



Universidade de São Paulo
B R A S I L

Faculdade de Educação

**Uma experiência de desenvolvimento de projetos
didáticos na educação infantil bilíngüe**

Marizilda Guimarães Lemos Martins

2007

Marizilda Guimarães Lemos Martins

**Uma experiência de desenvolvimento de projetos
didáticos na educação infantil bilíngüe**

Dissertação de Mestrado apresentado
ao CPG da Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, área de
concentração: Didática, como
exigência parcial para obtenção do
título de Mestre, sob orientação da
Professora Doutora Zilma de Moraes
Ramos de Oliveira.

São Paulo

2007

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.21 M386e	<p>Martins, Marizilda Guimarães Lemos</p> <p>Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngüe / Marizilda Guimarães Lemos Martins ; orientação Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. São Paulo : s.n., 2007.</p> <p>144 p. + anexos</p> <p>Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Didática) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.</p> <p>1. Ensino infantil 2. Bilingüismo 3. Pedagogia - Projetos 4. Língua inglesa – Estudo e ensino I. Oliveira, Zilma de Moraes Ramos de, orient.</p>
-----------------	--

Dedicatória

*À memória de minha mãe,
Professora Denize Vieira Guimarães,
pela inspiração e por me mostrar
a satisfação em ensinar.*

*Ao meu marido, Wilson,
por compreender as horas dedicadas
ao meu trabalho e pelo incentivo
às minhas realizações profissionais.*

*Aos meus filhos, Rafael, Danilo e
Fernando, por me proporcionarem a alegria de ser
mãe e pela oportunidade de acompanhá-los, de
perto, em sua jornada como seres humanos.*

Agradecimentos

À Professora Doutora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira pela orientação dedicada, pela compreensão maternal e, acima de tudo, pelos laços de amizade que nos uniram.

À Doutora Monica Morejon e à direção da British International School, agora, Brazilian International School, por viabilizarem a realização do trabalho que originou esta pesquisa

Às crianças participantes dos projetos dessa pesquisa e a seus pais por possibilitarem o desenvolvimento desse trabalho.

A Criança

A poesia
que fala da criança
poderia
não ter rima;
nem cobrança
sistemática
de métrica.

...Já é ritmo a criança!
Já é música que embala,
que balança
e que descansa...
Fala muito,
chora
ou se cala...
Não se cansa...
E nunca cansa
quem a deixa ser criança...

A criança por si só
já é um poema,
que traduzido em gesto,
sorriso e olhar,
consegue dar um nó,
num movimento circular,
tal qual poesia futurista!
Lê-la e entendê-la
vale a pena!

E faz parte da conquista
de decifrá-la,
obter o seu afeto,
escutando seu protesto!
Basta dar-lhe voz,
Considerá-la e ouvi-la!
E numa mudança veloz
E radical,
Passar
A acreditar,
Sempre, no seu infinito potencial!

Mas, para ouvi-la
é preciso ficar do seu tamanho,
e tal qual Alice in Wonderland,
penetrar na sua mente;
deixar o jeito tacanho
de adulto competente;
ser pra ela, o Peter Pan
e conduzi-la à Neverland...

Só assim que se obtém,
sem tentativa vã,
que ela mostre o que contém...
É muito mais do que se julga,
se imagina ou se divulga,
nos tratados científicos...
A criança tem poder,
o poder de fazer crer,
que o mundo do faz-de-conta
são momentos verídicos!

E então ela produz
sua representação...
E com tal satisfação,
que sua obra seduz!
E muito pouco adulto entende,
como aquela criação
que tanta arte traduz,
possa ter sido inventada
por aquela pequena gente,
que trabalha debruçada,
pintando no chão, deitada!

Marizilda, maio de 2006

Los lenguajes les pertenecen a todos y a nadie en particular. Son de quien los hable y de quien los escuche.

Languages belong to everyone and to no one in particular. They belong to those who speak them and to those who listen.

As línguas pertencem a todos e a ninguém em particular. Elas são de quem as falam e de quem as escutam.

Octavio Paz

Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.

Those who know no foreign language know nothing of their mother tongue.

Aqueles que não conhecem nenhuma língua estrangeira não sabem nada de sua própria língua materna

Johann Wolfgang von Goeth

RESUMO

Este trabalho investiga o ensino bilíngüe na educação infantil. Apoiado em pesquisas recentes sobre o bilingüismo, ele propõe uma reflexão sobre as características de uma pedagogia de projetos na educação infantil, a partir da análise de uma experiência com projetos didáticos realizada com crianças, com idades entre 3 e 4 anos, em uma pré-escola bilíngüe (português/inglês) em São Paulo. Este estudo apresenta, portanto, o resultado dessa experiência.

Tanto a abordagem de projetos, notadamente na educação infantil, como a aquisição de uma segunda língua por crianças pequenas têm sido objetos de intensa pesquisa nos últimos anos. Entretanto, pesquisas em que o foco seria o trabalho com projetos, usado como uma estratégia para a aprendizagem em todas as áreas da educação infantil, utilizando uma segunda língua como meio de instrução, não têm surgido com freqüência, ainda que a incidência desses fatores em conjunto não seja rara.

A análise parte de uma perspectiva sócio-cultural, notadamente da teoria de Vygotsky, recentemente utilizada como fonte de compreensão para o processo de aquisição de uma segunda língua. Observou-se que nesse processo as crianças são colocadas em situações que são práticas sociais de investigação, de busca de informações nas quais as novas aquisições lingüísticas são significativas.

A abordagem de projetos didáticos na experiência relatada se constituiu numa estratégia facilitadora e, ao mesmo tempo, envolvente para as crianças, o que possibilitou uma aprendizagem significativa, onde as aquisições ocorreram de modo natural.

Descritores: Bilingüismo, Educação Infantil, Pedagogia de Projetos.

ABSTRACT

This research paper investigates the early childhood bilingual education. Supported by recent research in bilingualism, this study proposes a reflection on the project approach, through the analyses of an experience carried out in a preschool bilingual environment (English/Portuguese) in São Paulo, where the project approach was used with children between the age of 3 and 4. This study shows and reflects on the results of that experience

Both the project approach and second language acquisition have been objects of research in recent years, mainly in early childhood education. However, not much research has happened with the focus on the use of project approach as a strategy to learning in all areas in early childhood education, using a second language as language of instruction, even though the occurrence of both factors is not rare.

This paper discusses how the Vygotsky sociocultural theory of development has been recently applied to the study of second language acquisition. It has been observed that, in this process children face situations that are social practices of investigation - the pursuing of information - in which new language acquisition is meaningful.

In this experience project approach served as a facilitating strategy which engaged children in meaningful learning, and where acquisition occurred in a natural way.

Key words: Bilingualism, Early Childhood education, Project approach.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO, **11**

CAPÍTULO I : O BILINGÜISMO E SUAS QUESTÕES, **18**

1. O bilingüismo: evolução e contornos, **18**
2. A aquisição da segunda língua em programas de imersão e as implicações no desenvolvimento cognitivo das crianças bilíngües: resultados de algumas pesquisas científicas na área, **27**
3. Troca de código: os mitos do passado e o que dizem as pesquisas atuais, **39**
4. O bilingüismo e os projetos: sua atuação na educação infantil, **42**
5. A perspectiva sócio-cultural e o pensamento de Vygotsky na aquisição de uma segunda língua, **45**

CAPÍTULO II: PROJETOS DIDÁTICOS: O CONHECIMENTO CONSTRUÍDO
ATRAVÉS DAS EXPLORAÇÕES INFANTIS, **53**

1. Projetos de trabalho e suas abrangências, **53**
2. O brincar e o aspecto estético no desenvolvimento dos projetos na educação infantil, **57**
3. Contrastando perspectivas teóricas sobre Projetos, **63**
4. A Abordagem Reggio Emilia, **65**
5. Lilian Katz e Sylvia Chard, **70**
6. Fernando Hernández, **72**

CAPÍTULO III: ESTUDO EMPÍRICO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA, **74**

1. Caracterização do contexto em que a experiência se inseriu, **74**
2. Análise inicial dos dados: os registros da professora, **80**
 - 2.1. Planejamento anual, **80**
 2. 1. a. Planejamento anual em Inglês, **81**
 2. 1. b. Planejamento anual em português, **84**
 - 2.2. Planejamento semanal, **87**
 - 2.3. Rotina diária (timetable), **89**
 - 2.4. Cartas e comunicados aos pais, **90**
 2. 4. a. Comunicado 1, **90**
 2. 4. b. Comunicado 2, **93**
 - 2.5. Diário reflexivo, **94**
 - 2.6. Relatórios de avaliação, **96**
 - 2.6. a. Relatório Semestral de Avaliação, **97**
 - 2.6. b. Relatório Mensal de Avaliação, **101**
 - 2.7. Artigos para o website da escola), **102**
3. Descrição de dois projetos, **103**
 - 3.1. Projeto A: Alimentos e sua preparação, **103**
 - 3.2. Projeto B: Insetos, **110**

CAPÍTULO IV: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM FUNÇÃO DO TEMA E PONTOS TEÓRICOS ESCOLHIDOS, **115**

CONSIDERAÇÕES FINAIS, **127**

BIBLIOGRAFIA, **131**

APÊNDICE A, **142**

APÊNDICE B, **148**

INTRODUÇÃO

One looks back with appreciation to the brilliant teachers, but with gratitude to those who touched our human feelings. The curriculum is so much necessary raw material, but warmth is the vital element for the growing plant and for the soul of a child.

Carl Jung

É indiscutível a importância nacional da busca de um currículo para a educação infantil que oriente práticas pedagógicas de qualidade e assegure uma visão da criança como cidadã e construtora de conhecimento e cultura.

É importante lembrar, antes de tudo, que um currículo é mais do que um conjunto de atividades interessantes: um currículo é uma idéia complexa que abrange múltiplos componentes como objetivos, pedagogias e práticas instrucionais. Neste contexto, um currículo é influenciado por muitos fatores, incluindo valores da sociedade, a linguagem, as expectativas da comunidade, as características individuais de cada criança e também as redes de significação que circulam em uma cultura.

O currículo deve manter a premissa de proporcionar um ambiente de aprendizagem em que cada criança significa o mundo à sua volta, entendendo o seu funcionamento e como ela pode se inserir nesse mundo. As rotinas diárias, as brincadeiras e a maneira como o aprendizado é incorporado, tudo deve ser cuidadosamente planejado, permitindo à criança explorar e descobrir, promovendo um suporte apropriado às aquisições motoras, cognitivas e afetivas; atitudes positivas em relação à aprendizagem; desenvolvimento das competências sociais e um avanço lingüístico e cultural para a criança.

No Brasil, somente na última década foram estabelecidas referências e orientações oficiais para guiar e especificar os programas das instituições de educação infantil. As normas comuns para as práticas da educação infantil foram então definidas em 1999 nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pelo Conselho Nacional de Educação. Essas Diretrizes, de caráter

compulsório, orientam a organização das instituições que se dedicam ao atendimento de crianças dessa faixa etária, particularmente quanto às orientações curriculares e processos de elaboração de seus projetos pedagógicos. Estabelecem, entre outros, os princípios éticos, políticos e estéticos que devem fundamentar as propostas pedagógicas na educação Infantil, a adoção da metodologia do planejamento participativo e afirmam a autonomia das escolas na definição da abordagem curricular a ser adotada. Com a LDBN (1996) a educação infantil passa a ser inserida como parte integrante da educação básica e definido seu objetivo através do Art. 29: *"A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade"*.

Um estudo feito pelo Ministério da Educação (Coordenadoria Geral da Educação Infantil), após uma análise dos modelos curriculares adotados em vários estados brasileiros, apontou a fragilidade e a inconsistência da maioria desses modelos (MEC, 1995). Em 1998 foi desenvolvido por aquele Ministério um documento que serviria de guia para a implantação de práticas educativas de qualidade nas instituições de educação infantil, visando promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania de nossas crianças. A proposta do Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) foi a de orientar os profissionais da área na elaboração de projetos educativos singulares e diversos, considerando as diferenças individuais, a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras.

A despeito das controvérsias geradas especialmente em alguns setores do meio acadêmico, o RCNEI representou um avanço significativo na formação de professores e suas idéias têm sido largamente adotadas e implementadas por profissionais da área.

Sobre os Projetos de trabalho, o RCNEI assim os define: *"são conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter. Possui uma duração que pode variar conforme o objetivo, o desenrolar das várias etapas, o desejo e o interesse das crianças pelo*

*assunto tratado....“ “...A característica principal dos projetos é a visibilidade final do produto e a solução do problema compartilhado com as crianças. Ao final de um projeto, pode-se dizer que a criança aprendeu porque teve uma intensa participação que envolveu a resolução de problemas de naturezas diversas. **Soma-se a todas essas características mais uma, ligada ao caráter lúdico que os projetos na educação têm. Se o projeto é sobre castelos, reis, rainhas, as crianças podem incorporar em suas brincadeiras conhecimentos que foram construindo, e o produto final pode ser um baile medieval. Há muitos projetos que envolvem a elaboração de bonecos do tamanho de adultos, outros a construção de circos, de maquetes, produtos que por si só já representam criação e diversão para as crianças, sem contar o prazer que lhes dá conhecer o mundo”**¹. (RCNEI – Volume I: Introdução. 1998: p. 57-58)*

A isto se soma o crescente interesse, não só no Brasil, como em vários países, por uma educação bilíngüe desde a primeira infância, que é um interesse crescente dos pais, por conta das migrações e movimentações do mercado de trabalho, num mundo onde as informações disseminam-se em quantidade e velocidade cada vez maiores e em línguas diferentes.

A globalização da economia torna o conhecimento de uma segunda língua, notadamente o inglês, necessário como meio de acesso aos textos de autores das mais variadas partes do globo; impõe-se como uma necessidade prática para um número cada vez maior de pessoas e surge como propulsora da união entre os povos num contexto de multilingüismo institucional.

A experiência da prática educacional de imersão em uma segunda língua, ou seja a utilização de outra língua, que não a materna, como língua de instrução, é encontrada em muitos países do mundo, refletindo as diferentes necessidades de cada país, como países multilingües, ou ainda necessidades de populações de imigrantes ou populações transitórias.

Com relação à imersão precoce feita em grande escala já na educação infantil podemos citar vários países como o País Basco, a Catalonha, o Hawaí, a Nova Zelândia, o País de Gales, a Irlanda do Norte, a República da Irlanda, a

¹ Grifos nossos

Finlândia e principalmente o Canadá, em cuja experiência bem sucedida a maioria dos programas desses países se baseou. Há diferenças sócio-políticas de um país para outro, nos propósitos deste tipo de imersão (Artigal & Lauren, 1992), desde uma aspiração dos pais, em alguns casos, de manter uma língua que é minoritária, até a uma aspiração mais pragmática e racional de ordem sócio-política-econômica (como, em nossa opinião, é o caso das escolas de educação infantil bilíngües no Brasil). Em todos os casos, o cerne central é envolver a criança em uma exposição a uma língua e uma cultura diversa da língua e cultura maternas, em uma idade precoce.

Portanto, em nossa opinião, um currículo dirigido a aprendizes de uma segunda língua deve se constituir num currículo responsivo cultural e lingüisticamente, que integra o aluno naturalmente no universo sonoro desta segunda língua, mantendo os valores de sua língua e cultura maternas, mas ampliando-lhe a dimensão desses valores. Deve, portanto, promover estratégias e intervenções que estimulem e desenvolvam a competência desses alunos na segunda língua, como oportunidades para uso e interação da linguagem e rotinas que auxiliem a criança a associar essa linguagem a eventos do seu cotidiano. Este currículo deve, ainda, ter o apoio e o incentivo dos pais - o que ocorreu de modo muito positivo em nossa experiência .

O estudo que deu origem a essa pesquisa surgiu ao longo de minha carreira como professora, após muitas leituras, mas é fruto, principalmente, do trabalho por mim desenvolvido durante os anos letivos de 2001, 2002 e 2003 na educação Infantil com crianças de três anos de idade em uma escola bilíngüe (português/Inglês) e de meu envolvimento como consultora no trabalho de implantação de rede de escolas bilíngües canadenses no Brasil, no ano de 2005 .

A proposta pedagógica desenvolvida com as turmas em que atuei como professora contemplou os projetos de trabalho. Essa proposta, que partia do cotidiano das vivências infantis e articulava a escola com a vida, tal como propunha Dewey (1974), mostrou-se ao mesmo tempo eficaz na aquisição de segunda língua por crianças pequenas.

Acho importante destacar como a aquisição de uma segunda língua por crianças pequenas através da imersão, despertou meu interesse. Vivi, como mãe de três filhos, esta experiência. Tendo residido por duas vezes no Canadá, por um período total de cinco anos, tive meus três filhos imersos, na escola, na língua inglesa, em idades a partir de 5 anos. A abordagem de projetos didáticos, de longa, média e curta duração é uma constante concepção pedagógica na educação canadense. Meus três filhos são bilíngües, perfeitamente fluentes, com pronúncia próxima a de nativos, sendo que um deles é portador de paralisia cerebral.

Somado a isso, tive também a experiência de atuar no Canadá por dois anos (1994 a 1996) como professora de português no *North York Separate Board of Education*, no curso de *Línguas Internacionais*, oferecido a crianças do *kindergarten* à oitava série do *Elementary school* (ensino fundamental). Também nessas aulas, a prática de projetos didáticos de curta duração foi utilizada e associada ao uso de uma segunda língua, no caso o português.

Na experiência aqui descrita, os projetos e a aquisição da segunda língua foram relatados na minha visão de professora àquela época. Numa visão de pesquisadora, analiso as pesquisas recentes sobre bilingüismo e aquisição precoce de uma segunda língua, a incidência desse multilingüismo no mundo, a abordagem de projetos, recursos utilizados pela professora e seus registros com a descrição dos atos, produção e instrumentos utilizados pelas crianças.

Para objetivar o desenvolvimento da pesquisa apresentada, este estudo foi elaborado de modo a destacar, primeiramente, a constatação de uma crescente ocorrência do aprendizado de uma segunda língua, notadamente o inglês, nos anos iniciais da educação e, em particular na educação infantil, no Brasil e também em vários países do mundo. A seguir, com destaque de igual importância, este estudo apresenta e discute a eficácia da abordagem de projetos, especificamente na educação infantil e sua aplicação na chamada “escola bilíngüe” e no aprendizado de uma segunda língua por crianças dessa faixa etária.

Diante das inúmeras perspectivas envolvendo aquisição de uma segunda língua e que surgem como explicação para o fenômeno do bilingüismo, notadamente nas últimas três décadas, não é nossa intenção nos atermos ou

defendermos pressupostos teóricos específicos nessa área. Nosso objetivo nessa pesquisa é o relato de uma experiência em educação infantil bilíngüe em que, utilizando o trabalho com projetos, a atuação do professor e alunos e seu conseqüente envolvimento resultaram em uma aprendizagem significativa.

Entretanto, nosso trabalho como professora, à época da realização da experiência, teve enfoque nas interações sociais entre os sujeitos do processo (crianças, professor e pais) e no processo mediador a partir dos significados dados pela linguagem verbal e, no caso de uma segunda língua, seus diferentes códigos. Portanto, nossa compreensão de desenvolvimento psicológico, baseada principalmente nos estudos de Vigotsky, reconhece que, apesar de haver um suporte biológico para as funções psicológicas, tendo o cérebro como base material desse funcionamento, tanto o cérebro quanto as funções psicológicas são moldados ao longo do desenvolvimento social e individual, mediados pelas relações sociais que o indivíduo experimenta conforme participa de práticas sociais concretas.

Seguindo esta parte introdutória, que busca justificar o estudo do tema e definir os objetivos dessa dissertação, o trabalho será desenvolvido em quatro capítulos, acrescidos das considerações finais, com o caráter de conclusão.

No capítulo I, *O Bilingüismo e suas questões*, apresento as questões que guiaram esta pesquisa, abordando o tema do bilingüismo em idade precoce e o trabalho com projetos na educação infantil. Nesse capítulo, na busca por respostas ao questionamento no campo do bilingüismo, discuto pesquisas recentes sobre o assunto, algumas delas envolvendo áreas da Psicologia do Desenvolvimento e da Neurologia, como estudos sobre comportamentos humanos de regiões bilíngües. Termino o capítulo analisando a teoria sociocultural do desenvolvimento humano, especialmente a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky e suas implicações para a aquisição de uma segunda língua.

No capítulo II, *Projetos didáticos: o conhecimento construído através das explorações infantis*, será tratada a abrangência dos trabalhos com projetos, com um recorte do brincar e do aspecto estético dos mesmos e um levantamento das teorias sobre aquela abordagem didática, com enfoque na educação infantil.

No capítulo III, *Estudo empírico: relato de uma experiência*, faço a descrição de dois dos projetos que desenvolvi com meus alunos, ilustrada com os registros mantidos pela professora em seu portfólio que tenham relação, de alguma forma, com os projetos descritos.

Uma análise da prática pedagógica em função do tema e pontos teóricos escolhidos, capítulo IV dessa dissertação, discute a atuação da professora e dos alunos no desenrolar dos projetos, retomando os pontos teóricos atuantes nessa construção, notadamente a teoria sócio-histórica e o pensamento de Vygotsky.

Por fim, nas *Considerações finais*, traço um paralelo entre nossa prática e visão como professora à época dos acontecimentos, e nossa visão de pesquisadora, agora, fortalecida e embasada pelos conceitos teóricos e pela prática vivenciada recentemente como consultora dessa área. Para terminar, faço uma síntese do estudo como um todo, abrindo possibilidades para novas investigações futuras sobre o tema.

CAPÍTULO I : O BILINGÜISMO E SUAS QUESTÕES

I am not an Athenian, nor a Greek, but a citizen of the world.

Socrates

Começemos pelo questionamento que orienta esta pesquisa: Como se define o bilingüismo? Como surgiram e o que dizem as recentes pesquisas sobre bilingüismo? Por que aprender uma segunda língua? O que caracteriza a aquisição de uma segunda língua? Qual a idade mais adequada para essa aquisição? Quais as teorias que explicam tal aquisição? O que caracteriza o processo de imersão numa segunda língua? Até que ponto o ensino de uma segunda língua (no caso do inglês em nossa experiência) traria contribuições para crianças na educação infantil? Em caso positivo, e este foi nosso achado à época da realização da experiência, qual o caráter dessas contribuições? Com relação específica ao desenvolvimento, há vantagens (ou desvantagens) no desenvolvimento de crianças bilíngües? Há opiniões controversas entre os pesquisadores? Até que ponto? Que pesquisas vêm sendo feitas neste campo e que se direcionam para a educação infantil? Qual a conclusão, até agora, dos resultados dessas pesquisas? Como trabalhar com a criança na educação infantil, conciliando os seus objetivos (ludicidade, sociabilidade, autonomia, etc) com a aquisição da segunda língua? Como se caracterizam no Brasil as chamadas escolas bilíngües? E em outros países? Qual o conceito de Projetos na educação infantil? Há eficácia no trabalho com projetos na aquisição de uma segunda língua na educação infantil? Uma última questão que surge é quanto ao grau de ansiedade e dúvida por que passa a criança bilíngüe durante os primeiros meses de imersão. Há ansiedade nas crianças? Até que ponto? Como ela pode ser contornada?

1. O bilingüismo: evolução e contornos

O percurso realizado pela pessoa bilíngüe, ao se expressar em diferentes situações e em duas línguas distintas, consiste em apreender o campo conceptual de uma língua e recortá-lo de forma mais adequada possível ao campo lexical da outra língua. E isto é obtido não só pelo conhecimento das línguas e culturas em

questão, pelo reconhecimento de seu interlocutor e da situação de comunicação, mas principalmente pela intensificação do processo cognitivo, que coloca o falante de duas línguas em constante atividade cerebral. Na busca de representar o mesmo significado com códigos diferentes, a pessoa dialoga automática e criativamente com esses códigos e dá à sua produção e ao novo signo utilizado um caráter significativo.

Durante décadas, o estudo das capacidades cognitivas e lingüísticas de crianças bilíngües como tópico de pesquisa foi esparso. O bilingüismo foi até mesmo considerado culpado pelo insucesso acadêmico de crianças, notadamente das populações emigrantes dos Estados Unidos, tendo sido associado à baixa renda, status social inferior e pouca escolaridade (Hakuta, 1986).

Foi somente depois da década de sessenta, quando os programas canadenses de imersão francesa para crianças anglo-fônicas se mostraram bem sucedidos, não tendo apresentado nenhuma conseqüência nefasta para a primeira língua, que asseções negativas quanto à manutenção do bilingüismo, se dissiparam. Só então, é que o bilingüismo deixou de ser visto como um fator de complicação educacional e passou a suscitar o desenvolvimento de pesquisas.

Muito do que sabemos sobre a aquisição de segunda língua e o seu uso em contextos educacionais surgiu de paradigmas de pesquisas desenvolvidos nos anos setenta (Byalystok, 2003). Inúmeras teorias surgiram para o ensino de uma segunda língua e, a partir dos anos oitenta, surge no mundo ocidental a relevância da teoria sócio-construtivista para a aprendizagem de uma segunda língua e a aplicação dos pensamentos de Vygotsky a essa aquisição (Mitchell & Myles, 2004).

O nome de James Lantolf aparece como um dos principais teóricos a advogar a relevância da teoria sócio-construtivista na aprendizagem da segunda língua. Segundo o autor, pesquisas sobre o aprendizado de segunda língua apoiados na teoria de Vygotsky, foram feitos por décadas na ex-União Soviética. Em meados dos anos noventa são publicados dois trabalhos de Lantolf (um deles com a colaboração de Gabriela Apple) que ilustram a aplicação das diferentes facetas do pensamento de Vygotsky à aprendizagem de segunda língua (Lantolf, 1994; Lantolf

& Apple, 1998). Esses trabalhos foram seguidos por estudos posteriores, dando continuidade à essa linha de pesquisa (Lantolf, 2000).

Definir quando uma pessoa é bilíngüe tem sido controverso mesmo entre os estudiosos do bilingüismo. Conforme Theiry (1978, apud Grosjean 1982, p. 146): “*o real bilíngüe é alguém que é levado a ser membro efetivo de duas comunidades lingüísticas e traz consigo aproximadamente as mesmas raízes culturais e sociais*” Essa definição exigente de competência simultânea em duas línguas é contestada por Patton Tabors (1997) em relação à criança. Segundo a autora, a criança bilíngüe é aquela que é imersa em duas ou mais línguas, independente do nível de proficiência de cada uma delas. Haugen (1953, apud Hakuta 1986, p. 4) também prefere uma definição mais generalizada: “bilíngüe é o falante de uma língua que pode ser capaz de produzir completas expressões significantes em outra língua” . Segundo Hakuta, essa definição mais generalizada incorpora uma perspectiva de desenvolvimento ao bilíngüe, trazendo à tona o processo completo de aquisição de segunda língua ao domínio do bilingüismo.

Colin Baker (2001), no entanto, apresenta uma argumentação mais elaborada para definir bilingüismo, começando por distinguir entre o bilingüismo como uma característica individual e o bilingüismo em um grupo social, comunidade, região ou país. Por exemplo, o Canadá é um país oficialmente bilíngüe, coisa que não acontece com os USA, nem com o Brasil. O bilingüismo, no qual nossa experiência acontece e que está cada vez mais presente nas pré-escolas brasileiras, não deixa de ser um bilingüismo de uma pequena e determinada comunidade (a escola). Mas, uma importante distinção para nosso estudo é feita por Valdez e Figueroa (1994, apud Baker 2001, p. 3) e refere-se à *dimensão do bilingüismo*, que classifica os bilíngües pela idade, habilidade, balanço entre as duas línguas, desenvolvimento e contexto. Os autores acrescentam ainda uma sexta dimensão: *bilíngües circunstanciais ou eletivos*, que podemos entender como causa ou condição do bilingüismo, e que diz respeito ao bilingüismo da experiência apresentada neste trabalho e das escolas brasileiras ditas “bilíngües”.

Bilíngües eletivos pertencem a grupos nos quais a sua língua é majoritária. Eles escolhem aprender uma segunda língua, por diferentes razões, sem perder sua primeira língua. É o caso do contexto da experiência descrita nessa pesquisa.

Exemplos próximos aos de nossas escolas bilíngües, são canadenses anglo-fônicos que escolhem para seus filhos uma escola com imersão na língua francesa; ou ainda norte-americanos que aprendem o espanhol ou o francês. É uma questão de escolha.

Já os chamados *bilíngües circunstanciais*, devido às circunstâncias que os cercam, precisam aprender uma segunda língua para funcionar efetivamente em seu ambiente. Sua primeira língua é insuficiente para atender as demandas do mercado de trabalho ou as necessidades comunicativas educacionais ou sociais no ambiente em que se encontram, que utiliza uma outra língua. Ou seja, aprender outra língua, é questão de sobrevivência. Em alguns casos, podem correr o risco de perder sua primeira língua.

Essa diferença entre bilingüismo *circunstancial* e *eletivo* é importante, pois aumenta diferenças de prestígio, de status e de poder, segundo os autores. O bilíngüe *circunstancial* tem que se tornar bilíngüe para tentar operar e atingir essas conquistas na sociedade em que outra língua, que não a sua, é majoritária. Da mesma forma, o bilíngüe *eletivo* escolhe aprender outra língua, pois sabe que este é um instrumento para diferenciá-lo e qualificá-lo para atingir essas conquistas. Enquanto nos Estados Unidos, por exemplo, segundo Hakuta (1986), o bilingüismo historicamente tem sido associado à menor renda, a status social mais baixo e à escolaridade precária, no Brasil as escolas bilíngües atendem um público de nível sócio-econômico alto, onde as mensalidades chegam a custar o dobro das cobradas em colégios convencionais².

Como já mencionado, as primeiras experiências bilíngües com crianças em situação de sala de aula que apresentaram sucesso documentado, tiveram como palco o Canadá. Em 1965, na comunidade de *St. Lambert*, cujos habitantes são falantes da língua inglesa, houve o desejo de alguns pais de que seus filhos se tornassem falantes fluentes também da língua francesa. Em conjunto com uma equipe de psicólogos da Universidade *McGil* e da secretaria de educação local, iniciaram um novo tipo de programa de ensino, em que o francês passou a ser usado como língua de instrução nas classes iniciais de educação infantil. Os resultados dessa imersão mostraram-se positivos (Lambert & Tucker, 1972).

² Dados da revista Guia Cláudia de Educação, novembro de 2006

No início dos anos 70, baseado no sucesso do programa canadense (Cohen, 1974) a Universidade da Califórnia iniciou um programa de imersão em espanhol. A partir de então, tem surgido uma quantidade considerável de bibliografia a respeito de programas de imersão que ocorrem em vários países, incluindo o primeiro programa (Lambert & Tucker, 1972), resultados e desafios (Genesee, 1987; Johnson & Swain, 1997), avaliações dos programas dos Estados Unidos (Met & Lorenz, 1997), implementação de programas parciais de imersão no Japão, Espanha, França e Estado Unidos (Thomas e outros., 1993) perguntas mais freqüentes (Met, 1987) e um relatório com resultados de 30 anos de pesquisa (Cummins, 1998).

Nos programas atuais de imersão em diversos países, a quantidade de instrução na segunda língua varia, mas essencialmente o conceito básico do programa permanece: durante determinado período, o aluno fica totalmente exposto à segunda língua. O princípio básico é que a segunda língua é melhor aprendida quando ela é o meio e não o objeto de instrução, segundo Baker (2001).

Sistemas educacionais que envolvem o uso de uma segunda língua têm sido amplamente utilizados em várias partes do mundo. Estudo recente³ aponta a prioridade do ensino do inglês como segunda língua nas escolas de inúmeros países da África, do Oriente Médio, da Ásia, da América do Sul e da Europa, para assegurar perspectivas de comércio e diplomacia internacional. Países como China, Japão, Coreia e Tailândia promovem a aquisição da língua inglesa como ferramenta essencial para aumentar a competitividade de seus países na economia global. Assim como nesses e em outros países, onde outras línguas dominam, também na América Latina, adeptos do ensino do inglês como segunda língua, argumentam que a expansão de programas de aprendizagem dessa língua igualam as oportunidades para estudantes em desvantagens. As autoras citam o exemplo do Chile que, a partir de 1998, instituiu a política educacional da obrigatoriedade do inglês a partir da quinta série, embora não contasse com grande número de professores qualificados. Desde então, o Ministério da Educação Chileno iniciou um programa de desenvolvimento profissional maciço para melhorar essa situação, através de subsídio governamental aos professores, que custeia aos mesmos cursos

³ Manzo, K. Katleen & Zehr, Mary Ann. *English Now the Foreign Language of Schools Abroad*. Education Week, Vol. 25, Issue 31, pages 1, 22-24, April, 2006)

de 200 horas para que estes melhorem suas habilidades e atualizem seus métodos de ensino-aprendizagem.

Em vários países do Oriente Médio, segundo Manzo e Zehr (2006), o ensino do inglês em escolas particulares já existe desde a 1ª. série, há muito tempo. Mas nos últimos anos os governos de diversos países vêm adotando políticas semelhantes também nas escolas públicas, bem como, promovendo treinamento para os professores. Assim, em 1998 a Autoridade Nacional Palestina, adiantou o ensino do inglês, que se iniciava na 5ª. para a 1ª. série. Jordânia, Qatar e Síria também introduziram o ensino do inglês a partir da 1ª. série, política que o Kwait e os Emirados Árabes já adotaram há muito tempo. A Arábia Saudita vem, aos poucos, seguindo os mesmos passos de seus vizinhos e começa a introduzir nas escolas o ensino de inglês para estudantes mais novos.

Já em países que foram colonizados por britânicos, em que o uso do inglês é naturalmente disseminado, há diferentes posições. Na Índia, onde o aprendizado de inglês é há muito tempo um padrão de uma boa educação, debate-se nos meios educacionais a necessidade de oferecer nas escolas públicas o ensino do inglês a partir da primeira série, dois anos antes do que é feito atualmente. Mas, já nas escolas particulares, segundo achados relacionados à nossa recente atividade profissional na Maple Bear Canadian School, que mantém atualmente 15 centros de educação infantil naquele país, isto já é feito a partir da educação infantil e vem apresentando resultados positivos

Em países africanos também colonizados por britânicos, como Botswana, Ghana, Kenya e Uganda, o inglês é usado como língua de instrução já no ensino primário. Porém a Tanzânia escolheu adotar o inglês como língua de instrução somente no ensino secundário e pós-secundário, mas mantendo o aprendizado de inglês como disciplina nas escolas primárias. Na África do Sul, em 1997, vários anos após o fim do *apartheid*, o governo deu a nove línguas indígenas o mesmo status de línguas oficiais do inglês e do *Afrikaans* (língua sul-africana falada por descendentes de colonos holandeses). As escolas podem usar qualquer uma dessas línguas oficiais como língua de instrução, mas a partir da 1ª. série, uma segunda língua também deve ser ensinada. Embora o governo esteja tentando promover as línguas indígenas no nível primário, os pais quase sempre escolhem o inglês como língua de

instrução. Palesa Tyobeka, diretora geral do Departamento de Educação do país, comenta a este respeito: "não é desprezo por nossa própria língua; é um reconhecimento de que o inglês é uma língua internacional, e as pessoas estão ávidas por oportunidades mais amplas do que elas têm tido até agora".

Ainda segundo Manzo e Zehr, esta é a mesma razão pela qual, agora, na Ásia, milhões de crianças estão estudando inglês desde as primeiras séries. Na Coreia do Sul, o governo iniciou em 2005 programas de imersão total em inglês para alunos de ensino fundamental, melhorando dessa forma suas habilidades orais e escritas para prepará-los para estudos mais avançados no ensino médio. Mas, também na Coreia, sabemos que escolas de educação infantil particulares com imersão em inglês crescem em número e demanda (pesquisas também relacionadas à nossa recente atividade profissional junto à Maple Bear, onde há quatro escolas bilíngües dessa rede). No Japão, desde 2002, quando ocorreram reformas no currículo nacional, as novas políticas educacionais tornaram o inglês componente curricular desde as primeiras séries do ensino fundamental.

Assim como nos Estados Unidos, estudantes secundários americanos sentem a necessidade de adquirir habilidades lingüísticas da língua chinesa (mandarim) devido à atenção dada à importância da China no mercado global, também estudantes chineses estão sendo expostos mais cedo à língua inglesa e ainda que a obrigatoriedade deste ensino seja a partir da 3ª. série, algumas escolas em grandes cidades iniciam esse aprendizado na 1ª. Série, segundo o British Council. Num de seus recentes relatórios⁴, essa entidade informou que há mais pessoas aprendendo inglês na China do que em qualquer outra nação do mundo.

Se citarmos a Europa, veremos que o continente expressa interesse pelo multilingüismo, desde 1990, com o programa pioneiro LINGUA. Em recente documento (2005)⁵ elaborado pela Comissão das Comunidades Europeias e dirigidas ao Parlamento Europeu, é delineada a proposta de uma nova estratégia para o multilingüismo. O documento, que se inicia com a citação de um provérbio eslovaco "*Quanto mais línguas souberes, mais te aprimorarás como pessoa*" (*Ko³4ko*

⁴ English Next Report : "Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'" by David Graddol (2006).

⁵ COM(2005) 596 .Communication From The Commission To The Council, The European Parliament, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Region: A New Framework Strategy for Multilingualism. Commission Of The European Communities, Brussels, 22.11.2005.

jazykov vieš, to¾kokrát si èlovekom), tem como objetivo, dentre outros, aprimorar a comunicação entre cidadãos europeus, ao mesmo tempo em que celebra a diversidade de culturas, costumes, crenças e linguagens. Assim, segundo o relatório, “*A Linguagem é a expressão mais direta da cultura; é o que nos torna humanos e o que dá a cada um de nós senso de identidade*”⁶. E prossegue, afirmando que a União Européia é fundada na “unidade na diversidade”: diversidade de culturas, de costumes e de credos – e de línguas. Além das 20 línguas oficiais da União, há cerca de 60 outras línguas indígenas e ainda numerosas línguas não indígenas faladas pelas comunidades migrantes.

Ao discorrer sobre o multilingüismo e as habilidades lingüísticas, o relatório reafirma a posição adotada em março de 2002, quando no encontro de Chefes de Estado da União Européia, em Barcelona⁷, em que se apelou para que **pele menos duas línguas estrangeiras fossem ensinadas aos cidadãos europeus e que essa aprendizagem deveria se iniciar em idade bastante precoce**.⁸ A Comissão retoma, portanto, as vantagens da aprendizagem precoce, mas adverte que **essas vantagens só se concretizam se os professores tiverem sido formados especificamente para ensinar línguas a crianças muito jovens, se o número de alunos na classe for reduzido, se estiverem disponíveis os materiais didáticos adequados e se o programa escolar dedicar às línguas o tempo suficiente**.⁹ Assim, Cerca de 16% da população européia fala inglês como sua língua nativa e 89% dos estudantes dos 25 países que em 2005 compunham a União Européia, aprendem inglês como segunda língua, segundo o já citado relatório da Comissão das Comunidades Européias.

Sobre a relação entre a utilização de projetos didáticos e a aquisição de uma segunda língua, nos deteremos mais adiante em tal aspecto. Sabemos, não só pela experiência apresentada neste estudo, mas também pelas pesquisas e a literatura sobre projetos (apresentadas adiante), que essa forma de organização didática serve comprovadamente ao propósito de se utilizar uma segunda língua integrada aos diversos conteúdos como meio de aprendizagem.

⁶ Idem, p.2.

⁷ Conselho Europeu de Barcelona, de 15 e 16 de Março de 2002; Conclusões da Presidência, parágrafo 1, 43.1.

⁸ grifos do relatório

⁹ grifos nossos

O relatório da Comissão das Comunidades Europeias de 2005, já citado, faz alusão à aprendizagem integrada de conteúdos através de uma língua estrangeira, quando um assunto é explorado por meio dessa segunda língua. Uma recente conferência organizada pela presidência da União Europeia discutiu essa situação em toda a Europa, onde esta abordagem está sendo cada vez mais utilizada.

Há muitas variações de situações de aquisição de segunda língua por crianças pequenas através da imersão. Na República da Irlanda, por exemplo, onde a maioria da população é falante do inglês como primeira língua e a maioria das crianças (80%) não têm contato com o irlandês, um programa de imersão na língua irlandesa para crianças pequenas se iniciou em 1968, com os *naínráí*, que são grupos de crianças entre 3 e 5 anos de idade, que têm uma imersão por 2 a 3 horas diárias, sob a orientação de um líder (*Stiúrthóir*). Essas crianças aprendem através do brincar e usam o irlandês como língua de comunicação. A abordagem pedagógica utilizada por esses “professores” é centrada na criança e caracteriza-se como uma aprendizagem informal, estruturada num ambiente estimulador, através do uso de uma variedade de brinquedos, jogos e atividades, numa atmosfera de liberdade controlada. O objetivo desse programa, além de propiciar o desenvolvimento dessa faixa etária em todos os aspectos (sociais, emocionais, físicos, cognitivos), é ajudar as crianças na aquisição ou aprimorar o irlandês.

Sobre a ocorrência de ansiedade gerada por uma segunda língua de instrução, podemos dizer que é absolutamente compreensível que as crianças mostrem certos sinais de ansiedade enquanto aprendem uma segunda língua. Em nossa experiência pudemos observar que as crianças, como em outros programas de imersão em uma segunda língua, foram colocadas, algumas vezes, em situações em que mostravam certa dificuldade e poderiam achar que não estavam conseguindo compreender. Nosso caminho mostrou que, como professores em uma situação de imersão, devemos entender que as crianças, algumas vezes, precisam usar sua língua nativa para se comunicar, mas o papel desse professor é sempre tentar ligar essa comunicação de alguma forma com a segunda língua. Os professores devem usar então uma variedade de estratégias adjacentes ao uso da língua, como o uso de gestos, para dar pistas sobre o significado e conectar a comunicação com algo que as crianças já saibam e entendam. É muito importante

que as crianças entendam porque estão aprendendo uma segunda língua e neste ponto o apoio dos pais, ao encorajar o processo de aprendizagem, é fundamental.

Em linhas gerais, o bilingüismo, conforme as recentes pesquisas, aparece como ferramenta no mundo globalizado e como ampliador de muitas das capacidades cognitivas das crianças que, ao imaginar um significado, podem buscar dois códigos diferentes para expressá-lo.

2. A aquisição da segunda língua em programas de imersão e as implicações no desenvolvimento cognitivo das crianças bilíngües: resultados de algumas pesquisas científicas recentes na área

Pesquisas recentes indicam que estudantes bilíngües desenvolvem melhor suas habilidades nas áreas cognitivas. Segundo estas pesquisas, além do ganho cognitivo, há ainda um ganho cultural, social e econômico para as pessoas bilíngües (Hakuta & Pease-Alvareres, 1992). Esta talvez seja a explicação porque estes estudantes geralmente apresentam um melhor desempenho em testes de inteligência verbal, na conceitualização, no pensamento global e na solução de problemas.

Em nossa opinião, baseada nos estudos apresentados e nos resultados positivos da experiência vivenciada, a criança bilíngüe também tem a vantagem de se apropriar da língua com um distanciamento vantajoso dos mecanismos lingüísticos, o que facilita o bilingüismo precoce que, em nossa opinião, pode acontecer com sucesso. Dessa maneira, a aprendizagem tem significação para a criança, pois ela aplica esse conhecimento em seu cotidiano, podendo se beneficiar imediatamente dessa aquisição.

Segundo Baker (1989) esse processo tem uma seqüência e traz uma indicação de que quanto mais cedo a criança começa aprender uma segunda língua, mais efetiva será sua aquisição. A aquisição da linguagem oral pela criança pequena é efetivada com sucesso, em parte, pelo fato da criança mais nova possuir habilidades mais generalizadas e também porque a consolidação dos elementos fônicos da primeira língua ainda não está totalmente estabelecida. Sabemos que um

bebê ao nascer consegue diferenciar muito mais fonemas, ou seja, seu aparelho fonador, devidamente estimulado, será capaz de produzir sons de qualquer língua, diminuindo essa capacidade conforme domina seu idioma materno. Portanto, uma vantagem comprovada dos aprendizes que se tornam bilíngües na infância, é a aproximação mais exata da pronúncia nativa, uma vez que na criança pequena a plasticidade e variabilidade são mais presentes, pois, nesta fase, ela possui áreas no hemisfério esquerdo do cérebro com incumbências ainda não totalmente estabelecidas (Brown, 1980, citado por Baker, 2001). Além disso, crianças mais novas tendem a preocupar-se menos em cometer erros e são mais propensas a iniciar a comunicação com outros, independentemente do código lingüístico.

Por conseguinte, a criança bilíngüe realiza este processo em um nível quase inconsciente a princípio, como o faz ao adquirir a língua materna. A linguagem é aprendida nas interações sociais vivenciadas pela criança, que constrói o seu sistema lingüístico a partir das experiências de linguagem vividas com adultos e outras crianças falantes, em práticas sociais significativas, sendo essa linguagem cuidada, orientada, instruída em brincadeiras, narrativas, contos, etc.

Baker (1998) afirma que a imersão, e conseqüentemente, uma extensiva exposição a uma segunda língua reproduzem, de certa forma, o modo como a língua materna é adquirida, ou seja, de maneira relativamente inconsciente num primeiro estágio. Num segundo estágio, a esta abordagem experimental, acrescenta-se o foco no significado da forma da linguagem. Então, por volta do fim do ensino fundamental, quando o estudante é encorajado a analisar aspectos estruturais e gramaticais da língua, isto ocorrerá de maneira mais fácil para falantes de uma segunda língua, pois a aquisição de habilidades, inclusive a de letramento na primeira língua, tende a facilitar a aquisição dessas habilidades na segunda língua. Ainda que nem todos os aspectos de uma língua, como regras da gramática e a formação das palavras, sejam transferíveis de um língua para outra, o sistema de significados, conceitos e habilidades que o aluno possui poderia ser intercambiável entre línguas .

É importante destacar que num programa de imersão, a aquisição é feita através da segunda língua, na maior parte do tempo, como acontece nos programas canadenses de imersão, em que a segunda língua (francês ou inglês) é usada como

meio de instrução em 50% a 100% do currículo. Então, para garantir o sucesso na aquisição em programas de imersão, ou seja, assegurar que as crianças sejam capazes de ouvir, entender e se comunicar na segunda língua, é preciso que a imersão aconteça por um período de quatro a seis horas por dia (Baker, 2001).

Sistemas educacionais que envolvem o uso de uma segunda língua têm sido amplamente utilizados em várias partes do mundo, como já mencionado. De acordo com o National Clearinghouse on Bilingual Education, instituição norte-americana dedicada a estudos sobre a educação bilíngüe, o número de crianças aprendendo uma segunda língua cresceu significativamente na última década nos Estados Unidos. Segundo um estudo feito por G. Richard Tucker (1999) da Carnegie Mellon University¹⁰ o número de línguas falada no mundo é estimado em 6000 (apud Grimes, 1992). Embora somente um pequeno número deste total sirva como o mais importante elo de comunicação entre os falantes, há com freqüência uma segunda, terceira ou quarta língua falada e que representam, cada uma delas, uma outra língua adquirida por esses falantes.

Um pouco menos de 25% dos países do mundo (aproximadamente 200) reconhecem duas ou mais línguas oficiais e, dentre esses, uns poucos reconhecem mais do que duas línguas oficiais (como, por exemplo, Índia, Luxemburgo, Nigéria). Mas, segundo Tucker, baseado em dados de pesquisas, há mais pessoas bilíngües ou multilíngües no mundo do que monolíngües. Então, no mundo de hoje ser bilíngüe não é uma situação rara, como também afirma Genesee (1994) que se refere à metade da população mundial como sendo bilíngüe ou multilíngüe.

Ainda segundo Tucker, há no mundo mais crianças sendo educadas através de uma segunda língua que não a materna, pelo menos em uma parte de sua educação formal. Dessa maneira, o uso de duas ou mais línguas como meio de instrução educacional, em abordagens inovadoras, se constitui numa experiência normal para mais da metade das crianças escolarizadas no mundo.

¹⁰ *A Global Perspective on Bilingualism and Bilingual Education* (1999) ERIC Digest - U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Library of Education

Os resultados das pesquisas indicam que o desenvolvimento precoce de uma proficiência bilíngüe é desejável por muitos pais e educadores em muitos países, e é perfeitamente alcançável¹¹.

Em outro estudo da Universidade de Missouri-Columbia, as pesquisadoras Sara Glabe e Melissa Hunting¹², especialistas em desenvolvimento humano, explicam a natureza do desenvolvimento do cérebro e como interagir nas relações com as crianças para criar uma base positiva para o crescimento e a aprendizagem; segundo as autoras, esses estudos baseiam-se em pesquisas recentes sobre o desenvolvimento do cérebro. Através do uso de sofisticada tecnologia, cientistas descobriram que transformações cruciais acontecem nos primeiros três anos de vida. Ao nascer, os neurônios existentes no cérebro humano estão, em sua maioria, separados uns dos outros. A tarefa do cérebro nos primeiros três anos é estabelecer e reforçar a relação entre os neurônios. Essas conexões são formadas quando impulsos entre os neurônios são enviados e recebidos (áxones enviam e dendrites recebem impulsos). Essas conexões formam sinapses, que se assemelham a galhos e ramos que crescem em uma árvore (ver figura 1). São as experiências das crianças nesta fase que estimulam a atividade entre os neurônios e criam sinapses. À medida que a criança se desenvolve, as sinapses tornam-se mais complexas, como uma árvore que vai multiplicando seus galhos enquanto cresce. Durante os três primeiros anos, o número de neurônios permanece o mesmo, mas o número de sinapses aumenta. Depois dos três anos, a formação de sinapses vai decrescendo até por volta dos 10 anos. Entre o nascimento e a idade de três anos, o cérebro cria mais sinapses do que necessita. As sinapses que são usadas freqüentemente tornam-se uma parte permanente do cérebro. As sinapses que não são usadas quase sempre são eliminadas.

Aqui, segundo as autoras, é onde as experiências vivenciadas pelas crianças pequenas desempenham um papel importantíssimo no desenvolvimento cerebral. Proporcionando oportunidades positivas sociais e de aprendizagem, estamos contribuindo para que sinapses associadas a essas experiências tornem-

¹¹ Dados de Dutcher, 1994; World Bank, 1995

¹² *Nature, Nurture, and Early Brain Development* (2000; GH 6115) Sara Gable, State Extension Specialist, Human Development; Melissa Hunting, Undergraduate Intern, Human Development Published by MU Extension, University of Missouri-Columbia.

se permanentes. O ambiente em que a criança convive representa uma parte importante na criação de sinapses e, por esta razão, deve ser estimulante. São os chamados *períodos sensitivos* de desenvolvimento do cérebro, ainda segundo as autoras, que ocorrem oportunidade de certos tipos de aprendizagem. Nesses períodos, habilidades como aquisição de uma segunda língua são facilitadas. As pessoas podem aprender novas línguas em diferentes fases de sua vida, mas as habilidades adquiridas nesses *períodos sensitivos* do desenvolvimento cerebral são aquelas nas quais, geralmente, as pessoas irão apresentar um melhor desempenho, comparadas a outras. As pesquisas de desenvolvimento do cérebro realçam até três anos como um período sensitivo para desenvolvimento e aprendizagem em todas as áreas (social, emocional, mental).

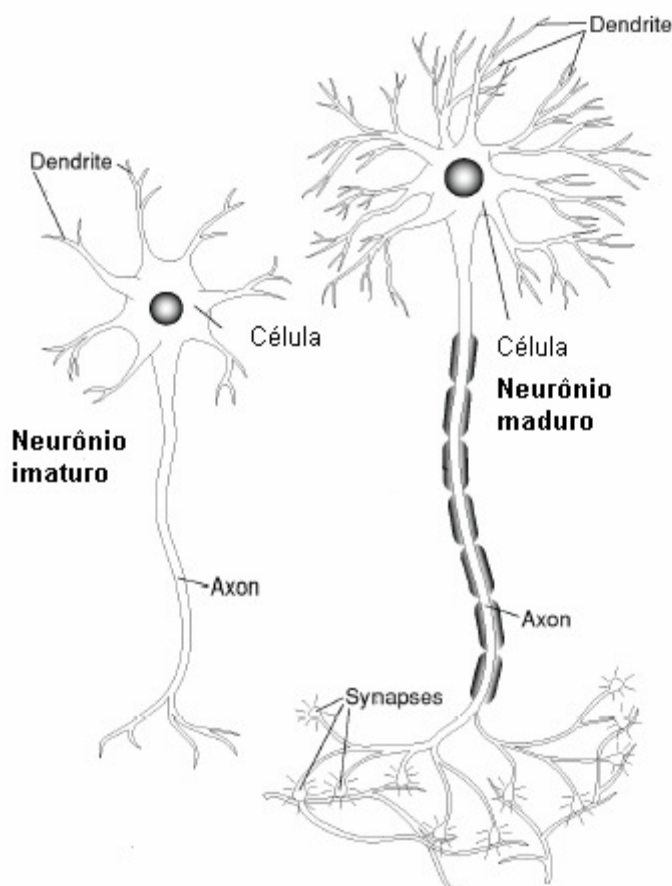


FIGURA 1. Os neurônios tornam-se maduros quando axons enviam mensagens e dendrites as recebem, formando sinapses

Estudos recentes realizados em 2004 na University College London, na Inglaterra, pela equipe de Andréa Mechelli¹³, do Instituto de Neurologia dessa instituição, indicaram que aprender uma segunda língua impulsiona o progresso das funções cerebrais. Os cientistas já sabem que o cérebro tem a habilidade de mudar parte de sua estrutura, como resultado de estimulação – efeito conhecido como *plasticidade* e que nas crianças pequenas ainda é bastante vulnerável. Mas, este estudo demonstrou como o aprendizado da linguagem se desenvolve. Nesta pesquisa, os cientistas estudaram tomografias cerebrais feitas com equipamentos de última geração de 105 adultos britânicos, 80 dos quais eram bilíngües. Dentre os sujeitos do experimento, 25 não falavam uma segunda língua; 25 haviam aprendido uma segunda língua europeia, antes da idade de 5 anos de idade; e 33 eram bilíngües que haviam aprendido uma segunda língua entre 10 e 15 anos de idade. Os resultados das tomografias revelaram que a densidade de massa cinzenta na parte esquerda do córtex parietal do cérebro era maior nos sujeitos bilíngües do que nos não bilíngües. Mas, o achado mais notável foi que nos bilíngües precoces o efeito foi mais fortemente observado.

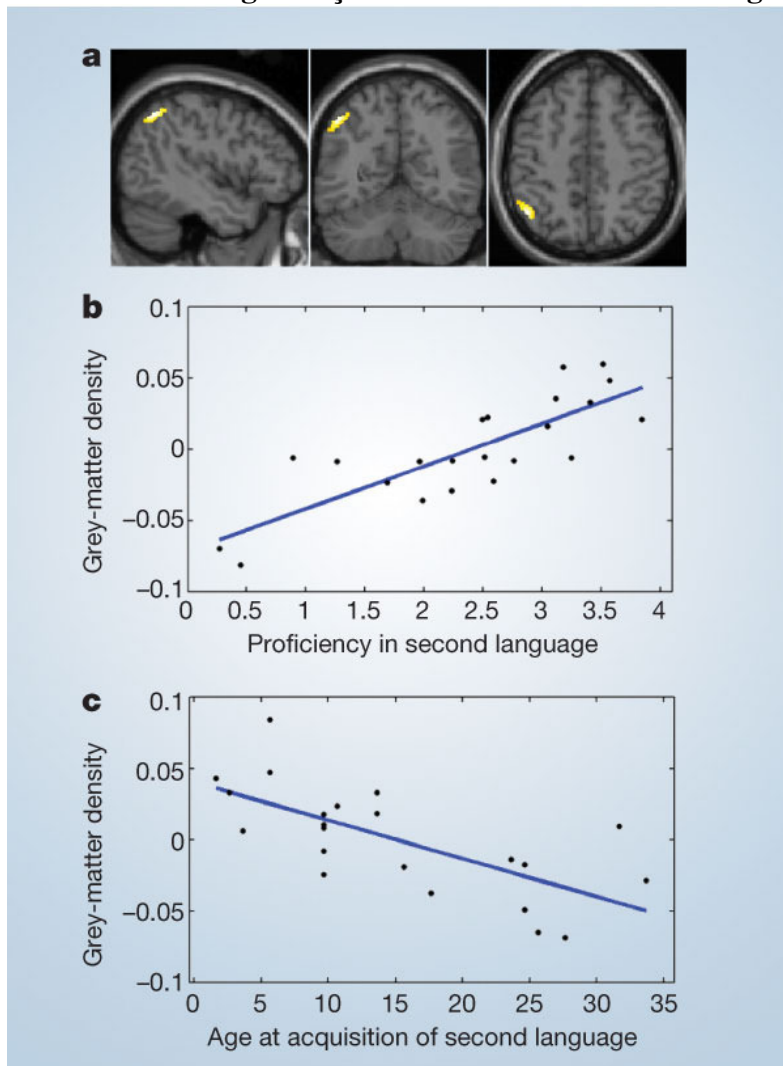
A pesquisa foi repetida pela mesma equipe, com um grupo de 22 italianos nativos, que tinham aprendido inglês como segunda língua entre 3 e 4 anos de idade. Foram encontrados resultados muito significativos com relação à densidade da massa cinzenta da parte esquerda do córtex cerebral da totalidade desse grupo. Este estudo mostrou que aprender uma segunda língua aumenta a densidade de massa cinzenta no córtex parietal esquerdo e que o grau de reorganização estrutural nesta região é modulado pela proficiência obtida e a idade da aquisição. Essa relação entre densidade de massa cinzenta e desempenho pode representar um princípio geral da organização cerebral.

O impacto desse estudo, para o bilingüismo, segundo Mechelli, é muito importante. Seus resultados indicam que aprendizes mais velhos de uma segunda

¹³ Andrea Mechelli, Jenny T. Crinion, Uta Noppeney, John O'Doherty, John Ashburner, Richard S. Frackowiak and Cathy J. Price Neurolinguistics: Structural plasticity in the bilingual brain Nature 431, 757(14 October 2004)

língua não serão tão fluentes como aqueles que tiveram um aprendizado precoce, por exemplo, antes de 5 ou antes de 10 anos de idade.

FIGURA 2. Reorganização estrutural no cérebro bilíngüe.



- Sagittal ($x = -45$), coronal ($y = -59$) e axial ($z = 48$) visão da região parietal esquerda do cérebro, que apresenta um aumento da densidade da massa cinzenta em sujeitos bilíngües, comparados aos monolíngües.
- Densidade da massa cinzenta, medida em milímetros cúbicos de massa cinzenta por voxel na região parietal esquerda inferior, como uma função de proficiência em segunda língua. A proficiência em segunda língua foi estimada para cada sujeito através de uma bateria de testes neuro-psicológicos padrão, usando as análises componentes principais .
- Densidade da massa cinzenta, medida com em **b**, como uma função da idade da aquisição.

Em relação ao tema, o National Centre for Language (Clit), também na Inglaterra, colocou em dúvida se o aprendizado das línguas foi mais fácil. Em contrapartida, um relatório mais recente de outubro de 2006¹⁴ do mesmo National Centre for Language (Clit) afirma que estudantes bilíngües apresentam melhor desempenho em exames. Sir Trevor McDonald, patrono dessa instituição, faz uma introdução a este relatório em que diz que muitas escolas perdem a chance de dar aos alunos a oportunidade de desenvolver suas habilidades em outras línguas, que não o inglês. Ele afirma que ao invés de se pensar em um currículo “Somente-inglês”, deveríamos promover “Inglês-e-mais línguas”, pois isso propicia uma gama variada de benefícios na aprendizagem, incluindo avanços cognitivos, aumentando o poder de comunicação e permitindo uma visão de abertura para as diferentes culturas. O relatório baseou-se em um estudo com jovens estudantes portugueses de escolas secundárias de Londres e mostrou que jovens que foram encorajados a continuar estudando sua língua materna, paralelamente ao ensino regular em inglês, eram mais propensos a atingir as cinco melhores notas na conclusão do ensino médio (General Certificate of Secondary Education).

Outra pesquisa realizada no Canadá, em 2004¹⁵ e mencionada no relatório do National Centre for Language (Clit), recém citado, foi liderada por Ellen Bialystock da York University e do Instituto de Pesquisa Rotman em Toronto, em conjunto com pesquisadores da Dalhousie University em Halifax, na Nova Scotia. O estudo, publicado no *Journal Psychology and Aging*, utilizou o “Simon task”, um teste que mede as habilidades mentais que apresentam declínio com a idade. Neste método, os sujeitos com idades avançadas, vêem no monitor de um computador um quadrado com um *flash* de luz vermelho ou azul, e solicita-se a esses sujeitos que diminuam a intensidade da luz vermelha ou azul, conforme a que aparecer, digitando uma determinada tecla para cada cor. Em estudos prévios, observou que a rapidez de desempenho diminuía com adultos mais velhos, quando os quadrados coloridos surgiam com suas posições originais trocadas.

¹⁴ Clit: National Centre for Languages . Trevor McDonald, Clit's Patron. Positively Plurilingual Report , published 31st of October 2006 - Clit: National Centre for Languages

¹⁵ *Psychology and Aging* by the American Psychological Association 2004, Vol. 19, No. 2, 290–303 . Ellen Bialystok and Mythili Viswanathan, Department of Psychology, York University, Toronto, Ontario, Canada; Fergus I. M. Craik, Rotman Research Institute, Toronto, Ontario, Canada; Raymond Klein, Department of Psychology, Dalhousie University, Halifax, Nova Scotia, Canada.

O estudo foi repetido três vezes com sujeitos bilíngües, falantes de cantonês e inglês; falantes de francês e inglês e falantes de tamil¹⁶ e inglês; e com sujeitos monolíngües, falantes de inglês. Os grupos sempre possuíam falantes monolíngües e bilíngües distribuídos igualmente. Todos os participantes possuíam grau de bacharel e pertenciam à classe média com similar nível sócio-econômico. Houve sempre número igual de homens e mulheres em cada grupo e todos os sujeitos pertencentes aos grupos bilíngües haviam adquirido a segunda língua precocemente. Apesar de parte dos testes terem sido feitos em países diferentes (as testes ocorreram simultaneamente no Canadá, na Índia e em Hong-Kong), todos foram realizados pelo mesmo experimentador, e foram usados sempre os mesmos equipamentos.

Os participantes do estudo 1 eram em número de 40; 20 deles com idades entre 30 e 54 anos, e os outros 20 eram adultos mais velhos com idades entre 60 e 88 anos. Em cada grupo, metade era composta por canadenses monolíngües, falantes de inglês e a outra metade era de indianos bilíngües falantes de tamil e inglês. No estudo 2 participaram 94 sujeitos divididos em dois grupos de idades: 64 adultos mais jovens, com idades de 30 a 58; e um outro grupo de adultos mais velhos compostos por 30 sujeitos com idades entre 60 e 80 anos. O primeiro grupo de 64 sujeitos mais jovens era dividido igualmente em 32 monolíngües canadenses (falantes de inglês) e 32 sujeitos bilíngües: 20 bilíngües indianos (falantes de inglês e Tamil) e 12 bilíngües de Hong-Kong (falantes de inglês e cantonês). O segundo grupo de 30 adultos mais velhos era dividido em : 15 monolíngües (falantes de inglês) e 15 bilíngües (9 indianos falantes de tamil e inglês e 6 canadenses falantes de inglês e francês). No estudo 3 os sujeitos eram 20 adultos de 30 a 55 anos da mesma comunidade no Canadá, metade dos quais eram monolíngües (falantes de inglês) e metade bilíngües (falantes do inglês e do francês).

Os resultados dessa pesquisa mostraram que os sujeitos bilíngües apresentaram melhores desempenhos na tarefa. Os cientistas chegaram à conclusão que falantes bilíngües são capazes de lidar melhor e mais rápido com distrações e isto pode ajudá-los a desempenhar melhor as tarefas mentais que apresentam declínio com a idade. O estudo também concluiu que pessoas bilíngües

¹⁶ Tamil é uma língua de alfabeto sílabico do estado de Tamil Nadu no sul da Índia .

são melhores em cumprir tarefas múltiplas do que as monolíngües. Isto é porque, segundo a pesquisadora Ellen Bialystok, os bilíngües exercitam regularmente a parte do cérebro conhecida como córtex pré-frontal que reforça o período de tempo da atenção (*attention span*). A equipe liderada por Bialystok defende a hipótese de que a habilidade de manter os códigos de duas línguas na mente ao mesmo tempo pode concorrer para um maior controle necessário para melhores desempenhos no Simon teste. Uma hipótese alternativa é a de que as pessoas bilíngües trabalham sua memória de modo superior para poder armazenar e processar informação.

Como argumento para nossa experiência esses testes recentes são muito significativos, pois o aprendizado da segunda língua nos sujeitos da pesquisa sempre aconteceu em idade precoce, o que corrobora com nossa hipótese de um aprendizado efetivo de uma segunda língua (no nosso caso, o inglês) na educação infantil, ou seja, em idade precoce.

Doris Sommer, pesquisadora da Universidade de Harvard e especialista em benefício sociais e intelectuais do bilingüismo, declarou em 2005, *O ano das Línguas*¹⁷, que atualmente vivemos em um mundo em que muitos vivem numa situação de multilingüismo, e que pensar, utilizando dois ou mais códigos, melhora nossas funções mentais e previne a intolerância contra outras língua e outras culturas.

Desenvolver o bilingüismo não significa, entretanto, que nas diversas etapas de aquisição da linguagem, as habilidades sejam iguais nas duas línguas. Embora seja difícil, em raros casos, para os especialistas precisar ao certo qual língua é dominante em termos de desempenho, os pesquisadores concordam que no aspecto cognitivo sempre uma das línguas é a dominante, quase sempre, a materna.

A inserção da criança num ambiente com elementos culturais diversificados já é um fator enriquecedor do currículo, o que valoriza a pluralidade cultural e, diante de uma realidade globalizante, prepara as crianças para atuarem como cidadãos do mundo. Genesee (1987) afirma que crianças num programa de imersão bilíngüe

¹⁷ Programa idealizado pelo Conselho Americano do Ensino de Línguas Estrangeiras, coordenado por Marty Abbott, no estado da Virgínia.

encontram duas diferentes abordagens na metodologia de seu dia escolar e logo aprendem como lidar com poucas intervenções com as duas situações e a aplicar esse mecanismo para os seus professores e o seu ambiente. Nesse ambiente de aprendizagem focado em duas línguas, a criança aprende progressivamente a usar adequadamente a língua específica e as respostas culturalmente apropriadas, o que enriquece suas experiências de aprendizagem.

Segundo Genesee (1987) há um desenvolvimento seqüencial consistente na aquisição de uma segunda língua por crianças. Primeiramente há um período no qual a criança continua a usar sua língua nativa nas situações da segunda língua. A seguir, a maioria das crianças entra num período não-verbal ou de “silêncio”. Depois disso, as crianças começam a usar frases “telegráficas” e “frases feitas” na segunda língua. Finalmente, as crianças começam a produzir frases mais completas na segunda língua.

Durante o período de “silêncio”, elas estão trabalhando ativamente na compreensão e no sentido da segunda língua. Elas observam e ouvem com atenção a professora e as outras crianças que usam a segunda língua. Os professores então, estabelecem rotinas e planejam atividades de construção e repetição, de forma de que a criança possa progressivamente ir se tornando familiar com a segunda língua. Durante o período “silencioso”, as crianças utilizam também linguagem não-verbal, como gestos e mímicas, para se comunicar na segunda língua. Gradualmente, elas começam a “investigar” a segunda língua, repetindo os sons que ouvem à sua volta.

Da mesma forma como quando aprenderam a primeira língua, as crianças empregam uma linguagem “telegráfica” ao começar a usar a segunda língua. Esses enunciados tendem a conter uma série de palavras que a criança já aprendeu. Exemplos comuns de linguagem telegráfica incluem identificar os objetos da classe ou nomear e recitar as letras do alfabeto.

“Frases feitas” surgem depois de a criança ter memorizado frases inteiras que elas ouviram de seus colegas ou professores. Frases feitas ou “pré-formuladas” como também são chamadas, são muito úteis por permitir às crianças interagir em situações de brincadeiras com falantes de segunda língua. Frases como “I want to

play with you” ou “May I have a...” são exemplos de como as crianças compreendem e adquirem significados para se comunicar na segunda língua.

Após o período de frases pré-formuladas, inicia-se uma linguagem mais elaborada, quando a criança começa a desenvolver um entendimento da sintaxe e da estrutura gramatical da língua (o que não significa que neste estágio a criança conheça as regras de sintaxe ou a nomenclatura gramatical, mas sim que já estabelece um método para usá-las). Através da comparação e da ampliação ou abandono das frases pré-formuladas e juntamente com o desenvolvimento e a aplicação das regras da sintaxe da língua, as crianças aprendizes de uma segunda língua, chegam a um controle na produção da nova língua, começam a usá-la e progredem a partir daí, ampliando o vocabulário e as estruturas gramaticais.

Quando a escola oferece um ambiente significativo em que os alunos percebem a importância de usar a segunda língua, o aprendizado ocorre naturalmente. Dessa forma, é de grande valor iniciar a criança no uso da segunda língua o mais cedo possível, a fim de aumentar o grau de proficiência. Como em todo o processo de aprendizagem, existem diferenças individuais de como cada criança progride no desenvolvimento seqüencial da aquisição da segunda língua. Quando uma criança percebe que ela não pode ou não deve falar sua língua nativa no período de aula da segunda língua, este é o ponto em que ela irá se decidir a fazer um esforço para a aquisição da segunda língua.

A motivação desempenha um importante papel na aquisição da segunda língua, mas somente a exposição, logicamente, não é suficiente. Querer se comunicar com pessoas que falam aquela língua é crucial para que a aquisição ocorra. Entretanto, há enormes diferenças individuais entre as crianças, e também entre os adultos, e o quanto e como o aprendizado da segunda língua é efetivado. Essas diferenças são baseadas em como cada aprendiz se apropria de uma nova língua, as estratégias empregadas e nas características dos indivíduos envolvidos. De um modo geral, crianças que estão verdadeiramente interessadas em aprender a se comunicar na segunda língua, que procuram oportunidades para ouvir e usar a nova língua e que se sentem confortáveis nas situações de interação social, tendem a progredir mais fácil e rapidamente no aprendizado da segunda língua. Por outro lado, crianças que rejeitam a segunda língua e se isolam de falantes da segunda

língua, não irão, logicamente, fazer um progresso similar em sua aquisição. Dessa forma, valorizar a segunda língua dando oportunidades para que a criança a use, deve ser a prioridade das escolas. Da mesma forma é muito importante proporcionar oportunidades desse uso, também em seu ambiente fora da escola.

A maioria das crianças que estão se iniciando no aprendizado da segunda língua começa a usar linguagem telegráfica e frases pré-formuladas depois de alguns meses. Uma produção mais elaborada, provocada pelas diversas oportunidades de uso, aparece durante o final do ano letivo e no ano seguinte à entrada da criança num programa de imersão. Entretanto o grau de aquisição varia entre as crianças.

3. Troca de Código: os mitos do passado e o que dizem as pesquisas atuais

É normal que as crianças pequenas que estão se tornando bilíngües ocasionalmente troquem palavras e misturem as duas línguas. Elas tendem a inserir elementos isolados de uma língua na outra (Genesee, 1994); isto é conhecido como “troca de código”. Isto ocorre naturalmente e depende da audiência e do propósito da comunicação. A “troca de código” geralmente ocorre quando uma criança está tentando clarificar uma idéia ou resolver uma ambigüidade. Ela é também usada para atrair ou manter a atenção do ouvinte ou para elaborar uma afirmação. As crianças algumas vezes misturam as duas línguas quando tentam comunicar uma palavra ou expressão que não está imediatamente disponível para elas na segunda língua. Como as crianças monolíngües, crianças bilíngües também brincam com suas duas línguas, fazendo rimas, inventando palavras e usando certas palavras fora do contexto apropriado.

“Troca de código” e mistura de línguas são fenômenos temporários na aquisição de uma segunda língua. À medida que as crianças se tornam mais familiares com suas duas línguas, não há mais necessidade ou desejo de combiná-las. Elas entendem que cada língua tem o seu próprio vocabulário e sintaxe, e que certas pessoas com quem elas estão em contato, não falam duas línguas como elas.

Conseqüentemente, elas aprendem a usar somente uma das línguas com determinadas pessoas.

Até pouco tempo atrás, a troca de códigos era vista como problemática, mas estudos recentes comprovam que há um enriquecimento das habilidades cognitivas quando se pode recorrer a dois códigos diferentes para comunicar o mesmo significado. Ao tomar emprestado um termo da outra língua, a criança utilizou-se de uma estratégia efetiva de comunicação. Pesquisas têm mostrado que adultos bilíngües altamente proficientes misturam duas línguas de modo altamente sofisticado, sem violar as regras de uma ou outra língua (Genesee, 1994).

Segundo Eugene Garcia (2002), a investigação sobre o uso de mais de uma língua por crianças pequenas, mostra que o processo de troca de código que acontece em situações de conversação não resulta de uma confusão das línguas. Na verdade, os multilingües mudam de código para tirarem partido da riqueza da situação de comunicação. Ainda, segundo Garcia (apud Gumperz, 1982 e Pedraza, 1987), do ponto de vista dos etnógrafos, uma das funções dessa alternância de códigos é o estabelecimento e regulamentação das fronteiras sociais. O autor computa estudos dessa natureza como importantes quando se quer estudar o bilingüismo em crianças (e o uso da língua em geral), pois eles lembram que a língua é um fenômeno social que ocorre entre dois ou mais interlocutores e que as questões relacionadas ao seu uso são ligadas ao contexto social.

Crianças aprendem uma língua através das interações sociais vivenciadas e constroem o seu sistema lingüístico a partir da linguagem que ouve do adulto e de outras crianças falantes. Elas aprenderão uma segunda língua, usando-a. No início, irão memorizar algumas frases e palavras na segunda língua. Algumas crianças começam a falar rapidamente, cometendo erros, como parte do processo de construção. Outras levam algum tempo, antes de se expressarem na segunda língua, mas uma vez prontas, falam e cometem menos erros. As expectativas dos pais devem contar com alguns meses para que o processo apresente os primeiros sinais de produção lingüística.

As crianças podem precisar da tradução no início, mas esse processo tende a desaparecer rapidamente. As crianças não precisam mais traduzir, uma vez que

certo volume de vocabulário é adquirido. O único momento em que se deve traduzir para as crianças é quando elas solicitarem ou quando precisarem falar com alguém que não fale a segunda língua.

Com relação ao letramento em crianças bilíngües, podemos fazer algumas considerações, ainda que em nossa experiência, a alfabetização não se caracterizava como processo a ser alcançado. As crianças aprendem a ler somente uma vez, preferencialmente na língua materna que é, para ela, a língua dominante. Mas essas habilidades, assim como as tentativas de registro de suas idéias, são transpostas para a segunda língua, quase que concomitantemente.

Ler não é simplesmente um ato de decodificar, mas dar significado ao que se lê. É certo que as crianças precisam associar certos mecanismos fônicos para melhorar seu desempenho na leitura e na escrita, porém as palavras só têm sentidos em enunciados e textos que dêem significados às situações. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentido à linguagem. Essas interações ocorrem também na segunda língua e os registros fazem parte desses intercâmbios sociais. É a partir desse contato que as crianças começam a elaborar hipóteses sobre a escrita; e este processo é antes de tudo, de natureza lógica, de como as crianças começam a compreender a forma pela qual a escrita alfabética em cada língua, representa a linguagem e o significado, que é comum às duas línguas.

Com referência a esse assunto, Baker (2001) afirma:

In the language garden of the 21st Century, bilingual education may need to ensure that biliteracy co-exists with bilingualism. Otherwise, the colorful multilingualism of the world's language garden may wither and fade (Baker, 2001, p.34).¹⁸

Conforme mencionamos anteriormente, teóricos como Baker (2001) e Genesee (1994) afirmam que o sistema de significados, conceitos e habilidades que o aluno possui podem ser prontamente intercambiáveis entre línguas. Uma vez que a criança possui um determinado vocabulário e determinadas estruturas da língua, não haverá problema para transferir os conceitos aprendidos de uma língua para outra.

¹⁸ “No jardim da linguagem no mundo do século XXI, a educação bilíngüe talvez precise se assegurar de que o “bi-letramento” coexista e floresça com o bilingüismo. Do contrário, o multilingüismo colorido desse jardim pode vir a murchar e secar”. (tradução nossa)

As pesquisas mencionadas e outras indicam que o avanço no progresso da aprendizagem de crianças bilíngües comparado ao das crianças monolíngües pode a princípio ser mais lento, mas isto é somente temporário e superado com vantagens pelo ganho da auto-estima (Garcia, in Spodek, 1993) e do desenvolvimento da capacidade cognitiva (Cummins, 1981; Hakuta, 1986) que, segundo essas pesquisas, advêm do aprendizado da segunda língua.

4. O Bilingüismo e os projetos: sua atuação na educação infantil

Um dos muitos aspectos da utilização da pedagogia dos projetos, é sua aplicação também em classes bilíngües. Essa estratégia vem sendo utilizada nessas classes em países como o Canadá, onde a imigração de uma variada gama de etnias é parte importantíssima na própria economia do país, e a atenção aos diferentes idiomas e a preservação de sua cultura é valorizada. Essa valorização ao aprendizado de outras línguas teve uma rápida e fácil adaptação, por ser o próprio Canadá um país, que independente das questões sociais entre os *quebecois* e os anglo-fônicos, luta para manter sua cultura bilíngüe.

Também nos Estados Unidos, onde a população chamada “hispanica” cresce rapidamente em números e em influências políticas, culturais e sociais, o bilingüismo passa a tomar vulto no sistema educacional e a língua espanhola ganha destaque em programas públicos de educação infantil como o *Headstart*.¹⁹

Segundo Rebecca Wilson (2006), os projetos têm um funcionamento muito eficaz também para os aprendizes de uma segunda língua. Em um dos capítulos na publicação de 2003, *The Power of Projects*, a pesquisadora descreve sua própria experiência em uma turma bilíngüe de pré-escola no estado de Iowa, em que todos os alunos aprendem uma segunda língua, pois os falantes de inglês aprendem espanhol e os falantes de espanhol aprendem inglês.

Em nossa experiência aqui descrita, em que tivemos alguns alunos de diferentes etnias e diferentes línguas, pudemos observar que muitos, ao utilizarem

¹⁹ Programa público do Departamento de Saúde e Serviço Social dos Estados Unidos que tem como foco assistir crianças oriundas de famílias de baixa renda. Criado em 1965.

sua língua materna nas brincadeiras, davam a oportunidade a que outros aprendessem palavras e expressão dessa que seria uma terceira língua, pois no meu caso, estávamos numa comunidade brasileira, que utilizava imersão em inglês, mas recebia alunos com outras línguas maternas, principalmente o espanhol. Lembro-me particularmente de três casos: A mãe de Nathalie, brasileira de origem asiática, me disse achar interessante que a filha tenha usado em casa, durante suas brincadeiras algumas palavras em espanhol. Gregoire, que veio da França, aprendia o inglês ao mesmo tempo em que aprendia o português; era muito popular entre as crianças e trouxe para a turma vários termos em francês, que foram logo assimilados pelas outras crianças, que os utilizavam quando se dirigiam a ele. Niky, que era belga e cuja língua materna era o flamengo e que, assim como Gregoire, assimilava o inglês concomitantemente ao português, teve uma adaptação um tanto difícil no início, mas que foi superada quando descobrimos que ela mostrava interesse pelas *nursery rhymes*, pois conhecia as melodias, mas queria ouvi-las em flamengo. O fato de trazer suas fitas para serem ouvidas em classe com as canções nessa língua, possibilitou às crianças conhecerem algumas palavras naquele idioma e as associarem ao seu significado.

Rebecca Wilson (2006) apóia-se em outros autores como Eugene Garcia (citado em Ovandro e Collier, 1998) que afirma que *“quanto mais deferentes culturais e lingüisticamente forem as crianças...maior a necessidade de situações ativas e não passivas (características dos projetos)...mais os professores devem aproximar o conteúdo acadêmico do ambiente e da experiência delas...mais integrado deve ser o currículo...mais importante será oferecer a elas oportunidades para que apliquem o que aprendem em um contexto significativo”*. Quanto mais significante forem as experiências vivenciadas pelas crianças na segunda língua, mais fácil e natural se torna a aquisição da fluência verbal nessa língua. Daí a utilização do trabalho com projetos como apoio para aprendizes de uma segunda língua.

Outro estudo citado por Rebecca Wilson (2006) é o de Lily Wong Fillmore (1985), que estudou os processos de aprendizagem do inglês como segunda língua nas escolas públicas americanas e constatou a importância das crianças manterem a língua materna, enquanto assimilam a segunda e que o ambiente dos projetos, por

se desenvolver numa riqueza de linguagens, permite que isso aconteça. Filmore (1985), citada por Wilson, na referência acima mencionada, propôs um modelo de ensino de segunda língua que ao nosso modo de ver, está intimamente ligado às estratégias utilizadas nos projetos. Eis sua lista de recomendações:

- Usar demonstrações;
- Servir como modelo e interpretar papéis;
- Apresentar novas informações no contexto das informações já conhecidas;
- Repetir palavras e padrões frasais;
- Adaptar as questões aos diferentes níveis de competência lingüística e de participação.

Wilson (2006) acrescenta duas outras estratégias, que segundo ela, são também importantes para o ensino de uma segunda língua:

- Valorização da língua materna do aluno;
- Incentivo à participação dos pais.

Wilson (2006) conclui que os projetos são um modo eficaz de atender às necessidades dos aprendizes de uma segunda língua e oferecem o tipo de experiência que está de acordo com as pesquisas sobre minorias lingüísticas. Para tanto refere-se aos estudos de Ovandro e Collier (1998, p. 65).

Em outro estudo sobre o tema, Catherine Snow (1990) fornece uma lista de dez técnicas que podem ser utilizadas por professores de currículos de imersão. Essas técnicas são também citadas e resumidas por Baker em seu livro *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (2001). Resumidamente, temos aqui as estratégias aconselhadas por Snow aos professores:

- Oferecer às crianças suporte ao contexto da língua que está sendo usada, como linguagem corporal, expressões faciais, dramatizações.
- Dar instruções bastante diretivas, por exemplo, sinalizando bem claramente o momento de iniciar ou terminar uma tarefa.

- Conhecer melhor a criança e o seu ambiente familiar e desta forma conectar novos conhecimentos àqueles já assimilados por ela.
- Utilizar constantemente material visual que ilustre com objetos concretos, figuras ou projeções, dando à criança plenas oportunidades de atividades manipulativas e de experimentação, assegurando que ela possa usar todos os sentidos nas experiências de aprendizagem.
- Obter constante *feedback* sobre o nível de entendimento das crianças e realizar um diagnóstico do desenvolvimento de sua linguagem.
- Retomar o que foi visto através de repetições, resumindo os conceitos e, desta forma, assegurando-se de que as crianças atendam aos comandos e direções.
- Servir de modelo do qual a criança se apropria para desenvolver sua linguagem.
- Não corrigir constantemente o aluno, pois o erro é parte do processo de construção.
- Usar grande variedade de estratégias na resolução de problemas
- Utilizar métodos variados de avaliação da compreensão do aluno

5. A perspectiva sócio-cultural e o pensamento de Vygotsky na aquisição de uma segunda língua

O estudo das aquisições lingüísticas, sociais e cognitivas no aprendizado de uma segunda língua tem se tornado uma área de interesse especialmente para pesquisadores da psicologia, para os educadores e lingüistas. Como vimos anteriormente, as pesquisas nesse campo são muito recentes e não totalmente conclusivas, e nenhuma posição teórica sozinha pode sustentar com precisão como uma segunda língua é aprendida. Portanto, uma visão pluralista de teorização no aprendizado de segunda língua seria uma tendência das novas pesquisas, embora seja necessária uma extensa introdução às diversas visões teóricas para aqueles que se dedicam a pesquisas dessa natureza (Mitchell, 2004).

Segundo Bialystok (1991), somente depois dos anos 70, após a constatação da bem sucedida experiência canadense de imersão francesa, é que três principais abordagens de pesquisa acerca do bilingüismo se desenvolveram. Essas três abordagens correspondem por alto a três correntes: da lingüística, da sociolingüística e da psicolingüística. Uma outra importante orientação de pesquisa, àquela época, ainda segunda a autora, foi a perspectiva neurolingüística.

A maior parte das pesquisas relevantes para investigação do bilingüismo tiveram como foco a lingüística, ou mais precisamente a lingüística aplicada.

A teoria sociocultural e suas implicações para a aquisição de uma segunda língua não é uma nova visão (Ushakova, 1994, in Lantolf, 1994), mas passou a ganhar destaque nos anos noventa pelo crescente interesse em aplicar a teoria de aprendizagem associada ao nome de Vygotsky ao campo da aquisição de segunda língua. A partir de então, principalmente através de James Lantolf (1994; 1998; 2000) e suas publicações, surgem aplicações dos diferentes conceitos da teoria de Vygotsky na aquisição de segunda língua.

Segundo a concepção de Vygotsky (1991) sobre o desenvolvimento humano, o aprendizado acontece primeiro na interação que o indivíduo estabelece com outros indivíduos antes de se tornar um processo mental. Ele faz uso do conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, definida como a diferença entre o que o indivíduo pode fazer sozinho e o que ele pode fazer com a ajuda ou a colaboração de membros mais experientes, para ressaltar esse ambiente partilhado e colaborativo de aprendizagem. Tal noção destaca o papel significativo que o professor e outros membros mais capazes têm nos processos de aprendizagem dos estudantes.

Vygotsky (1991) considera que a instrução só tem utilidade se fizer avançar o desenvolvimento. Ela seria completamente desnecessária se utilizasse somente o que já está amadurecido no processo de desenvolvimento do aprendiz, se ela não for, por si só, uma fonte de desenvolvimento. A instrução, ou ensino, impele ou acorda uma completa série de funções psicológicas que estão esperando seu momento de maturação, de uso independente.

Para Vygotsky a interação social e o contexto social, num mundo repleto de outras pessoas que interagem com a criança a partir de seu nascimento, são os fundamentos do desenvolvimento cognitivo. Ele afirma que cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece em dois momentos: primeiramente, no nível social e posteriormente no nível individual; antes, entre os indivíduos (inter-psicológico) e então, no interior da criança (intra-psicológico). E isso se aplica a atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos.

Segundo Vygotsky, a linguagem equipa a criança com uma nova ferramenta, abrindo novas oportunidades para fazer coisas e para organizar informações através do uso de palavras e símbolos. A criança quando começa a falar usa palavras isoladas, mas que carregam um significado completo. À medida que a linguagem da criança se desenvolve, essas palavras, que eram um todo indivisível, passam a se repartir em unidades menores que, postas lado a lado, se constituem em novas unidades da fala, até que uma frase completa expresse um pensamento ou idéia.

A palavra é uma unidade lingüística cujo significado pode ser reconhecido pela criança em sua primeira língua. Então, ao ouvir uma segunda língua, as crianças notarão que nela há novas palavras. Essa nova língua é usada inicialmente de modo significativo e contextualizado pelos alunos e professores, e então, transformada e internalizada até tornar-se parte das habilidades lingüísticas individuais da criança, ou de seu conhecimento.

Pesquisas sobre o aprendizado de segunda língua apoiados na teoria de Vygotsky foram feitos por décadas na ex-união soviética (Lantolf, 1998). Estudos recentes sobre o tema chamam a atenção para os contextos sociais em que a segunda língua é aprendida, as relações do aprendiz com outros participantes da comunidade e seus diferentes modos de participação. Segundo Lantolf a aprendizagem é uma atividade socialmente situada, princípio que é aplicado com sucesso no contexto de aprendizado de segunda língua, já que, através da interação, construtos sociais da segunda língua (vocabulário, estruturas gramaticais, etc) aparecem em dois planos psicologicamente reais: o inter-psicológico ou “entre pessoas” e o intra-psicológico ou mental.

“A mente é mediada” é um dos conceitos fundamentais da teoria sócio-cultural. Vygotsky argumenta que, assim como o ser humano utiliza ferramentas e atividades de trabalho que lhe permitem mudar o mundo físico, também usa ferramentas simbólicas, ou signos, para mediar e regular as relações com outros e consigo mesmo e, conseqüentemente, mudar a natureza destas relações. A tarefa da psicologia, na sua visão, é entender como a atividade mental e social do homem é organizada através de artefatos construídos culturalmente.

Segundo Lantolf (2000), seja física ou simbolicamente, artefatos são geralmente modificados ao serem passados adiante, de uma geração para outra. Da mesma forma, línguas são continuamente remodeladas pelos seus usuários para atender suas necessidades comunicativas e psicológicas. A partir dessa perspectiva social, o aprendizado de segunda língua é entendido como uma atividade situada em um determinado contexto sócio-cultural. Nele a linguagem é aprendida pelas crianças através de um processo de construção de significados na interação com outros membros da cultura. Também o aprendiz de segunda língua tem oportunidade de criar mais ferramentas e novas maneiras de significar a interação com usuários da segunda língua.

Aqui vale lembrar a separação feita por Steven Krashen (1983) entre o processo de aquisição e o processo de aprendizado. Ele observa que “aprendizado é caracterizado pela atenção consciente à estrutura, verbalização sobre as regras que devem ser seguidas e exercícios para internalizar o objeto de estudo”. Já a aquisição, que na sua visão, envolve entendimento e comunicação, refere-se a um processo subconsciente idêntico ao que acontece quando a criança aprende a primeira língua, enquanto o aprendizado refere-se ao processo consciente que resulta em ter conhecimentos sobre a língua (Krashen, 1985). Em outras palavras, a aquisição é o resultado da interação natural com a linguagem através da comunicação significativa, e o aprendizado é o resultado da experiência de sala de aula, na qual o aprendiz é levado a manter o foco na forma da língua e a aprender sobre suas regras lingüísticas.

O conceito de aquisição definido por Krashen e sua importância para atingir proficiência numa segunda língua pode ser uma perfeita aplicação da visão de Vygotsky sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, que é resultado de sua história social. Enquanto Vygotsky fala de *internalização da linguagem*, Krashen usa o termo *aquisição da linguagem* e ambos estão baseados na interação com outras pessoas. Portanto, ainda que Vygotsky e Krashen apresentem teorias distintas, a aplicação de ambas ao ensino de segunda língua não são conflitantes e apresentam similaridades que fornecem recursos para a metodologia do ensino de segunda língua.

O aprendizado de segunda língua por crianças pequenas depende muito da experiência pela qual elas passam. Quanto mais ricas e abrangentes forem suas experiências de linguagem, mais elas estarão propensas a aprender. Atividades dessa natureza que acontecem em sala de aula criam ambiente próprio para o aprendizado e oferecem diferentes oportunidades para o aprendizado da língua. Parte da função do professor é identificar essas oportunidades em determinada tarefa ou atividade e transformá-las em experiências de aprendizagem.

De uma perspectiva vygotskiana, a essência da aquisição da segunda língua está intimamente relacionada com os processos que têm lugar no mecanismo da fala interior. A descrição do processo da fala interior está conectada a investigações filosóficas e éticas. A Ética coloca a noção do monólogo interior em teorias da consciência e dos deveres. Descrições de fala interior na literatura são comuns (Tolstoi e Chekov) e delas se serviu Vygotski para sua análise da relação entre pensamento e linguagem no desenvolvimento humano. Segundo ele, a fala interior não é mais do que uma técnica usada para introduzir o leitor no universo oculto de um determinado personagem em um livro.

A relação entre a fala interior e a aquisição de segunda língua acontece num nível avançado, segundo Tatiana Ushakova (1998) em seu estudo sobre esta relação: *Inner Speech and Second Language Acquisition: an experimental theoretical approach* (in Lantolf, 1998). Segundo a pesquisadora, o conceito de fala interior é interpretado como o mecanismo oculto do poder de observação, que comporta estruturas funcionais para o armazenamento de palavras, relação entre palavras,

campos semânticos, regras gramaticais e regras para a produção do discurso. O processo que acontece nessas estruturas promove a habilidade do indivíduo de expressar pensamento através da fala e entender a fala dirigida a ele. As estruturas e o processo da fala interior em uma criança são formados nas bases da influência da fala dos outros e são manifestadas na aquisição da linguagem (língua materna). A aquisição de uma segunda língua acontece como uma conexão aos mecanismos da fala interior que atuam com relação à língua materna. A interação do novo material de fala disponibilizado na segunda língua e as estruturas da fala interior desenvolvida previamente são muito acentuadas, segundo a autora.

Ainda segundo Ushakova (1998), o conceito da *fala interior* ou *fala individualizada* em psicologia científica é interpretado diferentemente por vários autores, e o mesmo termo é aplicado a diferentes situações. Várias hipóteses sobre a origem e a natureza da *fala interior* têm sido discutidas. Segundo a hipótese auditoral por exemplo, a *fala interior* é formada em bases de imagens auditorais: ela funciona através da ativação e da atividade interna dessas imagens. Já R. Dodge, A. Thorson e E. Jacobson (apud Ushakova 1998), entre outros, defendem a hipótese cinética-motora (motor-kinesthetic), segundo a qual a *fala interna* é baseada na completa inibição dos movimentos dos órgãos de articulação da fala. Segundo esses autores, a *fala interior* é exaurida por “modelos-motor de palavras” (*motor models of words*). Ushakova termina citando Lamaitre que propôs a chamada hipótese ideográfica, segundo a qual imagens de várias palavras constituem a base da *fala interior* em um ser humano instruído.

A visão de Vygotsky de *fala interior* dominou a psicologia soviética. Sua abordagem foi baseada em juntar os conceitos de fala interior e fala egocêntrica. Vygotsky acreditava que esses dois fenômenos eram geneticamente relacionados, sendo que a fala interior substituía a fala egocêntrica. Já para Piaget (1973), no começo da idade escolar a fala egocêntrica diminui e eventualmente desaparece. Vygotsky, por outro lado, acreditava que era exatamente neste ponto que a fala interior aparecia no ser humano. Os dois tipos de fala são similares em estrutura e os dois traduzem uma função intelectual. A afinidade entre a fala egocêntrica e a fala interior é baseada no fato de que a fala egocêntrica é uma forma de transição da função inter-física para a função intra-física, ou seja, da atividade coletiva, social

para a atividade individual. As características estruturais da fala egocêntrica são reorganizadas de acordo com um novo propósito, transformando-a em um fenômeno que Vygotsky chamou fala interior, “fala para si mesmo” (Vygotsky, 1991).

Desenvolvendo seu argumento sobre a relação entre esses dois tipos de fala, Vygotsky concluiu que as características da fala egocêntrica, e especialmente a tendência para essas características ocorrerem, podem ser também explicadas para caracterizar a fala interior, inacessível para observação de outras maneiras. Propriamente falando, essa linha de raciocínio veio a ser chamada de “o método de estudo de Vygotsky da fala interior”.

A primeira e principal característica descrita por meio dessa abordagem lida com a sintaxe da fala interior. Comparada com a fala externa (socializada), a fala interior é fragmentada e resumida. A fala interior é incompreensível se não houver alguma referência a uma determinada situação. Esta característica aparece também na fala egocêntrica da criança e se torna até mais notável à medida que a criança se aproxima da idade escolar. A contração da fala interior é bastante acidental e refere-se principalmente ao sujeito e às palavras ligadas a ele, já que o predicativo e as palavras relacionadas ao sujeito ficam em sua maioria retidas. Essa observação levou à conclusão que a fala interior era predicativa.

As estruturas e processos da fala interior são trabalhadas durante a aquisição da língua materna, baseados no empréstimo de material verbal de um falante para outro e baseado em alguma força diretiva interior, aparentemente estabelecida geneticamente. O caminho normal de desenvolvimento lingüístico e desenvolvimento da organização do “self” ocorre de uma organização primitiva e difusa para estruturas mais complexas, maiores e diferenciadas. A aquisição da segunda língua revela essencialmente características específicas. Essa aquisição consiste essencialmente em incorporar e conectar as novas estruturas estabelecidas nas estruturas anteriormente trabalhadas na língua materna, como também em empregar habilidades verbais já existentes. Vygotsky, ao citar Tolstoy, em sua obra *Pensamento e Linguagem* (1991), nos dá uma clara visão de como processo de aquisição de um novo repertório vocabular em segunda língua acontece. Segundo Vygotsky, Tolstoy afirma que a dificuldade que as crianças freqüentemente

apresentam ao aprender uma palavra nova é devida ao conceito que a palavra se refere, e não ao seu som; uma vez que o conceito esteja amadurecido, haverá quase sempre uma palavra disponível. Portanto, na aquisição de segunda língua por crianças, há uma forte interação do novo material de discurso e das estruturas da fala interior desenvolvidas anteriormente. A segunda língua é incorporada a um sistema de classificação já disponível na língua materna e Vygotsky mencionou essa relação dialógica entre o desenvolvimento da língua materna e o aprendizado de uma segunda língua (Vygotsky, 1991).

No caso da aquisição da segunda língua por crianças pequenas, segundo Mitchell & Myles (1998), há o *processo de regulação pelo outro* pelo qual a criança ainda sem a maturidade suficiente para realizar o processo de *auto-regulação*, desenvolve tarefas sob o direcionamento de outra pessoa: o professor ou o par mais competente. Estes proporcionam à criança diálogos de suporte conhecidos como andaimes (*scaffold*), noção desenvolvida por Wood, Brunner e Ross (Greenfield, 1984, apud Lantolf, 1994) a partir dos estudos de Vygotsky. Estes diálogos de suporte vão conduzindo os aprendizes para os elementos mais relevantes e para a resolução das tarefas. Assim, esse mecanismo possui uma característica dialógica e interpessoal, o que leva o aprendiz a uma internalização do conhecimento que foi co-construído através da interação em atividade compartilhada (Donato, 1994, in Lantolf, 1994). Percebe-se então que uma perspectiva dialógica da comunicação é fator crucial para a construção conjunta do conhecimento, inclusive no que diz respeito às formas lingüísticas de uma segunda língua, que são inicialmente internalizadas e depois externalizadas pelo indivíduo.

CAPÍTULO II – PROJETOS DIDÁTICOS: O CONHECIMENTO CONSTRUÍDO ATRAVÉS DAS EXPLORAÇÕES INFANTIS

It is the supreme art of the teacher to awaken joy in creative _expression and knowledge.

Albert Einstein

1. Os projetos de trabalho e suas abrangências

Projetos são orientadores básicos das atividades no mundo do trabalho. Autores clássicos, como Karl Marx, já apontaram para o fato de que o trabalho é dignificante e constituidor do ser humano. E isso por seu trabalho inventivo, que parte de uma antecipação mental daquilo que se pretende: o projeto em si mesmo. Projetar é planejar intencionalmente um conjunto de ações com vista a atingir um ou mais fins. No campo da educação, clássicos como Dewey e Freinet já apontavam, há cerca de 100 anos, para o valor educativo de atividades de caráter globalizante, por sua vinculação com o mundo real. O campo da educação vem reconstruindo e ressignificando as diferentes concepções acerca dos projetos de trabalho.

Sobre isso nos fala Fernando Hernández:

Os projetos podem ser considerados como uma prática educativa que teve reconhecimento em diferentes períodos deste século, desde que Kilpatrick, em 1919, levou à sala de aula algumas das contribuições de Dewey. De maneira especial, aquela em que afirma que o pensamento tem sua origem numa situação problemática que se deve resolver mediante uma série de atos voluntários. Essa idéia de solucionar um problema pode servir de fio condutor entre as diferentes concepções sobre projetos (Hernandez, 1998: 17).

É necessário, portanto, que se destaque a relevância da abordagem do trabalho com projetos como uma concepção de educação que leva em conta os conhecimentos que circulam fora da sala de aula e as problemáticas deles decorrentes; o papel do professor como mediador da relação dos alunos com o conhecimento, tornando-se também um aprendiz; e a importância do registro das ações do desenrolar do projeto como forma de retomar o que já foi aprendido e relacionar este conhecimento a um novo tema ou problema.

O trabalho com projetos na educação infantil é uma abordagem didática que observa os princípios norteadores propostos nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil sobre como o aluno constrói o conhecimento a partir de experiências do seu cotidiano, resultando numa aprendizagem significativa. A investigação na ação, que caracteriza o trabalho com projetos, permite melhorar o conhecimento das situações-problema, introduzir alternativas de soluções e promover saberes básicos para a construção de valores.

Sendo assim, o trabalho com projetos, representa uma prática pedagógica que propicia a construção coletiva do conhecimento e a problematização de contextos culturais ligados à vida das crianças. Através da vivência de situações de aprendizagem diversificada, a criança se depara com o diferente. Conhecimentos de várias disciplinas são mobilizados e competências são, então, desenvolvidas. Segundo Perrenoud (2000) "A competência é a capacidade de produzir hipóteses, até mesmo saberes locais que, se já não estão "constituídos, são "constituíveis" a partir dos recursos do sujeito" (p. 69).

Ao trabalhar, partindo do cotidiano infantil, não podemos fragmentar a vida da criança em dois momentos: dentro e fora da escola. Se não se considera o aluno como um todo (artigo 3 Res. CEB/CNE n 1/99) , a prática torna-se sem sentido, vazia de significados, sem o desejo de saber mais, de ir além do espaço da sala de aula.

Ao referir-se à pedagogia de projetos didáticos na educação infantil, Oliveira (2002), segundo uma visão sócio-histórica (Vygotsky e Wallon), afirma como os projetos reconhecem a importância das experiências das crianças com os objetos da cultura, através de atividades e brincadeiras, como observar animais e cuidar deles ou ouvir histórias. Os projetos, segundo a autora, devem trabalhar as emoções, a linguagem, a imaginação e algumas noções pertencentes à esfera do conhecimento lógico (Oliveira, 2002).

O trabalho ou a abordagem de projetos tem sido uma metodologia de educação pedagógica que vem obtendo crescente aprovação na educação infantil. Essa metodologia é o resultado de muitas concepções, o que acarreta muitas

vezes, dificuldades na sua aplicação. Ao se repensar a prática pedagógica adotando essa nova postura, as questões que se colocam são: *A abordagem de projetos, como uma "provocação", conduz a uma aprendizagem significativa? Como essa abordagem, dentro de um contexto de brincadeiras, permite à criança a apropriação do conhecimento cultural? De que modo a criança passa a estabelecer relações e a utilizar esse conhecimento em novas situações e brincadeiras? A abordagem com projetos se mostra eficaz na formação do sujeito cultural?*

Hoje, observamos muitos embates entre orientações teóricas acerca do desenvolvimento infantil. Linhas que se guiam por Piaget, Vygotsky, Maria Montessori, Wallon; outras inspiradas pelos psicanalistas, pela pedagogia de Freinet ou ainda as adotadas pelas escolas Waldorf, dentre outras, apresentam diferentes argumentos, enquanto explicação da aprendizagem e do desenvolvimento. Como resultado temos diferentes e diversas propostas curriculares no âmbito da educação infantil que se utilizam da pedagogia de projetos, muitas delas internacionais e com ressonância mundial, como as abordagens Reggio Emilia (Edwards, Forman & Gandini, 1999; Edwards & Gandini, 2002) e High Scope (Formosinho, 1996).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução. CNE/CEB n. 1 de 7/4/99), as propostas pedagógicas de creches e pré-escolas devem respeitar princípios norteadores éticos de autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática e ainda, princípios estéticos da sensibilidade, ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

A formação de professores deve, portanto incluir competências que possam qualificá-los para atuar em situações singulares nas quais os princípios propostos acima sejam aplicados. Portanto não basta dominar a teoria do conhecimento profissional, que é essencial. É também necessário saber mobilizar esse conhecimento em situações concretas, sistematizá-lo para que seja compartilhado com as crianças, e a partir daí, confrontar os limites desse conhecimento com aqueles que são trazidos pelos alunos em sua experiência de vida, buscando ferramentas que possam atender seus questionamentos e curiosidades. O trabalho com projetos é uma dessas ferramentas

As crianças em idade pré-escolar estão significando o mundo e a si mesmas, conforme sentem, identificam-se e envolvem-se cada vez mais com o meio em que vivem, graças às interações que estabelecem desde o nascimento com parceiros humanos mais experientes. Despertar a curiosidade das crianças em relação ao contexto, muni-las de recursos para que elas, adquirindo novas competências, formulem suas hipóteses, é possibilitar a construção do conhecimento a partir da realidade. E isso é possível ao se trazer o trabalho com projetos para a prática pedagógica.

Busca-se, portanto, nessa pesquisa analisar um conjunto complexo de fatores de modo a acompanhar a apropriação pela criança de significados básicos em uma segunda língua, a partir da realização de projetos de investigação, nos quais o conhecimento é construído a partir das explorações infantis, em estreita relação com o contexto vivenciado, tornando indissociáveis os aspectos cognitivos, emocionais e sociais desse processo de aquisição. Pretende-se com isso demonstrar como o trabalho com projetos fornece as condições necessárias para que as crianças estabeleçam relações e possibilita que os professores possam reconhecer o que Vygotsky (1991) chama de "Zona de Desenvolvimento Proximal": a hipotética e dinâmica região em que o desenvolvimento tem lugar. E esta é a distância entre as soluções a que a criança pode chegar durante suas explorações espontâneas e o que ela pode conseguir com a "provocação" dos adultos ou membros mais competentes de sua cultura, em direção ao seu processo de formação como sujeito cultural.

Segundo Newman & Holzman (2002), a Zona de Desenvolvimento Proximal foi a "extraordinária descoberta de Vygotsky da unidade adequada de estudo para a compreensão das atividades exclusivamente humanas, mais especialmente da aprendizagem e do desenvolvimento e sua relação e, com isso, de praticamente todas as atividades *mentais*" (p. 82). Os mesmos autores apontam resultados obtidos na Dinamarca, por Hedegaard (1990, apud: Newman & Holzman, 2002) e seus colaboradores, em um projeto que, a despeito de não se concentrar na aprendizagem dos sujeitos, concluiu que, houve sucesso em construir uma base comum para as crianças das segunda e terceira séries, e que essa base constituiu um alicerce para futura aprendizagem. O experimento adotou um tema: a origem

das espécies e, diferentemente da aula tradicional, utilizou diálogo de classe, trabalho de grupo e solução de tarefas. As crianças eram deliberadamente levadas a agir e essas ações guiadas as conduziram gradualmente a avaliações críticas dos conceitos. O mote compartilhado e o desenvolvimento dessa motivação resultaram, segundo os experimentadores, “*de um interesse em material concreto para um interesse em desenvolver princípios que podem então ser aplicados a material concreto*” (Newman & Holzman, 2002, p. 98/99), o que retoma a posição de Vygotsky de que o desenvolvimento cognitivo é tão motivacional quanto intelectual.

O experimento descrito por Newman & Holzman tinha como objetivo criar uma Zona de Desenvolvimento Proximal coletiva. E isto nada mais é do que o percurso levado a cabo por todos, professores, crianças, comunidade, no desenvolvimento de um projeto. O papel do educador ao utilizar a prática de projetos é justamente reconhecer, guiar e encorajar a criança no transcurso desses momentos, por meio de perguntas, sugestões de ações, apresentação de um texto ou um objeto etc. Em outras palavras, cabe-lhe participar da mediação, ou seja, da transformação das capacidades do sujeito em desenvolvimento.

2. O brincar e o aspecto estético no desenvolvimento dos projetos na educação infantil

Na Educação Infantil, particularmente, onde *brincar é fundamental*, o trabalho com projetos deve ter lugar dentro do contexto das brincadeiras, ainda que o eixo do brincar possa e deva estar presente em toda a ação pedagógica, pois a capacidade de brincar, também para jovens e adultos, faz surgir possibilidades de decifrar enigmas que os rodeiam. A brincadeira é um momento sobre si mesmo e sobre o mundo, dentro de um contexto de faz-de-conta.

Segundo Kishimoto (1998) pesquisas em creches e pré-escolas brasileiras apontam que os materiais mais utilizados nas instituições infantis ainda são os materiais gráficos e os educativos (jogos didáticos), em detrimento de objetos que apoiem a construção de brincadeiras de faz-de-conta. Muitos profissionais ainda

vêm o educar e o brincar como uma dicotomia, dadas às dificuldades de compreenderem a natureza lúdica e seu papel como constituidor da autonomia da criança.

Gilles Brougères (1995), para quem o brincar não teria o caráter didático e cuja maior preocupação é a criança na cultura social, afirma que a brincadeira acontece a partir da comunicação (de fato, uma metacomunicação, segundo Bateson, citado por Brougère) e da livre-escolha. A brincadeira é uma sucessão de decisões, mas sua dimensão é aleatória, podendo mudar de trajetória ao ter suas regras e acordos mudados. Assim, a criança pode inventar, criar, mudar ou tentar nesse universo do imaginário. Trata-se de um espaço e momento de inovação para a criança, que com isso experimenta um momento de criatividade, senão absoluta, uma criatividade relativa, mas que é essencial para a descoberta de suas competências. O autor afirma que a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura, e que a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. É, então, através das brincadeiras que a criança representa o discurso externo e o interioriza, construindo seu próprio pensamento.

Vygotsky, Leontiev, Bruner e Piaget apontam que nessa faixa etária a atividade de desenvolvimento privilegiada é o brincar. Para Vygotsky (1991), o brincar é uma grande fonte de desenvolvimento; a ação numa situação imaginária, as intenções voluntárias e o estabelecimento de planos na vida real, tudo aparece nas brincadeiras, que se constituem para os pré-escolares como atividades que irão fazer avançar seu desenvolvimento.

Vygotsky (1991), em sua obra *A Formação Social da Mente*, mostra que, brincando, a criança aprende sobre si mesma, sobre os outros; sobre o papel que as pessoas desempenham no grupo e a forma como as coisas se organizam:

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

O jogo e a brincadeira levam a criança ao entendimento das regras constituídas pelo grupo, bem como à elaboração de hipóteses sobre o conhecimento, desenvolvendo a capacidade de entender diferentes pontos de vista. Ao utilizar o trabalho com projetos, que inclui o brincar, estamos favorecendo a compreensão das relações sociais e utilizando o contexto das brincadeiras como elemento de inserção e ação no meio em que a criança vive.

Vygotsky (1991) considera que a construção das funções psicológicas superiores, características da pessoa, ocorre ao longo da vida na interação que ela estabelece com diferentes parceiros. Para ele o sujeito não é ativo nem passivo: é interativo. A criança usa as interações sociais como formas privilegiadas de acesso a informações: aprendem a regra do jogo, por exemplo, através dos outros e não como o resultado de um engajamento individual na solução de problemas. Desta maneira, a criança aprende a regular seu comportamento pelas reações que ela provoca em outras pessoas, quer elas pareçam agradáveis ou não.

Para Vygotsky (1991) o brinquedo cria uma *Zona de Desenvolvimento Proximal* na criança. Retomando sua afirmação, a apropriação do conhecimento se dá através da transformação que ocorre nas zonas de desenvolvimento da criança: a real e a proximal, ou seja, entre as aquisições consolidadas e aquelas que são atingidas com o auxílio de outras pessoas mais experientes. O autor afirma: “*As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade*” (p. 131). O adulto pode “provocar”, estimular e levar adiante essas aquisições, e isto pode ser propiciado pelo desenvolvimento de projetos. A noção de “zona proximal de desenvolvimento” serve ao professor para identificar capacidades, necessidades e aptidões da criança e compreender como ela pode utilizar essas capacidades para avançar no aprendizado. Portanto, na visão sócio-histórica de Vygotsky, a brincadeira é uma atividade específica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. No decorrer de um projeto, as brincadeiras revestidas de caráter social, são atividades com contexto cultural e social.

Assim como Vygotsky, Jerome Brunner também enfatiza o brincar e relaciona a cultura ao desenvolvimento cognitivo. Brunner coloca o brincar como uma maneira de resolução de problemas, dado que uma extensa exposição da

criança a oportunidades de escolhas e de exploração é fundamental para o uso de ferramentas. A exploração e solução de problemas, dentro de um contexto lúdico conduz a uma concepção de aprendizagem em que a mediação do adulto estimula a criatividade e dá opções à criança, contribuindo para o desenvolvimento intelectual. Em seu artigo *Play, thought and language* (1986), baseado na conferência proferida em março de 1983 no encontro anual da *Preschool Playgroups Association* da Grã-Bretanha, Bruner apresenta uma síntese das funções de jogos e brincadeiras como fatores de desenvolvimento de potenciais em crianças pré-escolares. Para ele, a atividade do brincar espontâneo e sem pressões não tem conseqüências frustrantes para a criança, sendo, dessa forma, um excelente meio de exploração do mundo exterior e uma oportunidade para o inventivo. Assim a criança pode mudar os objetivos no curso da brincadeira, criando novas situações, sem se preocupar com resultados. A brincadeira deve ser prazerosa, impulsionada pela motivação do próprio ato de brincar.

Segundo Bruner, ao encorajar diferentes atividades lúdicas na infância, devemos nos lembrar que estas atividades também têm uma função terapêutica para a criança, ajudando-a a lidar com as estressantes atividades que surgem na vida social. Ao brincar, a criança aprende também a solucionar problemas com mais facilidade, uma vez que surgem inúmeras oportunidades de exploração. Então, uma outra função das brincadeiras e jogos é a sua importância para o desenvolvimento intelectual.

Finalmente Bruner aponta a brincadeira como fator que desempenha importante papel na aquisição da linguagem. Para ele a língua materna é mais rapidamente assimilada quando inserida em atividades lúdicas. E acrescenta que a mediação do adulto, de forma estimuladora, oferecendo à criança segurança e estabilidade, sem inibir sua criatividade ou dirigir suas atividades, produz longos e enriquecedores períodos de concentração e enriquece as atividades lúdicas. Bruner acredita que a brincadeira rica, prolongada e elaborada produz melhores seres humanos e que os benefícios de situações de caráter lúdico não se aplicam só às crianças, mas da mesma forma aos adultos, possibilitando um melhor uso da mente. Brincar dá à criança a sua primeira oportunidade de ter coragem para pensar, falar e talvez até ser ela mesma.

Como, segundo estudiosos do bilingüismo, como Baker e Genesee, a segunda língua é adquirida por crianças pequenas de maneira semelhante à língua materna, podemos situar o brincar como importante elemento que permite que as crianças assumam papéis diversos, experimentem comportamentos e emoções, imitando umas às outras ou à professora, enquanto fazem uso flexível e articulado das linguagens em questão. Isso ocorre seja em brincadeiras espontâneas, seja em ações conduzidas pelo professor. Ao brincar, as crianças estão construindo e transformando significados, buscando ferramentas auxiliares para a realização de uma tarefa com aqueles interlocutores em determinadas situações e ambientes.

Os projetos recriam e ampliam as situações de brincadeiras. Nesse contexto lúdico a criança estabelece relações entre o novo e o conhecido, atribuindo novas significações aos conhecimentos anteriormente adquiridos. Ao brincar, a criança assimila a realidade, tornando-a mais compreensível à sua vida.

É importante partir dos questionamentos dos alunos, surgidos durante as brincadeiras, transformá-los em conhecimento público, partilhando-o com os outros membros da classe, da escola ou da comunidade, através de pinturas, murais, painéis, exposições, recitais. O trabalho com projetos dá nova direção ao papel da escola, levando-se em conta o cotidiano dos alunos e as mudanças sociais e culturais que nele se operam. E esse processo que acontece a partir das brincadeiras, desenvolve as habilidades da criança. Brincando, ela aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve sua motricidade, sua mente, sua criatividade, sem cobrança ou medo, de forma prazerosa. O brincar, enquanto promotor da capacidade e potencialidade da criança, deve ocupar um lugar especial na prática pedagógica, tendo como espaço privilegiado, a sala de aula.

A pesquisadora sueca Gunnilla Lindqvist (1995), do Departamento de Educação da Universidade Uppsala, Suécia, apresenta em sua publicação os resultados de seu experimento de observação em três classes de pré-escolas suecas em que projetos foram desenvolvidos. Após a leitura desse estudo, podemos concluir que, para Vygotsky, em cuja teoria a autora se apóia, dramatizar está intrinsecamente relacionado ao brincar de faz-de-conta. O brincar, segundo a autora, é um processo que começa como um vago todo e se desenvolve em uma abordagem diferenciada com forma e conteúdo (poderíamos aqui falar da

brincadeira com um propósito) e este processo leva a criança da reprodução unidimensional de papéis a uma habilidade de produzir diferentes nuances destes papéis. Assim dessa forma, brincando, a criança cria significados e uma forma estética que dá vida a um contorno. Isso permite, ao mesmo tempo, uma certa distância e a consciência de que o processo mental e o processo cultural se assemelham como formas estéticas, ou seja fornecem bases tanto para o pensamento abstrato como para habilidades artísticas e criativas.

Gianni Rodari (1982) também vê o brincar como algo muito relacionado à arte, ao aspecto estético. Segundo ele, “a criança não é mais uma ‘consumidora’ de cultura e de valores, mas uma criadora e produtora de valores e de cultura” (Rodari, 1982). Citando Vygotsky, Rodari fala sobre a imaginação como sendo o modo da mente humana operar, e que todos os homens, que são possuidores de uma atitude comum criativa, se tornam produtores de fatores sociais e culturais. “*A brincadeira , o jogo*”, prossegue Rodari, citando Vygotsky, “*não é uma simples recordação de impressões vividas; mas uma reelaboração criativa delas, um processo pelo qual a criança combina entre si os dados da experiência no sentido de construir uma nova realidade correspondente às suas curiosidades e necessidades*”. E Rodari (1982, p. 163) assinala a importância das interações sociais quando afirma que “*a mente é uma só. Sua criatividade pode ser cultivada em muitas direções*” e que “*o livre uso de todas as possibilidades da língua não representa senão uma das direções em que a criatividade pode expandir-se*”. Rodari conclui, afirmando que “*a imaginação da criança, estimulada a inventar palavras aplicará seus instrumentos sobre todos os traços da experiência, que provocarão sua intervenção criativa*”. E podemos dizer que isso também acontece no contexto de segunda língua quando a criança passa a conhecer novos termos para mesmos significados.

Vygotsky diz que a criança conhece o mundo através do diálogo com os outros e dos modos de pensar e se comportar dos outros. Essa relação dialógica o aproxima do pensamento de Bakhtin (1992), para quem o discurso é constitutivamente polifônico e se caracteriza por um jogo de vozes, de discursos, num permanente diálogo. A criança ao imitar, reproduz a linguagem do outro, cujo sentido é delimitado pelos contextos sócio-culturais.

Ora, a arte é antes de tudo uma expressão do interior para o exterior, ou seja, a arte tem sempre um destinatário. A arte usa a imaginação, e para Vygotsky o brincar é essencialmente imaginação em ação. Em nossa opinião, o que os projetos fazem (ou deveriam fazer) é essa reprodução, essa representação.

Assim, a abordagem com projetos, inserida no contexto das brincadeiras na educação infantil, conduz a uma aprendizagem significativa que ocorre quando a criança passa a construir, espontaneamente, nas brincadeiras e nas experiências cotidianas da vida, as primeiras noções de conceitos como quantidade, dimensão ou classificação, que foram adquiridos no percurso dos projetos, não como fins, mas como meios de sua interação com o mundo.

3. Contrastando perspectivas teóricas sobre Projetos

Uma vez que projetos pedagógicos foram utilizados em nossa experiência, servindo aos propósitos da aquisição de uma segunda língua e proporcionando uma construção coletiva que resultou em desenvolvimento cognitivo, analisaremos a seguir, a visão de alguns autores e abordagens sobre o trabalho com projetos.

Em artigo publicado pela revista *Contraponto* (Silva e Ferreira, *Contraponto*, Vol. 4, 2004), as educadoras Valéria Silva Ferreira (Doutora em Psicologia pela PUC – SP) e Sandra Cristina Vanzuita da Silva (Mestranda da Educação pela UNIVALI – SC) analisam as principais abordagens sobre a pedagogia de projetos encontradas em artigos a partir de 1995. A partir dos autores referenciados, as educadoras atribuem três denominações a respeito da prática de projetos, diante das idéias principais identificadas em cada autor analisado: *Projetos como sistemas complexos*, *Projetos a partir da cooperação* e *Projetos de trabalho*.

Na categoria de *Projetos como sistemas complexos* são inseridas a abordagem Reggio Emilia e a abordagem por projetos tratada por Helm e Katz (2001). As referências para a abordagem Reggio Emilia foram apresentadas através de Edwards, Gandini e Forman (1999) com a obra *As Cem Linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* e dos colaboradores

Leekenan, Nimmo e Rankin; da obra de Rabbit *À procura da dimensão perdida : uma escola para a infância de Reggio Emilia* (1999); e do artigo de Lino: *O Projecto de Reggio Emilia: uma apresentação* (In Formosinho. *Modelos Curriculares para a Educação da Infância*, 1996). A abordagem de projetos de Helm e Katz é referenciada através do livro *Young Investigators: The Project Approach in the Early Years* (2001). Segundo Silva e Ferreira, nos *Projetos como sistema complexos* “a relação dos saberes é estabelecida a todo o momento através da interação entre os sujeitos envolvidos, ora coletivamente ora individualmente”.

Para definir o termo *Vida Cooperativa*, ao designar a segunda categoria, as autoras buscaram Freinet, pedagogo francês que, ao rejeitar a pedagogia tradicional, desenvolveu um trabalho em que o senso cooperativo e a ajuda mútua estavam sempre presentes. Como referência às perspectivas de Freinet, as autoras usam as citações de Elias em *Célestin Freinet: Uma Pedagogia de Atividade e Cooperação* (1997). Nesta abordagem o ensino é concebido a partir da cooperação, com ênfase no coletivo e nas relações que o grupo estabelece ao lidar com os conflitos e as diferenças dos membros de cada grupo. Jolibert é referenciada pelas obras: *Formando crianças leitoras* (1994) e *Formando crianças produtoras de texto* (1994). Segundo o estudo, a mesma abordagem é desenvolvida na Escola Moderna Portuguesa. Ao definir as escolas desse sistema: “*como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade de uma vida democrática*”, Silva e Ferreira citam Niza em seu artigo *O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa* (In: Formosinho. *Modelos Curriculares para a Educação da Infância*, 1996).

No último grupo *Projetos de Trabalho*, a característica principal é o planejamento de um produto final, enfatizando todo o processo de construção. São citados Roca e Pujol, que no artigo *As vueltas com los proyectos de trabajo* (In: *Cuadernos de Pedagogia*, 1993), afirmam que os Projetos de Trabalho estão voltados para a comunicação, instrumento para o desenvolvimento do aluno, e completam, afirmando que os projetos apresentam fases que os estruturam e que são desenvolvidas tanto pelos professores como pelos alunos. Também o programa High Scope é citado nesse estudo como exemplo da perspectiva de *Projetos de Trabalho*. Esse programa é referenciado pelas autoras através das

citações de Formosinho em *Modelos Curriculares para a Educação da Infância* (1996) e de Graves no artigo *O Planejamento feito pelas crianças: por que é importante e como começar* (In: Brickman e Taylor. *Aprendizagem activa*, 1996). Outra abordagem com as características dos Projetos de Trabalho é a experiência desenvolvida na Escola *Chaves*, em Indianópolis, Indiana (EUA), a partir da Teoria das inteligências Múltiplas (Gardner, 1994). Como último proposta dos *Projetos de Trabalho* está o trabalho de Hernández e Ventura (1998) que se vincula à perspectiva de conhecimento globalizado.

Silva e Ferreira concluem que há algumas semelhanças no processo de desenvolvimento dos projetos nas três abordagens: todas são permeadas, de uma certa forma, por momentos de exploração, construção, divulgação e avaliação; esses momentos são interligados com a participação ativa das crianças; o professor é parceiro neste processo, promovendo situações onde as crianças possam aprender efetivamente, construindo seu próprio conhecimento. Nas três abordagens, a criança constrói novos significados e estabelece relações com o material, com os pais, com os professores e com as outras crianças. Diante desse estudo, analisam os projetos como uma prática curricular diferenciada que promove parceria entre a criança, a escola e a comunidade e propõe uma vivência curricular mais interessante e de forma significativa, levando à transformação, autocrítica e reflexão.

Complementando o estudo das educadoras, daremos destaque às abordagens que mais diretamente influenciaram nossa experiência.

4. A Abordagem Reggio Emilia

Com um foco direcionado à educação infantil, a abordagem Reggio Emilia, que trata dos projetos de trabalho, também serviu com referência para a elaboração dessa pesquisa. Esse sistema educacional, que abrange diversos centros de educação infantil na municipalidade de Reggio Emilia no norte da Itália, começou a se delinear nos anos 50, na tentativa de reconstrução daquele país, após uma guerra que lhe roubara quase tudo. Nesse cenário, um educador carismático, Bruno

Ciari, foi convidado pela administração de Bolonha para dirigir o sistema municipal de educação para a primeira infância. Fortemente inspirado pelos pensamentos de Celestin Freinet e de John Dewey, esse dirigente iria influenciar poderosamente o discípulo de Piaget, Loris Malaguzzi, idealizador da idéia de Reggio Emília e seu inspirador intelectual.

Malaguzzi organizou um sistema de ensino em que o currículo é aberto (currículo emergente) e todas as atividades pedagógicas estruturam-se através de projetos, denominados “projetos de estudos em profundidade”, que começam com base em uma idéia e germinam por longo período, envolvendo desde a observação de idéias interessantes da criança até o desenvolvimento dessas idéias em experiências concretas. As reflexões resultantes dessas experiências geram aprendizagens e levam a novas idéias que, por sua vez, vão constituir desafios para outras atividades. Cada tema é trabalhado em profundidade e nenhuma atividade termina em si mesma. A existência de várias etapas para concretizar um projeto leva o grupo a fazer conexão entre as experiências e a explorar diversas possibilidades. Os projetos evoluem em ritmo próprio, não existindo limitação de tempo. Assim, um projeto pode durar meses, semanas ou mesmo estender-se por todo um período letivo. Um bom projeto é aquele que permite a contribuição de cada criança, de modo que ela possa interagir com as demais, discutindo, decidindo, dialogando, resolvendo conflitos, estabelecendo regras e metas, utilizando múltiplas formas de representação.

A documentação representa importante componente na abordagem Reggio Emilia. As ações no desenvolvimento das diferentes fases de um projeto são sempre fotografadas, filmadas, transcritas em relatórios ou diários. Tais registros fornecem aos professores elementos para discutir os níveis de entendimento e as percepções das crianças, as linguagens que utilizam e, ainda, mostrar aos professores como podem "provocar" ou encorajar mais a aprendizagem e o envolvimento das crianças. Cada etapa do projeto é, além disso, ilustrada e representada pelas crianças, que expõe suas traduções no espaço que ocupam.

A abordagem de Reggio Emilia incentiva o desenvolvimento intelectual da criança por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. Ela é encorajada a explorar seu ambiente, que é rico em possibilidades, e a expressar-se

através de todas as suas “linguagens” — desenho, pintura, palavras, movimento, montagens, dramatizações, colagens, escultura, música —, o que a conduz a surpreendentes níveis de habilidades simbólicas e de criatividade.

A arquitetura das escolas é planejada e o ambiente, considerado como o “terceiro professor” (cada classe conta sempre com dois professores), é sempre bonito, convidativo, sereno e repleto de estímulos visuais, produtos das construções das crianças. As salas são amplas, claras, arejadas, com muita luz. Os pés-direitos são altos e há muitas repartições de vidro para a criação de uma sensação comunitária, que dá continuidade aos jardins internos e externos e permitem receber mais luz natural e oferecer às crianças oportunidades para brincadeiras com transparências, reflexos e sombras

Para os educadores de Reggio Emilia, o intercâmbio social é visto como essencial para aprendizagem. Na arquitetura planejada de todas as escolas há sempre uma *Piazza* central, para onde todas as salas convergem; é o local onde todos se encontram: crianças, pais e professores. O termo “*piazza*” é o mesmo da praça das cidades italianas, que é um elemento fundamental da estrutura arquitetônicas urbanas da Itália, exemplo de que a escola é reflexo da sociedade à sua volta.

Outro importante ambiente é o *Atelier*, que é uma verdadeira oficina das expressões das diferentes linguagens. Este espaço é um estúdio de arte que contém uma grande variedade de materiais recicláveis e reciclados, ferramentas para o trabalho de construção das crianças, e ainda abriga os registros dos projetos passados. O ateliê é um componente essencial na documentação das produções das crianças. Um importante suporte aos ateliês das escolas é o *REMIDA, Centro de Reciclagem da Cidade de Reggio Emilia*, operado pela *Associação Amigos de Reggio Emilia*, que reúne a municipalidade e as companhias de água, gás e coleta de lixo. O centro coleta materiais, faz exposições com os reciclados e oferece materiais alternativos obtidos de sobras, materiais rejeitados ou descartados das indústrias e das produções artesanais, objetivando reinventar o uso e o significado desses materiais. O centro distribui esses materiais (papel, papelão, cerâmica, tinta, corda, couro, borracha, madeira, plástico e outros) para professores de creches, pré-escolas, escolas de ensino fundamental e médio, assim como para outras

associações educacionais e culturais, asilos, proporcionando oficinas para pessoas portadoras de deficiências, criando centros de recreação e outras atividades de igual natureza. REMIDA também promove e organiza oficinas e cursos de treinamento, seminários, exposições e conferências

O objetivo do projeto educacional Reggio Emilia é, segundo seus educadores, criar uma criança protagonista, investigadora, capaz de descobrir os significados das novas relações e de perceber os poderes de seus pensamentos por meio da síntese de todas as linguagens: expressivas, comunicativas e cognitivas.

Louise Cadwell (1997), educadora do College School of Webster Groves em St. Louis, Missouri e que pesquisa a abordagem Reggio Emilia desde 1991, quando lá estagiou por um ano, descreve em seu livro "*Bringing Reggio Emilia Home*" a influência da teoria de Vygotsky nessa abordagem. Isso é observado por Cadwell no desenvolvimento e na prática da formação de pequenos grupos de crianças que interagem no desenrolar dos projetos, conversando sobre suas idéias. Segundo a autora, essa interação social em que as crianças ouvem o ponto de vista dos outros, argumentam e consideram novas alternativas, permite-lhes desenvolver seu pensamento crítico e suas habilidades de raciocínio, uma vez que essa interação promove a cooperação e a negociação entre elas.

Em recente publicação, a pesquisadora Ana Lúcia Goulart de Faria (2007) escreve um novo capítulo sobre Loris Malaguzzi, destacando-o como um pensador da infância que se diferencia de outros pensadores clássicos da área, primeiramente, por ter atuado na administração pública, como secretário municipal da educação, o que o obrigou a fazer uma constante relação entre teoria e prática. Outro aspecto que o diferencia é a sua especialização na educação infantil da criança pequena, tanto em creches como em pré-escolas. E, finalmente, um caráter peculiar desse revolucionário pensador é o fato de sua produção escrita ser escassa. Apesar desse fato, concedeu muitas entrevistas, escreveu muitos artigos e foi fundador da revista *Zerosei*, hoje *Bambini*.

Segundo Faria, para Malaguzzi a educação não é neutra, pois reproduz e transforma a realidade. A criança é o centro de sua pedagogia; ela é portadora de história, um sujeito de direitos capaz de múltiplas relações. Observar e documentar

são atos inseparáveis na pedagogia de Malaguzzi, daí a importância do ateliê, que integra as múltiplas linguagens, permitindo que a criança se sinta inteira.

Faria finaliza seu artigo com a reprodução do importante documento redigido por Malaguzzi em 1993, *Uma Carta dos Três Direitos*, base da sua pedagogia. Defendendo uma cultura colaborativa-interativa, Malaguzzi defende “o direito dos pais” de participarem ativamente das experiências da criança na escola. Da mesma forma, exalta “o direito dos educadores” em participar da elaboração de todas as práticas educacionais através do diálogo, da troca e do confronto de idéias e experiências. Por fim, Malaguzzi refere-se ao “direito das crianças” de serem reconhecidas como sujeitos de todos os seus direitos e portadoras e construtoras de suas culturas.

Dentre as referências sobre a abordagem Reggio Emilia, utilizadas como fontes em nossa experiência estão, a leitura on-line da revista *Rechild*, publicação do Centro Reggio Children (Reggio Emilia, Italia) e a participação de Lista de discussão pela Internet, Reggio_L, patrocinada pela ECAP (Early Childhood and Parenting) da Universidade de Illinois, na qual pude trocar e conhecer experiências de professores que se interessam e utilizam fundamentos da abordagem Reggio Emilia em suas aulas. Foram também analisados os vídeos: “*To Make a Portrait of a Lion*”, produzido pela equipe de Reggio Emilia em junho de 1987, que descreve um projeto desenvolvido por Amélia Gambetti e Giovanni Piazza, com a consultoria de Loris Malaguzzi; e o vídeo “*The Creative Spirit – Segment on Reggio Emilia*”, produzido pelo escritor e produtor americano Paul Kaufman em 1992, com a introdução de Howard Gardner e a participação do próprio Malaguzzi, descrevendo o desenrolar do *Projeto das Papoulas*.

Vemos na abordagem Reggio Emilia uma visão da criança co-construtora de seu conhecimento, de sua cultura e de sua própria identidade. A criança é “rica em potencial, forte, poderosa, competente” (Malaguzzi, 1999). Sua interação com o ambiente e a transformação ativa de seus relacionamentos com seus pares ou os adultos que a cercam a levam à aprendizagem. Daí uma das principais características da abordagem Reggio Emilia é a de se constituir numa “pedagogia da escuta”, onde dar voz à criança, ouvir o que ela tem a falar e dar significado a suas idéias é incontestável.

5. Lílian Katz e Sylvia Chard

Outra referência teórica utilizada em nossa experiência, e que serviu como guia de planejamento de nossos projetos, refere-se ao trabalho de Lilian Katz e Sylvia Chard que fornece subsídios para o trabalho com projetos. As orientações utilizadas vieram do website das autoras, *Project Approach*, que oferece discussões e cursos (inclusive on-line) sobre projetos. Foram feitas, ainda consultas à publicação eletrônica *Early Childhood Research and Practice Journal*, dirigido por Lilian Katz, além da leitura do livro *Engaging Children's Mind* de autoria das educadoras. É importante lembrar que Lílian Katz, professora catedrática da Universidade de Illinois, em Urbana Champagne, é autora de artigo que compõe o livro *As cem linguagens da criança*, e aparece como uma das colaboradoras da publicação desta obra; suas posições corroboram os fundamentos da abordagem Reggio Emilia, sendo diretora do centro ERIC/EECE (Education Resources Information Center/Elementary and Early Childhood Education) do Departamento de Educação da Universidade de Illinois, responsável pela divulgação e adaptação da abordagem Reggio Emilia na América do Norte.

Dentro da visão das autoras citadas, um projeto é definido como uma profunda investigação de um tópico do mundo real que mereça a atenção e o empenho das crianças. Um projeto refere-se a um conjunto de estratégias de ensino que possibilite aos professores guiar as crianças a extensas e múltiplas oportunidades de aprendizagem. Em classes de educação infantil, os projetos enriquecem as atividades de jogos dramáticos, construções, pinturas e desenhos, relacionando essas atividades com a vida fora da escola.

Assim, segundo as autoras, um projeto percorre o seguinte caminho: organização, discussão e exploração do tema, representação e experiência conclusiva e caracteriza-se por determinadas etapas e fases, que se iniciam *a partir* do interesse das crianças e a relação com seu cotidiano, seguido de discussão sobre o assunto, onde relatam e compartilham experiências anteriores. Os recursos para ajudar as crianças na investigação são propiciados pela professora: objetos reais, figuras, livros, brinquedos etc. A partir daí as crianças têm novas experiências e passam a investigar, realizando pesquisas que contam também com a

participação dos pais. Um outro recurso pode surgir no contato com "experts" no assunto, através de visitas ou excursões. As crianças passam a observar de perto algumas situações que lhes provocam interesse e, atentamente, começam a fazer prognósticos, a realizar experimentos e se envolvem na representação do que foi aprendido, através do desenho, música, construções, dramatizações. Finalmente as crianças revêem o trabalho feito, sumarizam e recriam esse trabalho em uma nova forma de apresentação para outra audiência. Um evento final é realizado e as crianças têm a oportunidade de apresentar o projeto a outras classes, aos pais ou à comunidade. O projeto é avaliado conjuntamente pelas crianças e professores, e novos projetos podem surgir a partir das discussões e problematizações levantadas.

Para as autoras, há elementos essenciais na elaboração dos projetos: *o questionamento do professor, os elementos-chave e o trabalho das crianças*. *O questionamento do professor* pode ser sobre quais experiências prévias as crianças possuem, que perguntas elas estão fazendo ou que novas aquisições elas podem fazer. *Os elementos-chave* são as ações que dinamizam o projeto, como a elaboração da "rede de significações" (web) do conhecimento da classe e daquilo que as crianças irão se apropriando no desenrolar do projeto, ou ainda, um trabalho de campo, onde elas elaboram esboços, escrevem ou ilustram anotações enquanto observam. *Os trabalhos das crianças* representam os resultados do processo; são as ações resultantes da atuação do projeto sobre as crianças, como o uso da imaginação e da fantasia para criar trabalhos em Artes, frases ou poemas, ou a recriação da história do projeto de forma que outros possam admirar em uma exposição de fotos ou através da apresentação do projeto para uma nova audiência (pais, comunidade, outros colegas). Por fim, crianças e professor revêem o percurso realizado, avaliam o projeto, discutem e selecionam trabalhos para documentação e há a possibilidade dessa discussão e questionamentos gerarem novos projetos.

Nossa experiência teve bastante influência da visão de Lilian Katz, na descrição dos projetos, na terminologia utilizada e principalmente no desenvolvimento das etapas dos projetos.

6. Fernando Hernández

Fernando Hernández, Professor titular da Universidade de Barcelona na Espanha, aborda o tema dos projetos de trabalho em seus livros *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho* (1998) e *A organização do currículo por projetos* (1998/co-autoria). Segundo Hernández o que se sugere no trabalho com projetos não é um método ou uma estratégia, mas um caminho para repensar a função da escola em um mundo em transformação no qual os conhecimentos estão em constante revisão.

Hernández apresenta uma visão de *projetos de trabalho* como uma nova concepção da educação e da escola que aponta outra maneira de representar o conhecimento escolar baseado na aprendizagem da interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento. Segundo Hernández, os projetos de trabalho propiciam o desenvolvimento de indagações que questionam a realidade baseada em verdades estáveis e objetivas e, dentro de uma perspectiva transdisciplinar e vinculada a um currículo integrado, servem como facilitador da travessia entre o conhecimento e sua aplicação no cotidiano dos alunos, uma vez que favorecem o conhecimento de si mesmos, dos outros e do mundo em que vivem.

Para Hernández, os projetos de trabalho representam uma concepção de entender a escolaridade baseada no ensino para a compreensão, em que os alunos pesquisam algo que tenha sentido para eles utilizando diferentes estratégias, participam do planejamento da própria aprendizagem, aprendem a ser flexíveis, reconhecendo o “outro” na medida em que ouvem e discutem as outras opiniões. Essa atitude, segundo o autor, favorece a interpretação da realidade e o antidogmatismo, e é uma das finalidades do trabalho por projetos.

Segundo Fernando Hernández, os projetos de trabalho favorecem a pesquisa da realidade e o trabalho ativo por parte do aluno, que vai além da informação recebida e estabelece relações entre essa informação e os problemas que se possam apresentar. Citando Perkins e Blythe, Hernández acrescenta que a compreensão "relaciona-se com a capacidade de investigar um tema mediante

estratégias como explicar, encontrar evidências e exemplos, generalizar, aplicar, estabelecer analogias e representar um determinado tema por meio de uma nova forma". (Hernandez, 1998).

O autor apresenta os projetos de trabalho como um percurso que procura estabelecer conexões e que questiona a idéia de uma versão única da realidade. Para ele, esse percurso por um tema-problema favorece a análise, a interpretação e a crítica, uma vez que contrasta pontos de vista. Cada percurso é singular, e se trabalha com diferentes tipos de informação. A atitude de cooperação predomina, e o professor é um aprendiz e não um especialista, pois ajuda a aprender sobre temas que irá estudar com os alunos. O docente ensina a escutar; uma vez que também podemos aprender daquilo que os outros dizem. Essa forma de aprendizagem leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrarem o lugar para isso. Há diferentes formas de aprender aquilo que os professores querem ensinar e eles não sabem se os alunos aprenderão o que foi programado ou outras coisas. E finalmente, Hernandez adverte que não se deve esquecer de que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem e isso se reflete nos trabalhos com projetos.

Ainda que Hernández tenha um enfoque mais voltado para o ensino fundamental, encontram-se em seus relatos projetos desenvolvidos também com classes de educação infantil, como o projeto sobre a baleia orca *Ulisses*, numa turma de três anos (Hernández, 1998, p.107-112) e cuja leitura e aplicação foram utilizados em nossa experiência.

CAPÍTULO III - ESTUDO EMPÍRICO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

It's coexistence or no existence.

Bertrand Russell

1. Caracterização do contexto em que a experiência se inseriu

Trata-se de um trabalho de natureza qualitativa que analisa uma experiência em educação infantil bilíngüe com uso de projetos didáticos com classe de crianças de três anos de idades (*Nursery*), em pré-escola da cidade de São Paulo que desenvolve currículo bilíngüe desde a educação infantil até o ensino fundamental. Conforme detalhado na introdução desse trabalho, atuei como professora de classe da turma de três anos e a maior parte das atividades ocorreu através de projetos didáticos, dois dos quais são objetos de relato dessa experiência.

O trabalho propunha a integração do currículo britânico com as propostas do currículo nacional, seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) e dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998). O enfoque era dado, portanto, ao desenvolvimento da ética, valores da família, padrões de moral e cidadania internacionais, gerando uma compreensão entre os alunos sobre a necessidade de tolerância e respeito pelas diferenças encontradas em qualquer grupo de pessoas com antecedentes culturais diversos, valorizando essas culturas e enfatizando o relacionamento com a comunidade inglesa. Na educação infantil os procedimentos eram essencialmente de natureza lúdica, embora se valorizassem, em nível apropriado, também os conhecimentos acadêmicos.

Em relação ao ensino fundamental, havia uma preocupação com conhecimentos mais sistematizados. Associações com instituições de ensino do Reino Unido davam uma dimensão maior ao programa internacional e aos objetivos de longo prazo. Um exemplo disso era o incentivo à participação dos alunos, a partir do início do Pre- Prep 4, de exames administrados pela *Trinity College London*, instituição que realizava testes na própria escola, através de uma banca examinadora qualificada, fornecendo certificados com reconhecimento internacional.

Os objetivos a seguir eram também possibilitar o acesso a exames pela *Universidade de Cambridge* e para o *IGCSE (International General Certificate of Secondary Education)*. Uma das metas era ser uma escola credenciada junto à instituição *IBO (International Baccalaureate Organization)* e poder introduzir futuramente o *Primary Years Programme*, currículo internacional proposto por aquela instituição.

Na ocasião da experiência a escola oferecia educação infantil e havia iniciado as primeiras séries do ensino fundamental. Havia, portanto 5 classes no ano de 2002: Nursery (até 3 anos), PP1 (até 4 anos), PP2 (até 5 anos), PP3 (até 6 anos) PP4 (até 7anos) e 6 classes no ano de 2003, com a abertura da classe denominada P1 (até 8 anos).²⁰

A imersão total em inglês acontecia durante toda a educação infantil e, só a partir do PP4 (o que equivaleria naquela ocasião à primeira série) , as crianças tinham aulas formais de português. As turmas do Nursery e PP1 tinham quatro horas diárias de aula, com imersão total em inglês. As turmas seguintes atendiam a período integral das 8 horas às 15h15, realizando o almoço no refeitório da escola, que fornecia a alimentação com cardápio controlado por nutricionista. O calendário seguido era o oficial do hemisfério sul em que o ano acadêmico inicia-se em fevereiro e termina em dezembro. O final de dezembro e o mês de janeiro são férias de verão e julho são férias de inverno.

Os espaços oferecidos pela instituição e onde foi realizada a experiência descrita com a turma do Nursery, constituíam-se de duas salas amplas conjugadas para essa turma, mais uma sala de artes (ateliê), sala de música, cozinha experimental, biblioteca, quadra esportiva, campo gramado, ampla área verde com árvores frutíferas, horta, playground separado para esta classe com areia e água disponíveis, além de um espaço-picadeiro, coberto com lona de circo, onde eram realizadas as exposições, eventos, festividades e apresentações da crianças.

As classes sempre contavam com a professora de classe e uma professora assistente, e se alguma das professoras estivesse ausente, havia alguém da assistência da coordenação para substituí-la.

²⁰ Denominações utilizadas no currículo britânico: PP: Pre- Preparatory e P: Preparatory

As aulas eram exclusivamente dadas em inglês, inclusive as aulas com os professores especialistas de música e educação física, que aconteciam uma vez por semana, cada uma delas com duração de 50 minutos.

O trabalho com a coordenação permitia uma liberdade de ação bastante ampla e houve uma proposição da professora para o trabalho com projetos, baseado nas experiências da abordagem Reggio Emilia e no trabalho de Lillian Katz e Sylvia Chard, já utilizados na Inglaterra.

A proposta pedagógica desenvolvida com essa turma contemplou, portanto, os projetos de trabalho que, mesmo nascendo de situações emergentes, não excluía os conteúdos que possibilitavam concretizar as intenções educativas; antes disso, englobavam estes saberes, através de múltiplas relações, uma vez que a maioria dos projetos se desenvolvia durante meses. Em sua maioria, as seqüências de atividades realizadas e algumas atividades permanentes ocorreriam motivadas pelo projeto em andamento.

Os pais das crianças, de uma maneira geral, tinham alto nível de escolaridade, sendo, em sua maioria, fluentes em inglês. Muitos eram funcionários de empresas multinacionais transferidos para o Brasil, oriundos de países sul-americanos ou europeus, mas a maioria era composta por brasileiros que tinha interesse em que seus filhos se tornassem fluentes no inglês. No contexto em que nossa experiência foi realizada constatamos que a dimensão do *bilingüismo eletivo*, distinção feita por Valdez e Figueroa (1994, apud Baker 2001, p. 3) e mencionada na introdução dessa pesquisa, foi realmente importante para a aprendizagem, uma vez que os pais foram os responsáveis pela escolha do ensino de imersão em uma segunda língua (o inglês) para seus filhos pequenos e os incentivavam nessa aquisição. As razões dessa escolha eram diversas: havia algumas famílias cuja primeira língua era outra, que não o inglês e o português, como os falantes de espanhol: tínhamos famílias da Argentina, Colômbia, Peru e Espanha e falantes de outras línguas, como famílias de Israel, França e Bélgica. Neste caso, a escolha era decorrente do fato de que, na maioria das vezes, os pais transferidos para o Brasil falarem o inglês, além de sua língua materna, e atribuírem a essa aquisição lingüística valores culturais, sociais e econômicos.

Eram raros os alunos cujos pais tinham como primeira língua o inglês, e nesses casos, era quase sempre, um dos pais apenas. A escolha, nesses casos, era evidente: a preservação da língua materna desses pais. Entretanto, grande parte dos alunos não tinha nenhum vínculo de hereditariedade com a língua inglesa, ou seja, não havia ascendentes na família. Porém, essa maioria de pais falava o inglês, estava estudando esse idioma ou sentia a necessidade de ter estudado e falar essa língua. Esses pais também valorizavam essa aquisição por razões culturais, sociais e econômicas.

Estudos enfatizam a importância do envolvimento dos pais em programas de imersão para a aprendizagem efetiva das crianças (Delgado-Gaitan, C. & Treuba, H., 1991); Karnes & Zehrback, 1975). O poder da influência dos pais tem sido objeto de pesquisas no sucesso escolar de crianças de línguas minoritárias (Cummins, 1989; Delgado-Gaitan, 1990; Moll, 1995). Rice & Wilcox (1995) dão grande valor ao envolvimento dos pais na aquisição da linguagem na pré-escola. Seu projeto (LAP: Language Acquisition Pré-school), em Kansas, reuniu crianças com problemas de fala, aprendizes que tinham o inglês como segunda língua e falantes da língua materna (inglês, usada como língua de instrução), e no projeto foi dada uma forte ênfase em promover habilidades lingüísticas nesses grupos mistos.

Apesar das diferenças entre o programa de imersão de nossa experiência (e outros semelhantes que crescem em quantidade no Brasil e apresentam bons resultados) e o LAP, há estratégias semelhantes às que utilizamos em nossa experiência e que evidenciam a participação dos pais como colaboradores no sucesso da aprendizagem.

Assim como no LAP, em nossa experiência eram dadas freqüentes e detalhadas informações aos pais: sobre os temas explorados com as crianças, as atividades programadas e realizadas, o andamento dos projetos, pedidos de colaboração para os projetos, envio de listas de músicas, palavras ou rimas utilizadas em classe, envio semanal de livros de histórias escolhidos pelas crianças (biblioteca circulante), relatório sobre o progresso das crianças. Tudo isso se materializava por meio de *newsletters* constantes e contatos com os pais. Além de conversas com os pais em ocasiões informais, como na hora da entrada ou saída, eram ainda realizadas palestras, exposições e uma apresentação mensal

(*Assembly*), para a qual todos os pais eram convidados e na qual, cada classe, em seu turno, fazia uma apresentação.

Além disso, realizávamos reuniões periódicas com os pais, tanto no final do semestre, como no início, em que também explicávamos a importância de sua contribuição no sucesso da aprendizagem. Em todas essas situações sempre ouvíamos as sugestões dos pais e suas observações de como a criança agia em casa no tocante à linguagem. Diariamente, por meio das agendas dos alunos, recebíamos e enviávamos notas e observações da aula ou observações específicas sobre cada criança, além de um relatório mensal, mas preenchido diariamente, sobre as refeições que a criança fazia na escola. Os pais dos alunos a partir de 5 anos, que ficavam em período integral, também recebiam um cardápio semanal do almoço oferecido pela escola.

Sargent (apud Rice & Wilcox 1995, p.129) afirma "Esta troca de informação entre a escola e a casa facilita a generalização das habilidades lingüísticas nos ambientes". Isto é um fator que favorece a aprendizagem e, em nosso modo de ver, o encorajamento e envolvimento dos pais representam uma parte fundamental no processo de imersão.

Já em 1998, na 4ª. Conferência Européia sobre Programas de Imersão, participantes representando esses programas em Bolzano na Itália, País Basco, Canadá, Irlanda do Norte, Nova Zelândia e País de Gales, discutiram como orientar e apresentar soluções aos pais de filhos em programas de imersão. Esses problemas variavam de acordo com o contexto da região ou país. Mas, em qualquer contexto, é importante que os pais cujos filhos estejam em programas de imersão, sempre os encorajem no aprendizado da segunda língua, apesar das dificuldades encontradas. Portanto, um aspecto importante no sucesso da aprendizagem, em nosso caso, foi o incentivo e apoio dos pais.

Apresentamos a seguir um quadro com o total de alunos por classe em cada ano e suas nacionalidades e culturas familiares. É importante destacar que em classes de educação infantil o número de alunos pode variar durante o ano letivo, pois acontecem matrículas e desligamentos durante todo o período. O quadro

abaixo representa um determinado período em cada ano, geralmente o meio do ano letivo.

TOTAL DE ALUNOS POR ANO, SUAS CULTURAS FAMILIARES

Nacionalidade das crianças	2001	2002	2003
Brasileira	5	6	8
Argentina	2	1	1
Colombiana	1	2	1
Peruana	1	1	-
belga	-	1	-
francesa	-	1	1
espanhola	-	1	1
israelita	-	-	1
Britânica	1	1	

Como os projetos possibilitam um grande envolvimento na prática cotidiana, educador, educandos e pais, vivemos juntos o processo de construção dos projetos. Esse procedimento possibilitou a constante reflexão sobre a prática pedagógica, um dos fundamentos da formação do profissional de educação (artigo 61 da LDBN).

A reflexão supõe um olhar para dentro de si mesmo e quando o professor reflete sobre sua prática pedagógica, pode observar e problematizar as mudanças que se operam no desenvolvimento dos alunos, ao articular experiências realizadas com o contexto que as crianças vivenciam.

Segundo Donald Schön (1992) o ensino reflexivo crítico pressupõe três níveis de reflexão: *conhecimento-na-ação* é o saber fazer, ou seja, o conhecimento acerca de uma determinada atividade manifestada através da habilidade com que é exercida; *reflexão-na-ação* é o perceber e intervir sobre a ação, acontece no próprio transcorrer da ação, indicando que o ator está adequando o seu agir à complexidade da situação, uma vez que é capaz de percebê-la e imediatamente sobre ela intervir de modo a ir ao encontro de seus objetivos; *reflexão-sobre-a-ação* é a avaliação e/ou problematização de uma ação já transcorrida. Durante o trabalho realizado, percorreram-se os três níveis de reflexão.

2. Análise inicial dos dados: os registros da professora

Passamos a apresentar registros mantidos pela professora em seu portfólio que se relacionam, de alguma forma, com os projetos relatados a seguir.

2. 1. Planejamento anual

O planejamento de cada turma era finalizado individualmente por cada professor, mas havia uma semana de discussões sobre práticas e teorias de planejamento, sendo que participávamos de workshops que abordavam temas como tipologia dos conteúdos, o trabalho com projetos, programas de imersão bilíngües, dentre outros. Havia uma preocupação em se estabelecer relações dos temas a serem trabalhados e seus procedimentos entre os professores das diferentes turmas, para que se caminhasse numa seqüência curricular. O planejamento deveria ser entregue e discutido em inglês, porém os professores também deveriam entregar uma versão em português para atender determinações legais. O planejamento em inglês da turma do *Nursery* baseou-se na terminologia adotada por Lilian Katz e foi transcrito para o português, procurando-se manter esses conceitos, porém há, na versão em português uma introdução para situar o programa dentro da visão dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Hoje, em nossa opinião de pesquisadora, parece-nos que as idéias propostas nos citados Referenciais não estão absolutamente distantes dos conceitos citados por Katz,

ainda que a terminologia seja outra. O planejamento em português também apresenta uma divisão dos conteúdos por bimestres, o que foi solicitado na época pela coordenação, porém há um comentário da professora a respeito: tal divisão atenderia a uma metodologia do trabalho pedagógico e a cronologia estaria sujeita a mudanças e adaptações.

Observamos que, ao elaborar o planejamento, a professora procurou valorizar, dentro do papel da educação da criança de 0 a 6 anos, os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos na relação e interação com os adultos e com as outras crianças. Enfatiza o brincar, mas propõe ao mesmo tempo uma relação de temas ou conteúdos. Sua proposta tenta uma forma de vivenciar de várias maneiras as brincadeiras, as histórias e as canções, conciliando esses temas. Mas também conta com projetos emergentes, cujos temas ou questionamentos surgem a partir das crianças e podem não estar previstos como um dos temas do planejamento. Foi o caso dos *projetos dos insetos*. Já o *projeto sobre comidas*, aparece nos tópicos de conteúdos, porém desenvolveu-se como um projeto de longa duração, pois o interesse desse desenvolvimento emergia das crianças. É importante que aqui a cultura infantil também é influenciada pelos espaços em que essas crianças se inserem e pela classe social a que pertencem, o que lhes permite apropriar-se de significados do mundo que as rodeia, expressando-se de modo peculiar para construir sua linguagem.

2. 1. a. Planejamento anual em Inglês

LONG RANGE PLAN

NURSERY / 2003

Teacher: Mrs. Marizilda Martins

1. GENERAL GOALS

Children in early childhood should develop:

- **Knowledge:** facts, concepts, ideas: poems, stories, myths, songs and basic vocabulary.
- **Skills:** academic, verbal, physical, social and personal skills: talking, counting, singing, drawing, painting, recognizing their names, sense of cooperation, discussion, teamwork, give and take etc.

- **Dispositions:** patterns of behavior like: being curious and creative, wondering, figuring out, predicting, explaining, etc
- **Feelings or attitudes:** appropriate emotional response: dealing with success and failure, coping with frustration, belonging, feeling secure, feeling confident, dealing with personal problems, appreciating success, learning from errors, seeking support when needed etc.

2. AREAS: CONTENTS, SKILLS

- **Communication, Language and Literacy:**
Contents: nursery rhymes, poems, songs, stories, dramatic play, games, riddles, vocabulary
Skills: talking about own experience, singing songs, browsing through books, listening to stories, naming pictures, repeating words and phrases, dancing, representing, identifying own initial letter's name, trying to follow little stories, formulating questions, using simple commands.
- **Mathematics:**
Contents: oral sequence up to 10, quantities up to 3, shapes (triangle, circle, square), primary colours, opposite concepts (small/big; tall/short; in/out; on/under/ heavy/light), notions of sets, sequency, comparing, matching, classifying, patterning.
Skills: singing the numbers, counting, sorting, matching, identifying and comparing objects, recognizing the colours and shapes, playing with puzzles, getting to know the different between the opposites.
- **Social Studies:**
Contents: self help skills, good manners, good habits, special dates, sense of family and community, sense of sharing, sense of group (team work)
Skills: toilet training, sharing, taking turns, wondering, predicting, taking care of belongings, cleaning up, picking up toys
- **Sciences:**
Contents: weather, gardening, animals, hygiene, outdoor, environment, temperature (hot/cold), food.
Skills: washing hands, brushing teeth, searching, investigating, observing, figuring out, predicting, smelling, tasting, visualizing, developing sense tactile, stepping on different types of textures
- **Arts:**
Contents: paint, draw and scribble, gluing and pasting, play dough and clay, cutting (tearing, random scissors), different materials, Collage
Skills: exploring different materials, brush painting, finger painting, stencil painting, sponge painting, drawing with crayons, chalk and markers
- **Movement and Motor Coordination:**
Contents: body movements, games, running, climbing, jumping, hopping, rolling, tip toes, dancing, walking up steps, space awareness
Skills: imitating animals, imitating different sounds, dancing and singing in a circle, lacing, walking barefoot, bowling, kicking and throwing a ball, clicking tongue, smacking lips, using scissors for random cutting

3. ATTITUDES

- Responding appropriately to success and failure,
- coping with frustration,
- dealing with personal problems, appreciating success,
- learning from error,
- seeking support when need
- having confidence when doing things and performing alone,

- *working cooperatively with peers,*
- *showing independence,*
- *respecting peers,*
- *accepting routines*

4. STRATEGIES

The goals will be achieved through:

- **Spontaneous Play** to explore materials, ideas, and social relationships.
- **Systematic Instruction:** different activities to optimize the acquisition of skills.
- **Project Work:** stimulating children's creative thinking and problem-solving, applying previous acquired skills.

5. RESOURCES

The classes will be supplied with a variety of resources:

- **Books** : a classroom library in the reading area
- **Posters, pictures, magazines**
- **Videos**
- **Photocopy sheets from various sources**
- **CDs and tapes with songs**
- **Activity games:** puzzles, flash cards, memory games
- **Blocks**
- **Toys**
- **Paint and brushes**
- **Sand and water**
- **Play dough**
- **Crayons**
- **Clay**
- **Chalk**
- **Glue**
- **Various types of papers and cardboard**
- **Hand Puppets for dramatic play**
- **Gardening tools**
- **Recyclable material**
- **Cooking class supplies**

6. THEMES

Topics, units and activities developed throughout the year (topics may be flexible)

- Project Work: ideas from the children
- Units: *Fruits, Colours, Carnival, Valentine's Day, Animals (Pets, Farm animals and Wild animals), Numbers, Shapes, Easter, Seasons (Weather), Indian's Day, Work and jobs, Brazil Discovery Day, Fall, Seeds, Apples, Gardening, Environment, Food and cooking, My body, All about me, Mother's Day, Home, Winter, Festa Junina, Family and community, Father's Day, Folklore Day, Soldier's Day, Brazil Independence Day, Spring, Arbor Day, Toys, Children`s Day, Teacher`s Day, Halloween, Valentine`s Day, Transportation, Summer, Ocean and sea animals, Holidays, Christmas, Vacations.*

2. 1. b. Planejamento anual em Português

PLANO ANUAL - 2003
MATERNAL (NURSERY)

Professora: Marizilda Martins

1. INTRODUÇÃO

O Currículo da Educação Infantil é centrado, segundo os Referenciais Curriculares Nacionais, nos eixos Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo e deve contribuir para prática e vivência pedagógicas plenas de êxito e alegria, culminando com aprendizagem satisfatória e significativa das crianças e norteado, entre outros, pelos princípios da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, do respeito ao bem comum e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Ao estruturar o currículo centrado nesses eixos, considera-se o respeito à criança como um ser social, integral e em franco desenvolvimento. Significa, ainda, que não se pode limitar suas oportunidades de descoberta, que é necessário conhecê-la verdadeiramente para proporcionar-lhe experiências de vida ricas e desafiadoras; procurar não fazer por ela, mas auxiliá-la a encontrar meios de fazer as coisas a seu modo. Enfim, é deixá-la ser criança.

Estudos científicos sobre o desenvolvimento da criança dessa faixa etária apontam para ações educativas no sentido de encorajá-la a tornar-se cada vez mais autônoma em relação aos adultos; a interagir com outras crianças e resolver os conflitos entre elas mesmas; a ser independente e curiosa, a ter iniciativa própria para satisfazer sua curiosidade; a ter confiança e habilidade para formar idéias próprias e expressá-las com convicção, não se desencorajando diante dos obstáculos. Busca-se com tais ações compreender como as crianças constroem o seu conhecimento, estando permanentemente atentas a elas, encorajando-as, aceitando suas diferentes manifestações e propondo atividades para a ampliação de descobertas em todas as áreas do conhecimento (físico, lógico-matemático e social).

Não se pode perder de vista que crianças dessa faixa etária encontram-se em permanente atividade e descoberta do mundo; para tanto, é importante o oferecimento de espaços amplos, onde possam engatinhar, treinar seus primeiros passos, correr, pular, explorar objetos, criar seus próprios cantinhos e brincadeiras de faz-de-conta. As atividades dirigidas para a criança pequena precisam respeitar seu tempo e espaço, oportunizando-lhe o maior número possível de experiências e descobertas, sem com isso estabelecer rotinas rígidas ou atitudes disciplinares que retirem ou limitem a alegria ou a espontaneidade própria da criança.

No Maternal I as crianças de dois a três anos já possuem maior maturidade motora, o que lhes permite explorar objetos e tudo o mais que existir ao seu redor. Por meio dos jogos simbólicos do faz-de-conta, aceleram o desenvolvimento da linguagem e da representação. As crianças dessa idade, que já andam e se movimentam livremente, são capazes de extraordinárias observações sobre o que ocorre à sua volta, procurando muitas vezes infatigavelmente suas causas; costumam fazer relações entre as concepções que têm do mundo exterior e as imagens do próprio corpo. Nessa fase, a criança ainda tem dificuldade em repartir seus brinquedos. O trabalho em grupo, ainda que com pouca duração, será de grande ajuda para que a criança saia do egocentrismo.

2. OBJETIVOS GERAIS

A criança dessa faixa etária deverá desenvolver suas capacidades de modo a exercitar sua própria maneira de pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses acerca do mundo e compreendendo a realidade à sua volta.

A criança deverá desenvolver:

- **Conhecimentos:** fatos, conceitos, idéias, vocabulário e estórias.
- **Habilidades:** de linguagem, físicas, sociais e pessoais.
- **Disposições:** curiosidade, criatividade, cooperação, companheirismo.
- **Atitudes:** competência, segurança, participação, rotina, conduta.

3. ÁREAS: CONTEÚDOS E COMPETÊNCIAS

- **Linguagem e apreciação musical:**

conteúdo: estórias, poemas, canções, dramatizações, parlendas e rimas, jogos de palavras.

competências: falar e escutar, relatar experiências, folhear livros, apontar e reconhecer figuras, repetir e imitar, representar, seguir estórias curtas, cantar, dançar, usar simples comandos, reconhecer inicial do próprio nome.

- **Matemática**

conteúdo: contagem oral até 10, noção de quantidade até 3, formas (triângulo, círculo e quadrado), cores primárias, grandeza e opostos (pequeno/grande, alto/baixo, dentro/fora, em baixo/em cima, pesado /leve), noções de conjuntos, comparação, seqüência, agrupamento de pares, noções de classificação.

competências: "cantar" os números até 10, contar até 3, separar, agrupar, identificar, comparar, reconhecer cores e formas, formar quebra-cabeças, resolver jogos de memória, reconhecer a diferença entre os opostos.

- **Meio físico e social**

conteúdo: os seres vivos: o homem (partes do corpo), os animais (domésticos, selvagens, insetos) e as plantas (jardinagem), o tempo e a temperatura (frio/calor; sol/chuva/vento), meio-ambiente e preservação, conhecimento de si e cuidados pessoais, boas maneiras, bons hábitos, os sentidos, datas comemorativas, senso de família e comunidade, alimentos.

competências: usar o banheiro, escovar os dentes, lavar as mãos, cuidar dos pertences, ajudar a limpar a sala, recolher os brinquedos, compartilhar, esperar a vez, trabalhar em grupo, fazer prognósticos, imaginar, investigar, observar, visualizar, desenvolver o senso tátil, cheirar, experimentar e degustar, cozinhar.

- **Artes:**

conteúdo: apreciação da arte visual, pintura, desenho, garatuja, colagem, modelagem, uso de tesoura para picotar, criação artística a partir de diferentes materiais.

competências: explorar diferentes materiais, modelar com massa e argila, colar, pintar com pincéis, pintar com o dedo, pintar com molde, pintar com esponja, desenhar com lápis de cera, carvão, giz e canetas hidrográficas.

- **Coordenação motora (movimento)**

conteúdo: movimentos do corpo, jogos, corrida, saltos, escalada, rolar, dança, ginástica, noção de espaço.

competências: pular, correr, chutar e atirar bola, dançar e cantar no círculo, imitar movimentos, andar descalço e na ponta dos pés, amarrar, jogar boliche, estalar a língua, bater palmas ritmadas.

4. ATITUDES

- Responder apropriadamente ao sucesso e fracasso.
- Lidar com frustrações.
- Lidar com problemas pessoais.
- Apreciar o sucesso.
- Aprender a partir do erro.
- Procurar ajuda quando necessitar.
- Ter confiança ao desempenhar tarefas sozinho.
- Trabalhar cooperativamente com companheiros.

- *Mostrar independência e autonomia.*
- *Respeitar colegas e professores.*
- *Aceitar rotinas.*

5. ESTRATÉGIAS

Os objetivos serão atingidos através de:

- **Brincadeiras espontâneas:** *com o intuito de explorar materiais, desenvolver idéias, melhorar o relacionamento social.*
- **Instruções sistemáticas:** *atividades que contemplem e otimizem a aquisição de competências.*
- **Projetos de trabalho:** *conjunto de atividades construídas a partir de um tema gerador e que tem como objetivo estimular o pensamento criativo e a solução de problemas, aplicando conhecimentos e habilidades prévias.*

6. RECURSOS E MATERIAIS

A classe contará com a seguinte variedade de recursos e materiais:

Livros (área de leitura), posters, fotos, revistas, vídeos, folhas xerocadas de várias fontes, CDs e fitas com canções, jogos diversos, blocos, quebra-cabeça, jogos de memória, cartões com figuras, brinquedos diversos, tintas e pincéis, água e areia, massa de modelar e argila, giz, colas, diversos tipos de papéis e cartolinas, marionetes para dramatizações, ferramentas de jardinagem, utensílios para culinária, materiais recicláveis.

7. TEMAS

Os temas desenvolvidos refletem as necessidades e interesses das crianças, sendo, antes de tudo, significativos para elas. Estão agrupados em bimestres letivos, atendendo a uma metodologia do trabalho pedagógico, mas essa cronologia e os próprios temas são flexíveis e, dessa forma, sujeitos a mudanças e adaptações. Há de se observar que alguns temas são trabalhados o ano todo. Os projetos de trabalho dão conta de temáticas de âmbito social e surgirão a partir do interesse e questionamento das crianças.

- **1º bimestre (fev/março):** *frutas, cores, Carnaval, Valentine's Day, animais de estimação, estações, insetos, números, formas geométricas.*
- **2º bimestre (abril/maio/junho):** *Páscoa, dia do índio, descobrimento do Brasil, dia das mães, sementes, jardinagem, meio-ambiente, animais da fazenda, alimentos e preparação, inverno, festa junina.*
- **3º bimestre (agosto/set):** *dia dos pais, dia do folclore, dia do soldado, meu corpo, família, comunidade, dia da independência, dia da árvore, primavera, dia do trânsito, segurança no trânsito.*
- **4º bimestre (out/nov/dez):** *"celebrating me", transportes, trabalho e profissões, casa, brinquedos, dia da criança, halloween, animais selvagens, dinossauros, animais do oceano, verão, natal, férias.*

2. 2. Planejamento semanal

A tabela a seguir é o exemplo do planejamento de uma semana em que o projeto sobre comidas começava a se desenvolver e as crianças mostravam interesse pelas frutas. Nesse caso, o documento era elaborado somente em inglês. A cada semana o planejamento semanal era entregue à coordenação, com as atividades propostas para serem desenvolvidas na semana. Muitas vezes, as atividades eram substituídas por atividades emergentes que surgiam no decorrer dos projetos.

Ao mesmo tempo em que a linguagem oral em inglês era objeto da aprendizagem em muitas atividades, era também instrumento em todas as atividades, para aprendizagem em diferentes áreas, pois mesmo nas atividades em que as crianças se expressavam em diferentes linguagens, como artes, a linguagem oral em inglês era utilizada. Esse uso era essencialmente pela professora, uma vez que parte das crianças ainda se expressava em português e outras em suas línguas maternas. Mas o retorno da professora era sempre em inglês, de maneira que se fizesse entender pelas crianças. Com o uso de gestos, figuras e uma variedade de técnicas adjacentes ao uso da língua, a professora fornecia pistas sobre um novo significado, conectando a comunicação com algo já conhecido pelas crianças.

O período de aula era de quatro horas com a professora de classe e duas horas semanais com dois professores especialistas: música e educação física. Essas aulas também tinham o inglês como língua de instrução.

NURSERY - WEEK FROM February 18th TO 22nd - Mrs. Marizilda Martins (2002)

MONDAY (17 th)	TUESDAY (18 th)	WEDNESDAY (19 th)	THURSDAY (20 th)	FRIDAY (21 st)	TIME
<ul style="list-style-type: none"> Getting the students to class Checking the diaries 	<ul style="list-style-type: none"> Getting the students to class Checking the diaries 	<ul style="list-style-type: none"> Getting the students to class Checking the diaries 	<ul style="list-style-type: none"> Getting the students to class Checking the diaries 	<ul style="list-style-type: none"> Getting the students to class Checking the diaries 	8:00am to 8:30am
<ul style="list-style-type: none"> Show and tell 	<ul style="list-style-type: none"> Listening to a story about apples. 	<ul style="list-style-type: none"> Observing trees and fruits in the garden 	<ul style="list-style-type: none"> Assisted Reading 	<ul style="list-style-type: none"> Cooking time: preparing a fruit salad. 	8:30am to 9:00am
<ul style="list-style-type: none"> Washing hands Snack time Singing snack song Praying Cleaning up 	<ul style="list-style-type: none"> Washing hands Snack time Singing snack song Praying Cleaning up 	<ul style="list-style-type: none"> Washing hands Snack time Singing snack song Praying Cleaning up 	<ul style="list-style-type: none"> Washing hands Snack time Singing snack song Praying Cleaning up 	<ul style="list-style-type: none"> Washing hands Snack time Singing snack song Praying Cleaning up 	9:00am to 9:30am
<ul style="list-style-type: none"> Going to the toilet Washing hands Brushing teeth Playground time 	<ul style="list-style-type: none"> Going to the toilet Washing hands Brushing teeth Playground time 	<ul style="list-style-type: none"> Going to the toilet Washing hands Brushing teeth Playground time 	<ul style="list-style-type: none"> Going to the toilet Washing hands Brushing teeth Playground time 	<ul style="list-style-type: none"> Going to the toilet Washing hands Brushing teeth Playground time 	9:30am to 10:00am
<ul style="list-style-type: none"> Free painting in blue using a toothbrush 	<ul style="list-style-type: none"> Gluing red semicircles over green semicircles to make a watermelon slice. Gluing seeds on it. 	MUSIC CLASS	<ul style="list-style-type: none"> Colouring and matching various fruits. 	<ul style="list-style-type: none"> Painting a pineapple cutout in yellow and gluing green leaves 	10:00am to 10:30am
<ul style="list-style-type: none"> Washing hands Listening to Nursery Rhymes 	<ul style="list-style-type: none"> Washing hands Making a mural about fruits using collage of cutouts from magazines 	<ul style="list-style-type: none"> Washing hands Working with play dough, making grapes. 	<ul style="list-style-type: none"> Washing hands Listening to nursery rhymes: singing and dancing 	<ul style="list-style-type: none"> Washing hands Painting the stencil of a banana with roll on cardboard. 	10:30am to 11:00am
<ul style="list-style-type: none"> Playing with floor toys. 	<ul style="list-style-type: none"> Circle time: talking about fruits. 	<ul style="list-style-type: none"> Circle time: listening to nursery rhymes 	P E	<ul style="list-style-type: none"> Matching fruit game 	11:00am to 11:30a
<ul style="list-style-type: none"> Getting ready to go home Cleaning up 	<ul style="list-style-type: none"> Getting ready to go home Cleaning up 	<ul style="list-style-type: none"> Getting ready to go home Cleaning up 	<ul style="list-style-type: none"> Getting ready to go home Cleaning up 	<ul style="list-style-type: none"> Getting ready to go home Cleaning up 	11:30am to 12:00pm

2. 3. Rotina diária (Timetable)

A rotina diária mostra exemplos de tipos de atividades que poderiam ser desenvolvidas e o tempo dispensado a cada uma delas, assim como às rotinas de higiene, lanche e cuidados ao guardar o material e brinquedos utilizados. Apesar da expressão *clean-up* aparecer só no final da tabela, as crianças eram incentivadas a guardar cada material após sua utilização e cooperar com a limpeza, jogando papéis no lixo ou na caixa de recicláveis que se mantinha na classe. Essa tabela com a rotina diária elaborada no início do ano pela professora era afixada em sala de aula.

NURSERY TIMETABLE (2003) - Teacher: Mrs. Marizilda Martins

Time	
8:00 - 8:30	Getting the students to class Playing around and exploring toys Checking the diaries
8:30 - 9:00	Circle time Singing good morning song Singing songs Talking and looking at flashcards Show and tell
9:00 - 9:30	Going to the reading area Looking at books Listening to a story Playing with puzzles Getting ready for snack
9:30 - 10:00	Snack time Singing snack song Praying Going to the toilet and brushing teeth
10:00 - 10:30	Playground time
10:30 - 11:00	Activity of the day: Arts and crafts, messy play, motor skills, senses
11:00 - 11:30	Playing with toys Playing with playdough Watching a video Performing a puppet show Singing nursery rhymes and lullaby songs
11:30 - 11:50	Circle time Singing goodbye song Singing rhymes Cleaning up
11:50 - 12:00	Getting ready to go home Taking bags and going outside

2. 4. Cartas e comunicados aos pais

Os comunicados aos pais tinham sempre um caráter descritivo do que acontecia em sala de aula. Todo comunicado aos pais deveria ser feito nas duas versões, inglês e português, pois havia pais que não liam o português.

Na primeira *newsletter*, temos uma carta aos pais, feita um mês após o início do ano letivo. Um dos projetos relatados (projeto sobre insetos) já estava em andamento e isso é mencionado aos pais. Também são explicitados aos pais os objetivos do programa curricular, as estratégias utilizadas, os materiais e recursos disponíveis, assim como as habilidades e atitudes das crianças, que se quer obter. Observa-se a preocupação de prestar contas aos pais de cada trabalho realizado com as crianças. Vimos em nossa pesquisa que a participação dos pais foi fator fundamental para o desenvolvimento das crianças em todas as áreas e inclusive na aquisição da segunda língua. Há, portanto, em muitos comunicados a solicitação da professora de ajuda por parte dos pais, como envio de algum material, pesquisas ou dados sobre as próprias crianças. O desenvolvimento e os estágios dos projetos aparecem sempre relatados nesses comunicados. As cartas apresentadas referem-se aos projetos relatados. Em apêndice, outras cartas aos pais são apresentadas.

2. 4. a. Comunicado 1

NEWSLETTER

March 10th, 2003

Dear Parents:

I would like to welcome you and to wish your children a year full of learning opportunities. I also want to share a few thoughts with you.

I have had the pleasure of getting to know your children the first month of school and I enjoyed it very much. We are going to be learning a great deal of fun yet challenging things this year and I encourage you to get involved with them as much as possible at home.

As an early childhood teacher I am committed to providing our students with a curriculum that will stimulate their intellectual curiosity, develop communications skills and extensively expose them to the English speaking environment.

The aim of the program of Nursery covers the academic, emotional and social needs, encouraging a positive attitude towards learning. The strategies to achieve the goals will be held by spontaneous play, systematic instructions and project work. Therefore the children will develop skills and attitudes as some examples listed below:

skills	attitudes
<ul style="list-style-type: none"> • talking about their experience • singing songs • browsing through books • listening to stories • matching • counting • recognizing the colours and shapes 	<ul style="list-style-type: none"> • responding appropriate to success and failure • seeking support when needed • showing independence • having confidence when performing alone • working cooperatively with peers • accepting routines

The classes will be supplied with a variety of resources as: books, posters, videos, tapes, CDs, toys, puzzles, blocks, flash cards, paint and brushes, sand and water, play dough, clay, chalk, glue, papers, crayons etc.

For the past weeks we have been focused on the following themes: Fruits, Colours, Animals and Insects.

They have worked on activities such as listening and talking about those items and they also used fine motor coordination and developed their perception by making different sort of messy play and crafts.

During the first term (first semester) we will work on the following themes: Farm Animals, Easter, Weather and Seasons, Gardening, Food and Coking, My body, Numbers, Shapes, Home.

At the present time, we are holding two projects: a class project about Insects and a school project about Environment and Recyclable Material.

Our project about insects stemmed from one of the contributions of the children: a insect in a jar brought to the class for "show and tell". We would appreciate any other contributions to the project: books, pictures, magazines and live specimens. You will be notified about the development and the culminating event for the project.

We also welcome any recyclable material, such as "requeijão" lids, toilet or towel paper carton rolls, Styrofoam trays, yogurt and Yakult containers and others.

I am pleased to have your children in my class; they are a wonderful group and every single one has a lot to contribute to the dynamics of the class. I hope we could work together and cooperatively to stretch their imagination and further enhance their love for learning.

If you have any questions, please, feel free to contact me at school; as a parent myself, I appreciate any concerns you may have.

Thank you for your support.

Sincerely,

Marizilda Martins

Prezados pais,

Gostaria de dar nossas boas vindas a todos e desejar a seus filhos um ano repletos de oportunidades de aprendizagem. Quero também compartilhar com vocês algumas considerações.

Neste primeiro mês de aula, tive a satisfação de ir conhecendo melhor cada uma das crianças, o que me trouxe grande alegria. No decorrer do ano iremos participar de um processo de aprendizado desafiador, mas ao mesmo tempo, prazeroso, e eu os convido, como pais, a participar desse processo, envolvendo-se nas atividades realizadas pelas crianças, o máximo possível.

Como professora de educação infantil, sinto-me comprometida a oferecer a nossos alunos um currículo que estimule sua curiosidade intelectual, desenvolva suas habilidades de comunicação e permita a eles uma extensiva imersão em um ambiente de língua inglesa.

O programa da classe do Nursery tem como meta suprir as necessidades acadêmicas, emocionais e sociais das crianças, encorajando-as a uma atitude positiva com relação à aprendizagem. As estratégias para atingir esses objetivos serão alcançadas através das brincadeiras espontâneas, das instruções sistematizadas e do desenvolvimento de projetos. Portanto, as crianças irão apropriar-se de habilidades e comportamentos atitudinais tais como as exemplificadas abaixo:

Habilidades	Comportamentos atitudinais
<ul style="list-style-type: none"> • Falar sobre sua própria experiência • Cantar • Explorar livros de histórias • Ouvir estórias contadas • Perceber similaridades e fazer comparações • Ter noção de quantidade e ser capaz de contar • Reconhecer as cores e as formas geométricas simples 	<ul style="list-style-type: none"> • Responder adequadamente tanto ao sucesso quanto ao fracasso • Procurar ajuda quando for necessário • Mostrar autonomia e independência • Sentir-se confiante quando desempenhar tarefas sozinha • Trabalhar cooperativamente com seus pares • Aceitar rotinas

As aulas contarão com uma variedade de recursos como livros, posters, videos, fitas, CDs, brinquedos, quebra-cabeças, flash cards, tintas e pincéis, cavaletes de pintura, água e areia, massa de modelar, argilas, giz, cola, papéis diversos, lápis de cera, etc.

Nas primeiras semanas os temas trabalhados foram: Frutas, Cores, Animais e Insetos.

As crianças realizaram atividades que envolveram ouvir e falar sobre esses temas, e também tiveram a oportunidade de desenvolver a coordenação motora fina e a percepção através de várias atividades de artes e exploração de materiais manipuláveis.

Durante o primeiro semestre, iremos trabalhar os seguintes temas: Animais da Fazenda, Páscoa, Estações do ano e tempo, jardinagem, Alimentos e culinária, meu Corpo, Números, formas geométricas, Nossa casa.

No momento, estamos desenvolvendo dois projetos: um projeto da classe sobre insetos e um projeto institucional, de toda a escola sobre Meio-ambiente e materiais recicláveis.

Nosso projeto de classe, sobre os insetos, surgiu a partir das contribuições das crianças: um inseto que foi trazido num vidro para a aula, na atividade de "show and tell". Apreciaríamos quaisquer outras contribuições para o projeto: livros, figuras, revistas e insetos vivos. Os pais serão notificados sobre o desenvolvimento e evento final do projeto.

Agradeceríamos o envio de qualquer material reciclável, como tampas de requeijão, tubos de papel higiênico ou papel toalha ou outros tubos de papelão, bandejas de isopor, copinhos de iogurte ou yakult e outros.

Sinto-me muito feliz em ter seus filhos em minha classe; eles formam um grupo maravilhoso e cada um deles tem muito a contribuir para a dinâmica da classe. Espero contar com a ajuda de vocês, para juntos trabalharmos cooperativamente a fim de ampliar a imaginação e criatividade de seus filhos, e progressivamente suscitar neles o amor pelo aprendizado.

Se tiverem qualquer pergunta ou dúvida, pro favor, sintam-se á vontade para me contatar na escola; como mãe, eu mesma, apreciarei qualquer comentário ou observação que vocês julguem necessário fazer.

Obrigada por sua cooperação,

Atenciosamente,

Marizilda Martins

2. 4. b. Comunicado 2

April 8 th, 2003

Dear Parents:

To conclude our project about insects, we are going to have some more Art Activities and a final event, this Thursday, which will be the release of the insects we have kept in the aquarium. We will do this in the school garden.

We are also planning to make a book about insects for the Book Fair. Please, send any contributions we may add to our book (articles, stickers and mainly pictures about insects).

Thank you for your support.

Sincerely,

Marizilda and Julia²¹

Prezados Pais:

Concluiremos nosso projeto sobre insetos com mais algumas atividades de Artes e, nesta quinta-feira, realizaremos um evento final, em que soltaremos os insetos que mantivemos no aquário. Isto será feito nos jardins da escola.

Estamos também planejando fazer um livro sobre insetos para a Feira do livro. Pedimos, por favor para que enviem qualquer contribuição que possamos acrescentar em nosso livro (artigos, adesivos e principalmente figuras de insetos).

Agradecemos a colaboração.

Atenciosamente,

Marizilda e Julia

²¹ Professoras titular e assistente

2. 5. Diário reflexivo

Trata-se de uma reflexão do professor dirigida ao coordenador e à direção, dando conta da dinâmica da sala de aula (feita no início e fim de semestre). Este era apresentado em português, pois seria discutido em reunião geral, onde participavam também as professoras do currículo de português (para crianças a partir de 6 anos).

Nessa reflexão, observa-se uma preocupação em prestar contas do trabalho realizado, ainda que o relato revele importantes aspectos pedagógicos. Há aqui o relato do início de um dos projetos apresentados nesse trabalho, o projeto sobre insetos.

De: Marizilda
Para: Coordenação
Assunto: Diário reflexivo
Data: 25/02/03
C.c. Diretoria

A reflexão supõe um olhar para dentro de si mesmo. Na atividade de professor é importante que tenhamos esse tipo de atitude e passemos a nos ver, atuando como professores. São nesses momentos que podemos corrigir nossas falhas, melhorar nosso desempenho e observar o que fizemos de positivo e as mudanças que operamos no desenvolvimento dos alunos.

Em meu trabalho como professora, ao longo de muitos anos de experiência, tenho buscado cada vez mais, esses momentos de reflexão sobre a prática, motivados por leituras e cursos que tenho realizado nos últimos cinco anos, principalmente.

Meu trabalho na classe do Nursery, neste ano letivo, tem se mostrado bastante motivador, ainda que tenhamos tido menos de um mês de contato com os alunos, cuja adaptação tem ocorrido sem nenhum problema.

É neste período inicial que passamos a conhecer as crianças e vamos também ganhando sua confiança, o que no caso da faixa etária do Nursery é fundamental. As crianças de 2 e 3 anos precisam, antes de tudo, confiar naqueles que as cercam, pois é através das interações, em que atuamos como mediadores, que a criança se apropriará dos padrões culturais dominantes.

Portanto, minha dinâmica em sala de aula têm se baseado em conquistar a confiança da crianças, aguçando a sua curiosidade, estando sempre de bom humor e sorrindo, brincando e demonstrando alegria e entusiasmo. Esse são os requisitos básicos para se trabalhar com crianças dessa faixa etária.

O passo seguinte, e igualmente importante, é iniciar o estabelecimento de rotinas do desenrolar das aulas. Essa rotina é construída conjuntamente com as crianças, situando-as nos espaços e tempos definidos e concretos, organizando as suas ações de acordo com as diferentes

atividades. Procuo com isso que a autonomia das crianças vá sendo construída gradativamente, na medida em que elas participam nas decisões, sabem os porquês de determinadas situações, se responsabilizam pelos materiais da classe, ajudam a organizar e zelar pelos brinquedos e, principalmente, vão se tornando mais independentes.

A rotina em nossa sala de aula compõe-se de diferentes momentos: a primeira e de onde decorrem as outras ações é a roda de conversa (circle time), atividade de fundamental importância, onde as crianças têm a oportunidade de falar, ouvir, trocar e expressar as suas idéias e onde nasce o interesse para o desenvolvimento de uma nova atividade, o que contagia todo o grupo. É o caso do projeto sobre insetos que estamos realizando e que surgiu no círculo, durante um "show and tell", em que uma das crianças trouxe um exemplar vivo de inseto. A curiosidade foi enorme; todos tinham muitas perguntas ("o que ele come, quantas pernas ele tem, ele sabe falar, onde é a casa dele", etc). A partir daí decorreram atividades diversas relacionadas ao tema: as crianças foram olhar livros sobre insetos, colocaram folhas para que o inseto comesse, trouxeram de casa figuras de revistas, iniciamos um painel sobre o assunto na sala, e até atividades de arte relacionadas ao tema, estão sendo feitas. Nosso próximo passo é a "pesquisa em campo", sugerida pelas próprias crianças (será que tem algum bichinho lá na grama?)

A rotina na sala do Nursery também existe nas atividades dirigidas, como recortar, pintar, colar, colorir etc, na hora da história e da leitura de livros, nos momentos de cantar e ouvir cantigas, nas atividades livres, onde a brincadeira espontânea propicia a exploração, na hora do lanche e das atividades de higiene e na hora de organizar a sala e arrumar-se para ir embora.

É importante ter em mente que a criança desde pequena constrói conhecimento. Primeiro através de seu corpo e de suas emoções, a seguir com a exploração de objetos e depois com a locomoção, explorando todo o espaço físico. E é através das interações que estabelece, principalmente com os adultos, que a envolvem em suas ações e diálogos, que ela constrói as significações, que permitem que ela vá se adaptando ao seu meio.

Para que todas as atividades de rotina se desenvolvam é necessário que se estabeleçam as áreas do conhecimento que serão trabalhadas. No caso das crianças do Nursery, cuja faixa é de 2 a 3 anos, as necessidades e prioridades são as aprendizagens mais básicas da cultura, ou seja, o domínio da língua falada, o controle dos esfíncteres, saber comer e conviver de modo socialmente aceito, nomear e identificar objetos etc. Numa escola bilíngüe como a nossa, a todas essas atribuições, soma-se o contato com uma segunda língua. Sabemos que as capacidades de significação das crianças dessa idade são globais e sincréticas, ou seja, misturam os vários elementos presentes numa situação. Isto considerado, temos que reconhecer que o aprendizado de noções ocorre aqui de modo informal mas constante, através dos diálogos que nós, professores, estabelecemos com as crianças em situações variadas. Além das aprendizagens de noções e habilidades, temos que considerar também as necessidades físicas e emocionais das crianças. Dessa forma a dinâmica do estabelecimento de um currículo para a faixa etária do Nursery, define-se nas seguintes áreas de conteúdo: conhecimento de si, primeiras noções pré-lógicas, linguagem e conhecimento do mundo físico.

Entretanto, toda proposta curricular que acompanha o ciclo de mudanças por que passa o mundo em que vivemos, e, conseqüentemente, a educação, toca necessariamente na questão da Educação Ambiental, tema do projeto institucional de nossa escola. Cabe a nós, professores, nesse contexto, esclarecer os pontos fundamentais sobre as questões do meio ambiente, informando e permitindo que os alunos estabeleçam conexões lógicas, incentivando a busca de soluções, transformando e inovando para resgatar em cada aluno o verdadeiro sentido de cidadania. A Educação Ambiental deve trazer discussões sobre a saúde do ar, da terra, da água e da vida enfim, e também garantir o direito que todos têm de usufruir um espaço cultural rico e diversificado.

Meu trabalho de Meio-ambiente com a classe do Nursery caminha no sentido de mostrar aos pequenos as possibilidades de criação existentes, quando transformamos embalagens usadas, sobras de papel, e outros materiais recicláveis em brinquedos, instrumentos ou enfeites. Dessa forma, mesmo crianças pequenas de 2 e 3 anos, que se encontram na fase de construção de seus esquemas verbais, já são capazes de absorver pré-conceitos como o proposto nessas atividades, através do uso dos significantes simbólicos que lhe são dados.

Espero que as pontuações feitas aqui por mim, resumidamente, tenham dado conta de estabelecer a dinâmica adotada em sala de aula com os alunos do Nursery.

2. 6. Relatórios de Avaliação

A questão da avaliação era centrada essencialmente através da observação sistemática das crianças feita pelo professor e dos registros das crianças.

O relatório de avaliação para ser entregue aos pais era feito duas vezes por ano, ao final de cada semestre. Tratava-se de um relatório bastante minucioso que avaliava as áreas de desenvolvimento cognitivo, motor, social, emocional, da linguagem, das habilidades de autonomia, além das avaliações dos professores especialistas de música e de educação física. Os critérios eram objetivos, com a porcentagem da freqüência da ocorrência das habilidades, mas havia também uma parte com comentários pessoais sobre cada aluno. No dia da entrega desse relatório, os pais eram atendidos individualmente e a cada um deles também eram entregues os registros feitos pelas crianças. Esse encontro formalizado tinha a duração de 15 minutos, porém no dia-a-dia escolar a comunicação com os pais era quase semanal, senão diária.

Além desse relatório semestral realizávamos uma avaliação mensal, feita a partir de observações, e disponibilizadas em forma de critérios pré-estabelecidos,

com itens referentes às habilidades. Esses relatórios eram discutidos na reunião semanal com a coordenadora. A partir dos resultados dessa avaliação e discussão, propunham-se mudanças ou ampliação de estratégias. Esses relatórios mensais serviam de base para a preparação do relatório semestral.

2. 6. a. Relatório Semestral de Avaliação

The British International School of São Paulo

NURSERY REPORT

Year 2003

Second Term

Name of the Child: **Pedro**

Birthday: May 15th, 2000

Teacher's Name: **Mrs. Marizilda Martins**

Date: Dec/ 2003

Almost Never	Occasionally	Frequently	Almost Always
Less than 10% of the time	25% of the time	74% of the time	At least 90% of the time

LARGE MOTOR DEVELOPMENT

	Almost Never	Occasionally	Frequently	Almost Always
Runs				X
Climbs furniture and obstacles				X
Walks up steps without help				X
Walks backward on command				X
Kicks ball successfully				X
Throws ball overhand				X

SMALL MOTOR DEVELOPMENT

	Almost Never	Occasionally	Frequently	Almost Always
Always				
Stacks blocks three high				X
Handles scissors for random cutting				X
Handles crayons for scribbling				X
Unwraps, e.g. candy, bananas				X
Takes simple objects apart without difficulty				X

LANGUAGE DEVELOPMENT

	Almost Never	Occasionally	Frequently	Almost Always
Uses words to express wants				X
Talks – names 10-15 objects and has a small noun/verb vocabulary				X
Complies with 1-step directions				X
Makes 2-3 word sentences				X
Uses pronoun “ me” and “my”				X

COGNITIVE DEVELOPMENT

	Almost Never	Occasionally	Frequently	Almost Always
Always				
Know he's/she's a boy/girl				X
Points to body parts on direction				X
Names 3 pictures in the picture book				X
Counts to 2; aware of 1 more; knows how many to 2				X
Understands opposites come/go, push/pull, run/stop				X
Matches – compares familiar objects as to colour, form or size; groups similar objects				X
Listens to singing rhymes				X
Recognises primary colours				X

SOCIAL DEVELOPMENT

	Almost Never	Occasionally	Frequently	Almost Always
<i>Shows affection for people, regard for possessions</i>				X
<i>Separates from parent easily</i>			X	
<i>Occupies self on simple suggestion; initiates own activities</i>				X
<i>Plays beside with sustained interest</i>			X	
<i>Accepts limits set by adults</i>			X	

EMOTIONAL DEVELOPMENT

	Almost Never	Occasionally	Frequently	Almost Always
Always <i>Explores, investigates surroundings</i>				X
<i>Appears relaxed and at ease in pre-school setting</i>			X	
<i>Can wait a short while</i>			X	
<i>Can tolerate slight frustration</i>			X	

RESPONSIBILITY AND SELF-HELP SKILLS

	Almost Never	Occasionally	Frequently	Almost Always
<i>Drinks from cup without spills</i>				X
<i>Uses spoon/fork successfully</i>				X
<i>Helps to pick up</i>			X	
<i>Washes hands independently</i>				X
<i>Urinate in toilet</i>				X
<i>Partly dresses and undresses self for outdoors</i>				X

PHYSICAL EDUCATION

Teacher : Mr. Gilberto

Gross Motor Skills	<i>Insufficient</i>	<i>Regular</i>	<i>Good</i>	<i>Very Good</i>
Body balance when walking			X	
Ability to respond to two or more orders			X	
Ability to kick a ball forward			X	
Ability to make movements according to different songs.			X	
Ability to throw a ball			X	
Ability to catch a ball rolling			X	
Socialization			X	

MUSIC

Teacher: Mrs. Jimena

	<i>Insufficient</i>	<i>Regular</i>	<i>Good</i>	<i>Very Good</i>
Sense of Rhythm				X
Recognition of sounds				X
Singing in tune			X	
Interest and participation				X
Effort			X	

Teacher's Comments

Pedro is a bright little boy who is pretty much aware of what goes on in the classroom. He has an excellent hand and finger coordination and his paintings are coloured with meticulous care, full of details. Now he is able to colour with increased span of concentration.

Although he communicates better using the Spanish language, he shows good understanding of English and he has become more confident and communicative in the classroom, participating well in group activities.

Pedro successfully completes self initiated tasks and explores books for pleasure and interest. He also loves to participate in cooking and gardening activities.

At times, Pedro seems to be sensitive and angry and his emotional reactions can be very strong, but this will improve with time and maturity. And no doubt, he is an affectionate little boy who runs for hugs and kisses. I'll miss you a lot, Pedro! All the best next year in PP1.

Have a wonderful summer and enjoy your holidays! Merry Christmas!

Teacher's Signature: _____

2. 6. b. Relatório Mensal de Avaliação

The British International School of São Paulo - Month Evaluation

Class:					Month:						
Name of the students:											
Listening while others speaking											
Accepting and respecting authority											
Working without disturbing others											
Finishing required tasks											
Respecting rights and properties of others											
Claiming attention											
Keeping environment reasonable neat and clean											
Solving own problems											
Listening and following commands											
Doing work carefully and neatly											
Taking part in rhymes											
Taking part in musical activities											
Solving own problems											
Making good use of time											
Objectives totally achieved	Objectives achieved			Objectives partially achieved			Objectives not achieved				
											

2. 7. Artigos para o website da escola

A escola possuía uma publicação quadrimestral, e um website com todas as informações sobre as atividades desenvolvidas por cada classe, uma galeria de fotos, além de informações úteis aos pais sobre bilingüismo, educação e assuntos relacionados à aprendizagem. Era solicitado aos professores que sempre contribuíssem com artigos onde se descrevessem as atividades ou projetos que estavam sendo desenvolvidas com suas classes. Os artigos relatados tratavam de projetos e atividades realizadas pela classe. Novamente observa-se que a comunicação com os pais era bastante evidenciada. Isso sugere, ao mesmo tempo, uma política em que o profissional é levado a prestar contas de seu trabalho. Segue reprodução de artigo que trata de um dos projetos relatados.

Nursery Project on Cooking and Food Preparation

Teacher: Mrs. Marizilda Martins

Our Project on Cooking and Food Preparation started in early February with the topic Fruits. We talked about how important they are, the different kinds, how they look like and how they taste. The children represented the information we shared making Art activities involving Fruits.

Here is the description of some of those activities: they painted green leaves in a drawing of a pineapple; they roll painted over a stencil making a banana and they finger painted black spots on it; they glued red semicircles over green semicircles to make a watermelon slice.

Our first Cooking Experience was preparing a Fruit Salad. The children were asked to bring a certain fruit. Together the children peeled the fruits, chopped them, squeezed them, took the seeds off, stirred, and finally they tasted the fruit salad. It was delicious! The kids really had fun doing it!

The next Cooking Experience was related to the theme Colours. The children had observed the colours of the fruits, then they named the colours of the objects in the class. During Reading Time, they saw pictures in the books and they pointed to the different colours; they talked about the colours of the rainbow and they sang the Rainbow Song, among other activities.

So, we decided to prepare Jelly in a variety of colours. It was very exciting! We made orange, red, green, yellow, purple and even blue jelly (blueberry flavor)! Next day, we ate it all, but not without sharing it with our friends from PP2. It was so nice to be in other students' class knowing their environment!

Mid March we started the topic about Animals. After talking about different kinds of animals, reading stories about farm and zoo animals and also making Art activities related to animals, we planned our third Cooking Experience: the children prepared sandwiches using animal shaped cutters. They cut the bread and spread jam, honey, peanut butter and cream cheese as filling. It was really amazing what the sandwiches turned in to! But they didn't last for too long...After all, they were very good! But we had time to take some pictures before we ate them!

3. Descrição de dois projetos didáticos

A observação do desenvolvimento dos projetos com as crianças da pré-escola teve uma natureza etnográfica, ou seja, observação das brincadeiras espontâneas das crianças, da participação do professor (auto-observação), sua interação com as crianças em situações de aprendizagem, com ênfase no processo, e o registro sistemático dos fatos, fenômenos, fontes e evidência.

O relato de dois projetos: *Projeto sobre Alimentos e sua Preparação* e *Projeto sobre Insetos* segue como material em cima do qual se tenta problematizar a relação projeto (e sua conceitualização) – bilingüismo (e seus efeitos) – teoria sócio-histórica e o pensamento de Vygotsky.

Esse relato foi elaborado à época da finalização dos projetos e apresentado aos pais em ocasiões especiais como feiras culturais ou outras comemorações. Portanto, na descrição dos projetos está contida a visão da professora. Em capítulo posterior, onde se fará uma análise em função dos pontos teóricos adotados, procederemos aos comentários dos projetos na visão de pesquisadora.

A descrição dos projetos seguiu a terminologia adotada por Katz e Chad (2000).

3.1. Projeto A: Alimentos e sua preparação

Classe Nursery (Maternal) – turma de 2002 (11 crianças com idade média de 3 anos)

Professora: Marizilda - Assistente: Julia

Projeto semestral finalizado em Junho de 2002

PROJETOS SOBRE ALIMENTOS E SUA PREPARAÇÃO

Fase 1 - Iniciando o Projeto

Nosso projeto sobre alimentos começou a partir do tópico Frutas, um dos temas do nosso currículo. Como tínhamos a sorte de poder colher e

comer algumas frutas no pomar de nossa escola, como amoras, jabuticabas e abacates, as crianças estavam motivadas para o tópico. Levei algumas frutas para a classe e na hora do lanche, todos nós dividimos nossas frutas, pois algumas crianças também haviam trazido frutas na merenda. Foi interessante observar que algumas crianças não conheciam algumas das frutas, outras nunca tinham experimentado determinadas frutas e havia frutas de que definitivamente algumas crianças disseram não gostar.

No dia seguinte teríamos “Show and Tell,” atividade semanal em que as crianças trazem algum objeto realmente interessante, mostram e falam sobre ele na roda de conversa, onde todos examinam e opinam sobre o objeto. Nesse dia a maioria das crianças trouxe uma fruta ou uma figura com frutas. Falamos sobre os sabores das frutas, as cores, os tipos e o aspecto de cada uma delas. Percebi que o interesse das crianças era grande. Todas queriam falar sobre sua fruta preferida, como as comiam, se com casca ou não, as sementes de cada fruta, porque algumas tinham mais caldo, etc.

Naquele mesmo dia, fomos à biblioteca e retiramos todos os livros que mostravam e falavam sobre frutas. As próprias crianças iam ajudando na seleção dos livros, uma vez que identificavam as figuras das capas. Neste dia, lemos uma história que falava de frutas. No dia seguinte, sem que nada fosse pedido, a maioria das crianças tinha trazido alguma fruta em seu lanche. O interesse pelas frutas crescia e começaram a surgir várias perguntas: Por que algumas frutas tinham sementes pequenas e outras tinham sementes grandes? Para que serviam as sementes? Como elas nasciam? Por que as cores e os formatos eram variados? Por que devemos comer frutas? O que elas fazem no nosso corpo? Podíamos fazer “comida” com as frutas? Poderíamos juntos fazer uma salada de frutas?

As crianças começaram a representar as informações compartilhadas: desenhavam frutas, faziam frutas com massa de modelar e começaram a brincar de fazer comida. Desenvolvi algumas atividades de artes em torno do tema, usando pintura a dedo, pintura com rolinhos e colagem. Percebi que aquele seria um ótimo tema para um projeto, pois o envolvimento das crianças era grande.

Nossa primeira experiência culinária foi fazer uma salada de frutas. Observei que ao descascarem, tirarem as sementes e picarem as frutas

(pois elas realmente fizeram isto usando faquinhas de plástico), as crianças desenvolviam a coordenação motora fina e intensificavam a coordenação tato-visão, de uma maneira prazerosa; e além disso aguçavam o olfato e o paladar, pois muitas estavam experimentando e gostando de certas frutas pela primeira vez. A alegria em preparar um alimento e dividi-lo com toda a turma foi contagiante e todos só falavam disso. Ao mesmo tempo, queriam saber se poderíamos prepara outra comida; desta vez queriam cozinhar de fato: “Como nossa mãe faz em nossa casa, esquentando no fogão, no micro-ondas e no forno!”.

O projeto sobre frutas, que a princípio parecia se delinear, transformou-se num projeto sobre alimentos e sua preparação, pois vi que o que estava despertando a curiosidade da classe era o fato de preparar o alimento. Ao fazer essas associações, as crianças estavam tecendo uma rede de significações.

Esse foi um input para iniciarmos a construção de uma Web (rede de significação), com os principais pontos conhecidos e aqueles que as crianças gostariam ou queriam explorar. A Web, feita em conjunto no mural, ia aumentando à medida que surgiam novas idéias. Na minha função mediadora e não neutra, muitas vezes, fazia algumas contribuições, principalmente trazendo a terminologia adequada que correspondiam às idéias das crianças.

Enviamos uma carta aos pais, relatando nosso projeto e solicitamos material para ilustrar nossas experiências. Pedimos também ingredientes para, desta vez, fazermos biscoitos, que foi uma das escolhas das crianças.

Fase 2 – Investigação e representação

À medida que o interesse sobre alimentos crescia, novos conhecimentos iam sendo construídos pela classe. As crianças tiveram a oportunidade de discutir sobre o tipo de alimentos existentes, sobre o valor dos alimentos para a criança crescer, sobre onde compramos os alimentos e de onde eles vêm, sobre os utensílios e aparelhos que usamos em uma cozinha.

Enfim diversos tópicos foram sendo compartilhados e adicionados à nossa Web. Todos esses tópicos eram sempre ilustrados com livros, cartazes, filmes e até visitas de especialistas, como a visita de uma equipe de dentistas à escola, que através de uma atividade lúdica com fantoches, explicou porque mastigamos os alimentos e os cuidados que temos que ter com nossos dentes.

Todas essas atividades propiciaram não somente uma grande interação social das crianças, os pais e nós, professores, como também proporcionou uma enorme aquisição cognitiva para a classe, claramente visível através da ampliação do vocabulário e dos significados.

Nossa segunda experiência culinária foi novamente um sucesso. Para fazermos os biscoitos, escolhidos pelas crianças, usamos um mini-forno e elas entenderam perfeitamente que quando este esquentasse todos deveriam tomar cuidado para ficar longe do forno, pois poderiam se queimar; um primeiro olhar para as propriedades físicas do calor começava a se formular em suas mente, assim como a curiosidade despertada pelas propriedades químicas dos ingredientes que, ao se misturarem e sofrerem a ação do cozimento, se transformavam em novas e deliciosas substâncias.

As crianças passaram a investigar livros de receitas e aqueles que falavam e mostravam fotos sobre nutrição. Montamos um mural sobre os alimentos com as contribuições enviadas pelos pais e com os desenhos das crianças e fizemos um grande cartaz num enorme pedaço de papel craft, onde as crianças desenharam e colaram figuras de ingredientes e utensílios.

Na experiência seguinte, resolvemos, juntamente com as crianças que compartilhariam com outra classe os seus dotes culinários. Estávamos aprendendo as cores e utilizávamos a canção do arco-íris para isso. Decidimos preparar gelatina numa variedade de cores. Utilizamos todas as cores do arco-íris, pois até gelatina azul (sabor “blueberry”) as crianças prepararam. No dia seguinte, compartilhamos com a classe do Jardim, nossas gelatinas coloridas. Foi muito bom estarmos juntos, conhecer a classe e as brincadeiras que as outras crianças faziam. A atividade das gelatinas gerou um lindo arco-íris de copinhos que as crianças pintaram, além de outros trabalhos de artes.

Fase 3 – Evento final

Fizemos ainda outras receitas como pipoca, quadrinhos de cereal e “muffins”. Nossa classe possuía muitas informações sobre os alimentos, todas afixadas nas paredes na altura das crianças. Eram informações basicamente visuais e que permitiam a “leitura” pelas crianças. Assim, tínhamos as receitas que havíamos preparado com as quantidades de xícaras ou colheres desenhadas, a caixa de leite, os ovos, tudo bem visual, permitindo que as crianças recordassem o processo. Todas as representações artísticas das crianças e que falavam dos alimentos estavam expostas. A trajetória do projeto estava documentada na sala.

Decidimos que os pais, que tanto haviam colaborado, deveriam vir conhecer nossa exposição. As crianças acharam que seria muito bom preparar algum alimento para servir a eles. As crianças fizeram sanduíches com diversos recheios e de diversos formatos, usando cortadores, além de suco e leite com chocolate. Os pais foram convidados e compareceram em massa! Todos ficaram maravilhados, não só com os trabalhos da exposição que representava todo o processo percorrido, mas principalmente com as explicações e as histórias sobre os alimentos e a sua preparação, contadas pelas crianças.

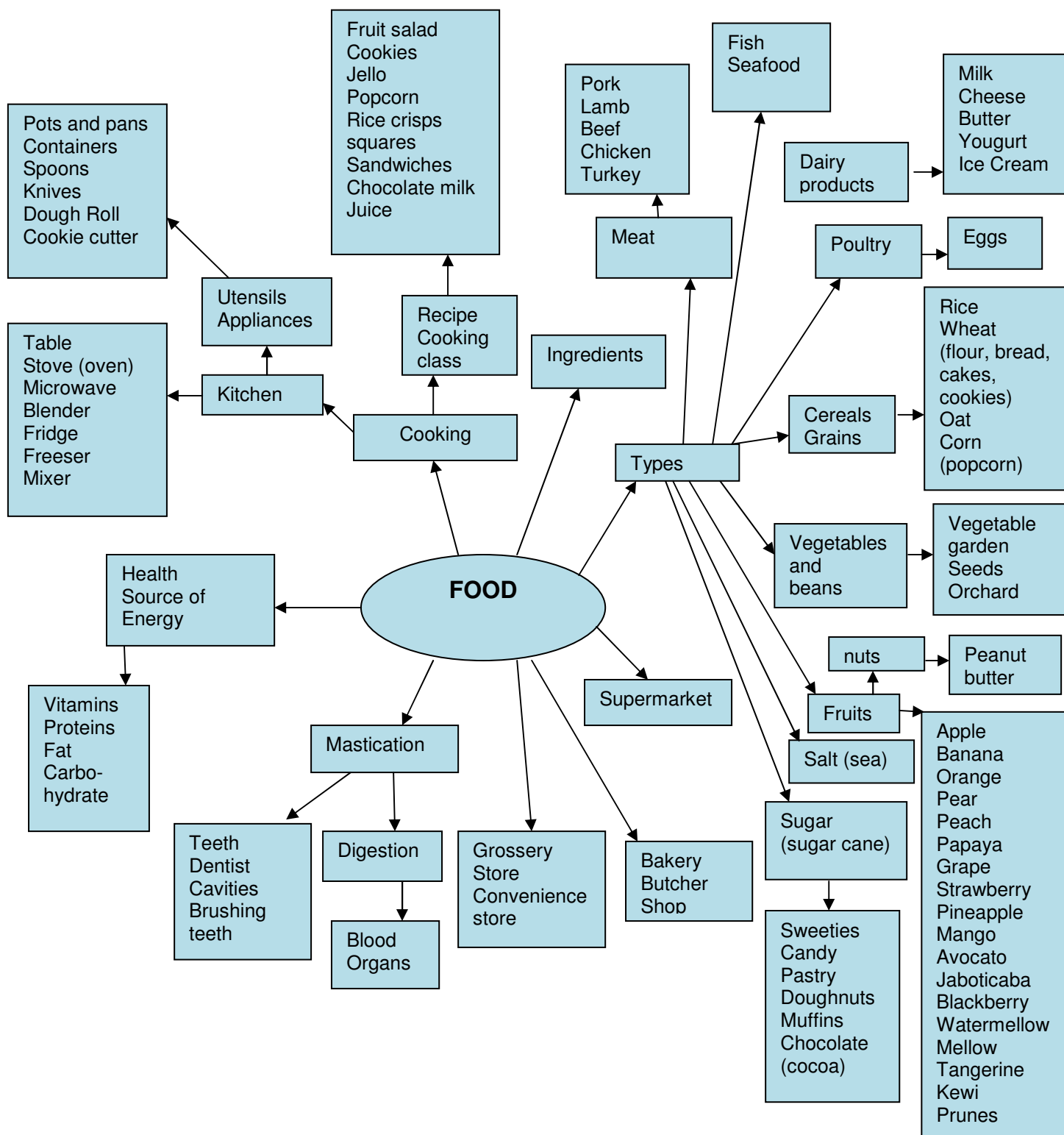
Comentários finais e objetivos atingidos com o projeto:

Ao final do projeto, pudemos concluir que o resultado foi muito positivo. A preparação dos alimentos não foi somente uma tarefa divertida que despertou o interesse de todas as crianças, mas foi também um verdadeiro laboratório de aprendizagem. As atividades de culinária se mostraram um importante elo de ligação entre a casa e escola. Os momentos de participação efusiva e de alegre convívio entre as crianças, os pais e as professoras resultaram, para as crianças em experiências de aprendizagens significativas e contextualizadas. Dessa maneira atingimos plenamente os objetivos estabelecidos ao longo do desenvolvimento do projeto que foram:

- *Trabalhar cooperativamente em grupos*
- *Solucionar problemas e dúvidas na preparação dos alimentos*

- *Mostras consideração, compartilhando e esperando a vez*
- *Completar uma tarefa, preparando uma receita do início ao fim, incluindo a organização e a limpeza*
- *Desenvolver independência e iniciar o processo de “leitura” ao seguir uma receita, observando as ilustrações*
- *Adquirir noções básicas sobre nutrição e propriedades científicas dos alimentos*
- *Adquirir noções básicas de matemática como seqüência, quantidade e medidas.*
- *Desenvolver a coordenação motora fina*
- *Ampliar vocabulário em inglês e relacionar palavras formando rede de significações*

WEB OU REDE DE SIGNIFICAÇÕES DO PROJETO SOBRE ALIMENTOS



3. 2. Projeto B: Insetos

Classe Nursery (Maternal) – turma de 2003 (13 crianças de idade média de 3 anos)

Professora: Marizilda - Assistente: Julia

Projeto semestral finalizado em Junho de 2003

PROJETO SOBRE INSETOS

Fase 1 - Iniciando o Projeto

Nosso projeto se originou a partir de uma das crianças, Bruna, que trouxe para a classe dois insetos em um vidro: uma joaninha e um grilo. As crianças ficaram muito excitadas com os insetos; a princípio, observaram e depois iniciaram brincadeiras nas quais eram "as donas" ou os "pais" dos insetos. Por fim, quiseram alimentá-los. Ao final do dia, decidimos soltar os dois insetos em nosso playground. Isto também gerou muitas brincadeiras, pois todas queriam que os bichinhos subissem em seus dedos. Foi uma alegria geral e muita curiosidade: queriam saber se eles, os insetos, iriam encontrar outros "amigos", naquele jardim.

Alguns dias depois, como o assunto continuava e o interesse prosseguia, outro inseto foi trazido à classe, durante a atividade de "show and tell", na roda de discussão. Dessa vez, era um bicho-pau, um tipo muito interessante de gafanhoto que se camufla sob o formato de um galho seco. Decidimos deixar o inseto na classe, mantendo-o dentro de um vidro, pois a curiosidade era enorme; todos tinham muitas perguntas: "o que ele come? quantas pernas ele tem? ele sabe falar? onde é a casa dele?" Depois disso, selecionamos na biblioteca alguns livros sobre insetos. As crianças puderam identificar muitos insetos conhecidos, como abelhas e formigas, e também encontraram "nosso amigo" bicho-pau em um dos livros.

A partir daí, as crianças começaram a demonstrar um interesse crescente pelos insetos. Suas brincadeiras recriaram o tema dos insetos: representavam, imitavam e contavam histórias sobre insetos, que eram agora os personagens de suas criações. Passaram a compartilhar experiências anteriores que tinham tido com insetos, reais ou imaginadas e escutaram as histórias uns dos outros. Elas também apanharam algumas

folhas no jardim para alimentar o inseto. Queriam também ter outros insetos na classe. As condições necessárias para se desenvolver um projeto estavam estabelecidas. Iniciamos então, a elaboração de uma “web” (rede de significações) em que relacionamos o que as crianças já sabiam e o que queriam saber.

Alguns dias depois, enviamos uma carta aos pais, falando sobre o projeto e pedindo contribuições: livros, gravuras, revistas e espécimes vivos. No dia seguinte, Camilla trouxe um aquário de vidro vazio para servir de viveiro para os insetos e Bruna trouxe mais três insetos. Fizemos o viveiro para os insetos dentro do aquário, com folhas, brotos e pedrinhas recolhidas no playground. Logo, tivemos muitas contribuições e figuras para começar um painel sobre insetos. Até mesmo alunos de outras classes, sabendo que estávamos fazendo um projeto sobre insetos, trouxeram exemplares para nosso viveiro.

O grande interesse em descobrir mais sobre os insetos, fazia desse tema um excelente tópico a ser explorado através de um projeto.

Fase 2 - Investigação e representação

Para ampliar os recursos para investigar e aprender sobre insetos no seu nível de habilidades (os livros e as histórias lidas, as figuras trazidas pelas crianças, além da própria observação in loco), começamos a trabalhar músicas, jogos, dramatizações, desenhos, colagens, modelagem e outras representações relacionadas a insetos, ampliando as brincadeiras que surgiam em torno do tema.

O interesse das crianças sobre insetos aumentava e elas se empenhavam em atividades de construção relacionadas ao tema e continuavam a alimentar os insetos, observando com entusiasmo nosso viveiro diariamente.

Nosso próximo passo foi realizar uma pesquisa de campo sugerida pelas próprias crianças ("será que tem algum bichinho lá na grama?"). Organizamos um safári pelos jardins da escola em busca de outros insetos.

Encontramos alguns exemplares como formigas, besouro e minhocas. Nós os observamos por alguns minutos e as crianças ficaram muito excitadas com a descoberta. Ao voltar à sala de aula, durante a roda de conversa, discutimos como eram os insetos que havíamos visto e como se comportavam. Olhamos novamente em nossos livros para identificar alguns dos insetos encontrados. Nesse momento asseguramos que as perguntas que haviam sido feitas quando começamos o projeto fossem respondidas. Tivemos também que lidar com a realidade do ciclo de vida, porque alguns dos insetos morreram e alguns foram simplesmente comidos pelos outros; as crianças ficaram muito curiosas e intrigadas sobre isto.

Fase III - Evento final

Ao final de várias semanas, estávamos todos ansiosos por soltar os insetos em seu ambiente natural e decidimos fazer deste o evento culminante de nosso projeto. A classe saiu para a área do jardim do playground e lá soltou os insetos. As crianças assistiram atônitas aos insetos sendo libertos e ficaram muito admiradas ao vê-los saltando, voando ou rastejando na grama. Foi uma experiência maravilhosa para as crianças testemunhar os insetos, que tinham sido alimentados e mantidos na sala de aula, agora livres e de novo em seu ambiente natural !

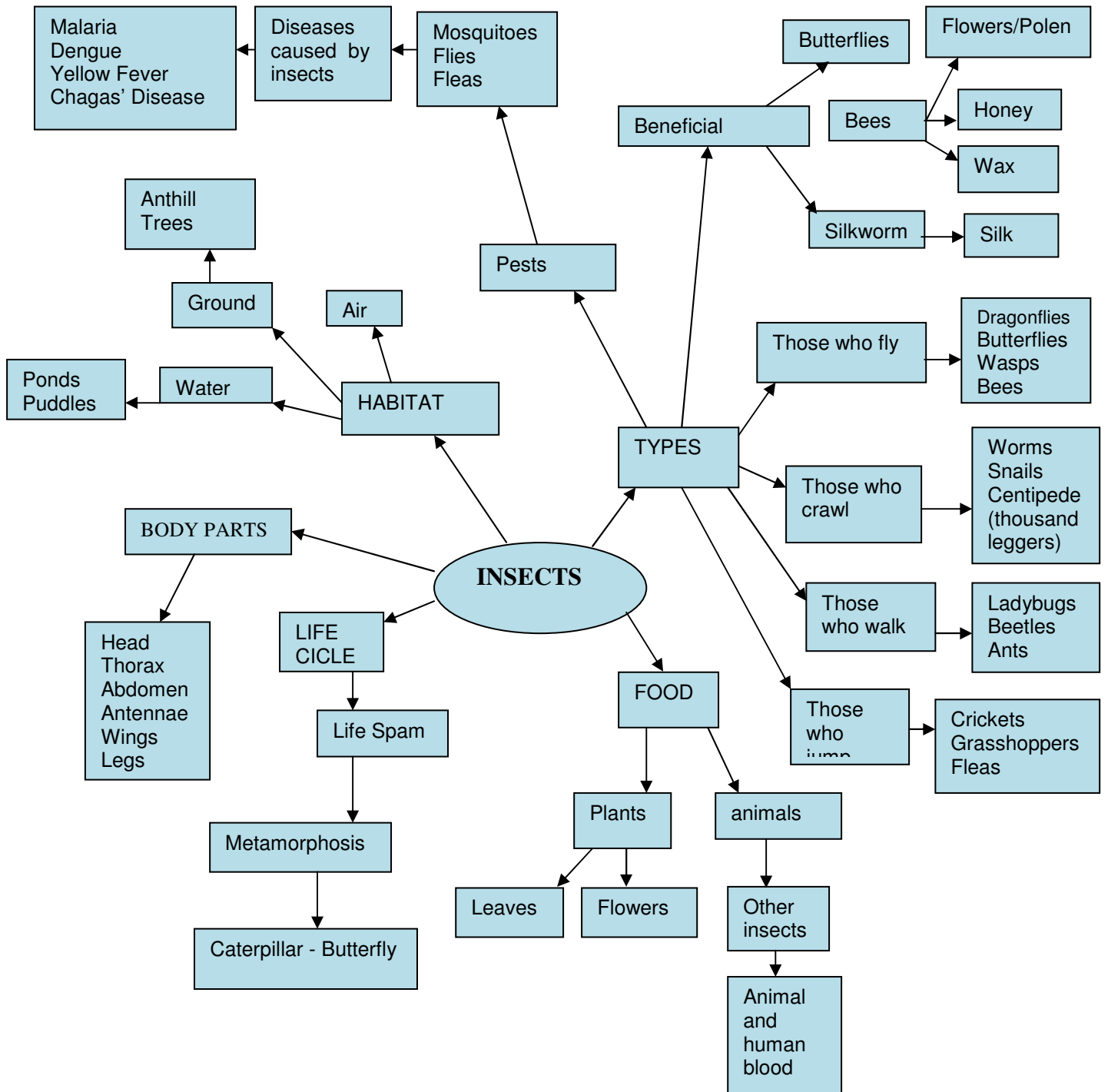
Comentários finais e objetivos atingidos com o projeto

Acreditamos que nosso projeto foi muito bem sucedido e representou um grande aprendizado para todos. Foi estimulante ver aumentar, cada vez mais, o interesse das crianças por insetos e ouvir suas histórias, seus comentários e conversas, entre elas, comigo e com os pais. É realmente impressionante ver o quanto crianças pequenas são capazes!

*Estávamos, agora, ansiosos por iniciar logo um novo projeto!
Esperávamos que as crianças alcançassem determinadas metas no decorrer do projeto e esses objetivos curriculares foram alcançados:*

- *Partilhar experiências pessoais.*
- *Formular e responder questões.*
- *Aumentar o interesse por insetos e pelo ciclo da vida.*
- *Trabalhar cooperativamente.*
- *Fortalecer a auto-estima, uma vez que traziam contribuições positivas para a aprendizagem na sala de aula (enviadas pelos pais).*
- *Realizar as atividades com um propósito, uma vez que puderam fazer escolhas e aceitar responsabilidades.*
- *Ampliar vocabulário e estruturas.*

WEB OU REDE DE SIGIFICAÇÕES DO PROJETO SOBRE INSETOS



CAPÍTULO IV: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM FUNÇÃO DO TEMA E PONTOS TEÓRICOS ESCOLHIDOS

The only language men ever speak perfectly is the one they learn in babyhood, when no one can teach them anything!

Maria Montessori

Retomando nossa experiência à luz dos pressupostos teóricos tanto acerca do tema bilingüismo, como com relação à abordagem de projetos didáticos na educação infantil, podemos destacar alguns pontos observados no transcurso da experiência e que tomamos como objetos de análise crítica agora, sob o olhar de pesquisador.

Segundo Oliveira (2002), os projetos organizam-se de acordo com temas sobre os quais as crianças vão tecer redes de significações. Essa proposta busca *“superar uma visão de estabilidade e transparência do ambiente”* em que a criança está inserida e ir além daquilo que apenas precisaria ser conhecido. São propostos como estratégias que abrem possibilidades para que as crianças possam *“indagar, criar relações e entender a natureza cognitiva, estética, política e ética de seu ambiente, atribuindo significados”* (Oliveira, 2002: p. 234-235). A questão da relação afetiva da criança com o tema também é abordada pela autora, que destaca que a vivência da criança em seu ambiente social, *“leva-a a elaborar certa ‘leituras’ de seu cotidiano, formas de significação produzidas no confronto com representações sociais dos adultos que com ela interagem”*. (Oliveira, 2002: p. 241-242). Há necessidade de se tornar mais claro as ações infantis que garantam as metas do Trabalho com Projetos, apontadas por Oliveira.

Nos projetos descritos ficou claro como os potenciais individuais de cada criança e suas limitações foram modificados, dando lugar a crescimento das competências, através do envolvimento cooperativo que acontece com o conjunto das contribuições particulares. Observou-se uma exploração que favoreceu as descobertas e as capacidades comunicativas, obtidas utilizando-se o inglês como língua de instrução, através de atividades que fortaleceram, sobretudo o emprego das linguagens expressivas (visuais, gráficas, pictóricas, manipulativas, de

construção e dramáticas), além das duas línguas. Essas atividades propiciaram a interação de crianças e adultos (professores e pais) e das crianças entre si.

Uma idéia central da teoria sócio-histórica de Vygotsky é o conceito de que o desenvolvimento da criança é resultado da interação da criança com o ambiente que a cerca. As crianças aprendem conforme internalizam atividades do mundo à sua volta. Quando as crianças são expostas a novas situações, em que elas interagem ativamente com adultos ou outras crianças, elas assimilam esses comportamentos e os incorporam às suas estruturas de conhecimento. Essas interações podem ser com os pais, professores, irmãos ou outras crianças. Podem ainda ser interações com livros, brinquedos, ou atividades sociais em que a criança esteja engajada em casa ou na escola. Nessas interações, as crianças não são observadores passivos do mundo a sua volta, mas são parceiros ativos, construindo conhecimento, desenvolvendo habilidades.

Dessa forma, na perspectiva Vygotskiana (1996), à medida que evolui, a criança desenvolve, paralelamente à atenção natural (instintiva-reflexiva), outros mecanismos que possibilitam a resolução de tarefas: surge a atenção artificial, de caráter voluntário, em contextos “culturais”. Esses estímulos adicionais, criados e influenciados pelas condições culturais, fazem com que a criança seja impelida a realizar e finalizar determinadas atividades organizadas, tornando-se um “poderoso aparato que afeta a personalidade e organiza sua atividade”, nas palavras de Vygotsky (1996: p. 197).

Ao desenvolver-se culturalmente, ainda segundo Vygotsky, a criança vai criando, ela mesma, estímulos que lhe permitem organizar seu comportamento e centrar sua atenção que se torna uma função real. A partir daí, com o decorrer da idade e exposta a estímulos culturais, a criança é capaz de se apropriar dos processos vividos na relação com outras pessoas, desenvolvendo um sistema de estímulos e técnicas para a solução de “tarefas”. Essa fixação interna é uma característica específica do processo de “atenção cultural”, e novos dispositivos de comportamento cultural, novos signos organizadores e o uso deles são os indicativos das etapas pelas quais o ser humano passa desde sua infância até a idade adulta.

Para Vygotsky, a atividade simbólica, que inclui a fala, modifica o uso de instrumentos pela criança. Os experimentos nos quais Vygotsky baseia suas investigações e pesquisas (Köhler, Guillaume e Meyerson), demonstram que a fala na criança que busca determinado objetivo, não somente estimula a atividade prática, mas, combinada à ação, transforma-se numa unidade de percepção que leva à repetição das leis do campo visual. Neste sentido, observou que a criança é capaz de relacionar objetos que não estão próximos e buscá-los para a solução de uma dada tarefa. Existe na ação da criança um processo estimulado pela motivação interior e pela criação de intenções. A criança que faz uso da fala é capaz de dirigir seu próprio comportamento, organizando e planejando suas ações.

Dessa forma, podemos dizer que as investigações de Vygotsky levam a assertivas de que a fala possibilita às crianças a busca de instrumentos auxiliares para a realização de tarefas propostas, a superação da ação impulsiva, ao planejamento das ações e ao controle de seu próprio comportamento.

Vygotsky chama a atenção para a importância do 'brincar' pois é através da brincadeira que se cria a Zona de Desenvolvimento Proximal, quando os participantes de atividades colaborativas conseguem ir além das suas habilidades; e para o 'pensar' ligado aos instrumentos de mediação construídos culturalmente, quando estas formas externas de mediação são internalizadas, são reconstruídas no plano psicológico - ou seja, na consciência, cuja fonte está ancorada na atividade social.

A internalização, segundo Vygotsky, é em sua essência, o processo de transferência de atividades externas mediadas por instrumentos para atividades mentais internas realizadas, aparentemente, sem nenhuma ajuda externa; é quando a linguagem, ao longo do desenvolvimento cognitivo, dissolve-se em significado. Portanto, a teoria sociocultural, nos leva a considerar a suma relevância do papel das interações sociais, culturalmente imbricadas, na formação e desenvolvimento da organização mental dos indivíduos, organização que sofre mudanças devido aos instrumentos de mediação e suas variações ao longo da nossa evolução histórica. Reconstruímo-nos a cada momento e a cada nova atividade da qual participamos, pois respondemos às inovações não só fisicamente mas também mentalmente; portanto, os aprendizes de segunda língua também precisam desta interação social

para, através de “andaimes” (“scaffolding”) construir novos esquemas mentais e conectá-los aos antigos, adaptando-se assim à nova língua.

Num ambiente de aquisição de segunda língua, como o de nossa experiência, em que as crianças estão nela imersas, podemos dizer que a utilização dos projetos permite essa interação social e possibilita que se desenvolva entre os participantes esse processo de construção de novos esquemas, relacionados a esquemas já conhecidos, através da mediação, criando dessa forma um contexto significativo de aprendizagem.

Ao iniciar os projetos com a classe, observei que, quando as brincadeiras e atividades da sala de aula partiam dos interesses e necessidades das crianças e refletiam aquilo que realmente lhes chamava a atenção, o envolvimento e a aprendizagem decorrente tornavam-se mais significativas. Percebi, durante este tempo, o entusiasmo e a participação das crianças diante dos desafios que surgiam, sempre querendo saber e questionando, uma vez que as questões abordadas estavam presentes em seu cotidiano; consideravam-se dessa forma os desejos e as curiosidades infantis. Pude ainda observar a eficiência do “construir coletivamente”, sem deixar de respeitar a individualidade de cada um, ampliando o universo de significações de todos nós (pois eu também aprendi muito com as crianças). Ao decidirem, opinarem, debaterem, elas caminhavam para a construção de sua autonomia, contribuindo, dessa forma, para sua formação como sujeitos culturais.

Ao observar a ação do desenrolar dos projetos, pude constatar o quanto as necessidades de aprendizagem das crianças afloravam, a partir das tentativas de se resolver situações que se apresentavam problemáticas ou questionadoras e que faziam parte do cotidiano dos alunos. Ao final de cada projeto, pudemos (educador e educandos) avaliar o trabalho realizado e diante da produção das crianças em diferentes linguagens e dos demais registros de todo processo, pude verificar também o quão significativa a aprendizagem se apresentara. Os resultados indicavam que ocorrera um grande envolvimento das crianças (e meu também), que havíamos dado conta de uma temática de âmbito social e que as questões iniciais e dúvidas acerca do tema haviam sido, em sua maioria, respondidas ou haviam suscitado novas questões. O uso de uma segunda língua, no caso o inglês, como língua de instrumento, mostrou-se eficiente não só nas aquisições lingüísticas da

segunda língua, como também se mostrou produtiva na aprendizagem em todas as áreas, pois as crianças associavam os conteúdos diversos ao vocabulário da segunda língua que estava sendo adquirido e incorporado.

Assim, no desenvolvimento dos projetos haviam sido estabelecidos níveis de envolvimento: necessidade de exploração, envolvimento funcional e emocional que, segundo Ferre Laevers (2000), conduz ao desenvolvimento. Ao definir as variáveis do processo educativo, este autor conceitua *envolvimento* como a concentração da criança, que mobiliza todas as suas competências e leva ao desenvolvimento.

No desenvolvimento dos projetos apresentados, as crianças participaram de repetidas experiências de aprendizagem, que eram sempre negociadas e se fundamentavam nas relações interpessoais e em uma rede de relacionamentos que envolveram tanto adultos (pais e professora) como outras crianças (colegas da classe). Então, em nossa opinião, essa aprendizagem se processou de maneira interativa, num ambiente em que as crianças mostravam-se ávidas por questionar e resolver problemas junto a outras pessoas. As crianças participaram de atividades em que o significado foi negociado com o outro, aprenderam sobre cooperação, passaram por experiências nas quais tiveram que lidar com os conflitos interpessoais, como no caso dos insetos que morriam, ou simplesmente desapareciam porque eram comidos por outros insetos. Tiveram que muitas vezes, negociar formas de resolver tais problemas.

Em um projeto, os temas partem das necessidades e desejos do grupo, percebidos pela professora. No papel de mediador, ela vai viabilizando e organizando o trabalho através das constantes observações das crianças. Sabemos que na faixa etária de três anos, por exemplo, as capacidades de significações são globais e sincréticas, ou seja, misturam os vários elementos presentes numa situação. Isto considerado, temos que reconhecer que o aprendizado ocorre de modo informal, mas constante, através dos diálogos estabelecidos entre as crianças e a professora. Assim os projetos de trabalho apresentam um campo altamente favorável ao desenvolvimento desses diálogos, pois os temas são colocados em discussão na roda, momento de fundamental importância onde as crianças têm a oportunidade de falar, ouvir, trocar e expressar suas idéias e onde nasce o interesse

para o desenvolvimento de uma nova atividade, o que contagia o grupo. É o caso das problematizações que darão origem a projetos. Isto ocorreu quando uma das crianças trouxe um inseto (bicho-pau) para a classe, no caso dos projetos sobre insetos, ou quando demonstraram interesse em preparar outras refeições, além da salada de fruta que haviam preparado, como no projeto sobre alimentos

Dessa forma, em nossa experiência oportunizou-se uma educação dialógica, que levou em conta as opiniões e questionamentos das crianças e que conduziu à pesquisa para a solução dos problemas surgidos. A professora assumiu aqui também uma postura não neutra, pois juntamente com as crianças, opinou e, ao mesmo tempo, guiou-as, levando-as a exporem seus posicionamentos.

Na educação infantil o papel do professor é de grande importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento. Estão, a partir de uma brincadeira com a sombra ou com luzes que se refletem, por exemplo, pode o professor estimular novas descobertas, que são feitas a partir de questionamentos, originando novas descobertas e possibilitando, assim, o surgimento de uma investigação, que caracteriza um projeto. Assim, foi a partir de uma observação atenta ao comportamento de um inseto que suscitou a curiosidade das crianças, que os questionamentos surgiram (onde ele mora, o que ele come, etc). Da mesma forma, no projeto sobre alimentos, a possibilidade de elaborar um alimento a partir de outro (fazer uma salada de frutas) deu às crianças o incentivo para elaborar novas comidas, favorecendo um contexto em que elas atuaram como construtoras ativas.

O conhecimento adquirido nos dois projetos foi além do que esperávamos para crianças de três anos. Mas sua curiosidade permitiu que avançássemos na construção desses significados. Como professora, também aprendemos e esse conhecimento foi obtido na tentativa de satisfazer a curiosidade das crianças e apresentar novas soluções para seus questionamentos.

No projeto sobre a preparação dos alimentos fica claro o papel do professor provocando o olhar da criança para novos elementos, como o sabor ou gosto. As crianças apontam e fazem perguntas. A ação compartilhada entre professora e

crianças leva à proposição de atividades artísticas representativas e cria “cenários” afetivos construídos a partir das ações das crianças. Para a criação desses cenários, em ambos os projetos, a professora aponta nova fonte de recursos: a biblioteca e o universo dos livros.

O livro é um recurso historicamente elaborado para se obter informações. Para a criança pequena o desenvolvimento de prazer ligado à leitura é construído, a princípio, através da leitura da imagem. *“A imagem para a criança pequena é um meio de comunicação fundamental e básica, muitas vezes mais desenvolvida e mais aprimorada que a linguagem verbal”*, segundo Eva Funari (Góes, 1997: p. 44). O livro adequado apresentado às crianças em tenra idade propicia o desenvolvimento de jogos de treinamento perceptíveis, da discriminação e alargamento do campo visual e de todo o tipo de aquisição em que a busca de significações é necessária à ação ou à satisfação da curiosidade. Assim, é instrumento fundamental no desenvolvimento dos projetos. Para as crianças pequenas a “leitura”, ainda que só das imagens, promove a busca de sentidos a partir do que é visto e amplia o imaginário.

A ilustração é por si só uma linguagem autônoma que, no livro, dialoga com as outras linguagens: o texto escrito, os índices, as cores, a diagramação, o formato, as rimas. Tudo isso leva a criança a buscar significação para o novo código que ouve. Em nossa experiência bilíngüe, o livro de história repleto de imagens mostrou-se ferramenta essencial; as crianças associavam idéias que já possuíam com as novas idéias que lhe eram apresentadas e nomeadas num outro código.

De acordo com Walter Benjamin (2002), *“Diante de seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso”*. (Benjamin, 2002: p. 69). A exposição da criança ao livro favorece a futura instalação de um comportamento de leitor, da valorização do livro de qualidade, livro que Jorge Luís Borges define de modo tão belo: *“Dos diversos instrumentos utilizados pelo homem, o mais espetacular é, sem dúvida, o livro. Os demais são extensão de seu corpo. O livro não. O livro é uma extensão da memória e da imaginação”*. (Borges, 1987: p. 5).

Houve, nos projetos apresentados, uma variedade de situações onde a criança pôde construir significados. Ao criar atividades de culinária, no primeiro projeto relatado, a criança atuou como a “mamãe”. A imitação para Vygotsky não é simplesmente copiar um modelo; mas é reconstruir individualmente aquilo que é observado nos outros. Portanto, essa reconstrução na sala de aula, da situação de cozinhar, reelabora para cada criança os significados que estão sendo transmitidos pelo grupo. É uma oportunidade da criança realizar ações que estão além de suas próprias habilidades. Assim, a intervenção pedagógica ocorrida (permitir que as crianças separassem os ingredientes nas quantidades adequadas, os examinassem e os misturassem, dando-lhes novas formas e consistências; admirarem-se e orgulharem dos resultados obtidos) interferiram na citada zona de desenvolvimento proximal, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente e contribuindo para o seu desenvolvimento. E esse avanço se manifestava também na aquisição da segunda língua.

Como todo grupo de crianças de uma turma, esse era bastante heterogêneo; mais de uma vez, aconteceu que uma das crianças mais versada no assunto “cozinhar” (provavelmente convivendo numa cultura doméstica em que a criança era incentivada a ajudar nas tarefas) fosse mediadora das outras crianças. No caso dos projetos, as contribuições individuais (relatos pessoais, objetos trazidos, colaboração dos pais) e as tarefas individuais (“eu posso quebrar o ovo, porque já ajudei minha mãe a fazer isso”) tornavam o trabalho coletivo extremamente produtivo para cada criança. Essa troca de informações e de estratégias entre as crianças criava modalidades de interação que levavam ao desenvolvimento individual.

Aqui nos reportamos às idéias de Vygotsky novamente, uma vez que a fala das crianças pequenas é um comportamento que é analisado exhaustivamente pelo autor. Vygotsky dá especial atenção à fala que as crianças, freqüentemente, dirigem a elas mesmas, quando estão resolvendo problemas. O autor distingue esse *discurso interior* ou *fala egocêntrica* da *fala socializada*, aquela que a criança usa para se comunicar. Para Vygotsky, a criança primeiramente utiliza a *fala socializada*, que é a externa, disponível no seu meio social. Depois, ao longo de seu desenvolvimento, como apoio ao planejamento das etapas para a solução de uma

tarefa, a criança, ao invés de apelar para adulto, apela para si mesma. Esse processo de internalização é gradual e está ligado às necessidades do pensamento da criança. Segundo Vygotsky, a história do processo de internalização da fala socializada é também a história da socialização da inteligência prática das crianças.

Vimos nos caso dos dois projetos descritos que a experiência lingüística das crianças, dava-lhes oportunidades enriquecedoras para repetição e treino das novas palavras ou estruturas aprendidas, formulação de hipóteses para a solução dos problemas. A manipulação dessas estruturas lingüísticas durante as atividades e brincadeiras ocorridas no desenrolar do projeto, propiciavam interação e construção conjunta de conhecimento pelas crianças que, ao mesmo tempo, internalizavam o novo conhecimento recém adquirido.

Portanto, dentro da perspectiva sociocultural, a aprendizagem de uma segunda língua surge de um processo de interação de professor-aprendiz e aprendiz-aprendiz através de atividades colaborativas, onde cada participante atua como um recurso para o outro. Assim, as crianças alcançam a regulação de certas estruturas de linguagem que estão sendo co-construídas em suas zonas de desenvolvimento proximal.

No caso do Projeto dos insetos, as crianças trouxeram um contexto simbólico para interpretar os insetos como personagens (*...iniciaram brincadeiras nas quais eram "as donas" ou os "pais" dos insetos.... Suas brincadeiras recriaram o tema dos insetos: representavam, imitavam e contavam histórias sobre insetos, que eram agora os personagens de suas criações*).²²

As ações das crianças recriaram então este contexto simbólico, nas histórias lidas, nas dramatizações e na tentativa de criar um habitat (viveiro) para os insetos. Livros, fantoches e vídeos serviram para explorar a memória, a oralidade e a imaginação das crianças. Contribuições dos pais através de figuras e pequenas reportagens sobre os insetos eram lidas, decodificadas com a mediação da professora e sempre questionadas. Esse ambiente cultural forneceu estímulos e despertou processos de desenvolvimento lingüístico, cognitivo e afetivo.

²² Trecho do projeto descrito pela professora

Ainda que os projetos na educação infantil sejam bastante sujeitos à imprevisibilidade e nem todos sigam as mesmas etapas, a professora guiou os projetos apresentados, na medida do possível, dentro das fases apresentadas por Katz e Chad. Seu olhar dividiu-se entre o processo e o produto, ou seja entre todo o desenrolar do projeto e a produção final desse projeto. Como pesquisadora concluo, agora, que o olhar do professor deve pender para o percurso, pois um projeto é antes de tudo uma jornada, uma viagem incrível que encontra surpresas e produz fantasia, leva a novos saberes, inclusive para os professores. A chegada, que se traduz pelo produto final, é conseqüência. Apropriar-se de significações e conhecimentos através das interações vivenciadas é um dos objetivos dos projetos. Mas, antes de tudo, um projeto com crianças pequenas, quando bem elaborado e envolvendo a participação efetiva de cada criança do grupo, melhora suas experiências de convívio humano compartilhado, estimula a apreciação de suas próprias qualidades e suas possibilidades ao vencer os desafios, e mais importante, o projeto amplia as alegrias do imaginário e da fantasia, que conduz à criatividade. São momentos de relacionamentos sociais e, no caso de uma experiência bilíngüe, são também trocas culturais, pois é importante destacar que, na aquisição de uma segunda língua, o aprendiz incorpora também os aspectos culturais dessa nova língua. No caso de nossa experiência, havia uma interação de várias culturas, pois tínhamos crianças de vários países. Essa interação já aparecia nas celebrações pois, sendo a escola seguidora do currículo britânico, as comemorações significativas do Reino Unido, assim como as brasileiras, eram contempladas e coexistiam nesse ambiente de trocas culturais, que muitas vezes ainda incluíam outras tradições.

Um aspecto a se destacar na experiência foi o fato da proficiência oral das crianças ter apresentado, ao fim do ano letivo, um grande progresso, sendo o entendimento das crianças altamente efetivo por conta da total imersão, com o inglês sempre utilizado como língua de instrução na sala de aula. Nessa faixa etária, num currículo bilíngüe, uma vez que as crianças se apropriam de um conteúdo através de uma língua que eles não falam normalmente, utilizam-se técnicas que tornem a compreensão mais clara possível. Portanto, as estratégias usadas com essa turma incluíram atividades experimentais, exploração in-loco, eixos temáticos que permitiram associações lingüísticas mais evidentes nas

interações estabelecidas pelas crianças; enfim, múltiplas sugestões e insinuações que lhes davam oportunidades de dominar um conceito. Como exemplo de tais estratégias, temos a representação gráfica de uma rede (web) semântica (que era sempre feita em inglês), construída a partir do projeto, que formulada juntamente com as crianças a partir de seu conhecimento prévio e daquilo que elas queriam conhecer, era o produto de uma discussão ou de uma experiência de campo, um passeio, uma incursão pelo playground, etc. A estratégia dos projetos didáticos em resumo foi um facilitador para a aquisição de segunda língua, confirmando autores como Rebecca Wilson (In: Helm & Beneke, 2004) e Lily Wong Fillmore (1985).

Outro aspecto de fundamental importância foi a capacidade artístico-criativa das crianças. Atividades de artes que foram organizadas extrapolaram o elemento estético-visual que já revelava na maioria das crianças habilidades que se esperaria ocorrer apenas em etapas posteriores. Mas o mais importante ocorreu com a totalidade das crianças: a visão da criação artística remeteu sempre ao simbólico e aos significados. Elas representavam aquilo que viviam, os próprios acontecimentos do dia-a-dia do viveiro de insetos na sala ou ampliações imaginativas relacionadas a isso.

Como pesquisadora vejo nisso um alerta aos educadores, dado por Jean Claude Forquin (Porcher, 1982), para quem não podemos deixar passar o momento oportuno de exaltar e explorar as aptidões emotivas e as virtualidades sensoriais que a criança tem dentro de si. É preciso fornecer às crianças instrumentos de expressão; permitir que o imaginário e a sensibilidade aflorem e se exteriorizem por meio de formas de expressão livre e da criatividade infantil.

Rodari (1982), em sua espetacular *Gramática da Fantasia*, nos diz que, para se mudar a sociedade, precisamos de homens criativos, que saibam usar sua imaginação. E acrescenta que o processo criativo caracteriza-se por qualidades como fazer perguntas, descobrir problemas, remanusear objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo inconformismo, construir juízos e opiniões autônomas e independentes; enfim, ter um pensamento divergente. E falando sobre a figura carismática de Bruno Ciari, que tanto influenciou Loris Malaguzzi, Rodari descreve:

Os alunos do professor Ciari criavam cobaias, brincavam de contar com o sistema maia, descobriam o período hipotético fazendo experimentos sobre a conservação da carne congelada, transformavam metade da aula em ateliê de pintura: em suma, colocavam a fantasia em tudo que faziam. (Rodari, 1982: p. 185).

Podemos ver aí uma antecipação dos objetivos do desenvolvimento dos projetos: a experimentação leva a descobertas que, por sua vez, produzem questionamentos e geram hipóteses. A criatividade é aguçada e todo o exercício da imaginação transforma os momentos dos projetos em fantasias infantis, que jamais esqueceremos na vida adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Most people in the world are multilingual, and everybody could be; no one is rigorously excluded from another's language community except through lack of time and effort. Different languages protect and nourish the growth of different cultures, where different pathways of human knowledge can be discovered. They certainly make life richer for those who know more than one of them.

Nicholas Ostler, Empires of the Word

Durante décadas, o estudo das capacidades cognitivas e lingüísticas de crianças bilíngües, como um tópico sério de pesquisa, foi esparso. O bilingüismo foi até mesmo considerado culpado pelo insucesso escolar de crianças, notadamente das populações imigrantes dos Estados Unidos. Mesmo no Brasil, em meio a nossa população imigrante de gerações anteriores, foi senso comum acreditar que manter a língua materna poderia causar nas crianças imigrantes algum tipo de atraso em seu desenvolvimento na escola.

Foi somente depois da década de sessenta, quando os programas canadenses de imersão francesa para crianças anglo-fônicas se mostraram bem sucedidos, não ocasionando nenhuma consequência negativa para a primeira língua, só então o bilingüismo deixou de ser visto como um fator de complicação educacional e passou a suscitar o desenvolvimento de pesquisas. Muito do que sabemos sobre aquisição de segunda língua e o uso desta em contextos educacionais surgiu de paradigmas de pesquisas desenvolvidos nos anos setenta (Bialystok, 1991) .

Muitas teorias explicam o bilingüismo e não nos detivemos em explicitar cada uma delas, uma vez que nossa proposta foi a de apresentar dados de uma experiência realizada com sucesso, no olhar do educador. Porém, como foi mencionado, centramo-nos na teoria sócio-histórica e no pensamento de Vygotsky e suas implicações para a aquisição de segunda língua.

Uma idéia central da teoria sócio-histórica de Vygotsky é o conceito de que o desenvolvimento da criança é resultado da interação entre a criança e o ambiente que a cerca. As crianças aprendem internalizando atividades do mundo à sua volta. Quando as crianças são expostas a novas situações, nas quais elas interagem ativamente com adultos ou outras crianças, elas assimilam esses comportamentos e os incorporam às suas estruturas de conhecimento existentes. Essas interações podem ser com os pais, professores, irmãos ou outras crianças. Podem ainda ser interações com livros, brinquedos, ou atividades sociais em que a criança esteja engajada em casa ou na escola. Nessas interações, as crianças não são observadores passivos do mundo a sua volta, mas são parceiros ativos, construindo conhecimento, desenvolvendo habilidades.

No desenvolvimento de projetos, as crianças participam de repetidas experiências de aprendizagem, que são sempre negociadas e se fundamentam nas relações interpessoais e em uma rede de relacionamentos que envolvem tanto adultos como outras crianças. Então, essa aprendizagem se processa de maneira interativa, num ambiente em que as crianças estão ávidas por questionar e resolver problemas junto a outras pessoas. As crianças participam de atividades em que o significado é negociado com o outro, aprendem sobre cooperação, passam por experiências nas quais têm que lidar com os conflitos interpessoais e negociar formas de resolvê-los.

No caso das chamadas escolas bilíngües em nosso país, o problema parece ser a formação desse professor. Geralmente, nestas escolas, o profissional com licenciatura em Letras é o que predominante atua como professor. Mas estes professores especialistas, que podem dominar a língua, não têm a formação pedagógica específica para ensinar crianças pequenas ou mesmo crianças das primeiras séries do ensino fundamental. Parece-nos aqui que mesmo após as reformas educacionais por que passamos em anos recentes, ainda não nos desvencilhamos da excessiva preocupação com o conteúdo em detrimento de didática. É importante que o professor de uma classe de imersão, tenha domínio e fluência da segunda língua, mas é indispensável que sua formação pedagógica seja completa.

Entender a psicologia do desenvolvimento e, em face das pesquisas recentes sobre a plasticidade e capacidade de absorção do cérebro das crianças com faixa etária de 0 a 6 anos, compreender sua capacidade de assimilação de uma segunda língua, é essencial. E acreditamos ser esta a competência do pedagogo. Contudo, fica o impasse da formação de um pedagogo com a fluência necessária em um idioma, se o tomarmos como professor em classes bilíngües. Talvez, no futuro, devido ao maior número de escolas desta natureza, pois sabemos que essa demanda vem crescendo²³, os professores sejam pedagogos que, tendo sido expostos a programas de imersão na infância, em que a segunda língua foi usada como meio de aprendizagem e não como fim, tenham a fluência necessária para o desempenho desta atividade em fase tão importante da formação.

A formação de docentes objetiva a competência para remeter o conhecimento à prática e ao conjunto de situações enfrentadas no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, estabelece o propósito social da educação e sua inspiração nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (artigo 1 do Título I e II da LDBEN). Na educação infantil, o respeito à criança como ser social, integral e em franco desenvolvimento, significa que não se pode limitar suas oportunidades de descobertas, procurar não fazer por ela, mas auxiliá-la a encontrar meios de fazer as coisas a seu modo. Deixá-la ser criança e brincar, na concepção vygotskiana. Nesse sentido, o contexto das brincadeiras, em que os projetos se inserem, é essencial.

Valorizar a brincadeira espontânea da criança e satisfazer sua curiosidade natural, reconhecendo essas dimensões educativas como forma de estimular a atividade construtiva da criança, é o papel do professor ao propor o desenvolvimento de um projeto. Assim, ao valorizar as oportunidades e o espaço para que aconteça o brincar, um projeto permite que se amplie o universo das vivências das brincadeiras e, dessa maneira, o professor estará promovendo processos de socialização e descoberta do mundo. E esta postura pedagógica reflete uma concepção do conhecimento como produção coletiva e propicia o surgimento de mentes mais reflexivas e, ao mesmo tempo, mais ágeis, que se

²³ Não há pesquisas no Brasil sobre o número de escolas bilíngües ou sobre o número de crianças matriculadas.

articulam entre todas as áreas do conhecimento e, como sujeitos culturais atuantes, podem ter uma compreensão significativa do universo e da valorização do "outro".

Encerro com as palavras de Góes, que não se refere ao desenvolvimento de projetos na educação infantil nem ao ensino bilíngüe, mas por sua sensibilidade ao escrever para as crianças, situa a criança como ser pleno e intuitivo, fazendo considerações sobre o desenvolvimento de sua capacidade criativa. Tais palavras serviriam perfeitamente ao que se pretende neste estudo com a abordagem de projetos utilizada no contexto bilíngüe em que a pluralidade cultural reflete a valorização do outro:

Para a criança... é fundamental que possa desenvolver sua capacidade de criar. Mas em processo harmonioso, equilibrado, sem esquematismos ou preocupações com aprendizado de técnicas, de forma coercitiva e estratégias impróprias. A brincadeira, a busca, a descoberta, a fantasia, o ludismo, a manipulação de texturas, materiais, ferramentas...recuperar, se possível, o fazer barcos de jornal e segui-los em viagem nas enxurradas, cavar túneis, construir castelos, sítios, cavernas, lagos...plantar, colher, regar, criar, tratar de animaizinhos...é preparar para a vida criativa. É formar gente — gente, tão longe dos adultos acabrunhados, de cenhos franzinos, robotizados, pesados, para não alongar os epítetos depressivos, que desfilam pelos asfaltos ou por ruelas poluídas de nossas cidades. É permitir que a criança desabroche em sua potencialidade, tendo dentro de si harmonia, energia, alegria, sensibilidade para amar-se, amando ao outro e à vida". (Góes, 1996: p. 36).

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, M. E. D. A. (1998). **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus.

ARTIGAL, J. AND LAUREN, C. (1992). Immersion programmes in Catalonia and Finland: A comparative analysis of the motives for the establishment. **Rassegna Italiana di Linguistica Applicata** 24 (3), 165–169.

BAKER, Colin (1998). **A Parent's and Teacher's Guide to Bilingualism**. Great Britain: WBC, 1998.

BAKER, Colin (2001). **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Clevedon: Multilingual Matters Ltda.

BAKTIN, M (VOLOCHINOV, V.N.) (1992). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec.

BANKS, James (2002). A educação multicultural das crianças em idade pré-escolar: atitudes raciais e étnicas e sua alteração. *In*, SPODEK, Bernard (org.) (2002). **Manual de Investigação em Educação de Infância**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BANKS, J. e BANKS, C. (1989) (eds.). **Multicultural Education: issues and perspectives**. Boston: Allyn and Bacon.

BIALYSTOK, E. (2003). **Language Processing In Bilingual Children**. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

BIALYSTOK, Ellen et all (2004). Bilingualism, Aging, and Cognitive Control: Evidence from the Simon Task. **Psychology and Aging**. American Psychological Association, 2004, Vol. 19, No. 2, 290–303.

BIALYSTOK, E. AND HAKUTA, K. (1994). **In Other Words: the Science and Psychology of Second-Language Acquisition.** New York, NY: BasicBooks.

BORGES, J. L. (1987). **Cinco Visões Pessoais.** Brasília: Unb.

BENJAMIN, Walter. (2004). **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas Cidades / Ed. 34.

BRASIL, MEC. **Leis de Diretrizes de Bases da Educação Nacional** (1996); **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (1999); **Referenciais Curriculares para a Educação Infantil** (1998); **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil** (2006).

BROUGÈRE, Gilles. (1995). **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez.

BRUNER, J. S. (1986). **Play, Thought and Language.** Prospects. Quarterly Review of Education. Vol. XVI, No. 1, p. 77-83.

CADWELL, L. B. (1997). **Bringing Reggio Emilia Home: an innovation approach to early childhood education.** Teachers College Press, New York.

COHEN, Andrew D. (1974). The Culver City Spanish Immersion Program: the first two years. **Modern Language Journal** 58: 95-103.

COLLIER, V.P., & THOMAS, W.P. (2004). The astounding effectiveness of dual language education for all. **NABE Journal of Research and Practice**, 2 (1), 1-20.

COM (2005) 596. Communication From The Commission To The Council, The European Parliament, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Region: A New Framework Strategy for Multilingualism. **Commission of The European Communities**, Brussels, 22.11.2005.

CUMMINS, J. (1998). Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? In CHILDS, M.

R. & BOSTWICK, R. M. (Eds.) **Learning through two languages:** Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education. (pp. 34-47). Katoh Gakuen, Japan.

CUMMINS, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In **Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework**, pp. 3-50, ed. California State Department of Education, Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.

CUMMINS, J. (1989). **Empowering minority students**. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.

DAHLBERG, Gunnilla, MOSS, Peter e PENCE, Alan (2003). **Qualidade na Educação da Primeira Infância:** perspectivas pós-modernas. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed.

DELGADO-GAITAN, C. AND TREUBA, H. (1991). **Crossing Cultural Borders:** Education for Immigrant Families in America. New York: Falmer.

DELGADO-GAITAN, C. (1990). **Literacy for Empowerment:** The Role of Parents in Children's Education. New York: Falmer.

DEWEY, J (1974) **Democracia e Educação** . São Paulo, Melhoramentos.

DONATO, Richard (1998). Collective Scaffolding in Second Language Learning. In LANTOLF, James P., APPEL, Gabriela. **Vygotskian Approaches To Second Language Research**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 3rd. printing.

DUTCHER, N., & TUCKER, G.R. (1994). **The use of first and second languages in education:** A review of educational experience. Washington, DC: World Bank, East Asia and the Pacific Region, Country Department III.

EARLY CHILDHOOD RESEARCH & PRACTICE (1999). Electronic Journal.

University of Illinois at Urbana-Champaign: Lilian Katz Editor. Semestral. Issues 1, 2, 3, 4, 5.

EDWARDS, C.; FORMAN, G.; GANDINI, L. (1999). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. São Paulo: Editora Artmed.

EDWARDS, C.; GANDINI, L. (2002). **Bambini:** A Abordagem Italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed.

ERIC Digest (1999). A Global Perspective on Bilingualism and Bilingual Education **U.S. Dept. of Education**, Office of Educational Research and Improvement, National Library of Education.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de (2007). Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas in: FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. M., PINAZZA, M. A. (2007). **Pedagogia(s) da Infância:** Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed.

FORQUIN, Jean-Claude (1982). A educação Artística — Para Quê? In: PORCHER, Louis (org.). **Educação Artística:** luxo ou necessidade? São Paulo, Summus: p. 2 - 48.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira (1996) (org.). **Modelos curriculares para a educação de infância.** Portugal: Porto Editora.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira, KISHIMOTO, Tizuko Morchida e PINAZZA, Mônica Apezato (2007) (org.). **Pedagogia(s) da Infância:** dialogando com o Passado, construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed.

GABLE, S. & HUNTING, M. Nature, Nurture, and Early Brain Development (2000). Human Relations and Child Development extension publication. Published by Missouri University Extension, **University of Missouri-Columbia**.

GAMBETTI, Amélia & PIAZZA, Giovanni (Project development) (video) (1987). **To make a portrait of a lion**. English version. Reggio Emilia.

GARCIA, Eugene E. (2002). A Educação de Crianças Linguística e Culturalmente diversas, in: SPODEK, Bernard. (2002). **Manual de Investigação em Educação de Infância** (p. 841-865), Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

GARDNER, H. (1994). **A Criança Pré-Escolar**: como pensa e como a escola pode ensiná-la. Porto Alegre: Artes Médicas.

GENESEEE, F. (Ed.) (1994). **Educating second language children**: The whole child, the whole curriculum, the whole community. New York: Cambridge University Press.

GENESEEE, F. (1987). **Learning through two languages**: Studies of immersion and bilingual education. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

GÓES, Lúcia Pimentel (1996). **Olhar de Descoberta**. São Paulo: Mercuryo.

GONZALEZ, A. (1998). Teaching in two or more languages in the Philippine context. In: CENOZ, J. & GENESEEE, F. (Eds.) **Beyond bilingualism**: Multilingualism and multilingual education (pp. 192-205). Clevedon, England: Multilingual Matters.

GRIMES, B.F. (1992). **Ethnologue**: Languages of the world. Dallas, TX: Summer Institute of Linguistics.

GRADDOL, D. (1997). **The Future of English?** London: British Council. Cambridge University Press.

GRADDOL, D. (2006). Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'. **English Next** . London: British Council.

GROSJEAN, F. (1982). **Life with two languages**: An introduction to bilingualism. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

HAKUTA, K. (1986). **Mirror of language**: The debate on bilingualism. New York: Basic Books.

HAKUTA, K., & Pease-Alvarez, L. (1992). Enriching our views of bilingualism and bilingual education. **Educational Reseacher**, 21, 4-6.

HELM, J. H., BANEKE, S. e colaboradores (2005) (org.). **O Poder dos Projetos: Novas estratégias e soluções para a educação infantil**. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed.

HICKEY, T. (1997). **Early Immersion Education in Ireland**: Na Naíonraí. Dublin: Linguistics Institute of Ireland.

HERNANDEZ, Fernando & VENTURA, Monserrat (1998). **A organização do Currículo por Projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Trad. Jussara Rodrigues. 5ªed. Porto Alegre: Artes Médicas.

HERNANDEZ, Fernando (1998). **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed.

JOHNSON, R. K.& SWAIN, M. (1997). **Immersion education**: International perspectives. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

KAUFMAN, Paul (produtor) (1992). **The Creative Spirit – Segment on Reggio Emilia** (video). Reprodução em português pela Fundação Padre Anchieta.

KARNES, M. AND ZEHRBACK, R. (1975). Parental attitudes and education in the culture of poverty. **Journal of Research and Development in Education** 8 (2), 44–53.

KATZ, Lilian G., & CHARD, Sylvia C. (2000). **Engaging children's minds: The Project Approach**. 2nd ed. Stamford, CT: Ablex.

KATZ, Lilian, & CHARD, Sylvia C. (1996). The contribution of documentation to the quality of early childhood education [Online]. ERIC Digest. Champaign, IL: **ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education**. [2002, October 31].

KISHIMOTO, T. M. (1998). Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: SOUZA, Cynthia Pereira de (org.). **História da Educação, Processos, Práticas e Saberes**. São Paulo, Escrituras, , p.123-138.

KRASHEN, S. (1981). **Second Learning Aquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon Press.

LAEVERS, Ferre. (2000). L'éducation expérimentielle: l'implication de l'enfant, un critère de qualité. In: RAYNA, SYLVIE E BROUGÈRE, Gilles (coords). **Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire: Perspectives internationales**. Paris: INRP, p. 203-322.

LAMBERT, W. E., and TUCKER, G. R. (1972). **Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment**. Rowley, Massachussets: Newbury House.

LANTOLF, James P., APPEL, Gabriela (1998). **Vygotskian Approaches To Second Language Research**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 3rd. printing.

LANTOLF, James P. (1994). Sociocultural theory and second language learning: special issue, **Modern Language Journal**, 78, 4.

LANTOLF, James P. (2000). Second Language Learning as a Mediated Process. **Language Teaching** **33**, 79-96.

LINDQVIST, Gunilla (1995). **The Aesthetics of Play**: A Didactic Study of Play and Culture in Preschools (Doctoral thesis). Uppsala University, Sweden.

MANZO, K. Katleen & ZEHR, Mary Ann (2006). English Now the Foreign Language of Schools Abroad. **Education Week**, Vol. 25, Issue 31, April , pages 1, 22-24

MECHELLI, Andrea et al. (2004). Neurolinguistics: Structural plasticity in the bilingual brain. **Nature**, 431, 757(October 14).

MET, Myrian (1987). Twenty Questions: The Most Commonly Asked Questions About Starting a Foreign Language Immersion Program. **Foreign Language Annals**, 20, 4: 311-315.

MET, M., & LORENZ, E. (1997). Lessons from U.S. immersion programs: Two decades of experience. In JOHNSON, R. K. & SWAIN, M. (Eds.). **Immersion education**: International perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.

MITCHELL, Rosamond and MYLES, Florence (2004). **Second Language Learning Theories**, London: Hodder Arnold/Oxford University Press.

MOLL, L. (1995). Bilingual classroom studies and community analysis. In GARCIA, O and BAKER, Colin (eds) . **Policy and Practice in Bilingual Education**. Clevedon: Multilingual Matters.

NEWMAN, Fred e HOLZMAN, Lois (2002). **Lev Vygotsky**: Cientista Revolucionário. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola.

OLIVEIRA, Marta Kohl de (1998). **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (2002). **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez.

OVANDO, C.J., COLLIER, V.P., & COMBS, M.C. (2002). **Bilingual ESL classrooms: Teaching in Multilingual contexts**. Boston: McGraw-Hill.

PERRENOUD, Philippe (2000). **Pedagogia Diferenciada: das Intenções à Ação**. Porto Alegre: Artes Médicas.

PIAGET, J. (1973). **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

RECHILD. Reggio Children magazine. Reggio Emilia, Italia: **Centro Internazionale per la difesa e la promozione dei diritti delle potenzialità dei bambini e delle bambine**, 1994. Semestral. Volumes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.

REGGIO-L@postoffice.cso.uiuc.edu. Lista de discussão pela Internet patrocinada pelo Merrill-Palmer Institute da Wayne State University e por ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education (**ERIC/EECE**) da University of Illinois.

RICE, M. L. & WILCOX, K. A. (1995) (Eds.). **Building a Language-Focused Curriculum for the Preschool Classroom Volume I : A foundation for lifelong communication**. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.

RODARI, Gianni (1982). **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus.

SCHÖN, D.A. (1992). Formar Professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

SILVA, Sandra Cristina V. e FERREIRA, Valéria Silva (2004). As perspectivas teóricas da abordagem de projetos. In: **Contraponto**. Vol. 4, p. 169 – 187, Itajaí, Jan/Abr.

SNOW, M.A. (1990). Language immersion: An overview and comparison. In: PADILLA, A.M., FAIRCHILD, H.H., & VALADEZ, C.M. (Eds.). **Foreign Language Education: Issues and strategies**. Newbury Park, CA: Sage.

SWAIN, M. (1996). Discovering successful second language teaching strategies and practices: From program evaluation to classroom experimentation. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, 17, 89-104.

TABORS, Patton O. (1997). **One Child, Two Languages: A Guide for Preschool Educators of Children Learning English as a Second Language**. Cambridge, Massachusetts: Brookes Publishing C^o.

THOMAS, W.P., COLLIER, V.P., & ABBOTT, M. (1993). Academic achievement through Japanese, Spanish, or French: The first two years of partial immersion. **Modern Language Journal**. 77, 170-179.

USHAKOVA, T. (1998). Inner Speech and Language Acquisition: An Experimental-Theoretical Approach. In: LANTOLF, J. & APPLE, G. **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

VYGOTSKY, L. S. (1991). **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (1993). **Pensamento e Linguagem**. S. Paulo, 3^aed., Martins Fontes,

VYGOTSKY, L. S. (1988). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Ícone Editora.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. (1996). **Estudos sobre a História do Comportamento: Símios, Homem Primitivo e Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas.

WERTSCH, James V. (1985). **Vygotsky and the Social Formation of Mind**. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.

WILSON, Rebecca e HELM, Judy H. (2006). O apoio aos aprendizes de segunda língua In: **O poder dos projetos**: Novas estratégias e soluções para educação infantil. Porto Alegre: Artmed.

WONG FILLMORE, L. (1985). Second language learning in children: A proposed model. In ESHCH, R. & PROVINZANO, J. (Eds.). **Issues in English language development**. Rosslyn, VA: National Clearinghouse for Bilingual Education.

WORLD BANK. (1995). **Priorities and strategies for education**. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development.

APÊNDICE A - Cartas aos pais

Sept. 24th .2003

Dear Parents:

I would like to welcome you all to this meeting. I hope you enjoy our Cultural Fair.

Since the beginning of August, the Nursery class has been working on the "Fairy Tales" project. The theme was brought to the class by the interest of the children for such stories during reading time. Within this theme the children were able to learn about parts of the body, family, community and toys.

They talked about and listened to stories like Pinocchio, Snow White, The Little Mermaid and Peter Pan, among others; they browsed through books and watched movies related to the theme. They also used fine motor control and developed their perception by making different sorts of messy play and crafts. In order to reinforce vocabulary, nursery rhymes and songs followed most of activities.

Besides those themes, we also worked on the primary colours, shapes and numbers; we will continue with these in the following months.

All the students have fully participated in these learning experiences and our primary concerns have been the encouragement of cooperative interaction, the language development and the increase of life values.

Some of the next themes that we will be working on are Celebrating Me, Halloween, Transports and Home. Future projects will meet the children's interest and we will let you know about them. Cooking and Gardening will be part of our routine activities.

Should you have any question, please, don't hesitate to contact me after school.

Thank you for your support.

Marizilda Martins

24/9/03

Prezados Pais:

Sejam bem-vindos à reunião de hoje. Esperamos que a Feira Cultural agrade a todos.

Desde o início de agosto, a classe do Maternal I vem trabalhando com o projeto: Contos de Fadas. O tema foi trazido para a classe a partir do interesse das crianças por tais histórias na hora da leitura. Dentro desse tema gerador, as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver vários assuntos relacionados a ele e puderam aprender sobre as partes do corpo, família, comunidade e brinquedos.

As crianças contaram e ouviram histórias tais como: Pinocchio, Branca de Neve, A Pequena Sereia e Peter Pan, entre outras. Além de ouvirem e falarem sobre as histórias, elas folhearam livros e assistiram a vídeos. Ao mesmo tempo, desenvolveram sua coordenação motora fina e percepção através de diferentes trabalhos de arte e atividades de pintura e colagem feitas em classe.

As atividades realizadas foram sempre seguidas de músicas e canções infantis, objetivando o reforço do vocabulário.

Além desses temas, trabalhamos também as cores primárias, os números e as formas geométricas (círculo, triângulo e quadrado), tópicos que terão continuidade nos próximos meses.

Todas as crianças tiveram participação integral nas diversas atividades de aprendizagem e nossos principais objetivos com este trabalho foram a integração cooperativa, o desenvolvimento da linguagem e o aprimoramento de valores da vida.

Dentre os próximos temas a serem trabalhados estão: Celebrating Me, Halloween, Transportes e Nossa Casa. Os temas para futuros projetos surgirão a partir do interesse das crianças e os pais serão comunicados. Culinária e Jardinagem farão parte de nossas atividades rotineiras.

Estarei à disposição na escola para quaisquer questões ou dúvidas que tiverem. Sintam-se a vontade em procurar-me.

Obrigada por sua colaboração.

Marizilda Martins

October 14th , 2003

Dear Parents:

We are back to our gardening activities initiated in the first semester (when the children had the opportunity to plant sunflower seeds).

Now, with the arrival of the spring, we talked about plants, seeds and flowers. The children listened to some stories and they were particularly interested in "Jack and the beanstalk". Stimulated by the story, the children prepared the soil in yogurt containers and they planted beans. Ever since, they have been watering the plants and observing its growth with a lot of curiosity and that happens very fast. Today we are sending the bean stalk home, so the children may share with the parents the discovery of the germination and the cycle of the life.

Now we are asking each child to bring a small vase with soil and some seeds to be planted (flowers, aromatic herbs or foliages) or, if the seeds are not possible, a plant already sprouted. We will be working with the children the care and the attention that the plants, as live beings, need. This project concerns the preservation of nature and the environment, which is our school institutional project theme for this year; and at the same time, we intend to increase the children's feelings of affection, care and attention.

We would also like to ask the parents to send a picture (regular album size) of the child (only her/his) and another one of the child with her/his family. Those photos will be part of the projects presented at the Book Fair and they will be returned to the parents inserted in these projects.

We thank you for your support and collaboration.

Sincerely,

Marizilda Martins

PS. Please, send the requested items until Monday (Oct. 20th).

14 de outubro de 2003

Prezados Pais:

Estamos retomando nossas atividades de jardinagem iniciadas no primeiro semestre , quando as crianças tiveram a oportunidade de plantar sementes de girassóis.

Agora, com a chegada da primavera, falamos sobre plantas, sementes e flores. As crianças ouviram algumas estórias e se interessaram particularmente por João e o pé de feijão. Estimuladas pela estória, as crianças prepararam a terra em copinhos de iogurte e plantaram feijões. Desde então elas têm regado as plantinhas e observado com muita curiosidade o seu crescimento, que acontece bem rápido. Hoje estamos mandando os feijões para casa, para que as crianças compartilhem com os pais a descoberta da germinação e do ciclo da vida.

Pedimos, agora, que cada criança traga um vaso pequeno com terra e algumas sementes para serem plantadas (de flores, ervas aromáticas ou folhagens) ou, na impossibilidade das sementes, uma plantinha já brotada. Estaremos trabalhando com as crianças o cuidado e a atenção de que as plantas, como seres vivos, precisam. Esse trabalho visa a preocupação com a preservação da natureza e com o meio-ambiente, tema do projeto institucional de nossa escola neste ano, e, ao mesmo tempo, procura despertar nas crianças o sentimento de afeto, cuidado e atenção.

Gostaríamos também de pedir aos pais que mandassem uma foto (tamanho regular de álbum) da criança (só ela) e uma da criança com sua família. Essas fotos farão parte dos trabalhos apresentados na feira do livro e voltarão para os pais inseridas nesses trabalhos.

Agradecemos todo o apoio e colaboração.

Atenciosamente,

Marizilda Martins

PS. Peço que os itens solicitados sejam mandados até segunda-feira (20/10)

October 17t , 2003

Dear parents:

Next week we will start a project about the Halloween theme. We are going to review the concept of cultural traditions and popular celebrations, already started with "Festas Juninas" and Folklore Day.

Besides the exploration of the artistic creativity along the theme, there is an important social-cultural issue to be worked with the kids: the fear and the act of wearing costumes and masks and acting. This usually scares small children.

In order to do that, we are going to create in class a "chest of costumes and masks", a box where we are going to have different kind of costumes, hats, masks, makeup which we will use during the project. We are asking the parents to send any costumes, masks, books or other items related to the theme, that the children may have at home.

We remind the parents that everything will be returned one day before Halloween (October 31st). On that day we will have a celebration at school and the children will be in a Halloween Parade, wearing their costumes. The parents will be invited to attend and will be informed of the time.

The goal of this project is to help the children becoming familiar with the symbolic game of acting and help them coping with fear and feeling more secure about these moments, as well as learning to distinguish between fantasy and reality.

We thank you very much for your support.

Sincerely,

Mrs. Marizilda Martins

Nursery teacher

São Paulo, 17 de outubro de 2003

Prezados Pais:

Iniciaremos na próxima semana um projeto sobre o tema Halloween. Retomaremos o conceito de festas populares e tradições culturais já iniciado com as Festas Juninas e o Dia do Folclore.

Além da exploração da criatividade artística em torno do tema, um importante aspecto sócio-emocional a ser trabalhado, será a questão do medo e o ato de fantasiar-se, mascarar-se e representar, o que, muitas vezes, assusta as crianças pequenas.

Para tanto, faremos em sala de aula um “baú de fantasias e máscaras”, no qual estarão diversas roupas típicas, chapéus, máscaras e maquiagem que usaremos durante o projeto. Pedimos que sejam enviadas fantasias, máscaras, livros, ou outros itens relacionados ao tema, e que as crianças tenham em casa.

Lembramos que tudo será devolvido no dia anterior à festa do Halloween (31 de outubro) , dia em que faremos uma comemoração com desfile das crianças em suas fantasias e a presença dos pais. Avisaremos oportunamente sobre os horários.

O objetivo do projeto é familiarizar as crianças com o jogo simbólico da representação, fazendo com que elas se sintam mais seguras e possam enfrentar melhor essas situações de medo e conviver com o universo da fantasia, contrapondo-o à realidade.

Agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Marizilda Martins

Professora do Maternal

APÊNDICE B. Artigo para o website da escola

Crossing Street

by Marizilda Martins (Nursery teacher)

Traffic safety is one of the most important issues to teach children. By assisting and educating them in crossing the street in a safe manner, we provide the children with a very useful tool to increase awareness of pedestrian safety.

On September 25th we had a special day to remind us how important it is to know the basic rules. We celebrated that day by teaching Nursery class the importance of crossing streets safely.

We simulated a two-lane road at our playground, with a crosswalk line and traffic lights.

Children were given directions to walk or stop according to the traffic light (green or red), to look left and right and to make sure no cars were coming across street. They were also rewarded with a "wow!" when they reached the other side of the street.

In addition, they learned the importance of traffic lights by making a set of lights using construction paper and red, yellow and green circles. Before the activity began, we discussed how traffic lights can help improve safety, move more cars and make it easier to cross the streets.

It was very educating and also very fun!

Reminding children about crossing streets safely is always a good idea and it was one of the goals of that activity.