006, p. 19), a aprendizagem de crianças é mais relacionada a experiências do que à memorização de palavras e regras gramaticais. Para isso, faz-se necessário proporcionar à criança atividades “que a levem a explorar o seu mundo, tais como histórias, músicas, drama, etc., ou seja, atividades que fazem parte do mundo da criança para que ela use a L2 se divertindo” (WILLIAMS, 1995 apud SCAFFARO, 2006, p. 19).

O objetivo das aulas na educação infantil do programa bilíngue no qual esse estudo de caso foi desenvolvido é proporcionar aos alunos oportunidades para interagir com a língua e na língua com as professoras e com os colegas. As atividades pensadas nessa sequência didática vão ao encontro dos referidos objetivos. A sequência foi aplicada na turma, na qual a pesquisadora leciona, cuja faixa etária é de três e quatro anos.

Durante o primeiro semestre de 2018 houve o primeiro contato formal dos alunos pesquisados com a língua inglesa, e buscou-se iniciar os alunos na segunda língua com algo que já era familiar para eles, como estratégia para transmitir segurança e familiaridade. Escolheu-se então trabalhar com contos clássicos infantis: cada história foi trabalhada durante duas semanas inteiras por meio de brincadeiras e atividades baseadas nela. Dessa forma, as doze atividades desenvolvidas na presente pesquisa, sobre Chapeuzinho Vermelho, foram aplicadas ao fim desse projeto, sendo a última história a ser trabalhada com os alunos.

O currículo dessa faixa etária é dividido em campos de experiência, que buscam propor conteúdos e habilidade de ciências, matemática, geografia, artes, música, e conhecimento de mundo. Assim, durante o planejamento das atividades desenvolvidas com os alunos, buscou-se abranger aspectos a serem explorados nesses campos de experiência. Os dados foram gerados através de gravações de áudio feitas em sala de aula e, para a análise de dados, foram transcritas de forma literal. Neste artigo, encontra-se parte do relato de duas das doze atividades aplicadas.

A aplicação das atividades teve início com a contação da história para os alunos. Iniciei a Atividade 1 mostrando a capa do livro. Quando questionados de que história se tratava, os alunos responderam o nome em português: “Chapeuzinho Vermelho”. Apresentei, então, o nome da história em inglês. Com o objetivo de envolvê-los na contação da história, fiz perguntas sobre a capa do livro. Ao questionamento *Where is Little Red? Is*

she in the school?, uma aluna respondeu *No, in the florest*, referindo-se à palavra *forest*, floresta.

Apontando para o lobo, perguntei quem era aquele personagem, obtendo a resposta *the big bad wolf*, dos alunos, que conheceram o personagem na história “Os três porquinhos”, que fora um dos primeiros contos trabalhados com a turma, meses antes da pesquisa.

Durante a leitura da história, por vezes omiti ou troquei palavras, com o objetivo de captar a atenção dos alunos e incentivá-los a participar. Em um trecho da história, disse: [...] *the mother handed Little Red a basket to take to her grandma. In the basket, there was a jar with soup, fruit and bread*. Após essa parte, continuei, dessa vez conversando diretamente com os alunos para averiguar a sua compreensão: *There is a lot of fruit, soup and bread in the basket, and Little Red is gonna take this basket to... the wolf?*. Uma aluna respondeu *No, your Grandma*, utilizando a palavra *your*, como é utilizado no português para dizer “sua”.

No cotidiano, ouvindo e interagindo na língua inglesa por meio das histórias, brincadeiras e conversas propostas, a aluna aprendeu a palavra *your* e, a partir de seu conhecimento prévio da língua portuguesa, utilizou-a em sua frase para se expressar nesse contexto. Em inglês, no entanto, o correto seria utilizar o pronome *her*. A professora então brinca: *To my grandma?* (dando ênfase no *my* e apontando para si mesma), *or to her grandma?* (apontando para Chapeuzinho ao falar *her*). A resposta foi conjunta: *To her grandma*, seguida por risadas das crianças. Essa situação exemplifica a maneira natural como as crianças adquirem e desenvolvem a linguagem na educação infantil.

No decorrer da história, continuei parando após alguns trechos para interagir com os alunos. Quando Chapeuzinho encontra o Lobo Mau na floresta, tem-se o seguinte diálogo:

Professora: *Is Little Red scared?*

Aluno 1: *No, happy.*

Professora: *Well, I think she should be scared. [...] Look at the wolf, guys. Do you think this is a good wolf, or a bad wolf?*

Aluno 3: *A big bad wolf.*

Percebe-se que os alunos utilizam palavras e frases simples, conforme o esperado para crianças dessa faixa etária, mas que demonstram a compreensão da história e do que estava sendo dito. Todas as palavras utilizadas pelos alunos foram palavras aprendidas por meio das histórias clássicas

trabalhadas anteriormente, visto que os alunos iniciaram o ano sem conhecimento prévio da língua inglesa.

As palavras *scared* e *happy* foram ouvidas quando os alunos aprenderam sobre emoções através de atividades baseadas na história *The three little pigs*. Já a palavra *forest* surgiu quando conversamos sobre o urso marrom e seu habitat natural, quando trabalhamos a história *Goldilocks and the three bears*.

O aprendizado da língua pelas crianças se dá por meio do que elas experienciam; isto é, se o objetivo é que desenvolvam alguma habilidade na língua alvo, faz-se necessário oferecer oportunidades em sala de aula (SCAFFARO, 2006). Uma vez que meu objetivo com esse grupo de crianças era, além de aprender conteúdos de diversos campos de conhecimento, fazer com que compreendessem e fossem compreendidas na segunda língua, as atividades foram sempre pensadas em proporcionar momentos para que isso acontecesse na sala de aula – a linguagem se desenvolve “conforme a criança a controla e a utiliza com outras crianças e adultos” (SCAFFARO, 2006, p. 19).

Conforme aprendiam vocabulário novo e estruturas simples, mais rápida ficava a compreensão dos enredos, e, como consequência, a participação dos alunos na contação de histórias e demais atividades aumentava.

Em outra atividade, iniciei mostrando a imagem do livro referente à parte em que a mãe de Chapeuzinho pede para que ela leve para sua avó uma cesta com frutas, pães e sopa. Os nomes das frutas em inglês já eram familiares aos alunos, visto que essas estão presentes no lanche todos os dias e porque já foram trabalhadas quando estudamos alimentação saudável por meio da história “João e Maria”.

Perguntei aos alunos o que estava acontecendo na imagem em questão, e eles responderam, em português, que Chapeuzinho levava a cesta para a Vovó.

Professora: *Very good! And do you, guys, remember what is inside this basket?*

A1: *Fruit, soup, e o que mais?*

A4: *Pão!*

Professora: *Yes! How do you say that in English?*

A4: *Bread!*

Professora: *That's right! And Grandma really likes to eat fruit! Do you, guys, like to eat fruit?*

Alunos: *Yes!*

Professora: *What is your favorite fruit?*

A1: *Banana.*

A4: *Tangerine.*

A2: *Apple.*

A5: *Pear.*

A3: *Banana.*

Professora: *Now ask me.*

A4: *What is your favorite fruit?*

Professora: *I like all the fruits.*

Combinei com os alunos que iríamos montar uma cesta com frutas para levar para a Vovó, que estava doente, porque frutas nos deixam mais fortes, já que são boas para nosso corpo. Expliquei aos alunos que frutas são alimentos que vêm de plantas e árvores e mostrei a eles fotos de alguns pomares. Em nossa mesa, tínhamos uma cesta de piquenique vazia e diversos alimentos, além de frutas. Nomeamos cada um deles juntos, e analisamos se eles eram frutas ou não. Sempre perguntava: *Does it come from a plant or a tree?*. Se a resposta era “não”, a conclusão era de que não era uma fruta.

Expliquei que colocaríamos na cesta apenas frutas e os demais alimentos em uma bandeja ao lado. Comecei pegando uma fruta e dizendo: *This is fruit*, e então colocando-a na cesta. Indiquei A3 para começar:

A3: *This is fruit* (coloca uma banana na cesta).

A5: *Not fruit* (coloca a lata de achocolatado na bandeja).

Aluno 1: toca a maçã.

Professora: *Is this fruit?*

A1: *Yes, fruit.*

Os alunos 2 e 4 responderam utilizando uma frase completa, assim como o aluno 3. Depois que cada um havia classificado um alimento, classificamos os demais no grande grupo.

Percebe-se nessa atividade que todos os alunos compreenderam o que era esperado deles. Em alguns momentos, misturavam português e inglês de forma natural e espontânea, utilizando as palavras que conheciam para passar a mensagem desejada e, por vezes, omitindo outras. Apesar disso, são crianças de três e quatro anos, cuja primeira língua é o português, participando ativamente de uma conversa em inglês, compreendendo e sendo compreendidas umas pelas outras, conforme o objetivo inicial do desenvolvimento da pesquisa.

As demais atividades estão disponíveis para leitura no trabalho completo.

Considerações finais

De forma geral, as atividades cumpriram seu propósito de envolver os alunos no aprendizado e de incentivá-los a aprender e a utilizar a língua alvo com a professora e também com os colegas. Criar um projeto, aplicá-lo com minha própria turma e analisá-lo foi importante para avaliar o objetivo principal do trabalho, mas também para contribuir para o autoconhecimento como profissional.

Tive uma pequena vantagem pelo fato de conhecer a turma, conhecer os alunos, seu nível de competência na língua, e o ritmo do grupo – o que facilitou a fase de desenvolvimento da sequência didática e, como consequência, o sucesso da aplicação das atividades.

A parte mais interessante para a pesquisadora, porém, foi poder analisar sua prática em sala de aula, vendo “de fora” como acontecem as interações entre professora-aluno e aluno-aluno, e como eles se desenvolvem a partir disso. Foi possível ver como cada atividade aplicada desde o primeiro contato dos alunos com a língua inglesa contribuiu para esse início do processo de formação da linguagem. Foram atividades, brincadeiras e rodas de conversa numa língua primeiramente desconhecida, mas que, com o passar do tempo, foi tomando forma aos poucos, tijolo por tijolo, como quem constrói uma casa.

Referências

AMORIM, Márcia Camila Souza de; NAVARRO, Elaine Cristina. Afetividade na educação infantil. **Interdisciplinar**: Revista Eletrônica da Univar, Campo Grande, v. 7, p. 1-7, 2012. Disponível em: <<http://revista.univar.edu.br/>>. Acesso em: 21 out. 2018.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/>>. Acesso em: 15 set. 2018.

CAMERON, Lynne. **Teaching Languages to Young Learners**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2002.

CARDONA, Márcia Pires; MELO, Débora Teixeira de. Currículo e educação infantil: desafios para gestão e professores. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 7, n. 16, p. 111-126, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/>>. Acesso em: 21 out. 2018.

CONSOLO, Douglas Altamiro. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 26, n. 1,

p. 59-68, jun. 2000. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

DUTRA, Alessandra et al. The giving tree: literatura infantil nas aulas de língua inglesa para crianças. **Interletras**, São Paulo, v. 6, n. 24, p. 1-15, abr. 2017. Disponível em: <<http://www.interletras.com.br>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

FLORY, Elizabete Villibor. **Influências do bilinguismo precoce sobre o desenvolvimento infantil**: uma leitura a partir da teoria da equilíbrio de Jean Piaget. Tese (Doutorado em Psicologia) – Curso de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://teses.usp.br>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil. In: I Seminário Nacional Currículo em Movimento, 2010, Belo Horizonte. **Seminário**. Disponível em: <<http://www.uberlandia.mg.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2018.

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. **Bilinguality and bilingualism**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HOEXTER, Flavia Queiroz. Educação bilíngue na educação infantil. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 18-37, 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/intercambio>>. Acesso em: 28 maio 2018.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 20, p. 11-30, 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org>>. Acesso em: 21 out. 2018.

MARTINS, Marizilda Guimarães Lemos. **Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngue**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Revel**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 1-13, ago. 2005. Disponível em: <<https://www.revel.info.br>>. Acesso em: 25 maio 2018.

MEGALE, Antonieta Heyden; CAMARGO, Helena Regina Esteves de. Práticas translíngues: o repertório linguístico do sujeito bilíngue no século XXI. **Tabuleiro de Letras**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 04-18, jun. 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

MOURA, Selma de Assis. **Com quantas línguas se faz um país?**: Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. Dissertação (Mestra-

MARCHI, A.; SIEWERT, C. S. • Contos clássicos na educação infantil bilíngue: desenvolvendo a oralidade e o vocabulário na segunda língua

do em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

MOURA, Selma. **Retelling stories**. 2010. Disponível em: <<https://educacaobilingue.com>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

SADALA, M. L. A. A fenomenologia como método para investigar a experiência vivida: uma perspectiva do pensamento de Husserl e de Merleau-Ponty. In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: Universidade do Sagrado Coração de Jesus e Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa, 2004.

SANTOS, Luciane Alves. **O conto de fadas**: da oralidade à literatura infantil. Campina Grande: Editora Realize, 2012, p. 1-10. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

SCAFFARO, Andréia Peixoto. **O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro das Ciências da Comunicação, Unisinos, São Leopoldo, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.jesuita.org.br>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

WOLFFOWITZ SANCHEZ, Norma. **Formação de professores para a educação infantil bilíngue**. Tese (Doutorado de Linguística Aplicada) – Curso de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br>>. Acesso em: 15 set. 2018.

A percepção de alunos do ensino médio sobre o uso da literatura contemporânea em língua inglesa: vantagens e possibilidades

Ana Cláudia Wolf Kratsch¹

Introdução

Considerando-se a maneira como as aulas de inglês são ministradas nas escolas brasileiras, percebe-se que o foco principal é a estrutura gramatical da língua. As competências de leitura e escrita são trabalhadas como ferramentas do ensino da gramática, dissociando-se da construção de sentido do texto (CORCHS, 2006; MOTA, 2010).

Em escolas particulares que investem em maior número de aulas de idiomas e aplicações de exames de proficiência, as aulas são divididas entre o uso do material didático e aulas preparatórias para certificações internacionais, bem como execução de *mocks*, dependendo do nível do aluno. Devido a isso, torna-se praticamente impossível inserir livros de literatura em um currículo com tantos conteúdos.

Este foi o motivo que me instigou a fazer a pesquisa que embasa os dados compartilhados neste artigo: de que maneira a utilização da literatura beneficiaria os alunos de ensino médio dentro de sua L1, e qual seria o reflexo dentro da L2? Os alunos estariam dispostos a ler em outro idioma que não o deles? Haveria interesse tanto na literatura clássica quanto na contemporânea?

A novíssima BNCC (Base Nacional Comum Curricular) nos diz:

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais (BNCC, 2017, p. 476).

¹ Professora de língua inglesa no ensino médio do Colégio Bonja/Joinville, Especialista em Educação Bilingue pelo Instituto Superior de Educação Ivoti – Ivoti/RS. E-mail: ana.kratsch@ielusc.br

Tendo isso em mente, as reflexões sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna (LEM) na educação básica abrangem questões sobre sua função e importância na formação da identidade e do conhecimento de mundo do indivíduo. Desse modo, para que a aprendizagem de uma língua estrangeira seja significativa, o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, compreensão e comunicação oral é essencial – e se feita através de um material que instigue os alunos ao invés de afastá-los, tanto melhor.

No entanto, o ensino de LEM, em especial o de língua inglesa, sempre encontrou dificuldades no Brasil. Para que os professores sejam realmente fluentes no idioma, devem lançar mão de cursos de inglês particulares, em detrimento das aulas ministradas em grande parte das instituições universitárias. Há uma falta de formação pedagógica adequada, e também o número reduzido de horas dedicadas ao estudo de outro idioma prejudica os trabalhos das quatro habilidades em sala de aula (CARVALHO; BRIGLIA, 2013; CORCHS, 2006).

Perante tantos obstáculos que se encontram no processo de aquisição da língua, quais são as vantagens do uso de textos literários para o ensino da língua inglesa na educação brasileira?

O presente trabalho de pesquisa visa investigar, a partir das percepções dos alunos do ensino médio, quais as vantagens da utilização de textos literários nas aulas de língua inglesa, com a devida atenção aos fatores implicados nessa análise, como examinar as vantagens do uso da literatura e observar as razões para o emprego da literatura nas aulas de língua inglesa do ensino médio no Brasil.

Literatura e as vantagens da utilização de textos literários na língua inglesa

A utilização de textos literários – contos, poemas, romances ou peças – nas aulas de língua inglesa proporciona a integração do aluno com novas culturas e o contato com a linguagem literária. Além disso, o uso da literatura estimula a criatividade dos alunos, já que grande parte das atividades do material didático ou desenvolvida pelo professor já é por eles conhecida (CORCHS, 2006).

Segundo Delia Lerner:

Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica

frente ao que se diz, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita... É possível ler na escola? Esta pergunta pode parecer estranha: por que pôr em dúvida a viabilidade da leitura numa instituição cuja missão fundamental foi, e continua sendo, precisamente a de ensinar a ler e escrever? (LERNER, 2002, p. 73).

Por esse motivo, a leitura de livros de literatura deve ser estimulada entre nossos alunos para fomentar leitores conscientes, formadores de opinião, críticos. Se ficarmos apenas nos textos dos livros didáticos, muito dificilmente isso irá acontecer. Mesmo sendo textos literários, eles são “pasteurizados”, didatizados e, dessa maneira, esvaziados de sentido.

Apenas garantindo acesso às mais diferentes modalidades de literatura poderemos vislumbrar uma nação realmente leitora. Alunos, e posteriormente adultos, sedentos de textos autênticos, têm acesso a um mundo infinito de informações e diversão, se estimulados às práticas de leitura.

Devemos também fazer com que os alunos compreendam que a importância do ato de ler transcende a sala de aula, a literatura enquanto disciplina. É nossa missão instigá-los a uma leitura atenta, que fuja da mera obrigação escolar e fazê-los entender que a leitura vai muito além da cobrança em uma prova ou exame como o ENEM ou o vestibular. De acordo com Paulo Freire em sua obra “A Importância do Ato de Ler”:

Creio que muito de nossa insistência, enquanto professores e professoras, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. Verdadeiras “lições de leitura” no sentido mais tradicional desta expressão, a que se achavam submetidos em nome de sua formação científica e de que deveriam prestar contas através do famoso controle de leitura. Em algumas vezes cheguei mesmo a ler, em relações bibliográficas, indicações em torno de que páginas deste ou daquele capítulo de tal ou qual livro deveriam ser lidas: “Da página 15 à 37” (FREIRE, 1989, p. 12).

Durante o ensino médio, o real contato com a literatura se inicia durante as aulas de língua portuguesa, portanto o uso da literatura também na língua inglesa os aproxima de grandes autores da língua estrangeira e, por consequência, do conhecimento histórico-social referente às obras estudadas.

Os resultados alcançados com a contextualização de gramática e vocabulário dentro de textos literários é significativo. De acordo com Lazar (1993):

It was suggested that a great variety of factors might influence the meaning that a reader confers on a text, ranging from the individual psychology of readers to the social and political milieu in which they live (LAZAR, 1993, p. 11).²

A hipótese da interdependência (ou do *iceberg*) de Cummins revela o relacionamento da primeira língua à aprendizagem de uma outra língua. O que parecem ser dois fenômenos muito diferentes sobre ou acima da superfície é, na verdade, interdependente psicologicamente. Esta hipótese, representada como um “*iceberg* duplo”, postula que toda linguagem contém características de superfície; no entanto, subjacente a essas manifestações superficiais da linguagem estão as proficiências que são comuns entre os idiomas. A dimensão da linguagem usada em tarefas mais exigentes cognitivamente que envolvem uma linguagem mais complexa é o CALP, que é transferível entre idiomas.

Os processos de leitura, escrita, comunicação e compreensão oral são essenciais para o desenvolvimento dos estudantes, pois contribuem para a formação crítico-reflexiva e estimulam a expressão de opiniões e emoções. De acordo com Koutsompou Violetta-Irene em seu artigo “The Use of Literature in the Language Room: Methods and Aims”:

The purpose of using literature in a language classroom is to make the class interactive and it can be stated that an interactive class can obviously improve communicative competence of the learners and keep a lasting impact on their mind. Such a class can enhance the critical thinking abilities of the learners and at the same time maintain a learner center environment (IRENE, 2015, p. 75).³

Tendo isso em mente, a utilização de literatura contemporânea vem de encontro com essas propostas e será muito benéfica na preparação de futuros cidadãos do mundo, capazes de transitar nos cenários multilíngues de maneira fluida e natural.

Mas de que maneira professores engajados e comprometidos com seus alunos podem realmente transformar em realidade o desejo de uma nação leitora?

² “Sugeriu-se que uma grande variedade de fatores pode influenciar o significado que um leitor confere a um texto, desde a psicologia individual dos leitores até o meio social e político em que vivem.” (tradução nossa).

³ “O propósito de usar a literatura em uma sala de aula de idiomas é tornar a aula interativa, e pode-se afirmar que uma aula interativa pode, obviamente, melhorar a competência comunicativa dos alunos e manter um impacto duradouro em sua mente. Tal aula pode melhorar as habilidades de pensamento crítico dos alunos e, ao mesmo tempo, manter um ambiente de centro de aprendizagem.” (tradução nossa).

Metodologia

O que se verá a seguir são discussões de resultados de uma pesquisa feita com 26 alunos de 1º a 3º anos do ensino médio em uma instituição de ensino particular na cidade de Joinville – SC, todos eles meus alunos.

O cerne da pesquisa diz respeito aos hábitos de leitura, e de que maneira ela se faz presente no dia-a-dia dos alunos.

Também foram questionados a respeito de seus livros e autores favoritos, gêneros literários de preferência, e se o hábito de ler influi em outras disciplinas do currículo do ensino médio.

A presente pesquisa foi conduzida através do *Google Forms*, ficando disponível por um tempo determinado, e a base de dados para análise que segue foi feita com as respostas dos alunos que entregaram o termo de consentimento assinado pelos pais para o seu uso. A pesquisa era composta de 12 perguntas, sendo seis perguntas fechadas, em que os alunos deveriam escolher qual a resposta apropriada ao caso deles, e seis perguntas abertas, em que dariam respostas mais particulares a respeito do tema proposto. Após a análise das respostas, foram escolhidos dois com base em suas respostas: o *mais leitor* e o *menos leitor*. Os critérios utilizados na escolha foram a frequência com que esses alunos leem e qual material leem. Para o caso do menos leitor, alguém que lia apenas *blogs* e redes sociais com uma frequência mensal; e, para o mais leitor, alguém que lesse livros de literatura diariamente.

A análise de alguns destes dados, que dizem respeito às vantagens do uso da literatura em sala de aula, será fornecida na sequência.

Motivação para a leitura e transferência de habilidades de interpretação textual

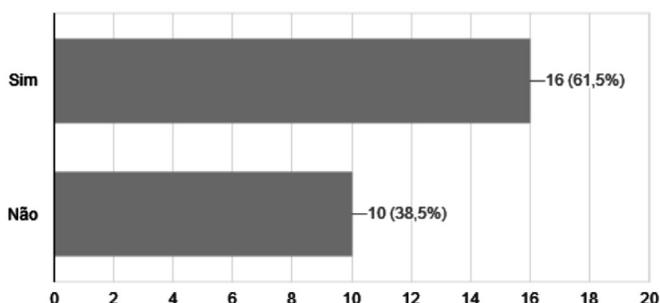
Percebeu-se que os alunos entendem o uso de literatura na L2 em sala de aula como motivador e útil para o desenvolvimento da linguagem na L2 e também para interpretação de enunciados e entendimento de textos na L1.

Dentre as 12 perguntas propostas na pesquisa, algumas em especial demonstram as vantagens potenciais do uso da literatura na L2.

Para traçarmos um paralelo entre L1 e L2, temos a quarta pergunta, que inquiria se os alunos gostam, ou gostariam, de ler os livros propostos nas aulas de literatura na L1; 61,5% responderam que sim.

4. Você gosta / gostaria de ler os livros propostos nas aulas de Literatura?

0 / 26 respostas corretas

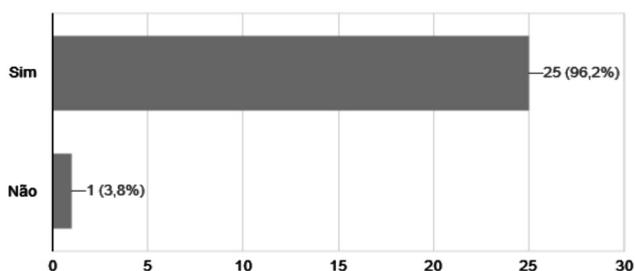


A quinta pergunta, aberta, pedia aos alunos que deram não como resposta à pergunta anterior que a justificassem. A resposta negativa desses 38,5%, de maneira resumida, diz respeito principalmente à difícil compreensão dos textos, por serem em sua maioria livros clássicos literários, o que torna essa leitura maçante.

Quando perguntados sobre seu interesse em ter acesso a livros de literatura em inglês durante as aulas do idioma, a maioria esmagadora (96,2%) respondeu que sim. Note-se aqui que esses alunos possuem níveis de aquisição do idioma bastante diferentes, e que os alunos do nível *Starter* têm plena certeza de que precisariam partir de livros mais simples para uma compreensão total do conteúdo.

6. Você gostaria de ter acesso a livros de Literatura em Inglês durante as aulas do idioma?

0 / 26 respostas corretas



Outro ponto evidenciado nas entrevistas foi o quanto os alunos percebem o auxílio da leitura na ampliação de vocabulário e na compreensão

mais apurada de textos e enunciados (tanto em L1 quanto em L2), bem como na execução de problemas nas áreas de Ciências Exatas.

Quando questionados sobre como deveria ser a leitura proposta pela escola, a grande maioria demonstrou que realmente crê que a leitura seja parte importante de seu cotidiano enquanto estudantes, mas que um certo “equilíbrio” entre clássicos e contemporâneos deveria acontecer.

Tendo como base essas respostas, dois alunos foram escolhidos dentre os 26 para uma entrevista, o *mais leitor* e o *menos leitor*. Estas entrevistas forneceram maiores insumos e validaram ainda mais o ponto principal deste trabalho: a leitura é de suma importância e deve ser estimulada pela escola. A utilização de autores contemporâneos, ou de maior interesse dos alunos, auxiliaria ainda mais na obtenção deste hábito. E, conseqüentemente, este hábito se transferiria para L2.

Considerações finais

Ao contrário do que se poderia imaginar, há ainda uma grande parcela de adolescentes interessados na leitura “convencional”, através de livros, não apenas por obrigação curricular, mas também como lazer.

O interesse se amplia a partir do momento em que esse acesso acontece por meio de literatura contemporânea – cerne desta pesquisa – e tem como reflexo a vontade dos alunos de repetirem essa mesma experiência em um segundo idioma, neste caso o inglês.

Os alunos demonstraram bastante autoconhecimento ao compartilharem que, mesmo havendo a vontade de ler em inglês, esses livros a princípio precisariam ser mais simples, e teriam seu grau de dificuldade/complexidade aumentado com o passar dos níveis de conhecimento do idioma.

É facilmente visível o auxílio inegável que a leitura tem em várias esferas, e o quanto a leitura de literatura contemporânea e posteriores atividades de interpretação e discussão podem auxiliar desde a leitura apropriada de um enunciado de prova à correta interpretação de dados em um problema matemático. Os dados apontaram para o quanto os alunos conseguem perceber a facilidade nessas habilidades para quem tem maior contato com os livros e o quanto eles transferem essas habilidades para a L2 e vice-versa.

Também salta aos olhos, baseado nas duas entrevistas feitas, o quanto a percepção dos alunos é de que o hábito da leitura auxilia na aquisição de um bom vocabulário, dá mais embasamento às ideias e opiniões, e propicia maior fluência na língua em quem tem os livros como seu melhor amigo.

Concluo citando Daniel Pennac, que sintetiza o quanto a literatura é imprescindível à vida e à escola: “É uma tristeza imensa, uma solidão dentro da solidão, ser excluído dos livros – inclusive daqueles que não nos interessam” (PENNAC, 1993).

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 3ª versão. Brasília, 2017.
- CARVALHO, I. F.; BRIGLIA, T. M. O texto dramático shakespeariano na aula de língua inglesa do ensino médio. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 11, n. 3, p. 306-319, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.113.09/3768>>. Acesso em: 17 ago. 2018.
- CORCHS, Margaret. **O uso de textos literários no ensino de língua inglesa**. Disponível em: <www.uece.br/posla/dmdocuments/MargaretCorchs.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2017. Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, 2006.
- CORCHS, M. **O uso de textos literários no ensino de língua inglesa**. Universidade Federal do Ceará. Ceará, 2006. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/MargaretCorchs.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2018.
- CUMMINS, J. A. **Bilingual childrens’s mother tongue: why is it important for education?** Toronto: Universidade de Toronto, 2002.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- IRENE, Koutsompou Violetta-. The Use of Literature in the Languages Classroom: Methods and Aims. **International Journal of Information and Education Technology**, Singapore, v. 5, n. 1, p. 74-79, jan. 2015.
- LAZAR, G. **Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- LAZAR, Gillian. **Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers** (Cambridge Teacher Training and Development). Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MOTA, F. Literatura e(m) ensino de língua estrangeira. **Fólio. Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 1, p. 101-111, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://periódicos.uesb.br/index.php/folio/article/viewFile/309/277>>. Acesso em: 07 set. 2017.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

Campos de experiência e currículo integrado bilíngue: encantamento e motivação ou novos desafios?

*Sandra Regina Köhntopp¹
Marguit Carmem Goldmeyer²*

Introdução

Na educação infantil as crianças precisam sentir-se confortáveis nas situações de interação. É preciso que os pequenos alunos sejam conquistados, cativados para que venham a ser crianças autônomas e criadoras. Para o aprendizado de uma segunda língua na faixa etária de 2 a 4 anos (Maternal B – *Nursery*), as crianças devem ser motivadas ludicamente, inserindo-as de forma natural no universo sonoro da nova língua. Portanto, é essencial que se pense em um currículo para a faixa etária, que seja bem diversificado, que contemple aspectos culturais referentes a países diferentes bem como a questão linguística que os representa. Toda vez que uma criança é exposta a situações do seu cotidiano na escola, toda a brincadeira e vivências farão sentido, e ela será motivada a expressar-se através da fala e dos gestos.

As ideias apresentadas estão em consonância com campos de experiência impulsionados pela BNCC (BRASIL, 2017).

O processo educativo tem na criança a sua centralidade, o que ajuda não só a identificar questões, mas a entender a importância da utilização de campos de experiência na aprendizagem de crianças pequenas.

A pesquisa realizada, foco do presente artigo, consistia num estudo de caso, com minha observação participante como coordenadora, com as professoras da turma e os alunos envolvidos nesta proposta internacional com currículo bilíngue integrado e a utilização dos campos de experiência

¹ Coordenadora Pedagógica da Educação Bilíngue no Colégio Bonja/Joinville, Especialista em Educação Bilíngue pelo Instituto Superior de Educação Ivoti – Ivoti/RS. E-mail: sandra.regina@ielusc.br

² Doutora em Teologia pela Escola Superior de Teologia – São Leopoldo, Professora no Instituto Superior de Educação Ivoti. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br. Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

na aprendizagem. Então, a criança apresentando-se dotada de informações, habilidades, modalidades de aprendizagem irá reconhecer, explorar e problematizar suas situações cotidianas, com a oportunidade de vivenciar tudo com a abordagem feita em dois idiomas diferentes: inglês e português.

Como coordenadora pedagógica, observei a necessidade de analisar e acompanhar o desenvolvimento das crianças, estimuladas para a aprendizagem na língua materna e na língua inglesa.

A minha hipótese inicial era a de que os campos de experiência aparecem no currículo e no planejamento de uma turma bilíngue integral, para dar vida e sentido ao aprendizado dos conteúdos pertinentes à faixa etária de 3 e 4 anos. A partir disso, consegui fazer um diagnóstico, investigando a minha hipótese e outras abordagens.

As línguas convivem em um ambiente bilíngue ou plurilíngue e, a partir deste contexto, trabalham juntas de igual forma e com mesmo peso na grade curricular escolar. A segunda língua não é ensinada como uma língua estrangeira, e, sim, como uma língua parceira, que agrega não somente o conhecimento linguístico, mas também a cultura do outro e sua visão de mundo.

Partindo deste princípio de que as línguas trabalham juntas, as professoras da língua materna (português) e da L2 (inglês) fazem um planejamento integrado e compartilhado utilizando muita literatura para inserir os campos de experiência trazidos pela BNCC. No projeto do *Nursery 2018* (Maternal B para crianças entre 3 e 4 anos), oferecemos um currículo integrado em que temos 20 horas semanais em imersão em inglês todos os dias no período matutino, e no período vespertino, o currículo em português. Nesta forma de currículo integrado, as crianças estão expostas à língua inglesa e à portuguesa, no qual as línguas são divididas em 50% de cada uma, de modo que se integram e se complementam o tempo todo. Os campos de experiência aparecem como forma interdisciplinar de integração de conteúdos abordados nessa faixa etária.

Educação bilíngue – muito além de expressões gramaticais e suas fronteiras

Na educação mais tradicional e antiga, a aprendizagem de um outro idioma não era tão valorizada, e as possibilidades de contatos com outras culturas eram mais restritas. Com o passar do tempo, isto tudo mudou, e atualmente fala-se muito em educação bilíngue, bilinguismo e seus significados.

Um indivíduo é bilíngue quando está inserido em um ambiente que visa ao objetivo de alcançar fluência num outro idioma (línguas), ter um ganho cognitivo (desenvolver competências) e levar à cidadania global. A pessoa bilíngue faz uso das línguas por diferentes razões e contextos. Uma língua abre este espaço para a entrada no universo de uma nova cultura, com suas próprias características e particularidades. Desta forma, revelam-se as diversidades culturais de diferentes povos. O universo do sujeito bilíngue amplia-se. Portanto, é comum que este indivíduo se sinta mais confortável em falar uma língua em um contexto, e a segunda em um outro.

Bilinguismo é a capacidade de alternar o uso de línguas diferentes sem ser “falante fluente ou nativo”. Pode ser na família, na escola ou como imigrante ou visitante em outro país. É permitido transitar, navegar ou usar duas ou mais línguas. Quando uma criança já tem algum conhecimento numa outra língua (palavras soltas ou frases), ela começa a utilizá-la simultaneamente com a língua materna, num tom de brincadeira e diversão. Esta alternância de códigos é feita com muita facilidade pelas crianças.

Então, uma escola bilíngue se organiza, em todos os níveis, para proporcionar aos seus alunos as competências necessárias para usar duas ou mais línguas em situações acadêmicas e sociais. Por isso, uma escola bilíngue ensina por meio das línguas, e não apenas as línguas, sendo essa a principal diferença em relação a escolas de idiomas.

Para uma educação bilíngue de qualidade é necessário: a) projeto pedagógico bilíngue; b) equipe pedagógica bem formada; c) currículo integrado (integração da equipe e planejamento conjunto); d) espaços escolares comunicativos (metodologia colaborativa de aprendizagem e organização da sala de aula diferente da tradicional); e) carga horária ampliada; f) famílias parceiras (boa comunicação e orientação); g) sistema de avaliação contínuo e diário.

A autora Selma Moura (2010, p. 29) afirma:

Existe uma diferença importante entre bilinguismo e educação bilíngue; enquanto o primeiro pode acontecer em diferentes situações sociais, como em casa, na comunidade, no trabalho, entre outros, a segunda é parte de um programa estruturado no qual, além de objeto de estudo, a língua é também um meio de aprendizado para conteúdos como matemática, ciências ou história.

Na educação bilíngue, além do aprendizado da língua, aparecem muitas influências da cultura de outros lugares. Quando a pessoa aprende costumes e detalhes diferentes de outra cultura desperta para saber mais, aprender a língua para melhorar a comunicação e se apropriar de hábitos diferen-

tes aumentando o seu conhecimento de mundo. Aprender alguns conteúdos ou vocabulário aleatório é uma maneira mais simples de assimilar tudo, porém dificilmente haverá apreensão, retenção de conhecimento e nem significado para ficar gravado na memória, pois poucas conexões foram estabelecidas.

Antonietta Megale (2005, p. 12) diz:

A escola bilíngue não existe apenas para ensinar a língua inglesa – ou a língua-alvo. Ela também tem uma proposta de formação do sujeito, que pode, em alguns momentos, ser diferente das escolas regulares, como, por exemplo, a formação de um sujeito sensível às diferenças interculturais.

A interculturalidade também se faz presente na educação bilíngue, pois, mesmo envolvendo-se diretamente ou não, o aprendizado de uma L2 traz consigo todas as características culturais do país ou da região estudada e pesquisada. É através das particularidades e detalhes da vida cotidiana de um lugar diferente que a curiosidade é despertada. Conhecer o desconhecido, o novo, a cultura de forma globalizada é sempre estimulante. Contextualizar experiências é uma maneira diversificada de gravar na memória novos aprendizados. Por acreditar na educação bilíngue, na escola Y foi desenvolvido o projeto de Maternal B integral (*Nursery*) com currículo internacional integrado. Por ensinarmos por meio da língua é que experiências com real significado são vivenciadas. A aprendizagem resulta da experiência, então tudo para a criança deverá ter algum significado. O personagem é recriado, o cenário é representado, músicas e receitas são reproduzidas e a história é dramatizada trazendo vocabulário nos dois idiomas. As crianças expressam, em suas brincadeiras diárias, falas de personagens e detalhes vistos na história. Essa é uma das belezas e das qualidades do bilinguismo: vivenciar e aprender brincando, utilizando vocabulário em idiomas diferentes que trazem aspectos culturais, hábitos e tradições de povos diversos, proporcionando maior conhecimento de mundo.

Currículo integrado – vivência dos campos de experiência na educação infantil

A escola contemporânea precisa estar sempre ocupada e interessada com o que há de mais moderno, tendo como preocupação preparar um cidadão crítico, com ideias arrojadas e, ao mesmo tempo, sensíveis, que possa atuar no mercado mundial com excelente conhecimento. Na escola, os alunos são estimulados a pensar e organizar o conhecimento de várias

maneiras. Com a aprendizagem de uma outra língua, o aluno abre seu pensamento, e sua curiosidade é instigada para querer conhecer a cultura e as diversas formas de pensar e de agir de pessoas de outros lugares. Para que o aprendizado de outra língua aconteça de forma natural, é importante que a criança possa estar inserida num currículo integrado, que ofereça imersão total ou parcial. A educação integral permite que a criança esteja inserida por mais tempo num ambiente bilíngue educativo que desafia e estimula a curiosidade por saber mais. Além disso, a interação das crianças faz com que aprendam mais ao vivenciar atividades distintas, interdisciplinares, que são propostas num currículo integrado. Ao vivenciar experiências, o aprendizado tem um grande significado para a criança e faz com que ela construa algumas conexões entre saberes da sua própria experiência em família ou em sociedade, como por exemplo entrevistar pessoas da escola sobre algum tema abordado no projeto estudado: *Você tem medo de bichos pequenos? Por quê? Você sabe onde eles moram? Que língua será que os bichos pequenos falam? Quais os bichos que tem na nossa escola?*

A partir de vários questionamentos, surgem as hipóteses e a curiosidade por saber mais, que é compartilhada nos ambientes em que a criança vive.

O currículo desenvolvido com campos de experiência deve ser sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana.

Um trabalho pedagógico flexível permite protagonismo da criança e dá condições para suas experiências e seus sentimentos. Uma importante característica desta proposta educativa é a aprendizagem pela convivência e a ênfase no caráter coletivo e colaborativo. Cabe destacar também que “os campos de experiência exigem a pedagogia da escuta, das relações e da diferença para uma escola da infância que é um projeto de vida e de formação pessoal vinculado a um projeto de sociedade” (apud Novas Orientações para a Nova Escola da Infância de 1991. FARIA, 2015, p. 71).

Desse modo o/a professor/a na educação infantil (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998) planeja, organiza e coloca à disposição das crianças tempos, espaços e materiais para que favoreçam provocações à imaginação e desafios ao raciocínio, dando asas à curiosidade, proporcionando espanto, descoberta e todas as formas de expressão nas mais diferentes intensidades.

Experiências nacionais e internacionais sinalizam para a construção de uma programação pedagógica por meio dos campos de experiência como uma possibilidade para a organização do trabalho pedagógico que respeita-

rá as especificidades das crianças pequenas de se expressarem através de diferentes linguagens, valorizando as suas capacidades de socialização, favorecendo a autonomia e a confiança. Os campos de experiência indicam os diversos âmbitos do fazer e do agir da criança e, portanto, setores específicos de competências para os quais a criança confere significado.

Paulo Sergio Fochi (2015) discute a importância das experiências das crianças e aborda alguns princípios como o papel da ludicidade, a continuidade e a significatividade nos campos de experiência. O experimento, a manipulação, o jogo, a narração, as expressões artísticas e musicais são, de fato, tantas outras ocasiões privilegiadas para aprender por meio prático aquilo que sucessivamente deverá ser feito objeto de conhecimentos teóricos e experimentais mais elaborados.

A escola propõe situações e contextos nos quais as crianças experenciam situações vividas cultivando a fantasia e o pensamento original, para buscar significados e dividindo possíveis esquemas de compreensão da realidade, sobre o sentido e as consequências das próprias escolhas.

O trabalho com competências e habilidades socioemocionais que a BNCC propõe tem ampliado o trabalho pedagógico nas escolas, pois garante a formação de cidadãos críticos, criativos, participativos e responsáveis, capazes de se comunicar, lidar com as próprias emoções e que tenham condições de propor soluções para problemas e desafios, tudo isso ligado com a proposta de ensino bilíngue. Lidar com conhecimentos e habilidades relacionais é um grande desafio que as crianças, os jovens e os adultos estão aprendendo a enfrentar e conhecer.

A educação infantil é organizada por campos de experiências e se baseia em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: 1) conviver; 2) brincar; 3) participar; 4) explorar; 5) expressar; 6) conhecer-se.

É preciso citar aqui com bastante ênfase os seis direitos da criança, pois é com base neles que se constitui um desenvolvimento infantil de qualidade. Toda a criança que tem estes direitos respeitados consegue crescer de maneira adequada. O brincar é o princípio maior que vem crescendo dos outros, pois é de maneira lúdica que a criança aprende a fazer suas primeiras conexões.

Cada campo de experiência oferece um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, relacionado aos sistemas simbólicos da nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar progressivamente aprendizagens mais seguras. Campos de experiência nos fazem pensar em ação, movimento, curiosidade, criatividade.

Dewey (1961, p. 48) define assim a experiência:

O termo “experiência” pode ser assim interpretado com referência tanto à atitude empírica quanto à atitude experimental da mente. A experiência não é algo rígido e fechado; é vital e, portanto, crescente. Mas a experiência também implica a reflexão que nos torna livres da influência restritiva do sentido, do apetite, da tradição.

Assim, o grande desafio está em parar de pensar em educar através de ensino e currículos prontos; está, mais do que tudo, em privilegiar a autoaprendizagem das crianças e construir com elas e com a participação das famílias os currículos e os campos de experiência. A partir dos campos de experiências educativas podemos pensar a proposta curricular para a pequena infância como experiências de vida em contextos educativos. A educação infantil é um espaço onde as crianças encontram e constroem novas experiências de vida.

Coordenação pedagógica: mão que embala o currículo bilíngue

A coordenação é quem articula o projeto pedagógico, acompanha, orienta, medeia os processos de ensino e aprendizagem com o corpo docente e ajuda a transformar o ambiente escolar. Passa pelas mãos do coordenador pedagógico todo o pensar, o agir, o embalar e o pulsar da rotina numa escola. Ele conduz e “rege sua orquestra” com gestos claros e instiga senso de união entre seus pares e suas respectivas atitudes.

Para um currículo bilíngue, o coordenador deve saber ousar em alguns momentos para apostar em novos desafios. Conforme estudos e conhecimento da realidade mundial, é preciso fazer mudanças significativas no currículo sem perder as características essenciais e as exigidas pela lei. É preciso que o coordenador acredite e conheça muito bem o que está sendo feito na escola. Ele tem uma função mediadora, precisa fazer os professores se motivarem para desenvolver e ir em busca dos objetivos propostos, instigando-os para serem professores pesquisadores. Todos da equipe terão que descobrir o que as propostas curriculares revelam, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos entender, trabalhar, operacionalizar determinadas propostas.

O coordenador deve ser um líder que saiba orientar, acompanhar e delegar muitas funções. Reflexão, ação e movimento são suas bases de trabalho, o coordenador pedagógico sonha, acredita e vive seu projeto junto

com sua equipe docente, buscando atualizações, conhecimento, desenvolvendo pensamento crítico e criando oportunidades para um novo caminho com muitos desafios.

Na rotina do trabalho do coordenador pedagógico, aparece de maneira intensa a função de orientar e planejar em conjunto com sua equipe de professores, supervisores e orientadores. Semear boas sementes onde a educação se faz presente é acreditar veementemente que estas surtirão bons frutos. A atitude de pensar, refletir e planejar antes de agir traz essa sensação de organizar um plantio para uma boa colheita. Para ter essa boa troca de experiências com sua equipe, o coordenador deve promover um ambiente com boa sintonia, liberdade de expressão que estimule o “ser pesquisador” em cada um. Nesses momentos, pode-se perceber o grau de envolvimento profissional que cada professor tem, além de estimular as habilidades socioemocionais necessárias para a convivência em grupo.

Conforme Freire (1987, p. 45),

a dialogicidade – essência da educação como prática de liberdade demonstra o quanto é importante o desenvolvimento do diálogo no processo educativo. A comunicação é expressa pelas palavras e pela ação, por isso a verdade tem que ser constante nestes dois momentos de construção da educação, tanto do aluno quanto do professor. É isso que dá sentido ao mundo em que os homens vivem e se relacionam.

Eu trabalho em uma escola bilíngue de prestígio e percebo a seriedade exigida na educação com base na tradição com inovação, capacitação de seu corpo docente para garantir a qualidade de ensino da instituição e o esforço da comunidade ao procurar por qualidade, bom desempenho e ótimos resultados. A liberdade de expressão, senso crítico e bom ambiente de trabalho fazem parte do cotidiano desta escola. É um programa de ensino construído e praticado por todos.

Ter uma equipe qualificada, bem preparada para enfrentar os desafios em sala de aula é fundamental para melhorar a relação de ensino-aprendizado. É um investimento importante que possibilita a melhoria dos índices educacionais das escolas e, portanto, melhoria da qualidade de ensino para todos os nossos alunos.

Todo esse gerenciamento na participação e na distribuição de tarefas é também o saber delegar. Isso faz parte da função do coordenador pedagógico que alinha e dá vida a todo o trabalho como um pulsar que dá sentido à prática pedagógica.

Trajetórias da pesquisa

Esta pesquisa feita através do estudo de caso analisou minuciosamente a rotina dos pequenos alunos da turma de Maternal B – *Nursery* (2 a 4 anos) para entender como acontece a aprendizagem para eles. Por meio da vivência com os campos de experiência, é possível acompanhar o desenvolvimento deste projeto com ensino através da língua materna e da L2.

No currículo integrado do *Nursery* – Maternal B bilíngue integral, é possível ter o mesmo planejamento integrado entre português e inglês, utilizando o mesmo tema com enfoques diferentes nos dois idiomas, sempre destacando hábitos e aspectos linguísticos e culturais.

Estando na função de coordenadora pedagógica, foi possível investigar os processos de implantação da BNCC e o diálogo com a proposta de currículo integrado bilíngue. A ação do corpo docente foi analisada em relação à organização e à efetivação do currículo integrado. Entre os participantes desta pesquisa estão incluídos os corpos docente e discente, coordenação da proposta bilíngue no Colégio Y e as famílias envolvidas com esta turma de *Nursery* – Maternal B bilíngue integral.

Eu, como pesquisadora, realizei conversas e observei diversas aulas, atentando aos critérios: criatividade, ludicidade, curiosidade e encantamento, desafio através dos questionamentos para instigar o pensamento crítico, argumentação, interdisciplinaridade, ambiente adequado e diferentes possibilidades linguísticas. Nestes momentos, pude perceber o protagonismo dos alunos durante as aulas e nos momentos de integração. Foi impressionante perceber que crianças pequenas facilmente usam palavras em inglês, no caso a L2, para interagirem entre si durante as brincadeiras livres, inserindo vocabulário desenvolvido no projeto e aplicando-o nas suas rotinas. Elas se expressam de maneira original e ousada sem receio de se arriscar.

O olhar investigativo de quem está à frente da gestão pedagógica também permitiu o diálogo constante com as famílias para ter o retorno destas em relação às reações e respostas das crianças na vivência cotidiana.

Educação bilíngue é ato pensado e planejado, e é assim que o projeto do *Nursery* acontece, com planejamento detalhado e preocupado com motivação, encantamento e aprendizado dos pequenos alunos.

Considerações finais

Este trabalho possibilitou entender como um currículo integrado com base nos campos de experiência e abordagem para dois idiomas é preparado, planejado e desenvolvido. Após o acompanhamento do processo deste projeto, desde a elaboração, aplicação do planejamento com mesmo tema, mas com enfoques diferentes para cada idioma e a utilização dos campos de experiência para dar real significado à aprendizagem das crianças pequenas, pude observar também alguns ajustes e aprimoramentos à proposta em desenvolvimento. Os ajustes foram pensados mais na questão de horários e/ou períodos do dia para o aprendizado da língua materna ou língua adicional e com flexibilidade de mudanças se for necessário.

Com a minha participação na rotina das crianças e visitas frequentes, constatou-se na minha análise deste trabalho como elas têm intimidade com o vocabulário da língua adicional, demonstrando naturalidade ao interagir na conversa entre os amigos e com os adultos, mesmo que com pequenos vocábulos. Facilmente as crianças percebem qual é o assunto abordado, pois são estimuladas através de palavras-chave já conhecidas anteriormente. As crianças são desafiadas através de inúmeras estratégias e muita literatura infantil clássica e autêntica, que abre possibilidade com os campos de experiência para uma abordagem interdisciplinar de conteúdos diversos, explorando a imaginação infantil para aspectos culturais e despertando valores para a vida.

Nosso desafio, enquanto escola, foi trabalhar e encantar as crianças numa abordagem criativa, lúdica e metalinguística com o objetivo de desenvolver simultaneamente os dois idiomas – língua materna e L2. Inquietações que surgiram e afloraram há muito tempo fazem parte da rotina e de todo o planejamento deste projeto desafiador e ousado. Foi necessário observar sempre a idade das crianças, pois elas estariam sendo estimuladas a usar o controle inibitório, mas com a manutenção da língua materna, isto é, aprendendo novos conteúdos nos dois idiomas.

Como constatação final pode-se afirmar que, com campos de experiência num currículo integrado associado a uma maior imersão e com crianças pequenas, a aprendizagem de uma segunda língua acontece de maneira natural, espontânea e significativa e que esses registros ficarão guardados na memória dos pequenos estudantes e os desafiarão a buscar sempre mais, ousando conhecer novas possibilidades na aquisição da linguagem, em busca de culturas diversas para serem protagonistas dos seus projetos de vida no futuro.

Sendo assim, esse artigo teve como proposta mostrar que podemos, sim, ter encantamento, motivação e desafios utilizando como uma das estratégias os campos de experiência num currículo integrado, que aborda a aprendizagem em duas línguas. Logo, quanto mais a criança experimenta e vivencia brincando seus desafios na aquisição de cultura e aprendizado, maior será a sua motivação com um olhar de curiosidade e encantamento.

Referências

- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (Orgs.) **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. ed. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 out. 2018.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.
- FARIA, Ana Lúcia G.; BARBOSA, Maria Carmem; FINCO, Daniela. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=62879>. Acesso em: 26 out. 2018.
- FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FARIA, Ana Lúcia G.; BARBOSA, Maria Carmem; FINCO, Daniela. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 221-232. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=62879>. Acesso em: 26 out. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 3, n. 5, p. 1-13, ago. 2005. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf>. Acesso em: 24 out. 2018.
- MOURA, Selma. **Planejamentos para a educação bilíngue**. 2010. Disponível em: <<http://educacaobilingue.com>>. Acesso em: 03 jul. 2018.

Aprendizagem significativa: o impulso das metodologias ativas na educação bilíngue

Suelen Teixeira de Menezes¹
Marguit Carmem Goldmeyer²

Introdução

Trabalhar com educação para crianças e adolescentes é sempre um desafio, ainda mais quando se trata de alunos do período integral. O cansaço e o desinteresse podem estar presentes tendo em vista as longas horas imersas no ambiente escolar. Muito além de planejar o conteúdo a ser lecionado, o professor tem que pensar em diferentes meios de tornar a aula mais atrativa de forma a motivar os alunos durante o aprendizado.

Como professora de língua inglesa, trabalho com alunos de diferentes faixas etárias e diferentes níveis linguísticos em uma mesma turma. Em meio à heterogeneidade da turma encontram-se inúmeros questionamentos. Numa aula de inglês, a oralidade tem papel principal, a comunicação oral é uma forma poderosa de repassar conhecimento, mas uma aula puramente expositiva torna-se cansativa para os alunos. A retenção de toda essa informação é ínfima. De que forma, então, podemos tornar o aluno mais participante e protagonista da aula? Como saber se um aluno está assimilando o conteúdo sem ter que esperar uma forma tradicional de avaliá-lo? Qual é a melhor forma de centrar o aprendizado no estudante para que ele desenvolva a autonomia do aprendizado? Como proporcionar a esses alunos um momento prazeroso durante o aprendizado de um novo idioma? Como fazer para manter os estudantes ativamente pensando no que foi estudado? Diante de tantas perguntas, há uma certeza: como professora, almejo que meus alunos aprendam significativamente. Fiz dessa minha certeza um norte para minha pesquisa: O que eu posso fazer na prática como forma de potencializar a aprendizagem significativa em sala de aula?

Ciente de que não existem métodos de ensinamentos infalíveis ou que possam ser padronizados, a proposta deste artigo é apontar as principais técnicas

¹ Professora no Colégio Bonja/Joinville. Especialista em Educação Bilíngue pelo Instituto Superior de Educação Ivoti/RS. E-mail: suelen.menezes@ielusc.br

² Doutora em Teologia pela Escola Superior de Teologia – São Leopoldo/RS. Professora no Instituto Superior de Educação Ivoti. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br; Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

cas utilizadas através do uso das metodologias ativas a fim de tornar a aprendizagem significativa no contexto bilíngue. Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo qualitativo de abordagem antropológica.

Para contextualizar a pesquisa, apresentaremos breves conceitos acerca do tema educação bilíngue e a aprendizagem significativa. Como parte fundamental para o desenvolvimento deste trabalho, o quarto subtítulo nos leva a uma aventura nos mares da pesquisa. Nele apresento um estudo de caso com as turmas Extensivo 1 do Programa Internacional do Colégio BONJA. Através da técnica de grupo focal, analiso grupos a fim de verificar aspectos cognitivos de uma experiência significativa.

Em diálogo: educação bilíngue e aprendizagem significativa

Como parte fundamental para a compreensão deste artigo, enunciam-se aqui breves atribuições acerca da educação bilíngue e de aprendizagem significativa, importantes para compreendermos as ênfases dadas na presente investigação.

1 Compreensão da educação bilíngue

A educação bilíngue é definida como “duas línguas usadas como meio de instrução” (HORNBERGER, 1991, p. 217). Não se fala mais em ensino de língua, mas, sim, na instrução dela, “instrução que acontece na escola em pelo menos duas línguas” (GENESE, 1987, p. 1).

Mais do que tudo, a educação bilíngue é uma forma de proporcionar um ensino significativo e igualitário, assim como uma educação que agrega a tolerância em direção a outros grupos culturais e linguísticos. Deste modo, os programas de educação bilíngue promovem a educação geral, ministrada em duas ou mais línguas, desenvolvendo múltiplos entendimentos sobre línguas e culturas e o respeito à diversidade humana (GARCÍA, 2008, p. 6).

No que tange ao objetivo da educação bilíngue Moura (2009), Hamers e Blanc (2000) complementam que, na educação bilíngue, as línguas não são foco de ensino. É através dela que o aluno aprende outros conteúdos escolares.

Conforme Moura (2009), as línguas não são apenas objeto, mas também meios pelos quais os conteúdos de outras áreas de conhecimento são aprendidos.

Hamers e Blanc (2000, p. 189) descrevem educação bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e perío-

do, simultânea ou consecutivamente a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”.

A língua como instrumento de ensino é o ponto mais importante a ser destacado entre os estudiosos, porém é possível que a língua também seja estudada em seus aspectos intrínsecos favorecendo seu desenvolvimento e sua compreensão.

A educação bilíngue é diferente dos programas de ensino de línguas tradicionais que ensinam uma segunda língua ou língua estrangeira.

Na maioria dos casos, os programas tradicionais de ensino de segunda língua ou língua estrangeira ensinam a língua como um sujeito, enquanto os programas de educação bilíngue utilizam a língua como meio de instrução, isto é, os programas de educação bilíngue ensinam o conteúdo através da língua adicional que não seja a língua que se tenha em casa (GARCÍA, 2009, p. 6).

A educação bilíngue não está relacionada simplesmente à carga horária diferenciada dos demais currículos. Não é porque a escola tem muitas aulas dessa língua estrangeira ou língua adicional por semana que de fato se considera a escola como bilíngue. A questão não está na quantidade, e, sim, na interação entre essas línguas, adicional ou estrangeira e a língua materna. Para que essas línguas sejam utilizadas no ambiente escolar, é importante lembrar que a escola bilíngue possui conteúdos ministrados em ambas as línguas. Ensinar apenas a língua não faz uma escola bilíngue. Também não se pode considerar como bilíngue uma escola que ministra as aulas nas duas línguas apenas duas vezes por semana.

2 Interfaces da aprendizagem significativa

No processo de aprendizagem, se podem observar três tipos de aprendizagem: a aprendizagem cognitiva, a aprendizagem afetiva e a aprendizagem psicomotora, sendo estas concomitantes. A aprendizagem afetiva resulta de sinais internos do indivíduo, como felicidade, prazer, tristeza, dor entre outros. A aprendizagem psicomotora se refere a respostas musculares que envolvem treino e prática. Aprendizagem cognitiva resulta no armazenamento organizado de informações na mente daquele que aprende. Este complexo organizado resulta numa estrutura cognitiva.

Para Ausubel (apud SOUZA, 2015), a aprendizagem consiste na ampliação da estrutura cognitiva através da incorporação de novas ideias ligadas a ela. Quando aprendemos, estamos ampliando nossa estrutura cognitiva. O aprendizado por sua vez pode variar entre aprendizado mecânico e

significativo. No processo de aprendizagem mecânica, as novas ideias ou informações não se relacionam de forma lógica com ideias existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. As informações são gravadas de forma arbitrária, ou seja, o indivíduo pode decorar um novo conteúdo e não relacioná-lo a algo relevante. Por sua vez, a aprendizagem significativa é o processo não arbitrário, em que uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante na estrutura do conhecimento do indivíduo.

A aprendizagem significativa pode ser compreendida como o processo pelo qual a informação que vai ser assimilada relaciona-se com conceitos já existentes na estrutura cognitiva do sujeito, os conceitos inclusores ou subsunçores, e torna possível que tal formação adquira significado para ele. (MINGUET, 1998, p. 140 apud SOUZA, 2015, p. 30). Ela se consolida quando o novo conceito encontra uma estrutura para interagir. Em outras palavras, é a aprendizagem que faz algum sentido para a vida do aluno. Não apenas um sentido prático, mas um sentido de compreensão do que é transmitido pelo professor. Trata-se de um processo ativo de conhecimento e não passivo, diferenciando-o da aprendizagem mecânica.

Conforme Moreira e Buchweitz (1987 apud SOUZA, 2015), aprender significativamente implica atribuir significados, e estes têm sempre componentes pessoais. O estudante não é um receptor passivo e, diante de um novo conhecimento, sua estrutura cognitiva identifica semelhanças e diferenças, reorganizando o seu conhecimento.

Para que este processo de ensinar e aprender ocorra, faz-se necessário identificar alguns passos, sendo estes: material relacionável (potencialmente significativo) e disposição (para relacionar o novo material à sua estrutura cognitiva).

Segundo Ausubel (1968, p. 41), a “essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária ao que o aprendiz já sabe, ou seja, algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante para a aprendizagem dessas ideias. Esse aspecto especificamente relevante pode ser, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito, uma proposição, já significativo”.

Precisa ser incorporável à estrutura cognitiva do aprendiz. Aquele conteúdo, conceito ou informação a ser aprendido precisa ter uma relação com os subsunçores que estão na estrutura cognitiva do sujeito. O material precisa ser relacionável. Se não há relação, não há aprendizagem significativa.

Outra condição diz respeito ao aprendiz. Ele deve manifestar disposição para relacionar o novo material à sua estrutura cognitiva.

Segundo Ausubel (1968, p. 43), “essa condição implica que, independentemente de qual potencialmente significativo seja o material a ser aprendido, se a intenção do aprendiz for simplesmente memorizá-lo, arbitrária e literalmente, tanto o processo de aprendizagem como o seu produto serão mecânicos”.

Mutualmente, independentemente de quão disposto a aprender estará o indivíduo, nem o processo nem o produto da aprendizagem serão significativos, se o material não for potencialmente significativo.

Educação bilíngue: protagonismo no cenário da internacionalização

Durante muito tempo, tinha-se o professor como único detentor da informação. Sem ele, não se poderia “saber” nem “conhecer”. O professor explicava, o aluno anotava. Se analisarmos o ambiente escolar ao longo dos anos, perceberemos que não houve mudanças significativas em sua estrutura. Não se pode dizer o mesmo dos que ali frequentam. Os alunos possuem o mundo na palma da mão.

Computadores, *tablets*, *smartphones*, são itens que compõem o material escolar de muitos deles. O professor passa a ser o mediador. O monólogo de sala de aula abre espaço para aulas colaborativas, anotar todo o conteúdo dá lugar para resolução de problemas do cotidiano. O aluno de hoje, está rodeado de informações e já chega à escola com uma visão de mundo preestabelecida, com uma cultura estritamente pessoal. “O mundo desses alunos é polifônico e policrômico, é cheio de cores, imagens e sons, muito distante do espaço quase que exclusivamente monotômico, monofônico, monocromático que a escola está a lhes oferecer” (FREIRE, 1998).

A tecnologia liberta alunos e professores, proporciona acesso à informação de qualquer lugar do mundo, é uma ferramenta poderosa quando utilizada de forma adequada. Porém, a tecnologia sozinha não traz efeito algum para a educação. É preciso professores e alunos que trabalhem de diferentes formas.

A escola do novo milênio deve preparar os alunos para a cidadania digital e para a autoria. A tecnologia é uma linguagem a ser dominada para que o aprendiz possa criar, não apenas curtir e compartilhar conteúdo. Sendo assim, a ênfase não está nas ferramentas em si, está nas possibilidades de interação, produção, solução de problemas e colaboração (SASSAKI, 2016).

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) ressaltam que as modificações possibilitadas pelas tecnologias digitais requerem novas metodologias de ensino, as quais necessitam de novos suportes pedagógicos, transformando o papel do professor e dos estudantes, ressignificando o conceito de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o ensino integrado com a tecnologia permite a tal personalização, uma vez que pode ajudar a preencher lacunas no processo e na aprendizagem.

Em uma aula tradicional ensinamos o mesmo conteúdo da mesma forma para todos os alunos. A inserção da tecnologia aliada a metodologias ativas tem o propósito de personalização do ensino. A sala de aula deixa de ser o único espaço de aquisição do conhecimento, e um mesmo conteúdo pode ser ensinado de diversas formas.

Com o uso de metodologias ativas, o professor passa a ser o facilitador do processo da informação, e o aluno, o protagonista do processo de aquisição do conhecimento.

Os novos modelos de educação valorizam as habilidades socioemocionais, consideradas relevantes não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para as jornadas profissional e pessoal dos indivíduos. Elas se dividem entre habilidades cognitivas (como memória, análise, pensamento crítico, argumentação), interpessoais (como liderança, cooperação, resolução de conflitos, empatia) e intrapessoais (como ética, resiliência, curiosidade, autoconhecimento) (SASSAKI, 2017).

Significando a educação bilíngue: análises e experiências

No início, ser professora para mim era como apreciar um oceano: visto de fora é grande, azul, lindo e calmo. Hoje, ainda que com pouquíssima experiência, percebo que o oceano é muito maior do que imaginava, o mar não é só mansidão, e nadar nele pode ser uma aventura. Nenhuma das minhas graduações me ensinou como navegar nesse oceano, aprendi diversas teorias, mas nenhuma delas falava *o que fazer quando o cardume não nada em conjunto?*, ou até mesmo *como analisar o comportamento do tubarão e ver se ele realmente é o bad boy dos sete mares ou se apenas está com problemas em casa?* e ainda *qual o conjunto de normas que rege o comportamento dos peixes?*, essas são situações que estou aprendendo na prática, ou seja, remando conforme a maré (ou não).

Minha ventura diária acontece na sala do Extensivo 1 dos períodos matutino e vespertino. A turma é composta por alunos de 3^a, 4^a e 5^a séries, totalizando 30 alunos, com idades entre 8 e 10 anos.

O Extensivo é voltado para os alunos que não têm o nível linguístico para seguirem a série correspondente do Bilíngue. Trata-se de um programa de dois anos: Extensivo 1 e Extensivo 2. O foco das aulas está na aprendizagem da língua inglesa. Aqui a língua é foco, todavia não deixa de ser utilizada como instrumento para compreensão de determinado conteúdo.

Nessa turma, encontram-se alunos com diferentes níveis linguísticos. Há aqueles que estão dando os primeiros passos e aqueles que já possuem embasamento linguístico, mas que necessitam tonificar seus conhecimentos.

Procedo esta análise com entusiasmo e inseguranças, assim como alguém que desce às profundezas do oceano, tomando minha sala como meu oceano e meus alunos como cardumes a serem observados.

1 Conhecendo os mares da pesquisa: considerações metodológicas, procedimento de pesquisa e seu contexto

A presente pesquisa tem caráter descritivo qualitativo de abordagem antropológica. Propõe um estudo de caso com a turma do Extensivo I do Programa Internacional do Colégio BONJA, sendo esta turma mista, com alunos de 3^a, 4^a e 5^o séries, totalizando 18 alunos com idades entre 8 a 10 anos.

Os instrumentos analisados utilizados foram diferentes formas de metodologias ativas de aprendizagem durante as aulas, tais como jogos, atividades colaborativas em dupla ou em grupo e constante estimulação do pensamento crítico.

Como estratégia para o estudo de caso, houve dois momentos de análise: um trazendo os temas das aulas dadas, e outro momento com a análise da aprendizagem consolidada. Para isso, utilizei a técnica de grupo focal.

Morgan (1997 p. 67) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador.

O grupo focal ocorreu uma única vez. Em grupos, alunos foram levados para fora da sala de aula, em local aberto e confortável, e, durante a conversa, objetivou-se chegar à especificidade do significativo, através de perguntas previamente elaboradas para desbravar o que foi significativo e verificar o que ficou gravado das aulas. A ação tinha por objetivo observar se os grupos conseguiam identificar o que foi aprendido em sala e relacioná-lo ao seu dia a dia.

Os temas abordados fazem parte do conteúdo do livro didático utilizado com a turma. O material visa trabalhar com linguagem (vocabulário, gramática), desenvolvimento de habilidades (senso crítico, comunicação, colaboração, criatividade) e perguntas norteadoras (*inquiry-based learning*).

Para averiguar se ocorreu a aprendizagem significativa, organizei um momento de conversa de grupo focal com as turmas da manhã e da tarde. Neste momento, minha intenção foi mensurar o que foi aprendido em sala de aula, mas ao longo do processo observei o quão subjetiva é a aprendizagem significativa.

Durante a conversa, foram observados critérios em relação à expressão oral, ao reconhecimento de imagens, e à capacidade de relacionar o conteúdo com a vida cotidiana, eixos que podem sinalizar indícios de aprendizagem significativa. A abordagem dos temas seguiu a mesma ordem cronológica de estudo: do mais antigo para o mais recentemente abordado. A conversa sobre os temas sempre iniciava com a descrição de uma imagem.

Pude observar durante os momentos de grupo focal e confirmar durante a análise que os peixes conseguiram reagir a todos os estímulos. As conversas foram totalmente em inglês. Houve erros gramaticais, mas o objetivo aqui não era observar a estrutura da frase, mas, sim, se eles conseguiam passar uma mensagem, se comunicar, utilizar o que aprenderam em sala e transferir o que aprenderam para a sua realidade, dar um novo sentido. Imaginei que eles teriam muito mais dificuldade, mas eles conseguiram. Em determinado momento fiquei confusa e comecei a me questionar onde estaria o “problema”. Pensei em virar o leme, mudar de rota. Foi difícil fazer essa autoanálise e perceber que tudo está indo de vento em popa. Havia a necessidade de mostrar que algo estava errado. Demorei a aceitar que minhas aulas surtem o efeito desejado. Tive dificuldade em mensurar a aprendizagem significativa tendo em vista que isso é muito subjetivo. O que é significativo para um pode não ser para o outro. A riqueza desse trabalho foi averiguar e perceber que, se olharmos para o significativo em termos de rendimento, o resultado é positivo.

Considerações finais

Assim como uma pequena porção de água que compõe um vasto oceano, este artigo trouxe trechos de uma pesquisa na qual propus e procurei responder algumas questões que fazem parte de meu dia a dia em sala de aula, dentre elas, identificar se a aprendizagem em sala de aula estava acontecendo de forma significativa. Iniciei com breve conceito acerca do tema educação bilíngue e da aprendizagem significativa. Estes conceitos são de fundamental importância, pois posteriormente serviram como base para caracterizar a escola na qual realizei meu estudo de caso.

Posteriormente, elenquei o protagonismo do estudante em contextos bilíngues e as transformações no ambiente escolar ao longo o tempo. Pouco a pouco a escola deixa de ser principal fonte de aquisição do conhecimento dando lugar ao protagonismo do aluno. O professor deixa de ser o centro da atenção e passa a ser um facilitador no processo de aprendizagem, tornando, assim, o processo de aprendizagem mais significativo.

De forma geral, averigui o que ficou da aprendizagem. Meus alunos tiveram a capacidade de aplicar o conhecimento em situações reais, dando outro sentido àquilo que eles aprenderam em sala. Durante as rodas de conversa e análise, pude observar o quão difícil foi mensurar isso, visto que a aprendizagem significativa é subjetiva.

Os estudos acerca da aprendizagem significativa bem como as metodologias ativas no contexto bilíngue fazem parte de um campo vasto a ser desbravado. São panoramas que carecem de pesquisas que possam ampliar nossa compreensão da educação bilíngue no nível dos indivíduos, dos grupos e da sociedade como um todo.

Ao estimular uma aprendizagem significativa, incentivamos os alunos a aprender conteúdos seguindo seu próprio raciocínio, colaborando, assim, para a formação de sujeitos mais autônomos aptos para navegar em diferentes mares da descoberta e do conhecimento e interagir em correntezas diversas. Esses sujeitos se aproximarão de pessoas diferentes e tornarão o mundo bilíngue um mundo de possibilidade para todos os sujeitos viverem de forma mais digna e justa.

Referências

AUSUBEL, D. P. *Educational Psychology: a cognitive view*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, INC., 1968. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Paralelo, 2003. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf>.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. Disponível em: <<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/teorias-de-aprendizagem.pdf>>.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Paralelo Editora Ltda., 2000. (Plátano Edições Técnicas). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view* © 2000 Kluwer Academic Publishers. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/>

Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf>. Acesso em: 21 set. 2018.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. (Desafios da Educação).

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GARCIA, Ofélia. **Bilingual Education in the 21st Century**. São Paulo. Wiley, 2008.

GENESEE, Fred. **Learning through two languages**. New York: Newbury House Publishers, 1987.

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

HORNBERGER, Nancy H. Teacher Quechua use in bilingual and non-bilingual classrooms of Puno, Peru. In: JACOBSON, Rodolfo; FALTIS, Christian. **Language distribution issues in bilingual schooling**. Clevedon: Multilingual Matters, 1990. p. 163-172.

HORNBERGER, Nancy H. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In: GARCIA, Ophelia (Ed.). **Bilingual education focus in honor of Joshua A. Fishman**. v. 1. Philadelphia: John Benjamins, 1991. p. 215-234.

MOREIRA M.; MASINI, E. **Aprendizagem Significativa**. A teoria de David Ausubel. São Paulo: Editora Moraes Ltda., 1982.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1997.

MOURA, Selma de Assis. **Com quantas línguas se faz um país?: Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula de educação bilíngue**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/moura2009.pdf>. Acesso em: 04 out. 2018.

SASSAKI, Claudio. **Educação 3.0: uma proposta pedagógica para a educação**. São Paulo: Geekie, 2017. Disponível em: <https://cdn2.hubspot.net/hubfs/452073/content_offers/Ebook%20_%20Educa%C3%A7%C3%A3o%203.0_Uma%20proposta%20pedag%C3%B3gica%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf?submissionGuid=673d9146-a93d-48e6-8f3d74d0112e5081>. Acesso em: 13 ago. 2018.

SOUZA, Nadia Aparecida de. **Ensino e aprendizagem: Faces e Interfaces**. Londrina: Eduel, 2015.

Collaborative work in a bilingual setting: promoting critical thinking and citizenship

Nathan Michael Riley¹

Introduction

As teachers in the 21st century, every day we are faced with the challenge of teaching kids how to think for themselves and find solutions to problems without it being handed to them by their teacher. Many teachers may find it relevant to work with collaborative work to help students not only to learn how to work together but to develop social and emotional skills that will carry them for the rest of their lives. This does not come without some challenges. Some of the challenges with collaborative work are that when students are put in groups to complete a project. If they do not have a check-in time from the teacher that is frequent, they have a tendency to lose focus. Challenges that teachers face when it comes to collaborative groups are the groups themselves. Teachers have to be very smart in how they orchestrate the groups and the responsibilities they give. Many times what will happen (depending on the maturity of the class) is that the teacher will have to interject in each group and do constant monitoring to see if the group is on task or not. Constant progress check is needed in the classroom when working with groups. If checking is not done, progress could be lost and time wasted.

In order to understand better the importance of collaborative work, the present article investigates how students can work together instead of individually. It also looks at the different skills that students gain when they work together in groups, putting together their knowledge and learning content together as one. The methodology used was ethnography. This is a methodology that is referred to as an anthropological method of research. This is because it analyzes the behavior of certain social groups. It is about what happens in a big context that is brought down to a small reality (REEVES et al., 2013).

¹ Professor de Educação Bilíngue no Colégio Bonja/Joinville, Especialista em Educação Bilíngue pelo Instituto Superior de Educação Ivoti – Ivoti/RS. E-mail: nathan.riley@ielusc.br

The data were collected from a project based on the Diary of Anne Frank book and the activities were based on the content of the book. Activities included reading chapters individually and then collaboratively talking about the meaning of the chapter, working collaboratively to make timelines of both, Hitler and the family of Anne Frank. Results will point to the importance of organizing groups well and defining roles in order to promote effective group work, which fosters critical thinking.

Collaborative learning: principles

Principles such as social skills, individual accountability, and positive interdependence are among the basic skills that every student in today's world needs to know and understand if they want to grow and become an integral part of society. It's not just about the students' necessity to learn these principles and skills. Teachers also need to exercise them in the classroom to create the environment and a safe place for students to learn them. One of the ways teachers do this is through collaborative learning (MERCENDETTI, 2010). Collaborative learning is a centerpiece in promoting citizenship and civic duty. It teaches students how to be independent thinkers and also how to work together. I will explain the relationship between critical thinking and collaborative learning and how the development of social skills and activities of reflection in groups and problem-solving can lead to a deeper reflection from the students and a more elaborate justification of their ideas due to the exchange of ideas with colleagues during class work.

According to the Journal of Technology Education (1995), collaborative learning is “an instruction method in which students work in groups toward a common academic goal” (GOKHALM, p. 23, 1995). Throughout the many centuries of education, there have been many different ways of teaching that have been used and throughout time it has constantly changed. One of the things that are in constant evaluation is a methodology and what the best methodology to use in the classroom is. Following the trend of active methodologies, collaborative learning has been in the center of educational discussions recently. Simply put, it is defined as the “instruction use of small groups, so that students can work together to maximize their own and each other's learning” (KIMURA; FUSHIMO, 2006). Collaborative learning is student-centered and based on Vygotsky's sociocultural theory, which teaches that learning is a social process and is

enabled through proximal development. “Proximal development refers to skills that a learner is close to mastering” (MCLEOD, 2018). It normally refers to what they can do without help and also what they can do with someone who is more experienced than they are (MCLEOD, 2018). In this view, learning is based on social interaction with peers in their group. It is not solely based on the teacher, or the individual (LIN, 2015). Students can act on each other’s zone of proximal development as each one has their own strengths and difficulties. They have different abilities and are all able to contribute in some way to foster their colleague’s development. This is not centered solely on the teachers, as if he/she would be the only one capable of acting on the learner’s zone of proximal development but also on peers that know more about a subject than others in their group.

Collaborative learning also develops the social and emotional competencies of students in the classroom because it allows them to work together to solve a problem. It is not just one person that does all of the work or just one person who learns, but everyone. Everyone in the group is responsible for everyone to get the material and learn it. The contributions of one person help the others learn and something that someone did not understand in the material could be explained by a colleague. It is a wonderful way to build relationships and social skills in the classroom, as well as building a team effort to reach a goal together (JOHNSON; JOHNSON, 2014).

Collaborative learning is built upon many principles that are used to improve not only the academic abilities of students but also their social wellbeing. These core principles include positive interdependence, individual accountability, face to face interaction, social skills, and group processing (LI; LAM, 2013). When planning a lesson using the collaborative learning model, these five principles that have been listed need to be considered and used in order for the teacher to fully implement and use it effectively.

The first one is positive interdependence. In a group setting, each students’ contribution to the final product is equally important. Positive interdependence requires that each student contributes and not just one person. Each person has to contribute and be part of the solution that is being sought. There must be a mutual understanding that my work benefits you and your work benefits me, let’s work together for a common goal (JACOBS; LEE, 1997).

The second principle is individual accountability and it relates to each students’ responsibility. All students must be accountable to contribute to

the group and for their portion of the success. This can be measured in different ways. According to David W. Johnson and Roger T. Johnson, the teacher needs to establish clear rules and expectations and make it very clear that learners can be called upon at any time or that they can be assessed for their attitudes in the process of production (JOHNSON; JOHNSON, 1999). This will help them stay attentive. Another is to call on a student in each group to have their work represent the group. The students will have no idea who will be called upon so each one will thoroughly prepare in the case they are called upon. The teacher can also give an individual test for each student to measure how much they have learned. This will guarantee that each student is producing to the group as well and furthering the progress of the project. The last and final option would be for the teacher to tell a student to explain to a teammate what they learned. This will show the educator if they really are learning or doing their part as a full team player (JOHNSON; JOHNSON, 1999).

The third principle is face to face interaction. Individuals promote each other's success by helping, assisting, supporting, encouraging, and praising each other's efforts to achieve (JOHNSON; JOHNSON, 1999). As students come together and discuss different problems and things that they have learned, there is a cognitive effect that students would not experience in a different environment. Oral discussion of problems, teaching other students what has been learned, and the ability to mold the reasoning process of other students is what we call face to face interaction (LI; LAM, 2013). When students work together in groups they work with three things: emotions, thoughts, and goals which generate a certain level of trust between each person in the group (HUGHES, 2016). When this kind of work happens, the brain produces a hormone that is known as the "cuddle hormone", Oxytocin. The more that it is produced the more the student grows and wants to continue growing. The key to this though is social connection and trust. According to Dr. Hughes: "If we put kids in learning situations where they feel the social connection with peers in a trusting environment, their brains will produce oxytocin" (HUGHES 2016).

The fourth principle is the development of social skills. Outside of academic and learning skills, there is also the element of social interaction between group members. Sometimes some students do not work as well with others so it is very important to be selective of who will work with whom. Organizing the groups may be challenging. The Students must learn to develop and practice trust-building, leadership, decision-making,

reflection, communication, and conflict management skills with the support of the teachers, negotiation and finding solutions for disagreements together (LI; LAM, 2013). Building reflection skills is also a very important as well because students will need to look back and reflect on what went wrong and what went right so they can learn from their failures and successes (COSTA; KALLICK, 2018). Working together in groups will require constant reflection and critical thinking to reexamine and improve production in the future of the individual.

The last principle is group processing. Students have to be continually evaluating and looking at how things are going. Are things being done the right way? Are they as a group reaching the correct goal in a timely fashion? Is there a change that needs to be made? These questions can help the group evaluate and see if things are going smoothly and if the group is able to work well together. Students must use this process to identify and solve problems to be able to work effectively.

How collaborative work facilitates critical thinking

There were many points throughout the project in which I was able to see how critical thinking was happening in group activities. One of the activities that was done was for students to create in groups the Hitler and Frank family timelines. This was to be a collaborative group work project that would help students get a bird's eye view of everything that was going on in the lives of the people involved in the story. They also had to discuss and reach a decision as to the most relevant events from the historical characters' lives. First, as a class, they chose the most important events that they thought were relevant to Hitler and the Franks. I went back with them and reminded them of the events that happened and they chose the events. We put a date on all of the events and then we made two separate timelines. This gave students a look at how the life of Hitler impacted the life of the Franks and also the consequences of what happened because of Hitler. Students then reflected on both timelines and looked at how both of them overlapped and impacted one another. This type of activity stimulated the development of skills such as: finding out information, analyzing it, selecting the most important and justifying to the group the importance of inserting it in the timeline.

This related to the different principles of collaborative learning and principles such as trust building, leadership, decision-making, reflection,

communication, and conflict management skills (LI; LAM, 2013). This is related because when students selected the different material that would be placed in the timeline, they had to exercise these skills and use them to decide and work with one another. Then when they put the information on the page they worked and thought together as a group. This was very important.

In order to guarantee the success of group work and support students in organizing themselves, the distribution of roles seemed to be important. As a class, we talked about what was learned to remember and, together, students and the teacher chose the most important events of Hitler's life to give an understanding of how things progressed for him. This included how he grew up, his family life, the death of his brothers and parents, when he went crazy, when he tried to become an artist, when he served in WWI, and up to the point that he became dictator of Germany. Students worked together for an extended period of time to complete this activity because it was a big poster that took a lot of designing and patience. Students worked together as a class and each person had a specific function. Later, they chose the events to be placed on the poster with the dates and roles were given to each student to keep them focused and moving through the project. The roles were: designer, writer, colorer, tracer, etc. This is an important step in collaborative learning because it gives students a sense of responsibility. If not done correctly, however, it can cause some challenges. The following extract gives a picture of a challenge that I faced in class.

I gave each student a responsibility in each group but this did not seem to work well because when I gave the responsibilities to students, they did not stick with them for very long and I had to keep them working. They did not look for different things to do when their work was finished and this created challenges. I also feel that students did not fully understand their roles well when I gave them to them so they did not stay 100 percent focused all of the time (FIELD DIARY, 09/04/18).

Even though I explained what students would do for each role, some students did not want to do what I gave them to do and they became unfocused very quickly. If this part is not implemented correctly, it can be difficult and cause problems. It is very important to make very clear what the roles are supposed to be (COGGESHALL, 2010). This organization is important because it helps students carry out the activities that will lead to reflection and critical thinking, which are the aim of the project.

Roles in a group are very important and provide many benefits such as higher quality in student work, better participation, and individual

accountability (THE TEACHING CENTER, 2018). However, one benefit that I want to focus on is the benefit of personal accountability because, just like any other group in a young classroom setting, there were challenges. After I had split the class into two groups and established the leader of the groups, there seemed to be an interesting dynamic with Malcolm and Jonathan. Jonathan did not like the roles he was given and Malcolm tried to keep him in the right place. This is shown in the following conversation between students in the classroom.

Guilherme: We can work on the title and stuff.

Malcolm: No, we didn't agree to this.

Guilherme: Well, there are only two dates left to look up.

Julie: It will be faster!

Malcolm: Why don't you do it?

Julie: Because I am doing something!!

Jonathan: I want to do this, I want to color!

Malcolm: No, we have other responsibilities.

Jonathan: I want to do this!

Malcolm: I'm ignoring you!

Jonathan: I want to color and trace!

Malcolm: It's not what you want but what you need to do!

(FIELD DIARY, 04/09/18).

The above conversation shows that students were not fully agreeing with the function of their roles. Jonathan and Malcolm show a lack of cooperation in working together to create a common goal. I then had to come in and remind them that they were doing this for the whole group and that it is a group exercise. I needed to interfere because they were arguing with one another and, without intervention, I saw that it would not have been productive. I have learned that kids of this age have a hard time focusing at times and it is a challenge to work autonomously because they are still learning the skill. Also, having respect for others' opinions and discussing things as a group sometimes can be a challenge due to the fact that differing opinions and the lack of experience or debating and discussing their opinions.

The relevance of group work is also to give learners opportunities to exercise their citizenship in the sense of having to listen to each other, respect different opinions, negotiate actions to take, compromising and solving problems together (BRASIL, 2018). The five R's of citizenship are a good way to describe this: rights, responsibilities, roles, resources, and relationships (SIMONS-RUDOLPH, 2018). As students continue to improve their abilities in group work, they improve their knowledge of their rights. They understand more of their responsibilities in the classroom and in society,

the resources that they have at their disposal and the relationships that impact their lives and productivity. Citizenship is also at the heart of the discussion of the new Brazilian Curriculum (BNCC). The new Brazilian Curriculum is designed to teach and form graduate individuals that leave school with the abilities and principles necessary to function as a good citizen. Principles that have to do with ethics and character that are foundational to the Brazilian society (BRASIL, 2018).

Collaborative learning was actively used in the production of this project and the principles of it were evident as well. The principles include face to face interaction, social skills and group processing (LI; LAM, 2013). Students worked together to find many different portions of this timeline and these principles are shown in the following extract:

Guilherme: Teacher, can we use images for each person or do we choose something for the whole family?

Teacher Nathan: You, guys, decide! Talk to your group!

Guilherme: Guys, will we put separate people or everyone that was in the annex?

Anthony: Everybody, but who isn't a Frank we don't put. The Franks are more important. Maybe even the Vann Pells.

Malcolm: I found a good image, guys. What do you think?

Guilherme: I also found a good image, look at this. Teacher, I found this image, look at this.

Teacher Nathan: You, guys, decide. Once you decide, then confirm with me.

Malcolm: I think it would be cool if we put this one!

Guilherme: Guys, what do you think is better? This, or this? (Showing different pictures.)

Anthony: We can put all of these but how will we know the names? We have to put the names!! (FIELD NOTES, 12/09/18)

This conversation shows how they worked together and demonstrated face to face interaction, social skills, and group processing. They had to come to an agreement in their research about what would be put on the poster and look together to come to a consensus about what pictures would be used and which ones would not be used. The teacher also took the decision not to interfere, and every time he was called, he asked the students to discuss and decide together. In collaborative learning, the role of the teacher is not to decide how students get to a specific conclusion or how they finish their work. It is about being supportive, facilitating and mediating the groups to help them get to the determined goal (FLORES, 2013).

A different moment in class that students demonstrated principles of collaborative learning was captured in this following conversation between Anthony and Malcolm.

Malcom: Does someone know how to measure this right here?

Anthony: It's about 240 centimeters from here to there.

Malcolm: But we have to put the flags here. that's the problem. We also have to place the flags here.

Anthony: Ah, but the flags can go until this point here.

Malcom: There will be 8.5 centimeters of space. You can make the flags here, there is space.

Malcom: Ok

(FIELD NOTES, 11/9/18)

Students are exercising a core principle right here in collaborative learning which is the improvement of social and problem-solving skills (JOHNSON; JOHNSON, 1999). Malcolm and Anthony are trying to resolve an issue about the title of the timeline and find the correct measurements on how to fit everything correctly. They come to an agreement and work together without arguing. This shows a growth in maturity and social skills as described by Johnson.

Conclusion

In this research project, I was able to discuss the challenges and possibilities of collaborative learning. According to Li and Lam, some of the principles used in collaborative learning are positive interdependence, face to face interaction, individual accountability, social skills and also group processing. Due to the new Brazilian National Curriculum being established for the first time, this is very important because these principles teach kids the social and emotional skills needed to function in today's society. Positive interdependence was a skill used by students much of the time, and they learned to work in a group to achieve a common goal and not just work independently. Using these principles was very important because students had to build teams and work together to find information and decide what to put on their timelines. My findings showed the importance of organizing the groups, assigning them roles and how each and every decision on the creation of the timelines was a perfect way to practice all the team building skills they needed.

The importance of group work is giving learners the opportunities to listen, respect different opinions, negotiate different actions to take, compromising and solving problems together (BRASIL, 2018). The five R's of citizenship would be a perfect way to describe this. They are rights, responsibilities, roles, resources, and relationships (SIMONS-RUDOLPH,

2018). As students grow in their abilities in group work, they grow in their knowledge of their rights. They understand more of their responsibilities in the classroom and in society, the resources that they have at their disposal and the relationships that impact their lives and productivity. Citizenship is a very important thing in the new Brazilian Curriculum (BNCC). It is designed to teach and form graduate individuals so that they can take what they have learned, apply it and be good functioning citizens of Brazil that contribute to the nation and to the world. These principles have to do with ethics and character and are foundational to Brazilian society.

The sequence of activities planned for this project worked very well, and I was very satisfied with the results. The present work showed how working together in teams and in groups can lead us to different conclusions on personal beliefs and ways of thinking. This caused students in my classroom to think a lot and not just repeat answers that they heard from home but to think and really see if that was what they believed or not. I hope that this article contributes to the continuation of critical thinking in the classroom and is used for further research in this area in the future. My desire is that those who read this research paper find it useful for further study.

Bibliography

BRASIL. Ministério da Educação. **A Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. Available at: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Accessed on: Oct. 25. 2018.

COGGESHALL, Bonnie. **Assigning Individual Roles and its Effect on the Cooperative Learning Setting**. Thesis (Master's Degree) – Mathematics, Science, and Technology Education, St. John Fisher College, 2010.

COSTA, Arthur L.; KALLICK, Bena. Learning Through Reflection. In: COSTA, A. L. **Learning and Leading with Habits of Mind**. Available at: <<http://www.ascd.org/publications/books/108008/chapters/Learning-Through-Reflection.aspx>>. Accessed on: Oct. 20. 2018.

FLORES, Ana Mirmán. The Role Teachers Play in International Education through Cooperative Learning. In: RÍES, F.; BALLESTEROS-MOSCOSIO, M. A. (Eds.). **International Conference Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher**. Editorial COPIARTE: Sevilla, 2013. p. 533-544.

GOKHALM, Anuradha A. Collaborative Learning Enhances Critical Thinking. **Journal of Technology Education**, v. 7, n.1, p. 23-24, 1995. Available at: <<https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v7n1/pdf/JTEV7N1.pdf>>. Accessed on: Oct. 26. 2018.

HUGHES, M. **What Happens in the Brain When Students Collaborate?**. 2016. Available at: <<https://info.variquest.com/blog/5-ways-to-improve-teaching-with-brain-based-research-0>>. Accessed on: Oct. 16. 2018.

JACOBS, G. M.; LEE, C.; Ng, M. **Cooperative Learning in the Thinking Classroom**. Paper presented at the International Conference on Thinking, Singapore, 1997. Available at: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574147.pdf>>. Accessed on: Oct. 25. 2018.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. Cooperative Learning in 21st. Century. **Anales de psicología**, v. 30, i. 3, p. 841-851, Oct./2014. Available at: <<http://revistas.um.es/analesps/article/view/201241>>. Accessed on: Oct. 18. 2018.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. Making Cooperative Learning Work. In: JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. **Theory into Practice**. Lawrence Erlbaum Associates. v. 38, i. 3, p. 67-73, 1999.

KAUR, Kuldeep; UPADHYAY, Pratibha. Critical Thinking: Imperative in Information Based Society. **International Journal of Advanced Research**, v. 5, i. 4, Apr. 2017. Available at: <http://www.journali-jar.com/uploads/535_IJAR-16888.pdf>. Accessed on: Oct. 18. 2018.

KIMURA, Harumi; FUSHIMO, Kumiko. Using Cooperative Learning in College English Classrooms. In: BRADFORD-WATTS, K.; IKEGUCHI, C.; SWANSON, M. (Eds.). **JALT 2005 Conference Proceedings**. Tokyo: JALT, 2006. p. 163-175.

LI, M. P.; LAM, B. H. **The Active Classroom**. Hong Kong Institute of Education, 2013. Available at: <https://www.csuchico.edu/ourdemocracy/_assets/documents/pedagogy/li,-m.-p.-_lam,-b.-h.-2013-cooperative-learning.pdf>. Accessed on: Oct. 25. 2018.

LIN, Lin. Exploring Collaborative Learning: Theoretical and Conceptual Perspectives. In: LIN, Lin. **Investigating Chinese HE EFL Classrooms: Using Collaborative Learning to Enhance Learning**. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 2015. p. 11-27.

MCLEOD, S. **Zone of Proximal Development and Scaffolding** – Simply Psychology. Available at: <<https://www.simplypsychology.org/Zone-of-Proximal-Development.html>>. Accessed on: Oct. 16. 2018.

MERCENDETTI, Danielle. **Connecting Social Skills and Cooperative Learning**. Theses (Master's Degree in Education) – Science in Education, State University of New York College, 2010.

NATIONAL PARK SERVICE. **What is Ethnographic Research**. Available in: <<https://www.nps.gov/ethnography/aah/aaheritage/ercb.htm>>. Accessed on: Oct. 24. 2018.

REEVES, S. et al. **Ethnography in Qualitative Educational Research**: AMEE Guide N. 80. 2013. Available at: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/0142159X.2013.804977>>. Accessed on: Oct. 19, 2018.

SIMONS-RUDOLPH, A. **How We Can Promote “Citizenship” in Communities – Community Psychology**. Available at: <<https://www.communitypsychology.com/how-we-can-promote-citizenship-in-communities/>>. Accessed on: Oct. 23. 2018.

THE TEACHING CENTER. **Using Roles in Group Work**. Available at: <<https://teachingcenter.wustl.edu/resources/active-learning/group-work-in-class/using-roles-in-group-work/>>. Accessed on: Oct. 25. 2018.

Aprendendo a ler e escrever em contexto bilíngue: a interdependência no processo de pluriletramento

Mercy Ann Copeland Calmet¹

Antonieta Megale²

Introdução

Não podemos mais ignorar os impactos da globalização e da tecnologia na conexão de comunidades em novas combinações de espaço-tempo e na velocidade pela qual temos acesso a informações oriundas de partes diversas do mundo. O alcance a essa ampla gama de informações produzidas em línguas diversas e a maior e mais fácil mobilidade do sujeito pelo mundo fez com que o aprendizado de línguas adicionais, principalmente o inglês, se tornasse essencial e imprescindível.

No cenário nacional, as escolas bilíngues estão sendo cada vez mais procuradas, e a necessidade de conhecer mais sobre os processos de aprendizagem de alunos instruídos em mais de uma língua fica evidente.

Nesse contexto, surgiu a motivação para este estudo realizado como Trabalho de Conclusão do Curso da Pós-Graduação lato sensu em Educação Bilíngue, em 2018. Esta investigação teve como objetivo analisar as transferências do português para o inglês de alunos que possuem o português como língua de nascimento no início do processo de sistematização da escrita em inglês.

Para tanto, analisamos a produção escrita de dois alunos do segundo ano do ensino fundamental I, em uma atividade que pertence a uma sequência didática sobre o livro “Chapeuzinho Vermelho”, proposta nas aulas ministradas em inglês em uma escola bilíngue localizada na cidade de Joinville.

Entende-se, neste trabalho, educação bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea

¹ Especialista em Educação Bilíngue pelo Instituto Superior de Educação Ivoti.

² Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP).

ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas” (HAMERS; BLANC, 2000, p. 189).

Discutimos, nesse cenário, a importância de compreendermos os processos de transferência que sujeitos bilíngues performam, uma vez que fazem uso de todo seu repertório linguístico para a construção de conhecimentos.

Este artigo está organizado em seis seções. Nas seções 2 e 3, discorremos acerca dos conceitos de bilinguagem e plurilinguagem. Na seção 4, apresentamos o contexto e os participantes da pesquisa. A seguir, analisamos os excertos selecionados para identificarmos as transferências do português para o inglês e, na seção última, tecemos nossos comentários finais.

Do bilinguagem ao plurilinguagem

Hornberger (2003) explica que o termo bilinguagem pode ser definido como “todas e quaisquer instâncias em que a comunicação ocorre em duas (ou mais) línguas em torno da escrita” (HORNBERGER, 2003, p. 35). Em outras palavras, bilinguagem é, para a autora, a confluência de bilinguagem e alfabetização/letramento.

A esse respeito, García, Bartlett e Kleifgen (2007) explicam que, assim como as definições de bilinguagem mudaram com o tempo, as concepções sobre os tipos e as abordagens de bilinguagem também se modificaram substancialmente.

As autoras explicam que o bilinguagem pode ser classificado em sequencial ou simultâneo. O bilinguagem simultâneo ocorre quando a sistematização da escrita acontece nas duas línguas simultaneamente. Por outro lado, no sequencial, esse processo ocorre primeiramente na língua de nascimento do aluno e, quando ele já lê e escreve nessa língua, o trabalho com a escrita na língua adicional inicia.

Autores como Cummins (1979), Lambert e Tucker (1972), dentre outros, afirmam que o sucesso dos programas educacionais bilíngues no Canadá, nos quais crianças anglófonas aprenderam a ler e escrever em francês (língua adicional) sem efeitos adversos, mostraram que não é essencial que a alfabetização na língua de nascimento ocorra antes que o trabalho com a escrita e com a leitura em língua adicional ocorra. Nessa direção, Fishman (1980) e García (1988), descobriram, em seus estudos, que as crianças eram capazes de ser alfabetizadas simultaneamente em ambas as línguas.

guas, mesmo quando as línguas eram significativamente diferentes na escrita e na fala.

Os proponentes de biletamento simultâneo argumentam que crianças podem aprender a ler em duas línguas ao mesmo tempo, mesmo que elas ainda estejam desenvolvendo habilidades cognitivo-orais na L2 (GARCÍA, BARTLETT; KLEIFGEN, 2007).

É importante destacar que, nos estudos mencionados pelos autores supracitados, as crianças foram alfabetizadas simultaneamente, porém, em diferentes espaços educacionais, isto é, em diferentes salas de aula, com diferentes professores, ou com o mesmo professor, mas em momentos diferentes.

Sendo assim, a alfabetização, a partir dessa perspectiva, é ensinada como monolíngue, ou seja, há trabalhos com a escrita e a leitura nas duas línguas, mas eles são realizados de forma independente e autônoma.

Em um movimento que entende que as línguas que compõem o repertório linguístico do bilíngue não se encontram separadas, mas que, pelo contrário, são interdependentes, García, Bartlett e Kleifgen (2007) explicam que o processo de alfabetização na língua de nascimento e na língua adicional não são processos distintos. De outra feita, há a transferência de conhecimento apreendido por meio da experiência em ler e escrever na língua de nascimento para a experiência, posterior ou simultânea, na língua adicional. A partir dessa premissa, uma nova forma de entender o processo de aprendizado da escrita por bilíngues é proposta, o que será discutido na próxima seção.

Pluriletramentos

Os estudos de multi/pluriletramentos estão cada vez mais em evidência na atualidade. Megale (2017) destaca que o conceito de biletamento está sendo deixado de lado, uma vez que a leitura e a escrita devem estar situadas em seus contextos sociais (BARTON, 1994), e, assim, é necessário reconhecer que não há apenas um “letramento” e sim “letramentos” (STREET, 2003, 2001, 1995, 1984). Rojo (2009) explica que devemos considerar as mudanças relacionadas à comunicação e à circulação de informações, quando nos referimos às novas exigências de letamentos.

Megale (2017), à luz de Rojo (2009), conclui que, se um dos objetivos principais da escola é proporcionar aos alunos momentos de participação em diversas práticas sociais fazendo uso da escrita e da leitura (letramen-

tos), faz-se necessário incluir dois aspectos centrais da vida cotidiana em nossos estudos sobre letramentos: a multimodalidade, que se refere à diversidade de canais de mídia e comunicação, e o multiculturalismo, que contempla a diversidade cultural da contemporaneidade.

Desse modo, García, Bartlett e Kleifgen (2007) propõem uma ampliação do termo biletamento, que agora se apresenta como uma pedagogia dos pluriletramentos. Nessa direção, García (2009) explica que a pedagogia dos pluriletramentos não entende a alfabetização, em duas ou mais línguas, como a soma de dois processos distintos. De outra feita, a autora enfatiza que os processos que ocorrem nas duas línguas são interrelacionados e flexíveis. Desse modo, Megale (2017) explica que, se há interdependência entre as línguas, há transferências de aspectos aprendidos em uma língua para a outra.

O contexto e os participantes da pesquisa

A escola na qual este estudo foi conduzido é uma escola bilíngue situada em Joinville, no estado de Santa Catarina. Essa escola tem cerca de 2.600 alunos e oferece um ensino sistematizado, conforme as exigências do MEC, para alunos desde o berçário até o ensino médio. A escola também oferece o programa internacional em Inglês e Alemão, da educação infantil ao ensino médio.

Este estudo foi realizado no programa bilíngue, que oferece uma carga horária de 10 horas semanais de inglês para os alunos da educação infantil e do fundamental. Nesse programa, o aluno tem as disciplinas ciências, matemática e educação física em língua inglesa, além dos projetos interdisciplinares também desenvolvidos nessa língua.

Os alunos participantes deste estudo são brasileiros e têm o português como língua de nascimento. Estão no segundo ano do fundamental 1 e tinham duas horas de aula em inglês por dia, perfazendo um total de dez horas semanais.

As produções escritas analisadas foram produzidas a partir da proposta de uma reescrita criativa da história *Chapeuzinho Vermelho*. Após o trabalho com a história tradicional, os alunos tiveram que reescrever a história a partir do questionamento: E se a Chapeuzinho Vermelho fosse brasileira?

Antes de os alunos iniciarem a escrita, houve uma discussão acerca da cor do cabelo, cor da capa, cor dos olhos de Chapeuzinho caso ela fosse brasileira. Também foi questionado se a história continuaria acontecendo

na floresta se tivesse ocorrido no Brasil, quais comidas típicas brasileira a Chapeuzinho poderia levar para a vovó e qual animal teríamos na história, uma vez que o lobo é um animal encontrado na região do norte da Europa, e não no Brasil.

Após essas discussões iniciais, os alunos iniciaram o processo da escrita em pares. Durante esse processo, os alunos foram, em momentos planejados, convidados a refletir sobre sua própria escrita a partir de aspectos selecionados pela professora, como: uso de letra maiúscula no início de frases e nomes; utilização de espaço entre as palavras; emprego do ponto final ao término das frases e escrita convencional das palavras denominadas *high frequency words*³ estudadas anteriormente.

Na última aula, os estudantes compartilharam suas histórias com os demais alunos do grupo.

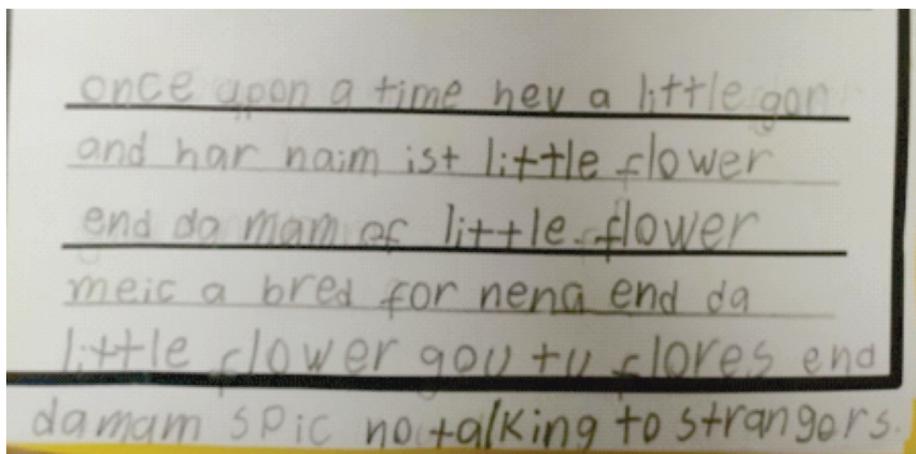
Apresentamos, a seguir, a análise de excertos selecionados dentre a produção escrita desses dois alunos que evidenciam as transferências do português para o inglês.

A análise das produções escritas: transferências no processo de pluriletramentos

As crianças bilíngues utilizam as línguas que compõem seu repertório para a construção da escrita, ou seja, inicialmente suas hipóteses acontecem ainda sem diferenciar o que pertence a uma língua ou a outra. O aprendizado das características específicas que compõem a escrita em português ou em inglês acontece a partir das intervenções da professora e das reflexões que os alunos bilíngues tecem sobre as relações entre grafemas e fonemas que pertencem a cada uma das línguas que utilizam.

A partir da análise dos registros escritos produzidos pelos alunos foi possível perceber transferências entre as línguas que compõem o repertório dos alunos. É importante frisar que as transferências analisadas ocorrem, em sua maioria do português para o inglês, porque os alunos analisados possuem maior contato e desenvoltura na língua portuguesa, como podemos observar no excerto a seguir:

³ Lista de palavras irregulares que são usadas com muita frequência.

Fotografia 1: Escrita Chapeuzinho 1

Fonte: Arquivo pessoal.

*Once upon a time hav a little got and her naim ist little flower and the mom of little flower maic a bread for nona and the little flower go to forest and the mom speak “No talking to strangers”.*⁴

Na primeira linha, percebemos que Carla⁵ utiliza o verbo *have* (ter) para representar o *there was/there were* (havia/existia) em inglês. De acordo com o inglês padrão, deveria ter sido escrito *there was a little girl*, visto que o sentido expresso é de existência. No entanto, em português, é possível também utilizar o verbo *ter* para indicar existência. Desse modo, a aluna utiliza o verbo *ter* (*have* em inglês), assim como faria em português, para escrever que *havia uma garotinha*.

Isso ocorre porque o repertório linguístico do aluno bilíngue é constituído por duas ou mais línguas que se interferem mutuamente (MEGALE, 2017). Transferências equivocadas de uma língua para outra são ainda bastante comuns na faixa etária dos alunos participantes desta pesquisa. Pode-se perceber que o equívoco provavelmente ocorreu porque, no português coloquial, é comum utilizar o verbo “ter” para indicar a existência de algo. Já no inglês, a forma verbal *there was* (haver) é de uso frequente.

Ainda podemos observar que na palavra *have*, a última letra é muda, fazendo com que Carla escrevesse a palavra com somente três letras, como

⁴ “Era uma vez tinha uma menininha e o seu nome é pequena flor e a mãe da pequena flor fez pão para a vovó e a pequena flor vai para a floresta e a mãe disse “ não fale com estranhos”.

⁵ Todos os alunos descritos neste artigo possuem nomes fictícios.

faria em português. A hipótese de escrita de Carla está ligada ao som das letras.

Na mesma frase, encontramos a palavra *girl* produzida pela aluna como “*gor*”. Novamente, podemos observar que, quando a aluna se depara, em inglês, com uma palavra cuja escrita convencional ela não sabe, ela recorre ao português para traçar suas hipóteses. Isso nos mostra que ela, provavelmente, ainda está desvendando a escrita em inglês ancorada em seu conhecimento do português. Nesse caso, o som /3:/ (*ir*) não tem uma representação em português. Contudo, uma possível aproximação desse som seria uma variedade do som “r” em português, seguido da lógica que toda a sílaba precisa de uma vogal. Nesse caso, a vogal escolhida foi uma com um som mais fechado, que se aproxima mais do som /3:/ em inglês.

Durante o processo de alfabetização, a criança testa diversas hipóteses a fim de se aproximar da escrita convencional. Em alguns momentos, a transferência do português para o inglês pode ser acertada, ou seja, há a correlação de um aspecto específico das relações estabelecidas em português e em inglês. Porém, em outros casos, as transferências podem não corresponder às convenções daquela língua específica.

Na segunda linha, a aluna faz uma tentativa de escrita da palavra *name* e escreve *naim*. Pode-se perceber que, apesar da escrita convencional da palavra não ser essa, a hipótese da aluna já se apoia no conhecimento de que em inglês o “a” pode ter o som de /ei/, o que não ocorre em português.

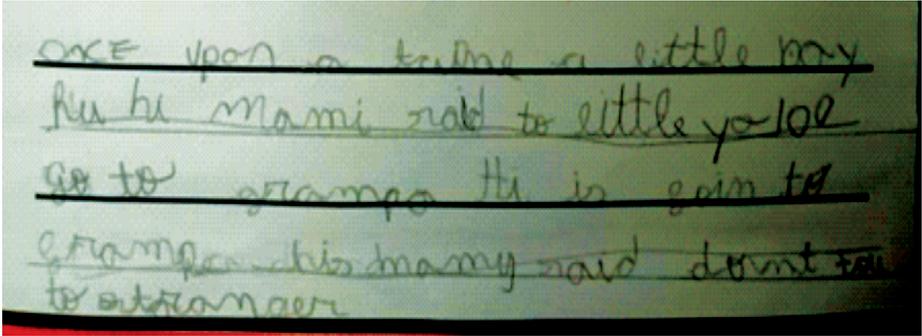
A seguir, Carla escreve *meic* na tentativa de escrever a palavra *make*. Novamente, encontramos o mesmo som /ei/ só que, dessa vez, a hipótese utilizada foi ancorada em seu conhecimento do português.

Essa aluna, além do inglês, tem aulas de alemão três vezes por semana. Um exemplo claro de como há uma interdependência entre as línguas sendo apreendidas pela aluna e como ela transfere o conhecimento aprendido em uma língua para a outra é quando a aluna escreve a palavra *ist* na segunda linha. No inglês, o verbo “ser” é representado pelo *is* na terceira pessoa do singular. No alemão, esse mesmo verbo é representado pelo *ist*, diferenciando as duas palavras somente por uma letra. É interessante observar que a aluna recorre ao alemão, língua que também compõe seu repertório, para traçar hipóteses sobre a escrita proposta. A esse respeito, Cummins (1981) explica:

Na medida em que a instrução na Lx é eficaz na promoção de proficiência em Lx, a transferência desta competência para Ly ocorrerá desde que haja exposição suficiente para Ly (seja na escola ou ambiente) e motivação adequada para aprender Ly (CUMMINS, 1981, p. 29 apud MEGALE, 2017, p. 9).

Já na escrita seguinte, do aluno Miguel, conforme imagem, podemos perceber, outros exemplos de transferências:

Fotografia 2: Escrita Chapeuzinho 2



Fonte: Arquivo pessoal.

*Once upon a taima a little bay hu hi momi said to little yaloe go to grandpa he is going to grandpa his mommy said don't talk to strangers.*⁶

Podemos perceber nesse excerto que, em diversos momentos, o aluno ainda relaciona os sons em português quando escreve uma palavra em inglês, pois ainda não diferencia o que é característico da língua inglesa e da língua portuguesa na escrita. Isso acontece principalmente com os sons das vogais. Miguel inicia a sua escrita com *once upon a time*, “era uma vez”. As palavras *once* e *upon* são palavras que estavam na lista de *Tricky words*⁷ disponível na parede da sala de aula.

Já a palavra *time* não faz parte dessa lista. Então, o aluno fez uso do seu conhecimento sobre as relações grafema-fonema em ambas as línguas em sua tentativa de se aproximar da escrita convencional da palavra. Isso fica claro quando ele escreve a palavra *time* “tempo” representada pela escrita *taime*. Essa palavra em inglês tem três sons /t/, /ai/ e /m/. Em inglês o som /ai/ tem diversas formas de escrever como: *i*, *ie*, *ig*, *igh*, *i* e *y*. Nesse caso, a escrita convencional contaria com o *i*. Contudo, como o aluno ainda está aprendendo o que é característico das relações grafema-fonema em português e o que é específico ao inglês, seu conhecimento dos diferentes

⁶ Era uma vez um menino que sua mãe disse para a pequeno amarelo ir para o vovô ele está indo para o vovô sua mãe disse não fale com estranhos.

⁷ Palavras que podem induzir ao erro.

sons associados a letra *i*, em inglês, ainda está em desenvolvimento. O aluno recorre, portanto, ao conhecimento de relações entre sons e letras, ora em português, ora em inglês. Isso também se faz evidente quando ele escreve as palavras *boy*, *who*, *his*, *mommy*, e *yellow*, na primeira e na segunda linha, representados pelas escritas *bay*, *hu*, *hi*, *momi*, e *yaloe*. Nessas palavras, Miguel faz uso do seu conhecimento construído em ambas as línguas.

A palavra *boy* em inglês tem os sons /b/ e /oi/. O som da vogal tem mais de uma forma de escrita. Como ela também é uma palavra que alunos geralmente aprendem no início de seu aprendizado em inglês, o aluno provavelmente já viu essa palavra escrita diversas vezes, o que fez com que, apesar de não escrevê-la de forma convencional, se aproxime bastante devido ao seu contato com ela.

As palavras *who* e *he* iniciam com o mesmo som em inglês /h/, que é o mesmo som da letra “r” em português. O aluno escreveu como *hu* e *hi*, demonstrando que sabe a relação som-letra /h/ na língua inglesa. Já nas vogais, ele faz uso do seu conhecimento em português. Podemos notar que o aluno experimenta diversas hipóteses para se aproximar da escrita convencional, fazendo uso dos sons em ambas as línguas. Na palavra *mommy*, que ele escreve *momi*, a consoante *m* tem o mesmo som nas duas línguas, porém as vogais são diferentes. Nessa palavra, observamos que em sua primeira tentativa de escrita, o aluno faz uso do seu conhecimento dos sons das vogais em inglês para escrever a primeira vogal, porém na segunda recorre ao português. Na quarta linha, temos outra tentativa de escrita da mesma palavra onde o aluno cria uma nova hipótese para as vogais presentes na palavra.

Considerações finais

Tornou-se evidente que o processo de construção da escrita nas línguas que compõem o repertório linguístico dos alunos não ocorre de modo compartimentalizado e independente. As línguas que o aluno utiliza se interferem mutuamente, e, com isso, há inicialmente transferências de uma língua para outra até que o aluno aprenda as regularidades e irregularidades relativas à escrita de cada uma de suas línguas.

As análises foram realizadas a fim de identificar e interpretar as transferências dos alunos no que se refere a léxico, fonologia, ortografia e sintaxe. Algumas dessas transferências foram sintetizadas ao longo deste texto, que apresenta um recorte de nossa pesquisa.

Por meio deste estudo, compreendemos que é fundamental que os educadores envolvidos no trabalho pedagógico com alunos bilíngues, tanto na língua de nascimento quanto na língua adicional, tenham conhecimento teórico e prático relacionados ao bilinguismo e à educação bilíngue. Vale, portanto, mencionar a necessidade de formação cuidadosa desses profissionais no que tange à natureza da escrita produzida por alunos bilíngues e às intervenções necessárias para promover reflexão sobre a língua para que se sintam confiantes e seguros para desempenhar seus papéis.

Referências

- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.
- CUMMINS, J. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. **Review of Educational Research**, 49(2), p. 222-251, 1979.
- FISHMAN, J. Ethnocultural dimensions in the acquisition and retention of biliteracy. **Journal of Basic Writing** 3, p. 48-61, 1980.
- GARCÍA, O. The education of biliterate and bicultural children in ethnic schools in the United States. **Essays by the Spencer Fellows of the National Academy of Education** 4, p. 19-78, 1988.
- GARCÍA, O.; BARTLETT, L.; KLEIFGEN, J. From Biliteracy to Pluriliteracies. In: AUER, Peter; WEI, Li (Eds.). **Handbook of Applied Linguistics**, v. 5, Mouton: de Gruyter, p. 207-28, 2007.
- GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.
- HAMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- HORNBERGER, N. Ecologia e Ideologia em Salas Multilíngues. **Revista Internacional de Educação Bilíngue e Bilinguismo**, v. 6 (3 e 4), p. 296-302, 2003.
- LAMBERT, W.; TUCKER, G. **Bilingual education of children: The St. Lambert experiment**. Rowley, MA: Newbury House. 1972.
- MEGALE, A. Do Biletramento aos Pluriletramentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. **Revista Intercâmbio**, v. XXXV: 1-17, 2017. São Paulo, LAEL/PUCSP. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/35645>>. Acesso em: 05 ago. 2019.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CALMET, M. A. C.; MEGALE, A. • Aprendendo a ler e escrever em contexto bilíngue: a interdependência no processo de pluriletramento

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

STREET, B. Cross-cultural approaches to literacy. In: VERHOEVEN, L. (Ed.). **Functional Literacy: Theoretical Issues and Educational Implications**, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1994. p. 95-112.

STREET, B. **Social Literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. New York: Longman, 1995.

STREET, B. (Ed.). **Literacy and development: ethnographic perspectives**. London: Routledge, 2001.

STREET, B. **What's "new" in new literacy studies?: critical approaches to literacy in theory and practice**. 2003. Disponível em: <<http://www.people.iup.edu/gnvp/DK/articles/from%20Atsushi/Street%20%282003%29.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2019.



www.colegiobonja.com.br |   [colegiobonja](#)

Joinville/SC
+ 55 (47) 3026.8000

ISBN 978-85-7843-933-0

