

EDUCAÇÃO BILÍNGÜE: ESTUDO METODOLÓGICO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BILINGUAL EDUCATION: LANGUAGE STUDY METHODOLOGY ENGLISH IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Dayane Rita da Silveira¹

RESUMO

Em consequência da valorização da criança ao longo das décadas enquanto cidadã de direitos, o desenvolvimento infantil tem conseguido lugares significativos entre os estudiosos da educação. Neste artigo nos proporemos a descrever o desenvolvimento infantil numa perspectiva diferenciada: através da educação *bilíngue*. Começaremos traçando a trajetória histórica da educação infantil no Brasil, desde a chegada da família real até a emancipação da criança nos dias atuais. Passaremos pelas mudanças geradas pelo processo de globalização, inclusive na educação. Na sequência, abordaremos alguns aspectos da complexidade de um dos processos mais importantes dos seres humanos: a aquisição da linguagem. E, por fim, analisaremos a Proposta Político Pedagógico de uma instituição que oferece o ensino bilíngue para a educação infantil para identificarmos a metodologia utilizada pela instituição para a concretização desse tipo de ensino.

Palavras-chave: Educação Infantil, Bilinguismo, Metodologia.

ABSTRACT

As a result of the childre appreciation over the decades while citizen rights, child development has achieved significant places among scholars of education. In this article we propose to describe child development a different perspective: through bilingual education. We will begin tracing the historical trajectory education of early childhood education in Brazil, since the arrival of the royal family until the child emancipation today. We will pass by the changes generated by globalization, including on education. Following, we will discuss some aspects of the complexity of one of the most important processes of human beings: the language acquisition. And finally, we will analyze the Political Pedagogical Proposal of an institution that offers bilingual education for early childhood education for us to identify the methodology used by the institution for the realization of this type of education.

KEYWORDS: Early Childhood Education, Bilingualism, Methodology.

INTRODUÇÃO

A necessidade de atendimento a educação infantil aparece, historicamente, como reflexo direto das grandes transformações sociais, econômicas e políticas que ocorreram ao longo dos anos. Vale ressaltar que o caráter desse atendimento oferecido às crianças pequenas sofreu várias mudanças ao longo dos anos, desde a guarda e cuidado das crianças, passando à educação compensatória até o ensino de saberes científicos.

No mundo globalizado em que estamos vivendo, as exigências de instruções acadêmicas estão cada dia maiores, pois, o ser humano deve ser preparado desde muito cedo para a complexidade deste mundo informatizado, dinâmico e competitivo. Essa globalização crescente exige das crianças desde muito cedo uma série de habilidades, dentre as quais podemos destacar o domínio de uma língua estrangeira, sendo esta, na grande maioria, o inglês.

Diante deste contexto, a pergunta que nos propomos responder é: Qual a metodologia utilizada para que ocorra a aquisição de uma língua estrangeira na educação infantil? Na tentativa de encontrarmos uma resposta para tal questionamento, a presente pesquisa terá por objetivos: compreender o processo histórico da valorização da criança enquanto cidadã de direitos; compreender as transformações decorrentes do processo de globalização no processo educacional; analisar o processo de aquisição da linguagem segundo a teoria de Vygotsky; e, identificar na Proposta Político Pedagógico de uma escola que ofereça uma educação bilíngue na educação infantil a metodologia utilizada para o ensino da língua inglesa.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A Chegada da Corte Portuguesa ao Brasil

A família colonial, antes da chegada da corte portuguesa ao Brasil, em 1808, ignorava e subestimava a criança, privando-a de atenção e afeto. A criança era considerada mero objeto do pai, sendo comum serem mortas ou abandonadas por suas famílias que as viam como estorvo. A negligência materna era comum nesse período e o atendimento à infância era reduzido e precário, destinado apenas à camada mais pobre da população com o objetivo de diminuir os altos índices de mortalidade infantil e acolher a grande quantidade de crianças que eram abandonadas, ou seja, o atendimento a essas crianças era feito por Instituições de cunho meramente *assistencialista*. Durante quase um século e meio, a principal forma de assistência à infância era através das chamadas *Casa dos Expostos* ou *Rodas dos Expostos*, que acolhiam os órfãos e abandonados em situação de extrema miséria e os encaminhavam para adoção ou para Instituições de caridade (orfanatos ou Santas Casas de Misericórdia).

1.2 As Primeiras Instituições de Educação Infantil no Brasil

As instituições de Educação Infantil (creches, jardins-de-infância e escolas maternas) chegaram ao Brasil na década de 1870. As primeiras Instituições foram criadas em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, sendo ambas entidades privadas. Eram escolas particulares e caras, destinadas à elite. Somente em 1896 que foi criada uma Instituição pública para atendimento às crianças pequenas, o *Jardim da Infância da Escola Normal Caetano de Campos*, em São Paulo. Essas primeiras Instituições criadas possuíam alicerces teóricos e práticos na pedagogia froebeliana.

Froebel, tido hoje como o reformador educacional mais completo do século XIX, foi também o fundador dos jardins-de-infância. Os princípios de Froebel são bastante conhecidos hoje e ainda incorporados as práticas educacionais ocidentais. Seus princípios educacionais se fundamentaram pela observação direta das crianças e na interpretação destas numa teoria genética. De acordo com Frederick (1976, p. 435), para Froebel:

“a educação não é a transferência da experiência adquirida por uma geração para a seguinte, nem o desenvolvimento de certas capacidades ou poderes, nem o ajustamento do indivíduo a seu ambiente. É, antes, um processo que inclui todos estes e vai muito além deles”.

Froebel sustentava que o desenvolvimento humano se realiza por fases – infância, meninice, puerícia, mocidade e maturidade. Na concepção froebeliana, o ser humano é dinâmico e produtivo, capaz de gerar conhecimentos e não apenas absorve-los do exterior. A aprendizagem é o resultado da vida ativa da criança.

1.3 Concepções Sobre a Infância no Século XIX

Na década de 1920, o mundo vivia um momento de crescimento industrial e expansão urbana. O acelerado processo de urbanização e a expansão da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país. Nesse contexto, um grupo de intelectuais brasileiros sentiram necessidade de preparar o país para acompanhar esse desenvolvimento. A educação no Brasil recebe influências do *Revista Científica FacMais, Volume V, Número 1. Ano 2016/1º Semestre. ISSN 2238-8427.*

modelo pedagógico americano de John Dewey, que se tornou um dos maiores pedagogos a contribuir intensamente para a divulgação do movimento *Escola Nova* e da *Educação Progressista*. Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, educadores da época, foram os grandes responsáveis pela divulgação das ideias do pedagogo americano Dewey em nosso país e também pelas reformas educacionais a partir de 1928.

Nessa época não havia um sistema organizado de educação pública como é hoje a rede de ensino. Dessa forma, o movimento *escola novista* defendia a criação da escola pública, universal e gratuita de direito a todos com a função de formar um cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se ao grande Estado Nacional em que o Brasil estava se transformando.

Após a Revolução de 30 o Estado passou a ser visto como promotor de desenvolvimento. A criação do jardim-de-infância estava inserida neste contexto político e social que visava à promoção do desenvolvimento do país. A educação das crianças era vista como algo significativo para a nova ordem, como uma das formas de (re)organização do poder.

Na educação desse período estavam implícitos os ideais de liberdade e democracia, de igualdade de oportunidades de estudo para todos, ou seja, de democratização do ensino, pois, defendiam a educação pública, leiga, obrigatória, democrática, de qualidade e renovada. A ideia que se tinha era de que a educação era capaz de produzir mudanças sociais. Segundo Lourenço Filho (apud DROUET, 1990, p. 55) “pela multiplicação das instituições escolares, pela disseminação da educação seria possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo”.

Nesse momento, a concepção que se tinha dos *jardins de infância* era a do *assistencialismo* e da *educação compensatória*, ou seja, a educação poderia salvar a escola por antecipação, prevenindo o fracasso escolar. Nesse contexto, educar a criança pequena era uma forma de consolidação do processo de modernização da nação. As crianças consideradas carentes de cultura teriam sido privadas do que seria o mínimo necessário, causa essa que as colocava numa situação de desigualdade e a educação tinha o papel de devolver a criança o que era seu direito. Os primeiros *jardins de infância* criados, especialmente os do Rio de Janeiro, foram confundidos com as salas de asilo francesas, que tinham o objetivo de levar as crianças a “perder os maus hábitos; adquirir hábitos de obediência; sinceridade;

bondade; ordem etc.; conhecer as letras minúsculas; soletrar; pronunciar bem as palavras e sílabas difíceis (...) e adquirir as primeiras noções de moral e religião” (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 5). Isto significava um início perigoso de escolaridade precoce.

Nesse momento, surgiram algumas problematizações, discussões e posições com relação a essas Instituições. Em 1922, Rui Barbosa, um dos importantes personagens da história do Brasil devido as suas contribuições intelectuais, por reconhecer a necessidade dos jardins-de-infância, apresentou um projeto de reforma da instrução do país em que os assuntos educacionais foram tratados de forma abrangente. Ele apresentou o Parecer/Projeto “Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública” que defendia a importância e criação dos jardins-de-infância como primeiro estágio do ensino primário. Além de tratar da relevância da criação de tais instituições, o documento apresentava a metodologia dos jardins-de-infância, que Rui Barbosa preferia chamar de “jardins de crianças”, traduzindo fielmente a expressão *Kindergarten*, de Froebel. No intuito de minimizar o alto índice de analfabetismo que barravam o processo de modernização da sociedade brasileira, o governo acaba por encampar esse discurso liderado por Rui Barbosa.

Neste mesmo século, aproveitando-se do fato de surtos epidêmicos que dizimavam populações e que elevava grandemente a taxa de mortalidade, começa a consolidar-se uma nova forma de atendimento a infância, o *assistencialismo* científico, concretizado pelo chamado movimento *higienista*, que se fortaleceu não só no âmbito da saúde, mas também da educação. Esse período é caracterizado pelo “ideal da criança sadia e pela presença contundente das práticas da higienização na escola” que tinha a função de “propiciar o amadurecimento intelectual do aluno juntamente com o cuidado da saúde” (ARCE & VALDEZ, 2004, pp. 140-141).

Acreditava-se que “a criança possuidora de boa saúde, refletida em seu asseio pessoal, simbolizava o ideal infantil escolar e sua capacidade de aprendizagem apresentar-se-ia como produto desses elementos” (2004, p. 142). Dessa forma, o jardim de infância seria “um laboratório de atividades e exercícios educativos” (2004, p. 148), que proporcionaria um espaço diferenciado de aprendizado para a criança antes da entrada oficial para a escola. Esse movimento era uma forma de “disciplinar as práticas familiares de concepção, cuidados físicos e

Revista Científica FacMais, Volume V, Número 1. Ano 2016/1º Semestre. ISSN 2238-8427.

educação das crianças de maneira a adaptá-las à nova ordem econômica e social do país” (ARAÚJO, 2006, p. 86). Foi-se então que se passou a falar no “amor materno” que exortavam as mães ao aleitamento e aos cuidados com a primeira infância. Dessa forma, as Instituições infantis existentes nessa época, eram vistas como prejudiciais ao ideal de família, e devia ser uma alternativa apenas para as mães trabalhadoras.

As creches eram beneficentes e gratuitas e atendiam as crianças, filhas de mães pobres e trabalhadoras, num período prolongado do dia. Essas Instituições, além de contarem com adultos sem qualificação, não possuíam uma proposta pedagógica, gerando um “alto grau de improvisação e descompromisso com os direitos e necessidades das crianças e suas famílias” (PARECER-CME/CEB, 1998, p. 4). Nesse momento predominava o que era conhecido como educação “pobre para os pobres”. Diante desse discurso, passou-se a valorizar a criança como riqueza econômica, tendo em vista as forças de produção em potencial que seriam no futuro a fim de gerar mais riquezas para o país, ou seja, “a criança deixou de ser vista como o fardo, que representava em curto prazo, para ser valorizada, como investimento lucrativo, em função da força de produção que se tornaria em longo prazo” (ARAÚJO, 2006, p. 88).

1.4 A Força Feminina Presente no Mercado de Trabalho

Pode-se dizer que as creches tiveram origem a partir dos chamados “refúgios” europeus (casa de uma mulher que não trabalhava fora, a “guardiã”, que reunia as crianças para dar-lhes cuidados e alimentação) do fim do século XVIII, cujo objetivo principal era a guarda e alimentação dos filhos das mulheres que precisavam se ausentar do lar em decorrência da Revolução Industrial que levaram muitas mulheres a deixar as manufaturas caseiras.

Por volta de 1840 surgiram, na França, as primeiras creches (do francês *creche*, que significa *berço*) que cuidavam de crianças recém-nascidas até completarem a idade de cinco anos, filhos de trabalhadores que não tinham onde deixá-las. Na Inglaterra essas instituições eram denominadas *day-nurseries*.

Com a Primeira Guerra Mundial, a necessidade de creches aumentou muito devido ao aumento da presença feminina no mercado de trabalho em substituição aos homens que se alistavam e a necessidade dos órfãos de guerra que

necessitavam de atendimento em tempo integral. As creches públicas não conseguiam mais atender a demanda e abrigar todas as crianças, de modo que foram surgindo alguns berçários e creches particulares.

As creches passaram a ter leis específicas para funcionamento em quase todos os países. A Constituição brasileira, desde 1947, prevê a criação de creches junto a empresas que empreguem mulheres com filhos pequenos. Neste século, também foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que incluía a escola pré-primária para as crianças menores de sete anos.

Apesar dessa conquista, essa década também é marcada pelo golpe militar, o que, de certa forma, retrocede as discussões sobre a educação e continua-se a propagar a concepção assistencialista.

O início do século XX é marcado pelo grande desenvolvimento urbano e consolidação da atividade industrial. Na década de 1970, em razão da inserção também das mulheres de classe média ao mercado de trabalho, tem-se um aumento maior ainda das creches e pré-escolas que acabaram por trazer novos valores à educação, pois, passaram a defender um padrão educativo voltado para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança. Nesse contexto, inicia-se um debate entre as concepções *assistenciais versus educativa*.

Nesse contexto, o amparo a infância começa a se constituir como uma questão pública. Surge, então, um movimento de lutas por mais creches e por modificações no caráter das já existentes reivindicando para que deixassem de ser assistencialistas e se constituíssem como garantia dos direitos sociais e de cidadania da criança e da família.

1.5 A Emancipação da Criança pela Legislação Brasileira

1.5.1 Constituição Federal (1988) e Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)

Verifica-se que, até meados do final dos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino. Já na década de oitenta, diferentes setores da sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica dentre outros, uniram

forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde a primeira infância.

Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança pequena tivesse garantido seu direito à educação na legislação. Com o processo de urbanização e industrialização e conseqüentemente a inserção da mão de obra feminina ao mercado de trabalho, o amparo a criança pequena passou a ser uma necessidade da grande população o que resultou em reivindicações para a criação dessas instituições. Como resultado de tais reivindicações, concretizou-se a Constituição Nacional de 1988, um marco para a educação, que utiliza pela primeira vez a expressão *Educação Infantil* para denominar instituições que atendiam crianças de zero a seis anos.

A Constituição Federal concede às crianças e adolescentes absoluta prioridade, exigindo, para tanto, uma lei específica que o regulamentasse. Esta lei é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 aprovada em 13 de julho de 1990 vem ampliar a visão da criança como sujeito de direitos. O ECA inaugurou o novo Direito Constitucional da Infância e Adolescência brasileira, resultado de um longo processo de mobilização social, que promoveu transformações profundas, principalmente na concepção da criança e do adolescente como seres humanos em desenvolvimento.

1.5.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)

Em termos legais, têm-se também grandes avanços na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, que amplia o conceito de educação básica, que passa a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Como primeira etapa da educação básica, a educação infantil tem como finalidade auxiliar no desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade. Segundo a LDB, educação infantil deve ser oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos de idade.

A integração da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica, como direito das crianças de zero a seis anos é, visivelmente, fruto de muitas lutas lideradas por educadores e segmentos organizados, que ao longo dos anos vem

buscando definir políticas públicas para as crianças menores de seis anos. A partir desse momento, a criança passa a ser, legalmente, considerada sujeito de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas.

1.5.3 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)

O Conselho Nacional de Educação formula em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC/SEF, 1998) que estabelece uma série de exigências para o funcionamento de creches e pré-escolas.

O momento histórico atual caracteriza-se por uma maior atenção dada à infância. No Brasil:

“esse cenário de atenção à infância vem se compondo. Impulsionadas por uma demanda social, tanto no que se refere à necessidade das famílias de ter um local para deixar seus filhos enquanto trabalham, quanto pelo crescente aumento de pesquisas que comprovam a importância da educação na primeira infância para o desenvolvimento da criança e o seu reconhecimento por parte da sociedade, concretizam-se formas novas de abordar os problemas referentes à infância, tendo por base o reconhecimento da criança como sujeito de direitos” (TIRIBA, 2004, p. 9).

1.5.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999)

Além do Referencial Curricular Nacional (1998), o MEC formula também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, disciplinadas na Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, que além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelece paradigmas para a concepção de programas de cuidado e educação, com qualidade. As Diretrizes têm como fundamentos norteadores da proposta princípios éticos, políticos e estéticos, de forma que as instituições de educação infantil promovam “práticas de educação e cuidados, possibilitando a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguístico e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” (art. 3º, inciso III).

1.6 Influências do Consenso de Washington, do Banco Mundial (BIRD) e da Unesco no Projeto Educacional Brasileiro Consenso de Washington (1989)

No final dos anos oitenta, as políticas neoliberais foram apresentadas como única alternativa aos países em desenvolvimento, a fim de que pudessem inserir-se na modernidade. Em razão dessa nova política, os governantes nacionais foram submetidos às exigências políticas e econômicas que os tornaram dependentes e vulneráveis às decisões internacionais.

Nesse contexto de dependência, os *homens de negócio* exigiram dos países tomadores de empréstimo a aplicação de um programa único, secundarizando os diferentes graus de desenvolvimento, os estágios industriais, as características da economia, os recursos ambientais, as necessidades sócio educacionais e as diferenças culturais, geográficas, étnicas e religiosas.

Em novembro de 1989, os governos conservadores, diretores executivos e representantes das instituições financeiras internacionais, ministros da Fazenda, presidente de bancos centrais e representantes dos governos das economias em desenvolvimento reuniram-se em Washington com o objetivo de avaliar a economia dos países tomadores de empréstimos, que apresentavam resultados insuficientes segundo lógica de acumulação de capitais e estabelecer um conjunto de reformas essenciais para que a América Latina superasse a crise econômica e retornasse o caminho do desenvolvimento. Em outras palavras, tal reunião, que ficou conhecida como o Consenso de Washington, representava uma corrente de pensamento na defesa de um conjunto de medidas técnicas em favor da economia de mercado para recuperar a economia dos países latino-americanos.

As instituições financeiras passaram a intervir nas políticas nacionais, em especial, nas educacionais. Nos anos 80, o papel do Estado era o de executor da política nacional de educação e nos anos 90, passa a ser o coordenador desta política (Artigo 8º § 1º da Lei nº 9394/96).

Esse contexto aperfeiçoou novas formas de clientelismo, inclusive com a fundação de institutos de ensino. A privatização da educação pode se expressar em duas dimensões: primeira, a redução e a realocação de recursos estatais para a educação básica e superior, e segunda, a destinação de recursos públicos para o setor privado, seja pela concessão de benefícios, seja pela isenção de impostos.

Como resultado, na educação, o governo em 2000 anunciou um aumento nas verbas para financiar a expansão e a melhoria do ensino privado e a tentativa de aumentar o valor mínimo por aluno previsto no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério – FUNDEF. A Organização Mundial do Comércio – OMC, propõe a inclusão da educação entre os produtos comercializáveis e subordinados as leis e a normatização desta instituição, ou seja, tornar a educação um serviço comercial subordinado as leis do mercado internacional.

A privatização dos serviços públicos cria um subsistema profundamente heterogêneo quanto às condições de oferta e de qualidade na educação o que gera um tratamento desigual e de qualidade diferenciada em todos os níveis escolares.

1.7 Banco Mundial (1994)

O Banco Mundial ou Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) foi criado em 1944 durante a Conferência de Bretton Woods a fim de garantir a estabilidade econômica dos países em desenvolvimento e teve grande influência na política econômica brasileira em diversos setores. No final da década de 1960, o Banco passou a ter como um de seus principais focos a área educacional e desde então, as diretrizes do BIRD passaram a ser utilizadas como fundamento principal para as políticas educacionais brasileiras, no contexto da reforma do Estado e da educação. Desde a sua criação o Banco declarou que seu principal objetivo é o ataque a pobreza. Para isso, suas duas principais recomendações foram: uso produtivo do trabalho dos pobres e fornecimento de serviços básicos aos pobres, em especial saúde elementar, planejamento familiar, nutrição e educação primária. Nesta visão, o BIRD considera o investimento em educação a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres.

Porém, podem-se notar algumas convergências entre as propostas do BIRD e a educação brasileira da época. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) opera mudanças significativas em relação às leis anteriores. O artigo 9º da LDB afirma que a União deve se incumbir de “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica

comum” (LDB, 1998). Nesse sentido, o governo federal elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais, que têm por objetivo estabelecer uma referência curricular nacional. Segundo o Ministério da Educação, eles são uma referência nacional para o ensino básico, pois estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas. Vale ressaltar também o caráter flexível de tal proposta, a qual permite um diálogo com as escolas no que se refere à elaboração de seu projeto pedagógico.

A proposta de governo apresentada por Fernando Henrique Cardoso na sua primeira candidatura à Presidência da República, em 1994, já apontava para as novas perspectivas educacionais a serem adotadas no país. Segundo ele, os maiores obstáculos da educação básica brasileira eram as taxas de repetência do sistema e o desperdício financeiro. As medidas propostas para a educação incluíam, entre outras: a redução das taxas de responsabilidade do Ministério da Educação como instância executora; o estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem; a implementação de um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas de melhoria da qualidade de ensino.

Segundo o BIRD, a ênfase na educação formal deve ser dada às habilidades cognitivas (linguagem, ciências, matemática) e habilidades na área de comunicação. O BIRD defende explicitamente a vinculação entre educação e produtividade, a partir de uma visão economicista. Em outras palavras, defendiam a ideia de que o conhecimento a ser ensinado nas escolas deveria ser definido a partir de sua operacionalidade.

As mudanças propostas pelo Banco Mundial tinham o intuito de preparar as crianças e jovens para as transformações que viriam no século XXI. Defendia-se a ideia de oferecer às crianças e jovens uma educação que lhes permitiriam exercer as profissões do futuro e aproveitar os benefícios de viver em uma sociedade democrática, uma vez que, oferecer um ensino básico garantiria a todos oportunidades iguais no mercado de trabalho e na vida social.

No que diz respeito a educação infantil, o Banco Mundial incorporou em sua visão inicial, de cuidado e saúde da criança pequena, uma visão educacional. O Banco ainda propôs que os custos da oferta de educação, no que diz respeito à população de baixa renda, fossem assumidos em parceria com as Organizações Não Governamentais - ONGs.

1.8 UNESCO

Em 1975, foi realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura– UNESCO, um estudo de alcance mundial sobre a situação e as tendências da educação pré-escolar moderna. Tal estudo teve como objetivo “determinar a amplitude dos serviços institucionalizados de educação pré-escolar no mundo e, ao mesmo tempo, levantar os fatores que favorecem ou prejudicam o desenvolvimento desse setor relativamente pouco explorado da educação” (DROUET, 1990, p. 25).

O objetivo da UNESCO ao realizar tal estudo foi contextualizar a educação pré-escolar, que ficou definida como a que se estende desde o nascimento até a entrada para a escola obrigatória.

Através deste estudo realizado de abrangência mundial, foi possível definir os objetivos da educação infantil, que foram: desenvolvimento intelectual e socialização, preparação para a escola elementar e vida física, papel de infantário (guarda das crianças) e desenvolvimento da linguagem e aspectos afetivos, morais e intelectuais.

No que diz respeito aos objetivos, o estudo apresentou certa necessidade de organização dessa fase da educação infantil.

1.9 O Processo de Globalização e o Ensino de Línguas Estrangeiras

Num mundo globalizado como o de hoje estamos vivendo um rompimento de barreiras – comerciais, econômicas, culturais e às restrições à livre circulação de informações entre países – que, até pouco tempo atrás, pareciam intransponíveis e que serviam de impedimento a aproximação entre pessoas de diferentes lugares do mundo, das mais variadas etnias e línguas, de histórias e tradições diferentes.

Neste tempo dominado pela globalização, pela notícia e pelo conceito de cultura reciclável, nossas vidas estão sendo invadidas pelas informações advindas de fontes de todos os tipos. Em consequência deste fenômeno da globalização, Rajagopalan (2003, p. 59) afirma que, “nunca na história da humanidade a identidade linguística das pessoas esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras”. O autor afirma ainda que

“a linguagem está no epicentro deste verdadeiro abalo sísmico que está em curso [...]. Se a identidade linguística está em crise, isso se deve, de um lado, ao excesso de informação que nos circunda e, por outro lado, às instabilidades e contradições que caracterizam tanto a linguagem na era da informação como as próprias relações entre os povos e as pessoas”.

Diante disso, a procura por aprender uma língua estrangeira tem crescido muito. E o principal motivo é pelo fato deste processo possibilitar ao aprendiz o acesso a um mundo melhor. As pessoas se dedicam a aprender uma língua estrangeira uma vez que esta sempre representou prestígio. Ainda segundo o autor, as identidades dos seres humanos nunca se apresentam como prontas e acabadas, pois, estão em permanente estado de transformação. O autor afirma ainda que “a única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo”, e nesse contexto, aprender uma língua estrangeira contribui para essa constante reconstrução da linguagem.

Sabemos que o ensino de uma língua estrangeira, principalmente o inglês, já é uma realidade para muitas crianças na educação infantil. Segundo Sarmiento e Müller (2004, p. 19), a oferta de ensino de uma língua diferente da materna tornou-se uma necessidade principalmente por dois motivos: por um lado, há uma grande “preocupação com o desemprego e com uma qualificação profissional que garanta um futuro financeiramente estável”, por outro lado, os diretores de creches e de escolas de educação infantil “começaram a mostrar a consciência de que oferecer ensino de inglês ou de outras línguas estrangeiras a seus alunos é um diferencial”. A maioria dos pais tem procurado cada vez mais cedo o ensino de inglês e de informática para seus filhos como forma de garantir-lhes possibilidades de competir no mercado de trabalho.

Segundo a neurociência, 60% dos nossos genes dedicam-se exclusivamente ao desenvolvimento cerebral. O bebê, ao nascer possui 100 bilhões de neurônios. Porém, a maioria destes neurônios não estão conectados uns aos outros no momento do nascimento. Na medida em que o bebê cresce, apesar de o número de neurônios permanecerem estáveis, cada uma dessas células aumenta de tamanho e peso. As conexões entre os neurônios, chamadas sinapses, serão formadas após o nascimento, em contato com o ambiente.

Segundo Sarmiento e Müller (2004, p. 21),

“aos dois anos de idade, o número de sinapses no cérebro de um bebê é igual ao de um adulto; aos três anos, é quase o dobro; e o cérebro torna-se muito denso. Esse número permanece estável até os dez anos, idade que dá início a um processo gradual de poda das sinapses”.

Na verdade, sabemos que as sinapses são criadas e eliminadas durante toda a vida. Porém, vemos claramente que a criação de sinapses é maior que a perda até os três anos de idade, enquanto que na adolescência, essa proporção é invertida.

A rede de conexões entre os neurônios se dá em decorrência dos estímulos recebidos pelo ambiente. Dessa forma, as experiências pelas quais passam uma criança determinam a forma que terá seu cérebro quando adulto, pois, a poda que ocorre durante a adolescência atinge aquelas conexões que não foram usadas repetidamente, enquanto aquelas que foram usadas com frequência na infância permanecem.

No início da vida, as crianças são capazes de perceber uma grande variedade de contrastes fonéticos. Portanto, a exposição a uma língua específica altera a capacidade da criança de distinguir contrastes fonéticos que não pertencem a sua língua materna, ou seja, o cérebro humano parece geneticamente capacitado para desenvolver a linguagem, bastando que a criança seja exposta a língua através da interação humana, ou seja, se essa língua é adquirida antes dos dois anos de idade a criança tem possibilidades de desenvolvê-la de forma mais eficaz, podendo, inclusive, conseguir uma pronúncia semelhante à dos falantes nativos. Jensen afirma que (1998, p. 34 apud Sarmiento e Müller, 2004, p. 24) “até a puberdade, é possível aprender qualquer língua sem ficar com um sotaque característico de estrangeiro”, pois, “os neurônios e sinapses, disponíveis para a aquisição da linguagem, estão prontos para aprender as mais suaves nuances de pronúncia”.

Além do mais, aprender uma língua estrangeira logo na infância contribui para o desenvolvimento dos aspectos psicológicos, sociais, culturais e afetivos. Segundo Silva (1992), aprender uma língua estrangeira “contribui para o desenvolvimento psicológico do indivíduo porque envolve as habilidades de compreensão e produção aprendidas através de estratégias cognitivas tais como: identificar, inferir, deduzir, generalizar, comparar, combinar, memorizar e intuir”. No que diz respeito ao aspecto social, o aprendizado de uma língua estrangeira amplia a visão de cidadania do educando, os valores culturais de seu país e de sua própria língua, pois, através da

comparação das culturas e línguas envolvidas o educando percebe, e, eventualmente, muda sua concepção de mundo.

Segundo a autora, o desenvolvimento cultural se dá “através do contraste entre o conhecido e o novo”, ou seja, entre a cultura do educando e a cultura onde está inserida a língua estrangeira estudada. É a partir disto que “o pensamento crítico se desenvolve, permitindo ao educando avaliar sua cultura e a estrangeira, nascendo daí o respeito às diferenças culturais e a valorização da própria cultura naquilo que lhe é peculiar”.

A autora ainda defende a aprendizagem de uma língua estrangeira ao afirmar que esta é um “componente curricular com a mesma importância das outras disciplinas dentro do currículo, que desenvolve o aspecto psicológico, social, cultural e afetivo” Além disso, torna “o educando um cidadão do mundo na medida em que lhe propicia o meio de comunicação para dialogar com outras culturas”.

2 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E SUAS VANTAGENS

No mundo onde as relações de cunho internacionais, científicos, comerciais e culturais são cada vez mais frequentes, o ensino de uma Língua Estrangeira Moderna torna-se indispensável para a formação do indivíduo. Segundo Totis (1991, p. 15), o ensino de uma língua estrangeira contribui para a “formação e o desenvolvimento psicológico, social, cultural e afetivo do aluno, dando-lhe conhecimentos gerais que lhe permitam efetuar estudos posteriores mais complexos ou encaminhar-se para o trabalho”. Segundo o autor, o ensino de uma língua estrangeira ainda coopera para “alargar o horizonte do aprendiz, respeitando sua individualidade e levando em conta suas necessidades e expectativas”.

Aprender uma língua estrangeira dá oportunidades ao indivíduo de vivenciar novas situações e novos papéis, o que favorece um aprofundamento das relações em situações de comunicação. Além disso, a aprendizagem de uma língua estrangeira contribui para o desenvolvimento de certos aspectos cognitivos, típicos da aprendizagem de uma língua e que podem auxiliar para um melhor desempenho em outras áreas do conhecimento. O aprendiz de uma língua diferente da sua língua materna é levado a pensar sobre a sua própria cultura, uma vez que, este é colocado em contato com a complexidade de uma cultura diferente da sua própria.

3 A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM SEGUNDO VYGOTSKY

A aquisição da linguagem é um feito diário e muito interessante. A criança, desde o seu nascimento, é imersa em um mundo social, onde toda a atividade humana é mediada pela linguagem. Através de sua interação com o mundo, a criança, gradativamente, vai apropriando-se da linguagem em suas relações com os objetos e com o outro, seja criança ou adulto. Entre três e cinco anos de idade, praticamente todas as crianças tornam-se totalmente competentes em ao menos uma língua, o que é aceito como totalmente normal. Porém, é ainda peculiar o fato de que algumas crianças adquirem, simultaneamente, proficiência em duas línguas nos anos pré-escolares. Dentro do mesmo período de tempo no qual as crianças monolíngues aprendem uma língua, as bilíngues aprendem duas e se tornam hábeis em usá-las em meios socialmente diversos e apropriados.

A aquisição bilíngue é um processo complexo. É importante lembrar que existem grandes diferenças individuais no processo de aquisição da linguagem, pois algumas crianças adquirem suas primeiras palavras ou usam produções orais muito antes do que outras crianças. Isso também é característica da criança bilíngue. O aprendiz de uma segunda língua pode adquirir, com o tempo, a mesma proficiência em todos os aspectos das suas duas línguas. A partir do momento que é oferecido a criança em processo de aquisição de duas línguas, exposição regular e substancial a cada uma das línguas, elas adquirem a mesma proficiência no aspecto fonológico e gramatical das duas línguas, ou seja, a aquisição bilíngue é facilitada se a criança possui contínuas, ricas e variadas experiências em ambas as línguas.

Em sua teoria, Vygotsky (1998) apresenta a concepção de que a Linguagem é tanto um processo pessoal quanto um processo social. O desenvolvimento da linguagem é um dos processos mais importantes da espécie humana. Pode-se considerar a linguagem como um instrumento complexo que viabiliza a comunicação e a vida em sociedade. Sem ela, o ser humano não é social, nem cultural. Através da fala, a criança supera as limitações existentes em seu ambiente, controlando o próprio comportamento.

A teoria de Vygotsky mostra que a aquisição da linguagem na criança se dá devido a interação que a mesma possui com o ambiente que a rodeia e o convívio com os outros. A função primordial da fala é o contato social, sendo que a vivência em sociedade é essencial para o ser humano. O desenvolvimento da linguagem é

impulsionado pela necessidade que o sujeito tem de comunicar-se com o ambiente e com os outros seres da espécie. Desta forma, quando a criança chora, balbucia ou dá risada, está criando um meio de contato com o outro. A criança nasce inserida em um mundo de linguagem, um universo repleto de simbolização. O contato com o adulto, que nomeia os objetos, estabelece relações e situações irá auxiliá-la na construção de significados. As experiências do cotidiano oferecem elementos para a criança organizar seu pensamento, interagir com o meio e realizar suas próprias escolhas.

A linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança, entre pensamento e palavra existe uma inter-relação fundamental, em que a linguagem tem papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo. Para o autor, pensamento e linguagem têm origens diferentes. Inicialmente (no início da vida humana), o pensamento não é verbal e a fala não é intelectual. Segundo Oliveira (1997:46), antes de o pensamento e a linguagem se associarem, ocorre na criança pequena, uma fase pré-verbal no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem. Isso quer dizer que, “antes de dominar a linguagem, a criança é capaz de resolver problemas práticos, de utilizar instrumentos e meios indiretos para conseguir determinados objetos”, como por exemplo, subir numa cadeira para alcançar um brinquedo. Da mesma forma, os sons emitidos pela criança nos primeiros meses de vida (balbucio e o choro) são estágios do desenvolvimento da fala que não têm relação com a evolução do pensamento, sendo consideradas como manifestações de comportamento emocional, ou seja, são meios que o bebê dispõe de contato social a partir do nascimento. Embora pensamento e linguagem tenham raízes diversas, há no desenvolvimento da criança um período considerado como pré-linguístico do pensamento e um período pré-intelectual da fala.

Vygotsky ressalta que a descoberta mais importante da vida da criança acontece por volta dos dois anos de idade, quando pensamento e fala se cruzam e unem-se para formar uma nova forma de comportamento, surgindo assim *a fala racional ou pensamento verbal*. É nessa fase que a curiosidade da criança se torna mais aguçada, pois, ela descobre que cada coisa tem um nome, um significado.

É no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. Para ele, o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-

cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala.

Essa teoria deixa claro que a função da linguagem é a comunicação combinada com o pensamento, sendo que a comunicação permite a interação social e organiza o pensamento. No desenvolvimento humano, a aquisição da linguagem passa por diversas fases: a linguagem social (que tem a função de comunicar), a linguagem egocêntrica e a linguagem interior (que estão intimamente ligadas ao pensamento).

A fala egocêntrica tem um papel importante na atividade da criança, sendo que o curso do desenvolvimento do pensamento vai do social para o individual. Desde o nascimento as crianças estão em constante interação com os adultos. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente, aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Segundo Vygotsky, inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos, ou seja, são processos inter-psíquicos, isto é, partilhados entre pessoas. Os adultos são de extrema importância neste estágio, pois, servem de mediadores do contato da criança com o mundo. Com o crescimento da criança, esses processos partilhados passam a ser executados dentro da própria criança.

A fala mais primitiva do ser humano é a fala social e o desenvolvimento evolui da fala social para a egocêntrica. Da mesma forma o desenvolvimento do pensamento vai do social para o individual. Desta forma a fala egocêntrica transforma-se em fala interior.

Sendo um instrumento do pensamento, a linguagem apresenta além das características da fala externa (discurso), a possibilidade da existência da fala interior, que acontece quando o sujeito se volta para seu próprio pensamento, exercitando suas funções psicológicas. O declínio da fala egocêntrica representa que a criança abstraindo o som da fala, adquire capacidade para raciocinar e pensar as palavras, sem precisar verbalizá-las, o que representa a fala interior. Portanto, a fala interior surge após a fala egocêntrica, quando as palavras passam a ser pensadas, sem que obrigatoriamente sejam ditas.

Vygotsky dedicou-se ao estudo dos mecanismos psicológicos mais complexos, isto é, as funções psicológicas superiores ou processos mentais

superiores. São considerados processos mentais superiores ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional, ou seja, processos mediados por sistemas simbólicos que se diferenciam dos mecanismos mais elementares. Vale ressaltar aqui que, a teoria em questão não está voltada para a aprendizagem da segunda língua, o que não significa que não possa ser perfeitamente encaixada aqui, pois, esses estudos não se limitaram a descrição dos produtos, mas sim, a compreensão do processo de aprendizagem da língua.

Como a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, a questão do desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento ocupam lugar central no trabalho de Vygotsky. O autor trabalha com duas funções básicas da linguagem: *intercâmbio social* e *pensamento generalizante*. Para o autor, a principal função da linguagem é a de intercâmbio social, ou seja, o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem para se comunicar com seus semelhantes. É a necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem.

O pensamento generalizante é o fenômeno que agrupa todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações sob uma mesma categoria conceitual, e, é essa função do pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento. Segundo Oliveira (1997, p. 43), “a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento”. A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano.

O pensamento verbal e a linguagem surgiram pela necessidade de um sistema de comunicação que permitisse troca de informações específicas, e ação no mundo com base em significados compartilhados pelos vários indivíduos empenhados no projeto coletivo, isto é, o que era biológico transforma-se em sócio histórico.

4 ANÁLISE DA PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICO DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 Identificação da Escola e sua Rotina

A escola em questão, Escola Internacional de Goiânia – EIG –, está situada no município de Goiânia, em um bairro nobre da cidade. Inaugurada em 1993, inicialmente, como escola de inglês para crianças pequenas, por um período de quatro anos, hoje já se tornou uma escola regular, sendo que a proposta bilíngue só fora formalizada e aceita no início do ano de 2007. É uma escola que trabalha desde a educação infantil até a segunda fase do ensino fundamental, atendendo crianças a partir de um ano e meio de idade. Os professores da educação infantil possuem formação ou em Pedagogia ou em Psicologia e especialização em Educação infantil ou Psicopedagogia, sendo que para atender a LDB 9394/1996 esses professores estão, também, fazendo graduação em Pedagogia.

Até o ano de 2006 a escola estava situada em um espaço físico pequeno. Porém, devido a grande demanda com o passar do tempo, a escola mudou para uma área mais ampla, que sofreu uma ampliação em 2009. A instituição possui um espaço físico mais adequado para atender às crianças, com salas climatizadas e confortáveis para atender cada idade/série da forma mais adequada.

A escola funciona em período integral, semi-integral e período regular. No período integral, as crianças estudam em um período e realizam atividades complementares ou extra-acadêmicas no outro período, tais como aula de natação, ballet, karatê, aikido, capoeira, xadrez, informática, música, espanhol, cinemateca, dentre outras atividades, além de fazerem suas tarefas de casa. No período semi-integral as crianças estudam em um período e tem atividades complementares em dois ou três dias da semana.

As atividades ou são realizadas nas duas línguas (português e inglês) ou em uma, dependendo da série e da atividade. Com as crianças pequenas (um ano e meio a três anos) a professora utiliza a língua inglesa na maior parte do tempo.

A escola, com a oferta do ensino bilíngue, foi criada devido ao fato do grande interesse por parte dos pais em possibilitar a seus filhos uma educação dessa natureza, pois, na época, não havia ainda na cidade uma instituição que oferecesse o ensino bilíngue.

A instituição parte do princípio de que a sociedade em que estamos vivendo, torna-se a cada dia mais complexa e, portanto, mais exigente com seus componentes, no sentido de que “devem desenvolver um maior número de

competências cognitivas, comportamentais, afetivas e tecnológicas, as quais na sua grande maioria estão diretamente relacionadas à construção do conhecimento”. Dessa forma, é necessário pensar uma conduta educacional “que prime pelo desenvolvimento desses caracteres nos indivíduos que viverão esta realidade” (PPP-EIG, 2009, p.9).

A escola é uma entidade de caráter particular que oferece um ensino laico e bilíngue (Português/Inglês) para Educação Infantil e Ensino Fundamental. A escola segue o modelo americano de Educação, portanto, há uma nomenclatura diferente da brasileira para as turmas (da Educação Infantil):

Baby (Maternal I): 1 ano e 5 meses de idade

Pre K (Maternal II): 3 anos de idade

Kinder 1 (Jardim I): 4 anos de idade

Kinder 2 (Jardim II): 5 anos de idade

A instituição em questão é caracterizada como uma escola bilíngue que pretende educar indivíduos criativos e sintonizados com a realidade sociocultural, demonstrando consciência crítica e democrática, bem como atitudes de solidariedade nas ações, numa perspectiva de transformar as relações entre os homens na sociedade em que está inserido. Em sua proposta educacional, a escola enfoca uma “formação do ser humano, em todas as suas dimensões: intelectual, emocional, motora, social e afetiva, incluindo nesse contexto, o domínio do Inglês, como segundo idioma, de forma fluente” (PPP-EIG, 2009, p.4).

4.2 Filosofia da Instituição

A escola tem como filosofia:

“uma prática pedagógica numa visão globalizada dos conteúdos educacionais associados aos conteúdos transversais, de tal forma que a criança possa desenvolver toda sua potencialidade, nas várias dimensões, de forma integral” (PPP-EIG, 2009, p.7).

Sendo assim, a escola tem como missão “formar, através da excelência na educação, alunos solidários, competitivos, alto senso crítico, dinâmicos, imbuídos dos direitos humanos” (PPP-EIG, 2009, p.7). Na intenção de atingir seus propósitos formativos, a escola trabalha tanto na Educação Infantil quanto no Ensino

Fundamental com Projetos Didáticos com rede temática comum que transversalize os conteúdos a partir de subtemas.

4.3 Objetivos

A instituição tem como objetivo:

“proporcionar atividades envolvendo os aspectos físico, cognitivo e sócio-emocional, assegurando, assim, o desenvolvimento integral da criança, através da apropriação de conhecimentos e valores que levem à construção da autonomia, da consciência crítica, das noções de respeito, cooperação, solidariedade, liberdade e justiça” (PPP-EIG, 2009, p.8).

A escola norteia o trabalho pedagógico na Educação Infantil através da “Programação Curricular de Educação Infantil” a qual considera para distribuição de turmas a faixa etária já citada anteriormente. Para atender orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a instituição ainda oferece em sua programação curricular aulas de Educação Tecnológica, Música, Artes e Educação Física (psicomotricidade), a fim de desenvolver em seus educandos uma linguagem tecnológica e artística.

A educação infantil constitui, hoje, um segmento importante do processo educativo e que tem expandido cada dia mais, expansão esta que se dá devido a vários fatores, tais como, o avanço do conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança nesta faixa etária e a participação crescente da mulher no mercado de trabalho, e o mais importante, a consciência social sobre o significado da infância e o reconhecimento do direito da criança à educação.

A proposta da instituição contempla a criança como cidadã, pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento.

Tendo a criança como sujeito social e histórico pertencente a uma família que está inserida em uma sociedade, a proposta designa que se cumpra duas funções complementares e indissociáveis, o *cuidar* e o *educar*, contemplando, assim, os cuidados e a educação oferecidos a criança pela família. Dessa forma, a Proposta Político Pedagógico propõe que a educação oferecida às crianças pequenas deverá:

- Oferecer o desenvolvimento infantil nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social;
- Promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social;
- Contribuir para que sua interação e convivência na sociedade seja produtiva e marcada pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito.

A proposta pedagógica propõe em sua prática de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, e sociais, ou seja, a criança é contemplada como um ser total, completo e indivisível.

A formulação das diretrizes que norteiam a proposta pedagógica da instituição está baseada na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e nas Leis de Diretrizes e Bases (1996). As diretrizes são traduzidas em ações que:

- Considerem que a atuação do adulto, incentivando, questionando, propondo e facilitando o processo de interação com os outros é de vital importância na construção e desenvolvimento do conhecimento pela criança;
- Ofereçam oportunidades várias que desafiem o raciocínio e permitam à criança descobrir e elaborar hipóteses.
- Estimulem a consolidação de oportunidades para a transmissão e construção de conhecimentos, enfrentando independentemente de problemas, o uso de várias formas de expressão e exploração do meio ambiente físico e social;
- Ofereçam oportunidades de fortalecimento da autoestima e de construção da identidade;
- Respeitem e incorporem a diversidade de expressões culturais existentes na sociedade, dando oportunidade à criança de acesso a um universo cultural, amplo, rico, estimulante e diversificado;
- Levem em conta que o brincar constitui uma forma privilegiada de aprender e que o ambiente lúdico é o mais adequado para desenvolver a criatividade da criança no processo educativo;
- Valorizem o trabalho cooperativo, pois lhe propicia o confronto de pontos de vista, a possibilidade de divisão de responsabilidades e funções e o desenvolvimento da solidariedade;
- Combinem a atuação educativa de grupo às necessidades e ritmos particulares de cada criança.
-

A prática da educação infantil da instituição em questão é organizada de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Desenvolver os aspectos físico, motor, emocional, intelectual, moral, ético, social, estético, ampliação de suas experiências, estimulação do interesse pelo processo de conhecimento do ser humano, da sociedade e da natureza;

- Desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos a linguagem oral e escrita, a matemática, as artes visuais, a música e a natureza;
- Compreender a compreensão do ambiente natural e social do sistema político, tecnologia das artes e dos valores em que se assenta a vida social;
- Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- Fortalecer os vínculos familiares, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;
- Desenvolver uma imagem positiva de si, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de trocas com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita), ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Não existe um currículo específico, pois, este é elaborado de acordo com o nível de exigência do público que a instituição atende. Os conteúdos do Currículo da educação infantil são trabalhados dentro de Eixos de Trabalho, são eles: Identidade e Autonomia, Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

A escola trabalha com projetos de trabalho. É elaborado um projeto anual através de um tema gerador. E, a partir deste projeto, cada agrupamento elabora o seu miniprojeto, onde serão elaborados os objetivos específicos para determinada turma.

4.4 Identificação da Metodologia e seus Princípios

A proposta bilíngue da Escola Internacional de Goiânia estimula o desenvolvimento da competência linguística da criança desde a educação infantil, não apenas através da fala, da leitura, da escrita e da compreensão, mas também do domínio da terminologia acadêmica peculiar às disciplinas do currículo escolar. Este é um diferencial que forma alunos competentes linguística e academicamente.

Para que o trabalho seja eficaz, todos os professores são bilíngues e há uma associação entre o ambiente, o professor e a língua alvo.

A instituição utiliza-se da Abordagem Comunicativa (Communicative Approach) que se desenvolveu nas duas últimas décadas do século XX. Até então, a língua era entendida como uma estrutura, uma hierarquia organizada de elementos e unidades linguísticas, a partir de então, a mesma passou a ser vista e entendida, essencialmente, como um veículo de *comunicação de significados* e de *interação social*.

Na Abordagem Comunicativa, a unidade básica da língua que requer atenção é o ato comunicativo. Esse método visa proporcionar familiarização, construção e aquisição de habilidades comunicativas através da interação, de situações reais de comunicação em ambientes multiculturais. Tudo o que é proposto em sala de aula, é feito com uma intenção de comunicação. O objetivo é possibilitar ao aprendiz situações reais de comunicação na língua-alvo.

A linguagem tem propósitos comunicativos. Dessa forma, a língua-alvo deve ser utilizada não apenas durante atividades comunicativas, mas, também para explicar essas mesmas atividades aos estudantes, uma vez que esta é o veículo de comunicação, não apenas o objeto de estudo. Nesse processo o professor tem o papel de facilitar a comunicação em sala de aula, monitorando o desempenho dos alunos.

Os métodos comunicativos têm como característica comum – o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua/alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários.

Para que a aprendizagem da língua ocorra, as crianças devem ser expostas a uma série de estímulos (input). Segundo Krashen (1989), o professor é o primeiro gerador de input. O professor deve criar um ambiente interessante e amigável no qual o aluno se sinta seguro para que ocorra a aquisição da língua. Os alunos são tidos como seres ativos do seu processo de aprendizagem e lhe são oferecidos uma série de inputs e situações que lhe permitirão utilizar a língua de forma segura e em situações reais de comunicação.

De acordo com Larsen-Freeman (2000), é possível identificar a partir da prática do professor uma série de princípios da Abordagem Comunicativa, dentre os quais podemos citar:

- A linguagem é autêntica – linguagem como ela é utilizada em contextos reais;
- A língua-alvo é um veículo para a comunicação em sala, e não simples objeto de estudo;
- O foco é dado ao uso da linguagem em um contexto real.
- Jogos são importantes porque eles têm certas características em comum com eventos reais de comunicação.
- Dar oportunidades aos alunos para expressarem suas ideias e opiniões;
- Erros são tolerados e vistos como natural no processo de desenvolvimento de habilidades comunicativas;
- A interação comunicativa estimula um espírito de cooperação entre os estudantes, o que os possibilita trabalhar a negociação de significados;
- O professor estabelece situações para que haja comunicação;
- A competência comunicativa permite ao aprendiz fazer uso da língua apropriadamente.

A escola trabalha com instruções dadas na língua inglesa e dá ênfase no desenvolvimento das habilidades orais e de compreensão nas séries iniciais por meio de jogos, canções e atividades concretas típicas dessa fase. Como a língua estrangeira está sendo usada ao redor da criança em atividades cotidianas, logo a criança pequena se sentirá segura em interagir com os colegas e professores na língua-alvo atingindo assim, os objetivos propostos pela instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao traçarmos o processo histórico da valorização da criança enquanto cidadã de direitos compreendemos que, no decorrer dos anos, as instituições de Educação Infantil viveram dois extremos: ou era um mero espaço para guarda e recreação das crianças, ou era um local de escolarização precoce. Porém, percebemos que estão

Revista Científica FacMais, Volume V, Número 1. Ano 2016/1º Semestre. ISSN 2238-8427.

se fortalecendo novas concepções que veem essas instituições como um ambiente que deve permitir a criança o seu desenvolvimento global, isto é, físico, social, intelectual e emocional.

Ao falarmos do desenvolvimento infantil, não podemos deixar de tratar de um dos processos mais fantásticos do desenvolvimento da criança: a linguagem. Segundo Vygotsky a função primordial da fala é o contato social. O desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade que o sujeito tem de comunicar-se com o ambiente e com os outros.

Em consequência do fenômeno da globalização que estamos vivenciando, as exigências para adequarmos a este momento têm sido enormes e afetem a criança desde muito cedo. Tem-se exigido das crianças uma série de habilidades para que haja entre elas e o mundo uma interação autêntica. Dentre essas habilidades está o aprendizado de uma língua estrangeira.

No que diz respeito ao aprendizado de uma língua estrangeira, todos os argumentos científicos parecem apontar para as vantagens do ensino de uma segunda língua na infância. A configuração do cérebro até o final da infância é propício para qualquer tipo de aprendizado, portanto, quanto mais cedo uma criança começar a aprender uma língua estrangeira, maior será a probabilidade de adquirir essa língua com fluência e pronúncia próxima às de um falante nativo.

A Escola Internacional de Goiânia é uma das poucas instituições existentes a oferecer o ensino bilíngue por reconhecer a importância de oferecer à criança oportunidades de se relacionar melhor com o mundo. Ao analisar a Proposta da escola, constatamos que esta enfoca uma formação do ser humano em todas as suas dimensões: intelectual, emocional, motora, social e afetiva, incluindo neste contexto o domínio do inglês como segunda língua. A instituição estimula em seus alunos o desenvolvimento da competência linguística desde a educação infantil, não apenas através da fala, da leitura, da escrita e da compreensão, mas também do domínio da terminologia acadêmica peculiar às disciplinas do currículo escolar.

Para atingir seus objetivos, a Escola Internacional de Goiânia faz uso da Abordagem comunicativa, que prima pelo ato comunicativo. Esse método visa proporcionar a aquisição de habilidades comunicativas através da interação, de situações reais de comunicação em ambientes multiculturais.

Esperamos que este estudo tenha contribuído de forma significativa para aqueles que buscam compreender melhor esse processo tão fantástico que é a

Revista Científica FacMais, Volume V, Número 1. Ano 2016/1º Semestre. ISSN 2238-8427.

aquisição de uma língua estrangeira ainda na infância. Esperamos ainda que este trabalho tenha proporcionado aos leitores uma visão de que a criança é um ser ativo, dinâmico e, que precisa ser valorizado e estimulado para que possa desenvolver todas as suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. S. *Infância, Família e Creche: um estudo dos significados por pais e educadores de uma instituição filantrópica.* UFG, Goiânia, 2006.

ARCE, A. & VALDEZ, D. "A primeira Infância vai à escola: o regulamento do Jardim da Infância – Goiás/1928. In: *Revista História da Educação*, ASPHF/UFPEL, Pelotas, nº 16 p. 129-151, Setembro, 2004

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF: Senado, 1998.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente.* Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990.

_____. *Leide Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei nº 9.394/96.

_____. *Proposta Político Pedagógico. Escola Internacional de Goiânia.* Goiânia, 2009

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* MEC/SEF, 1998.

DROUET, R.C. R. *Fundamentos da Educação Pré-Escolar.* Editora Ática. São Paulo, 1990.

FREDERICK, E. *História da Educação Moderna: teoria, organização e práticas educacionais.* 2ª edição. Porto Alegre, Globo; Brasília, INL, 1976.

KRASHEN. *Language Acquisition and Language Education.* Prentice Hall International, 1989.

KUHLMANN JÚNIOR. *O Jardim-da-Infância e a Educação das Crianças Pobres: final do século XIX, início do século XX.* In: MONARCHA, C. (org.). *Educação da Infância Brasileira (1875-1983).* Campinas: Autores Associados, 2001.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press, 2000.

Dayane Rita da Silveira. *Educação bilíngue: estudo metodológico da Língua Inglesa na Educação Infantil*.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um Processo Sócio-Histórico*. Editora Scipione, 1997.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma Lingüística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SAMENTO, S. & MÜLLER, V. *O Ensino do Inglês como Língua Estrangeira: estudos e reflexos*. APIRS, Porto Alegre, 2004.

SILVA, M. G. G. V. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. APLIESP, São Paulo, 1992

TIRIBA, L. *Saberes Sobre a Infância: A construção de uma Política de Educação Infantil*. Goiânia, 2004.

TOTIS, V. P. *Língua Inglesa: Leitura*. São Paulo: Cortez, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006.