

Carolina Canuto Galvão

**O jogo dramático como ferramenta do educador
para a educação infantil bilíngue (português/
inglês).**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

São Paulo

2010

Carolina Canuto Galvão

O jogo dramático como ferramenta do educador para a educação infantil bilíngue (português/ inglês).

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação como exigência parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Marília J. Marino

BANCA EXAMINADORA

Dedicatória

Aos meus queridos pais, José Canuto da Cunha e Helena José de Sá Cunha, que desde pequena incentivaram, sem medir esforços, os meus estudos e a minha formação.

Ao meu amado marido, Rodrigo Galvão, que me apoio em todos os momentos desta caminhada com compreensão e companheirismo.

Amo vocês!

Agradecimentos

Lembramos com estima os professores brilhantes, mas somos agradecidos àqueles que tocaram nossa sensibilidade.

Carl Jung

À minha orientadora, Professora Dr. Marina Marino, pela dedicação, empenho e carinho na condução deste trabalho. Seu conhecimento, sua sensibilidade e afeto foram essenciais para a construção da minha trajetória.

Aos meus alunos, personagens centrais desta pesquisa-ação, que me ajudaram no processo construtivo deste trabalho.

CANUTO GALVÃO, Carolina. *O jogo dramático como ferramenta do educador para a educação infantil bilíngue (português/ inglês)*. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. - PUCSP: 2010, 57f.

Resumo

Com os desafios da contemporaneidade em um mundo cada vez mais globalizado, aumentam as instituições educativas que oferecem a educação bilíngüe. Como compreendê-la? O que a favorece? Este trabalho tem como objetivo principal explicitar a contribuição do jogo dramático para a Educação Bilíngue através de uma pesquisa-ação desenvolvida a partir da prática da educadora-pesquisadora em uma Escola Bilíngue Infantil. O estudo está fundamentado nas teorias de Vygotsky sobre o universo simbólico, o lugar da linguagem e da afetividade no desenvolvimento infantil. Também apresenta idéias de Paulo Freire sobre o papel do educador como mediador no processo de ensino-aprendizagem e discute alguns conceitos de Piaget sobre a questão do jogo e do brincar no desenvolvimento infantil. Traz as contribuições de Moreno, fundador do Psicodrama em sua original proposta de trabalhar o desenvolvimento relacional à luz dos conceitos de matriz de identidade, articuladas ao surgimento dos papéis sociais, fundados na corporeidade. A educação bilíngüe em sua especificidade é considerada a partir das visões de Hamers e Blanc e de outras contribuições. O trabalho educativo que gerou a pesquisa sistemática apresenta a sequência de atividade “Van Gogh e Jackson Pollock”, realizada no segundo semestre de 2009 na instituição bilíngue, com a turma composta por quatorze alunos de dois para três anos de idade. Foi possível vivenciar todas as etapas previstas no Projeto. Foram selecionados três sujeitos para sistematizar os resultados da intervenção. Os dados colhidos indicam que o jogo dramático é uma importante ferramenta do professor bilíngue para criar situações favoráveis à aprendizagem efetiva. Ao criar representações, dramatizações, cenários, brincadeiras, entre outros instrumentos, a língua inglesa foi um meio para mobilizar a aprendizagens de vários âmbitos e não apenas um fim em si mesma. O educador ao favorecer a aprendizagem utilizando a dramatização, promoveu situações nas quais a língua inglesa se fez instrumento de ensino, pensado como o meio de comunicação utilizado e, ao mesmo tempo, tornou-se objetivo de ensino, pois o vocabulário e a construção gramatical utilizada foram apropriados pelos alunos. As crianças expostas a contextos bilíngue criam uma única representação cognitiva para duas representações linguísticas equivalentes e o jogo dramático contribui para este processo.

Palavras-Chave: Educação Infantil, Bilinguismo, Jogo Dramático.

Abstract:

With the challenges of contemporary times in an increasingly globalized world, increase the educational institutions that offer bilingual education. How to understand it? What helps? This paper aims to outline the main contribution of dramatic play for Bilingual Education through a research program developed from the practice of teacher-researcher in a Bilingual School Children. The study is based on the theories of Vygotsky on the symbolic universe, the place of language and emotion in child development. It also presents ideas of Paulo Freire on the educator's role as mediator in the teaching-learning and discusses some concepts of Piaget on the issue of game and play in child development. It brings the contributions of Moreno, founder of Psychodrama in its original proposal to develop relational working under the concepts of identity matrix, linked to the emergence of social roles, grounded in corporeality. Bilingual education is considered in its specificity from the visions of Hamers and Blanc and other contributions. The educational work that led to systematic research shows the sequence of activity, "Van Gogh and Jackson Pollock," performed in the second half of 2009 in a bilingual institution, with the class consisted of fourteen students from two to three years old. It was possible to experience all the steps envisaged in the Project. We selected three individuals to systematize the results of intervention. The data collected indicate that dramatic play is an important tool for bilingual teacher to create favorable conditions for effective learning. To create representations, dramatizations, scenes, jokes, among other instruments, the English language was a means to mobilize the various areas of learning and not just an end in itself. The educator to facilitate learning using drama, promoted situations in which the English language became a teaching tool, designed as a medium of communication and at the same time, has become the object of teaching, since the vocabulary and grammatical construction used were acquired by the students. Children exposed to bilingual contexts create a single cognitive representation language equivalent to two representations and dramatic play contributes to this process.

Keywords: Children Education, Bilingualism, Dramatic Game.

	Página
CAPITULO I: INTRODUÇÃO.....	10
CAPITULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
1) Concepções gerais.....	18
1.1) Visão de ser humano, mundo e educação.....	18
1.2) Universo simbólico.....	19
1.3) Pedagogia da autonomia.....	22
1.4) Papel do educador.....	24
2) Estudo sobre o tema.....	25
2.1) Conceituando o bilinguismo.....	24
2.2) Living drama.....	27
2.3) Jogos dramáticos.....	28
CAPITULO III: FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA	
1) Natureza da investigação.....	32
2) Contexto.....	33
3) Sujeitos.....	34
4) Instrumentos.....	34
5) Procedimentos.....	35
CAPITULO IV: DADOS DE CAMPO	
1) Projeto Educacional.....	36
1.1) Os objetivos de aprendizagem.....	37
1.1.1) Artes.....	37
1.1.2) Linguagem oral.....	37
1.1.3) Socialização.....	38
1.2) Os conteúdos propostos.....	38
1.2.1) Artes.....	38
1.2.2) Linguagem oral.....	38
1.2.2) Socialização.....	39
1.3) As etapas previstas da sequência.....	39
1.3.1) Trabalho com o artista Van Gogh...	39
1.3.2) Trabalho com Jackson Pollock.....	40

1.4) Avaliação do professor.....	40
2) Resultado da prática das atividades.....	41
2.1) Descrição da atividade 1.....	41
2.2) Descrição da atividade 2.....	43
2.3) Descrição da atividade 3.....	44
2.4) Descrição da atividade 4.....	44
CAPITULO V: REFLEXÕES	
Conclusão.....	47
CAPITULO VI: CONSIDERAÇÕES FINAIS	
Como interagi com o trabalho.....	52
CAPITULO VII: REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
Referências.....	55
ANEXOS	
Anexo 1	57

CAPITULO I: Introdução

O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos.

Rubem Alves

Da minha trajetória pessoal-profissional ao tema do trabalho

Propósito? Pensamento que vaga por diversas circunstâncias na minha vida. Pode ser uma idéia, um sonho ou apenas uma realidade distante... Vivenciar a minha própria história foi o caminho para a minha descoberta profissional. Bastou um mergulho no meu passado para redescobrir o salto para o meu futuro. Foi assim que cheguei aqui, ao termino do curso de Pedagogia. E, para finalizar essa trajetória, aqui está o produto de um longo percurso de trabalho. Exponho meus questionamentos, estudos e experiências como professora bilíngue. Com esse trabalho, deixo uma marca na minha alma, uma experiência para o futuro e, quem sabe, algumas contribuições para o mundo. No entanto, como foi difícil encontrar o meu propósito profissional...

Eu sou filha de pais mineiros e católicos fervorosos que batalharam muito para criar três filhos na cidade de São Paulo. Minha mãe deixou a carreira de professora para acompanhar meu pai em suas inúmeras mudanças de cidades. Ele buscava sempre a ascensão no trabalho para nos dar conforto. Meu irmão mais velho nasceu em Niterói, o do meio em Brasília e eu, por mera coincidência, em Minas Gerais. Cheguei em São Paulo quando completei dois anos de idade e fomos estudar na escola católica do bairro. Estudei nesse colégio de freiras até o Ensino Fundamental II (antiga oitava seria). Nunca esqueci Santa Joana de Lestonac, fundadora da instituição, e todos os princípios que com ela foram passados. Toda essa vivência contribuiu muito para a minha formação pessoal. Lá construí meus valores, conheci meu marido e fiz amigos com que convivo até hoje. Meu irmão mais velho optou por finalizar seus estudos lá e depois cursou direito na USP. O outro irmão foi estudar no Colégio Bandeirantes e depois cursou engenharia na USP. Quando chegou a minha vez, meus pais me propuseram estudar em um colégio com

maior ênfase nos conteúdos porque o vestibular seria meu maior desafio, até então, na vida. Acreditando terem oferecido para nós a melhor possibilidade que podiam, meus pais me matricularam no Colégio Bandeirantes. Ou melhor, me matricularam no cursinho preparatório para a prova que diria se eu poderia estudar naquele Colégio ou não. Por quase muito pouco, eu não fui aprovada, mas mesmo sendo umas das últimas colocadas eu passei e lá começou uma nova história.

O Colégio dava-nos liberdade de ir e vir, e isso era bom. Podíamos escolher qual aula assistir, que horas chegar ou qual o horário iríamos embora. Mas todos os alunos cumpriam a carga horária corretamente. O medo de não tirar notas boas em uma prova ou a possibilidade de tirar uma nota inferior a do amigo do lado, era temida, pois ninguém queria ver seu nome em uma baixa classificação no boletim final. A instituição promovia a concorrência entre os alunos em busca do melhor resultado de cada um. Nossas salas eram divididas por notas e eu sempre fiquei em uma das últimas. Sofria, temia e me esforça muito nas semanas de provas. Apesar disso, fiz bons amigos e gostava da vida social da escola.

Quando adolescente, pensava na minha liberdade e emancipação ao mesmo tempo em que estava rodeada de desejos e de curiosidade por descobrir o mundo, sem conhecê-lo muito bem ainda. Pensar o que “eu queria ser”, “qual profissão eu queria exercer”, parecia uma escolha muito simples. Mas estudar em um colégio tradicional, competitivo e que visava o vestibular como a mais importante meta da minha vida, influenciou muito minhas decisões profissionais. Essas questões eram tão fortes que acabei escolhendo a faculdade que eu gostaria de fazer e não a profissão que eu gostaria de exercer.

Tendo a consciência que eu era uma aluna mediana na escola, passei a pensar em qual faculdade eu seria capaz de passar no vestibular. Eu amava estudar história, era a única coisa que eu tinha prazer de estudar para as provas e, mesmo assim, tirava notas medianas. Unindo o que me agradava e pensando no medo de não entrar em nenhuma faculdade renomada, decidi que eu prestaria o curso de História no vestibular da USP. Esta sim seria uma possibilidade factível, a qual eu mostraria para todos que eu fui capaz de entrar na tão sonhada USP, instituição que eu escutava os professores falarem todos

os dias na sala de aula. Mas, o meio em que eu vivia sempre questionava e nos instigava a buscar o mais. A partir de orientações da escola, acabei optando por mais um curso. E assim fui eu prestar o vestibular de Jornalismo na PUC, o qual acreditava que eu não fosse capaz de passar, e me inscrevi também no vestibular do curso de História na USP. Pensei, e o meu argumento era que as faculdades se complementariam. Ou seja, estaria buscando uma melhor formação para mim, diferenciada dos outros. Passei a dizer a todos que a minha opção era me tornar uma Jornalista, mas sabia que no fundo a minha escolha era mesmo estudar História.

O resultado dessa combinação foi o menos planejado possível pela minha consciência. Inesperadamente, fui pega de surpresa quando me vi aprovada apenas no curso de Jornalismo na Pontifícia Universidade Católica. Vivendo a felicidade de todos a minha volta, inclusive a minha por conseguir algo que nunca imaginei, ingressei no curso sem muitas dúvidas. Pensei em desistir durante o curso, em transferir para marketing, depois em prestar história novamente, mas comecei a trabalhar em uma empresa de cartão de crédito na área de comunicação empresarial. Lá descobri muitas coisas, alcancei minha liberdade financeira e fui levando a faculdade de jornalismo até o final. Durante esse tempo, aproveitei as férias da faculdade e consegui uma licença do trabalho para estudar inglês por três meses no Canadá. Lá aprofundi e apliquei meus conhecimentos da língua inglesa, os quais eu já havia estudado desde os oito anos de idade em escolas de idioma. No último ano da faculdade, tive uma segunda oportunidade de estudar inglês fora do país. Dessa vez escolhi a Austrália e morei lá durante dois meses. Conhecer outra cultura, morar sozinha, aprender outra língua e vivenciar novos desafios eram situações que me deixavam satisfeita e que abriram meus horizontes. Voltei dessa última viagem repensando minha vida. Quando pensava no meu futuro, sabia que não gostaria de trabalhar no mundo corporativo para sempre, sabia que não amava o que eu fazia e não via um propósito de vida ali. O que eu estava fazendo? Incentivando as pessoas a usarem um meio de pagamento capaz de endividá-las e estimulando o consumo?

Infeliz, busquei durante uns dois anos algo que fosse realmente significativo fazer durante a minha vida toda. Pensava, pesquisava, lia livros, mas era difícil imaginar a minha vida de um modo diferente. Até que, durante

uma inofensiva viagem de férias, conheci uma menina que era professora. Passamos uma semana conversando sobre o seu trabalho, sua rotina, o que ela acreditava a ser importante, entre muito outros assuntos relacionados ao ato de educar. E depois nunca mais a vi. Voltei das férias noiva e com uma meta: iria fazer o que realmente sempre quis, mas não havia assumido antes por conta das influências que eu vivera na escola, das expectativas familiares e da sociedade em que eu cresci. Por que eu acreditei que precisava me tornar uma grande empresaria, bem sucedida para ser feliz? Por que escondi de mim mesma e dos outros meus sonhos profundos e reais? Por que não assumi antes o desejo de ser educadora e de constituir minha família? Pensei, por que não seguir o exemplo mais simples que eu tive em casa e sempre admirei? Minha mãe dedicou seu tempo e amor para criar seus filhos de forma presente e feliz. Por que não escolher uma profissão capaz de me realizar e ainda possibilitar a divisão do meu tempo para me dedicar à minha família?

Decidi prestar vestibular novamente para estudar e me tornar uma educadora. Dessa vez não para História, mas sim queria um curso que me possibilitasse educar crianças pequenas. Decisão tomada, meta traçada fui com uma força de vontade, que poucas vezes encontrei na minha vida, tentar mudar o percurso da minha história. Ingressei na faculdade de Pedagogia na PUCSP e após seis meses pedi demissão do meu antigo trabalho quando consegui uma vaga de estágio em um colégio bilíngüe. Deixar o cargo alcançado lá foi fácil, difícil foi quando me vi na fila com diversos adolescente fazendo cadastro na central de estágio para onde a escola me mandou. Mas quando comecei a trabalhar na instituição, meu mundo se transformou. O novo trabalho e as discussões na faculdade faziam com que os meus anseios se tornassem uma vontade profunda de entender tudo melhor. Compreender o universo infantil, lidar com as crianças, interagir de uma forma construtiva e falar inglês o tempo todo! Tudo era um grande desafio que se tornou uma enorme conquista na minha vida.

Após um ano de estágio fui contrata pela escola para assumir uma sala. Essa foi minha grande oportunidade e o maior de todos os desafios. Será que eu estaria pronta para exercer tal papel? Minha consciência sempre refletia e questionava a responsabilidade que eu teria que ter, pois as minhas atitudes influenciariam e contribuiriam na vida escolar daquelas crianças. Mesmo ainda

insegura com a situação, agarrei a oportunidade e tentei fazer um trabalho de qualidade. Acreditando no meu potencial estudei para aprofundar meus conhecimentos sobre o universo infantil e compreender como poderia contribuir melhor no desenvolvimento de cada aluno e do grupo que eu educava.

Estudar o desenvolvimento da criança tornou-se fascinante quando descobri como é prazeroso fazer o que realmente gostamos e todo esse cenário tornou-se ainda mais desafiador, por estar dentro de um contexto bilíngue. Não fui em busca dessa escola por acreditar nessa proposta, acabei trabalhando lá porque foi uma boa oportunidade na época. Aos poucos, passei a entender como tudo funcionava e a acreditar nesse método bilíngue de ensino. A escola em que eu trabalho é construtivista, valoriza a formação integral do aluno e usamos o inglês como forma de comunicação na educação infantil. Depois, o aluno é alfabetizado nas duas línguas: português e inglês. A metodologia da escola se apóia nas teorias de grandes educadores como Jean Piaget, Maria Montessori, além de outros filósofos, pedagogos, psicólogos e linguístas como: John Dewey e Stephen Krashen. Minha visão de educadora concorda com essa linha teórica e gosto de trabalhar na escola por ter a liberdade de propor atividades dentro desses embasamentos para os meus alunos. Além disso, planejo meu trabalho a partir das experiências vividas com outras professoras, orientações da coordenação e conversas e discussões com outros profissionais.

Nos últimos dez anos surgiram diversas escolas bilíngües na cidade de São Paulo. Diferentes das escolas Americanas e Britânicas, as quais seguem o currículo dos seus determinados países, a escola bilíngue segue o currículo brasileiro. Segundo Stephen Krashen, o construtivismo preconiza o desenvolvimento de habilidades e conhecimento como resultado da ação e interação do ser inteligente com o seu meio. Portanto, o ambiente é fator determinante. No caso de línguas estrangeiras, o ambiente apropriado é aquele que oferece convívio multicultural.

O ensino de uma segunda língua é feito por escolas de idiomas e cursos especializados, há anos no Brasil. Muitos deles utilizam as atividades teatrais como forma de vencer dificuldades e bloqueios. O desempenho do aluno - em termos de aquisição e fluência da língua inglesa - apresenta ganhos significativos quando a proposta didática envolve jogos teatrais e

improvisações. Dessa forma, os cursos de línguas passaram a utilizar esse método para atenuar barreiras e abrir caminhos para uma aprendizagem espontâneo e real. É esse é um dos princípios do bilinguismo: aprender de forma espontânea e articulada, à vida da criança.

Dessa forma, o tema geral deste trabalho é *educação infantil bilíngue* Como o ensino da segunda língua torna-se um método espontâneo de aprendizagem para a criança? Quais as barreiras que existem e não foram questionadas para que haja uma verdadeira aprendizagem por meio de uma segunda língua? Como os professores podem facilitar e vencer as dificuldades na absorção dos conteúdos teóricos utilizando uma língua que ainda não é totalmente dominada pelas crianças? Deve-se utilizar o inglês em todos os momentos, mesma na resolução de conflitos ainda complicados para a criança compreender? Esses são alguns dos meus questionamentos que surgiram ao longo desses três anos de trabalho em uma escola bilíngue. Trabalhar com a perspectiva lúdica presente no jogo dramático foi se mostrando como um caminho e a necessidade de aprofundar esta possibilidade, uma necessidade. *(português/inglês) e o jogo dramático*. A indagação central que nos mobiliza é:

Como o jogo dramático contribui na aprendizagem dentro de um contexto infantil bilíngue?

Justificativa/Pressuposto:

Refletindo sobre as minhas atividades diárias na escola bilíngue, percebo que o jogo dramático permeia todo o processo de ensino escolar. A dramatização tornou-se uma ferramenta indispensável e nós, professores, apropriamo-nos dela para transmitir uma idéia, contar uma história, cantar, explicar regra de jogos ou mesmo brincar de “faz de conta”. É uma ferramenta importante, e requer maior reflexão para o seu manuseio, pois envolve não só a dimensão cognitiva, mas emocional e corporal. Este trabalho buscará compreender como o professor pode utilizar o jogo dramático para contribuir com a sua prática pedagógica bilíngue de um modo reflexivo tendo em conta o impacto da proposta dramática. Partimos do pressuposto que a língua inglesa proporciona um ambiente capaz de criar oportunidades de aprendizagens para a criança a

fim de que ela possa se comunicar e aprender em qualquer situação, de maneira espontânea e o jogo dramático pode ser um facilitador para isso.

Objetivo geral:

Explicitar a contribuição do jogo dramático para a Educação Bilíngue através da pesquisa-ação e intervenção da minha prática em uma Escola Bilíngue Infantil.

Objetivos específicos:

- Aprofundar os estudos referentes à importância do jogo dramático na aprendizagem bilíngue;
- Reconstruir um projeto de Educação Bilíngue centrado em atividades lúdicas;
- Contribuir para estudos similares na área.

Além dos estudos teóricos, este trabalho também se caracteriza como uma pesquisa-ação desenvolvida a partir da prática da educadora-pesquisadora em uma Escola Bilíngue Infantil, com uma turma composta por quatorze alunos de dois para três anos de idade, junto a quem responde como professora responsável.

Caminho

A estrutura desta travessia está assim constituída:

Na Introdução, que marca nossa entrada em cena, também nosso primeiro Capítulo, apresentamos nosso ponto de partida; a indagação central que mobilizou este trabalho junto com a justificativa; o tema, objetivos e objetivos específicos do trabalho.

No Capítulo II, Fundamentação Teórica, trazemos subsídios sobre o universo simbólico, o lugar da linguagem e da afetividade no desenvolvimento infantil a partir das visões de Vygotsky; Também apresentamos idéias de Paulo Freire sobre o papel do educador como mediador no processo de ensino-aprendizagem e discute alguns conceitos de Piaget sobre a questão do jogo e do brincar no desenvolvimento infantil; Moreno traz suas contribuições como

fundador do Psicodrama em sua original proposta de trabalhar o desenvolvimento relacional à luz dos conceitos de matriz de identidade, articuladas ao surgimento dos papéis sociais, fundados na corporeidade; A educação bilíngüe em sua especificidade é considerada a partir das visões de Hamers e Blanc e de outras contribuições.

No Capítulo III – Fundamentação Metodológica expomos a natureza desta investigação como pesquisa qualitativa na modalidade da pesquisa-ação; apresentamos o contexto e descrevemos os sujeitos da pesquisa; além de falar dos instrumentos e procedimentos utilizados para a realização da pesquisa.

No Capítulo IV – Dados de Campo descrevemos o projeto educacional que gerou a pesquisa sistemática a partir da sequência de atividade “Van Gogh e Jackson Pollock”; apresentamos os objetivos de aprendizagem, os conteúdos propostos, as etapas e atividades previstas. Em seguida, falamos sobre os resultados das práticas educativas descrevendo quatro atividades realizadas com as crianças.

O Capítulo V traz as Reflexões do trabalho, articulando as teorias apresentadas com a prática das atividades em sala de aula. E, por fim, no Capítulo VI, Considerações Finais, relatamos a avaliação do processo de construção deste trabalho e suas possíveis contribuições futuras.

CAPITULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

*Tudo já foi pensando antes pelos outros,
mas devemos tentar novamente.*

Goethe

1) Concepções Gerais

1.1) Visão de ser humano, mundo e educação.

O professor precisa compreender o seu aluno atual, pensando-o na sua forma real, legítima. Não adianta idealizar o aluno perfeito, pois a diversidade é muito grande. Os educandos atualmente provêm de uma sociedade multicultural com uma diversidade de famílias, culturas, raças, línguas e níveis sócio-econômicos distintos. Para Vygotsky, a compreensão do pensamento humano só é possível quando se considera sua base afetiva. Vygotsky (1987) descreve que o papel da afetividade na configuração da consciência só pode ser examinado por meio da conexão dialética estabelecida com as demais funções. Nessa conexão, o repertório cultural, as inúmeras experiências e interações com outras pessoas representam fatores imprescindíveis para a compreensão dos processos envolvidos. Por esse prisma, o sujeito (de acordo com a psicologia histórico-cultural) é produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (história anterior do indivíduo) e externos (situações sociais).

Vygotsky considerava que no decorrer do desenvolvimento, as emoções vão se transformando, isto é, vão se afastando da origem biológica e se constituindo como fenômeno histórico-cultural. Essas mudanças qualitativas que ocorrem com as emoções ao longo do desenvolvimento dizem respeito ao aumento de controle do homem sobre si mesmo. A razão, o intelecto (desenvolvido graças ao crescente domínio de instrumentos culturais), tem a capacidade de controlar os impulsos e as emoções mais primitivas (auto regulação do comportamento). No entanto, não se trata de uma razão opressora, mas sim de uma razão a serviço da vida afetiva, constituindo-se como um instrumento de elaboração e refinamento dos sentimentos.

É importante assinalar que Vygotsky (1987) chama a atenção para o papel da linguagem nessas mudanças qualitativas dos sentimentos, uma vez que os modos de pensar e de sentir são carregados de conceitos culturalmente aprendidos. Para o autor, a gênese da vida afetiva social é mediada pelos significados construídos no contexto cultural em que o sujeito se insere. Cada sujeito elabora e lida de modo singular com as mesmas determinações e influências sociais. Assim, o homem aprende a pensar, a agir, a falar e a sentir de acordo com sua cultura. Um ocidental pensa e sente diferente de um oriental ou de um mulçumano. O conceito de fidelidade e de ciúme, por exemplo, é diferente de acordo com a cultura. Do mesmo modo, o medo da morte está relacionado à crença na vida depois da morte ou à reencarnação; a cobiça e a generosidade são diferentes em sociedades capitalistas quando comparadas a sociedades em que não há dinheiro nem classes sociais – uma utopia ainda a ser vivida pela humanidade.

1.2) Universo simbólico

Um importante pesquisador do funcionamento intelectual humano, o psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), cujas idéias são imprescindíveis ao embate teórico a que nos propomos neste trabalho, trata da questão do universo simbólico. Os processos psicológicos superiores para o autor são constituídos:

(...) pelos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: o idioma, a escrita, o cálculo, o desenho, bem como pelas funções psíquicas superiores especiais, aquelas não limitadas nem determinadas de nenhuma forma precisa e que têm sido denominadas pela psicologia tradicional com os nomes de atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos (VYGOTSKY 1987, p. 32).

A análise de Vygotsky sob as relações entre desenvolvimento e aprendizagem no que diz respeito à aquisição da linguagem, leva-nos a definir o primeiro modelo de desenvolvimento nestes termos: em um processo natural de desenvolvimento, a aprendizagem se apresenta como um meio que fortalece esse processo natural, coloca à sua disposição os instrumentos criados pela cultura que ampliam as possibilidades naturais do indivíduo e reestruturam suas funções mentais. A linguagem é um produto do trabalho humano, um produto sócio-histórico culturalmente construído para nos

relacionarmos, de forma dialética, com outros elementos da natureza. A língua falada e o universo simbólico mudam profundamente os modos de funcionamento da percepção, da memória e do pensamento. Ao apropriar-se da língua falada o indivíduo se apropria das técnicas oferecidas por sua cultura, e que, a partir deste momento, tornam-se "técnicas interiores". Desta maneira, um instrumento cultural instala-se no indivíduo e se converte em um instrumento individual privado. Todo esse universo está ligado à questão da aquisição da língua inglesa dentro de um processo bilíngue, que trata a aprendizagem da segunda língua como um processo espontâneo.

Para J. Piaget (1987), dentro da reflexão construtivista sobre desenvolvimento e aprendizagem, tais conceitos se inter-relacionam, sendo o desenvolvimento a alavanca da aprendizagem. A perspectiva piagetiana preza o desenvolvimento das funções biológicas como base para os avanços da aprendizagem. Já Vygotsky estabelece uma nova visão acerca das relações entre desenvolvimento e aprendizagem. O autor recoloca esta questão partindo de um questionamento das teorias correntes em sua época que tentavam explicar tal relação:

(...) A segunda grande posição teórica é a que postula que aprendizado é desenvolvimento... O desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados (...) A terceira posição teórica tenta superar os extremos das outras duas... [Tal perspectiva postula que] o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados... de um lado a maturação, que depende diretamente dos sistema nervoso, de outro aprendizado, que é em si mesmo, também um processo de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1979, pg .89/91).

Na visão denominada *sócio-interacionista, sócio-cultural* ou *sócio-histórica*, abordada por L. Vygotsky (1987), a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está atrelada ao fato de o ser humano viver no meio social. O convívio social torna-se a alavanca para estes dois processos. Isso quer dizer que os processos caminham juntos, ainda que não em paralelo.

Em Vygotsky (1987), ao contrário de Piaget, o desenvolvimento – principalmente o psicológico/mental (que é promovido pela convivência social, pelo processo de socialização, além das maturações orgânicas) – depende da aprendizagem na medida em que se dá por processos de internalização de conceitos, que são promovidos pela aprendizagem social, principalmente aquela planejada no meio escolar. Ou seja, para Vygotsky, não é suficiente ter

todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem. Não podemos pensar que a criança vai se desenvolver com o tempo, pois esta não tem, por si só, instrumentos para percorrer sozinha o caminho do desenvolvimento, que dependerá das suas aprendizagens mediante as experiências a que foi exposta. Neste modelo, o sujeito – no caso, a criança – é reconhecida como ser pensante e capaz de vincular sua ação à representação de mundo que constitui sua cultura, sendo a escola um espaço e um tempo onde este processo é vivenciado, onde o processo de ensino-aprendizagem envolve diretamente a interação entre sujeitos.

Para Vygotsky (1996) a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade do indivíduo de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente. Portanto, a ZPD é uma zona cognitivas onde as crianças são capazes de trabalhar (solucionar problemas) se assistidas, mas ainda não são capazes de fazê-lo sozinhos. Vygotsky acredita que o professor deve trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal, de modo a fazer avançar a fronteira da Zona de Desenvolvimento Real, definida como aquela zona cognitiva onde o aluno pode trabalhar só. Mas como fazer isto?

(...) o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado”, é aquele que se adianta ao desenvolvimento (VYGOTSKY, 1979 pg. 100/101).

Para o autor, o professor deve apresentar problemas que contenham elementos dentro da Zona de Desenvolvimento Real, mas que contenham também elementos da zona cognitiva que se encontra em fase de desenvolvimento, a Zona de Desenvolvimento Proximal. O trabalho em grupo e cooperativo entre os estudantes mais avançados (ou o próprio professor) fará com que os alunos avancem, transformando assim a Zona de Desenvolvimento Proximal em Zona de Desenvolvimento Real.

As seguir apresentaremos as idéias de Paulo Freire, autor que mantém diversos pontos de aproximação com a teoria de Vygotsky. Uma delas é a visão do professor como mediador do processo de ensino aprendizagem citada acima.

1.3) Pedagogia da autonomia

Paulo Freire (1996) afirma que educar é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a História é um tempo de possibilidades. É um "ensinar a pensar certo" como quem "fala com a força do testemunho". É um "ato comunicante, coparticipado", de modo algum produto de uma mente "burocratizada". No entanto, toda a curiosidade de saber exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico terá de ser aliado frente à aplicação prática. Ensinar é algo profundo e dinâmico onde a questão de identidade cultural, que atinge a dimensão individual e a classe dos educandos, é essencial à "prática educativa progressista". Portanto, torna-se imprescindível a solidariedade social e política para se evitar um ensino elitista e autoritário como quem tem o domínio do "saber articulado".

O professor é o mediador do processo de ensino-aprendizagem. Ele também deve direcionar a sua prática pedagógica para desenvolver a autonomia dos seus educandos. Paulo Freire (1996) aborda essa questão e fala da necessidade de se respeitar o conhecimento que a criança traz para escola, pois ela é um sujeito histórico e social, e já tráz de sua casa vários saberes aprendidos no seu dia-a-dia. Por isso, o professor deve valorizar esse conhecimento, e desenvolve-lo cada vez mais. Esse tipo de pensamento é o que os professores precisam considerar sempre antes de entra em sala de aula. Refere-se a esse pensamento como a "ética" que o professor deve ter. Essa é uma ética universal.

Paulo Freire (2002) critica a educação bancária, onde o professor deposita os conhecimentos nos alunos narrando-os e conduzindo os alunos à memorização mecânica dos conteúdos narrados. Em suas palavras:

Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância,

segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, P., 2002, p. 58)

Paulo Freire discute a questão que “ensinar não é transferir conhecimento”. Ele defende a idéia que o professor não se coloca como aquele que transfere o seu conhecimento como um dono das verdades absolutas e inquestionáveis, mas ajuda esse educando a desenvolver esse seu pensamento. Sabemos que o conhecimento é inacabado, pois os educadores são eternos aprendizes. São sujeitos que estão sempre em busca de novos conhecimentos, por isso seu conhecimento está sempre inacabado. O professor precisa respeitar cada aluno, criar a consciência que o ser humano é um ser condicionado, preso a uma história, uma cultura e a um tempo, mas também pode compreender seus determinismos e superá-los. Assim, entendemos o pensamento como algo que vai sendo desenvolvido ao longo do tempo.

Paulo Freire aponta o conhecimento como produto das relações entre os seres humanos e destes com o mundo. Os seres humanos devem buscar respostas para os desafios encontrados nestas relações. Para isso devem reconhecer a questão, compreendê-la e imaginar formas de respondê-la adequadamente. Daí outras questões se colocam e novos desafios aparecem. Assim se constitui o conhecimento, ou seja, a partir das necessidades humanas. Conhecer, na teoria freireana, é uma aventura pessoal num contexto social. Paulo Freire aponta ainda o conhecimento relacional.

O envolvimento necessário da curiosidade humana gera, indiscutivelmente, achados que, no fundo, são ora objetos cognoscíveis em processo de desvelamento, ora o próprio processo relacional, que abre possibilidades aos sujeitos da relação da produção de inter-conhecimentos. O conhecimento relacional, no fundo, inter-relacional, “molhado” de intuições, adivinhações, desejos, aspirações, dúvidas, medo a que não falta, porém, razão também, tem qualidade diferente do conhecimento que se tem do objeto apreendido na sua substantividade pelo esforço da curiosidade epistemológica. Estou convencido, porém, de que a finalidade diferente deste conhecimento chamado relacional, em face, por exemplo, do que posso ter da mesa em que escrevo e de suas relações com objetos que compõem minha sala de trabalho com que e em que me ligo com as coisas, as pessoas, em que escrevo, leio, falo não lhe nega o status de conhecimento. (FREIRE, P., 2001, p. 53)

O professor precisa ser um grande aprendiz e estar transformando e sendo transformado com a realidade de seus educandos, mas para que isso

ocorra é necessário que se tenha uma metodologia rigorosa, que o professor tenha consciência de seu papel em sala de aula e use o rigor no seu interior no momento em que estiver ministrando sua aula. Concordamos com as reflexões de Paulo Freire (1996) que defendem que o educador precisa sempre fazer uma crítica de sua prática para ver se a metodologia usada com a turma está sendo eficaz para essa turma, ou não, e ter consciência de mudar quando esta na estiver dando certo. O ensinar exige reconhecer, ter orgulho do seu papel no mundo e fazer da sua profissão um ato consciente, transformador e amoroso. O educador cultiva e transmite otimismo, tem a convicção de que a mudança é possível. Os alunos verão o seu exemplo e podem desenvolver a consciência maior, mudando a sua forma de pensar.

1.4) Papel do educador - contribuições

Desejamos que esse trabalho ajude os profissionais da educação a formarem indivíduos criativos, críticos e aptos para tomar decisões. Um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção de contos, lendas, brinquedos e brincadeiras. Vygotsky (1987) indica a relevância de brinquedos e brincadeiras como indispensáveis para a criação da situação imaginária. Revela que o imaginário só se desenvolve quando se dispõe de experiências que se reorganizam. A riqueza dos contos, brinquedos e o acervo de brincadeiras constituirão o banco de dados de imagens culturais utilizados nas situações interativas. Dispor de tais imagens é fundamental para instrumentalizar a criança para a construção do conhecimento e sua socialização. Ao brincar a criança movimenta-se em busca de parceria e na exploração de objetos; comunica-se com seus pares; expressa-se através de múltiplas linguagens; descobre regras e toma decisões.

Acreditamos que o aluno é visto como potencialmente pronto para aprender, uma vez imerso em condições que incentivem uma aprendizagem auto-iniciada, significativa e experiencial. A educação prioriza a facilitação da mudança e do aprender:

... O único homem instruído é aquele que aprendeu como aprender, o que aprendeu a adaptar-se e a mudar, o que se deu conta de que nenhum conhecimento é garantido, mas que apenas o processo de procurar o conhecimento fornece base para a segurança. (ROGERS, 1985 pg. 126)

2) Estudo sobre o tema (Jogo dramático na Educação Bilíngue)

2.1) Conceituando Bilinguismo

Compreender o que seria um indivíduo bilíngue é de extrema relevância para a construção do pensamento proposto neste estudo. O bilinguismo é um assunto bastante discutido nos últimos dez anos. Diversos autores de diferentes campos de estudo abordam o assunto. O bilinguismo pode ser estudado a partir de diferentes perspectivas, como a linguística, a cognitiva, sociolinguística, somente para dar alguns exemplos. A própria definição de bilinguismo é multifacetada e depende da perspectiva adotada de modo geral, e mais especificamente, do critério adotado para a classificação do bilinguismo de determinado sujeito. Baker e Prys Jones (1998) apontam questões como classificar, por exemplo, alguém que entende o que é dito, mas não sabe falar uma segunda língua? Ou alguém que sabe falar e entender, mas não escrever na segunda língua? Naturalmente, essas pessoas podem ser consideradas bilíngues, dependendo do critério adotado para se caracterizar o Bilinguismo.

A partir da dimensão cognitivo-linguística, que se refere ao modo pelo qual o indivíduo organiza seus dois (ou mais) códigos linguísticos será o caminho adotado neste trabalho para determinar o conceito de bilinguismo. FLORY e SOUZA (2009) refletem sobre as inúmeras configurações que levam, aparentemente, ao mesmo ponto: bilinguismo. Importante acrescentar que, hoje em dia, faz-se uma diferenciação entre um nível individual de Bilinguismo (indivíduo bilíngue), chamado por Hamers e Blanc (op. cit.) de “Bilingualidade”, e um nível social de bilinguismo (sociedade bilíngue). Naquele artigo, o termo bilinguismo é usado no sentido do bilinguismo individual (ou Bilingualidade).

Indivíduos quando adquirem duas línguas desde o nascimento, enquadram-se na categoria de bilinguismo simultâneo (BAKER, 2006). A interação linguística, na qual a criança é exposta a duas línguas, simultaneamente, proporciona o processo de desenvolvimento de estruturas neurais no cérebro, que correspondem aos conceitos, que vão sendo aprendidos e acabam naturalmente e intimamente associadas às estruturas neurais que correspondem às formas das línguas (BAKER, 2000; WINSLER et al., 1999).

Hamers e Blanc (2003) acrescentam que, embora haja uma alta correlação entre o tipo de organização cognitiva, a idade e o contexto de aquisição, não se trata de uma ligação necessária entre tais fatores. De qualquer forma, é mais provável que uma pessoa que adquira as duas línguas desde criança, num mesmo contexto, tenha uma única representação cognitiva para duas representações linguísticas equivalentes, enquanto alguém que aprendeu uma segunda língua num contexto diferente da primeira, provavelmente terá uma organização coordenada, ou seja, terá representações separadas para duas representações linguísticas equivalentes. Os autores propõem que a distinção composto-coordenado seja vista como uma distribuição ao longo de um contínuo, variando de um indivíduo bilíngue para outro, influenciado pela experiência de aquisição da língua e por certas características das palavras.

Em Fávoro “Baker (2006) afirma que educação bilíngue é *“um rótulo simples para um fenômeno complexo”* (p.113) uma vez que esse mesmo termo é utilizado para descrever programas que promovem duas línguas, programas relativamente monolíngues para crianças com língua minoritária e escolas em que o alvo é somente o ensino da língua e, para tanto, aumentam o número de horas de instrução da língua inglesa”. No caso da educação bilíngue tanto a língua materna como a segunda língua são os meios de ensino-aprendizagem e não apenas os aspectos linguísticos. Os conteúdos e conceitos das áreas do conhecimento (Matemática, Português, Geografia, etc.) possuem igual importância no processo educativo. Segundo Mejiá (2002) o foco na aprendizagem da língua está associado aos aspectos acadêmicos dentro da instituição escolar e, nesse contexto, o ensino-aprendizagem da língua é objetivo e instrumento do ensino.

Uma escola bilíngue é aquela que tem como objetivo promover o bilinguismo. Ou seja, o projeto pedagógico da escola é organizado de tal maneira que o aluno desenvolva a capacidade de expressão, tanto na escrita quando na oralidade, com plena competência, nos dois idiomas. Existem escolas onde os alunos são bilíngues (falam duas ou mais línguas), porém a proposta da escola não é promover o estudo simultâneo nas duas línguas, mas sim, numa única língua, mesmo que esta seja a língua minoritária. *

* www.see-saw.com.br acessado em 20/09/2010

2.2) Living Drama

Apresento aqui algumas questões relevantes que discutem se a atividade dramática é um elemento facilitador do processo de aprendizagem da língua inglesa dentro do contexto não bilíngue. Ou seja, como o jogo dramático pode contribuir para a aprendizagem de indivíduos inseridos em escolas regulares durante aulas de inglês. Para isso, utilizei diversos trabalhos de Vera Cabrera Duarte:

Assim, esta reflexão aponta de que maneira o teatro – como arte dramática – pode contribuir para a (re)apropriação e (re)conhecimento de valores pessoais no processo de aprender, promovendo a aquisição e o aprimoramento da competência oral do aluno de língua inglesa. (DUARTE, 2001, pg 4)

Na pesquisa de Duarte (2001), feita com adultos do curso de letras da PUCSP, a autora utiliza as atividades teatrais como ferramenta do processo de aprendizagem e aprimoramento da oralidade da língua inglesa. Ela denomina essa atividade com Living Drama. O projeto “Living Drama in the Classroom” se coloca numa concepção de ensino/aprendizagem na qual a ênfase é dada ao aluno, àquele que (re)aprende a escolher e a buscar caminhos para realizar suas potencialidades, de acordo com a direção também escolhida por ele; àquele que se responsabiliza pelas conseqüências de suas escolhas – pelo seu sucesso ou fracasso na aprendizagem (Duarte, 2001).

Em seu trabalho, Duarte (2001) pontua muitos relatos que apontam como a inserção do Living Drama contribuiu para o desenvolvimento dos alunos. As atividades teatrais (pequenas montagens, jogos dramáticos) contribuem para a desinibição do aluno em relação à comunicação oral, dentro de um contexto de ensino da língua inglesa. O desempenho oral do aluno em termos de aquisição e aprimoramento da linguagem apresenta ganhos significativos também. O teatro - como arte dramática - enfatiza a improvisação, valoriza a experiência, pode propiciar autodescoberta, assim como pode levar o aluno ao encontro consigo mesmo. Por meio de atividades teatrais, o aluno tende a deparar-se com elementos capazes de propiciar a Aprendizagem Significativa.

Dando sequência as suas pesquisas, Duarte (2003) ampliou esse projeto para a rede pública de ensino. O Living Drama foi inserido pela primeira

vez dentro das atividades (aulas de 50 minutos uma vez por semana) na rede pública em três turmas de oitavas séries do turno matutino da Escola Estadual Professor Francisco Casabona, em Osasco. Duarte (2003) relata que o ato de brincar de faz-de-conta pode eliminar a angústia, liberar a espontaneidade e gerar soluções criativas para os problemas de relações e de aprendizado. As respostas dos alunos foram todas muito favoráveis. Na realidade, o que mais chamou a atenção foi a ênfase que eles deram às transformações ocorridas nas relações interpessoais, na motivação e, conseqüentemente, no comprometimento com as atividades e na autoconfiança no momento do desempenho das tarefas.

2.3) Jogo dramático

Segundo Piaget (1990), o jogo é a construção do conhecimento, agindo sobre os objetos. As crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e o seu tempo, desenvolvem a noção de causalidade à representação e finalmente a lógica. O jogo, por ser livre de pressões e avaliações, pode criar um clima de liberdade, propício à aprendizagem, estimulando a moralidade, o interesse, a descoberta e a reflexão, propiciando o êxito através da experiência, pois é significativo e possibilita a auto descoberta, a assimilação e a integração com o mundo por meio de relações e de vivências (Piaget, 1990).

Piaget (1978), face ao desenvolvimento do pensamento infantil, afirma que a brincadeira de faz-de-conta:

...está intimamente ligada ao símbolo, uma vez que por meio dele, a criança representa ações, pessoas ou objetos, pois estes trazem como temática para essa brincadeira o seu cotidiano (contexto familiar e escolar) de uma forma diferente de brincar com assuntos fictícios, contos de fadas ou personagens de televisão (PIAGET 1987, p.76)

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinadora na brincadeira.

A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê. (VYGOTSKY, 1998, p. 127)

“A brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar” (Kishimoto, 2002, p. 139) e continua com seus

pares. Inicialmente, ela não tem objetivo educativo ou de aprendizagem pré-definido. A maioria dos autores afirma que ela é desenvolvida pela criança para seu prazer e recreação, mas também permite a ela interagir com pais, adultos e outras crianças, bem como explorar o meio ambiente.

Para Kishimoto (2002), o brincar é expressão e a construção do saber. É no ato de brincar que se dá o processo de aprendizagem do indivíduo. Ao brincar, a criança conhece as características essenciais do jogo, o faz de conta, a troca de papéis, o acordo entre os parceiros, etc. Portanto, para cada nova atividade lúdica a criança assimila novos conhecimentos que tornam o jogo possível. Para brincar, é necessário aprender todo o universo simbólico que envolve a atividade e a controlar o próprio universo. Brincando, a criança reproduz uma realidade diferente a da vida cotidiana. Assim, ela cria o faz de conta e rompe com as significações da vida cotidiana. A criança passa a criar esquemas de brincadeira para organizar jogos de ficção ou imitação. Kishimoto (2002) dirige seus estudos para confirmar que o jogo é o local de construção do pensamento (cultura lúdica), a partir das experiências sociais, dotadas de significações.

Para tratar a importância dos jogos dramáticos reporto-me a Monteiro (1980), pela capacidade de articular o jogo no Psicodrama. Segundo a autora:

O jogo se insere no Psicodrama como uma atividade que propicia ao indivíduo expressar livremente as criações de seu mundo interno, realizando-as na forma de representação de um papel, pela produção mental de uma fantasia ou por uma determinada atividade corporal. (MONTEIRO 1980, pg. 7)

Monteiro (1980) trabalha a idéia de que o fato do indivíduo estar simplesmente jogando, elimina a possibilidade de ser para ele uma situação angustiante. O jogo cria uma atmosfera estimulante que propicia a atuação espontânea da criança. Além disso, o jogo ainda permite que o indivíduo descubra outras formas de lidar com situações parecidas a outras situações da sua vida. A partir desta proposta de que o sujeito veja novas formas alternativas de conduta, é que o jogo dramático busca que o indivíduo trabalhe em um campo relaxado de conduta.

Através do intercambio constante entre fantasia e realidade, permitida pela ação dramática do jogo, temos a liberação dos conflitos internos do indivíduo. (MONTEIRO, 1980, pg 12).

A autora afirma que a linguagem da criança é o jogo. Portanto, o jogar é a sua forma de expressão. O educador precisa estar atento para fazer a “leitura” da mensagem que aparece através do jogo nas diferentes situações do cotidiano escolar. Além disso, sabemos que o jogo dramático é de extrema importância no campo das propostas dramáticas relacionadas ao ensino. A dramatização é utilizada como recurso didático, um instrumento de ensino mediador da relação ensino-aprendizagem.

Esta é a proposta do educador que utiliza métodos de ação (dramáticos) em seu trabalho de ensino. A ele cabe levar o homem a desenvolver o seu processo espontânea e criativo. (MONTEIRO, 1980, pg 75)

A atuação livre do aluno, onde eles colocam o que sabem sobre o tema trabalhado pelo professor, é denominado por Monteiro (1980) de *nível Real*. O *nível Simbólico* acontece quando um aluno monta a imagem do objeto ou assunto trabalhado, surgindo uma representação a nível simbólico de dramatização. E o terceiro nível da dramatização é o *nível da Fantasia*, que aparece quando algum indivíduo se permite criar alguma coisa usando a imaginação em uma situação totalmente irreal. Dessa forma, o elemento lúdico torna-se um elemento essencial a todo o processo de aprendizagem.

Para aprofundar o tema recorreremos à Naffah (1980) que discute a dimensão e o significado do corpo no psicodrama. Para Naffah (1980) “Moreno descreve o fenômeno da corporeidade quando fala do desenvolvimento infantil”, dividindo-o em três etapas. As etapas da Matriz de identidade são:

- 1) Corpo-parcial: desde o nascimento até a formação do “eu” a criança vive numa identidade total com o mundo ao seu redor. Ela não faz diferença entre a sua identidade e a da mãe, nem dos objetos que ela tem contato. Nessa fase, o corpo não tem identidade para criança, ele é um centro de ações momentâneas que acontecem na sua vida (mamar, comer, defecar, etc.). Trata-se de um corpo-parcial sem unidade no tempo e espaço.
- 2) Corpo-pessoal: etapa do reconhecimento do “eu” ou da sua singularidade como pessoa. A partir da aprendizagem do seu

corpo através do espelho a criança supera a fase anterior (olho da mãe, do cuidador). Trata-se de um processo gradativo onde a vivência interna do próprio corpo completa-se agora pela imagem externa. A criança passa a reconhecer-se como um corpo unitário, que se mantém idêntico a si mesma através de suas variações diante do espelho; surge a identidade, o eu.

- 3) Corpo-simbólico: fase do reconhecimento do tu e dos outros. A criança passa a identificar-se com o adulto e a representar ludicamente o seu papel. Ao conquistar essa função de inversão de papéis, denominada por Moreno como função psicodramática, a criança descobre, através da vivência, a rede dos papéis sociais na qual sua identidade está inserida.

O corpo vive, agora, mergulhado no real e posicionando-se segundo o seu fluxo de transformação: como corpo-simbólico é capaz de aprender o real humano, situar-se frente às contingências do presente e catalisar o imaginário, transformando-o em ato criador.
(Naffah, 1980, pg. 11)

O autor conclui afirmando que se a criança não conseguir atingir a constituição deste corpo simbólico, ela permanecerá existindo ou como corpo-pessoal ou como corpo-parcial, dependendo da fase da Matriz de Identidade em que seu desenvolvimento se estagnou. Portanto, ela se perde onde o seu desenvolvimento tiver se cristalizado. Naffah pontua essa questão como o tema principal da sua discussão, pois demonstra que o corpo é fundamento existencial e também justifica a própria constituição do Psicodrama como terapia da ação e podemos dizer também como método educacional. O Psicodrama como abordagem teórica-metodológica que tem o teatro espontâneo como base, possibilita ao educador dispor de ferramentas para o “jogo de papéis” – foco central do jogo dramático.

CAPÍTULO III: Fundamentação Metodológica

*Tudo já foi pensando antes pelos outros,
mas devemos tentar novamente.*

Goethe

1) Natureza da investigação

Até aqui desenvolvemos as considerações teóricas que embasaram a nossa ação de ir a campo.

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa na modalidade da pesquisa-ação. Resgatando definições recentes sobre o termo pesquisa-ação encontramos em Elliot uma definição factível para o termo, trata-se do “estudo de uma situação social com vistas a melhorar a qualidade da ação dentro dela” (Elliott 1991, p. 69). A partir dessa definição, esse trabalho propõe favorecer o desenvolvimento de alunos de dois anos de idade através da pesquisa-ação, focando a intervenção por meio da minha prática em uma Escola Bilíngue Infantil.

A pesquisa-ação em sala de aula também se revelou como um instrumento eficiente para o desenvolvimento profissional dos professores. No entender de Nunan (1993), este tipo de pesquisa constitui um meio de desenvolvimento profissional de “dentro para fora”, pois parte das preocupações e interesses das pessoas envolvidas na prática, envolvendo-as em seu próprio desenvolvimento profissional. Na abordagem contrária e tradicional, que é a abordagem de “fora para dentro”, um perito de fora traz as novidades ao homem da prática, na forma de workshops ou seminários, por exemplo. Segundo Nunan (1993), estas duas abordagens de desenvolvimento profissional correspondem a dois modos de encarar a natureza da pesquisa. A primeira parte do pressuposto de que as verdades científicas existem no mundo externo, cabendo ao cientista apenas descobri-las. Conforme o segundo modo de encarar a natureza da pesquisa, não há verdades científicas absolutas, pois todo conhecimento científico é provisório e dependente do contexto histórico, no qual os fenômenos são observados e interpretados. Além disto, os próprios padrões de pesquisa estão sujeitos à mudança, à luz da prática, não havendo, portanto, uma metodologia científica universal a histórica.

A pesquisa-ação aproxima-se mais deste segundo modo de ver a natureza da pesquisa. Se, de acordo com ela, os conhecimentos científicos são provisórios e dependentes do contexto histórico, os professores, como homens e mulheres da prática educacional, ao invés de serem apenas os consumidores da pesquisa realizada por outros, deveriam transformar suas próprias salas de aula em objetos de pesquisa. Neste contexto, a pesquisa-ação é o instrumento ideal para uma pesquisa relacionada à prática.

2) Contexto

O contexto investigado é uma escola particular localizada na zona sul da cidade de São Paulo. Essa escola possui 600 alunos. A instituição trabalha com crianças desde a educação infantil (a partir de um ano e meio de idade) até a nona série do ensino fundamental dentro de um contexto bilíngue (português/inglês).

Durante os primeiros três anos da educação infantil nesta escola, as crianças participam do programa de imersão na língua inglesa com o intuito da compreensão, aquisição e vivência nesta língua, sendo a rotina escolar destas crianças organizada e planejada para que ouçam e familiarizem-se com a língua inglesa, internalizando-a por meio de muitas atividades lúdicas e formais durante as quatro horas diárias. A rotina inclui atividades de artes (atividades que acontecem diariamente em sala, contemplando as diferentes linguagens colagem, pintura, desenho e modelagem). Atividades de música e movimento (os alunos recebem uma vez por semana instruções básicas sobre ritmo, tocam instrumentos simples, dramatizam canções e dançam diferentes tipos de músicas. Esta aula é bilíngüe e contempla canções de diversas culturas, especialmente brasileira, americana e inglesa). É nesta fase que se encontram os sujeitos desta pesquisa. Realizaremos uma sequência de atividades durante seis meses com as crianças dessa faixa etária.

A partir do cinco anos os alunos têm uma aula de teatro por semana em português, com jogos e brincadeiras envolvendo expressão de movimentos, percepção espacial e integração. Contam também com aulas de educação física em que realizam uma série de exercícios e jogos planejados, oferecidos uma vez por semana, para que o aluno se aproprie progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos,

potencialidades e seus limites, desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo. Esta aula é dada em português, por professores com formação em Educação Física. A partir dos cinco anos, os alunos têm duas aulas semanais de Educação Física. Além disso, todos os alunos têm contato com a biblioteca da escola e eles têm a oportunidade de escolher e retirar livros uma vez por semana.

A partir do ensino Fundamental I percebe-se em sua inteireza o desenvolvimento do projeto bilíngue: em um dos períodos do dia, desenvolve-se o currículo nacional, que obedece a todas as regras das demais escolas nacionais, enquanto que no outro período, desenvolvem-se as mais diferentes atividades, incluindo a aprendizagem de diferentes matérias, que possibilitam a aquisição e o desenvolvimento pleno das habilidades de expressão, reflexão e comunicação em língua inglesa. As seguintes aulas dadas por especialistas estão inseridas dentro do currículo: artes em inglês, música em português, teatro em português e inglês, educação Física em português 1º em inglês e aulas de espanhol. A partir da 6º ano do Ensino Fundamental, além de todas as disciplinas que o currículo nacional exige (matemática, língua portuguesa, ciências, geografia e história) adiciona-se ao currículo em Inglês, as disciplinas ciências e estudos sociais (Science and Social Studies).

3) Sujeitos

Os sujeitos com que nós trabalhamos são crianças brasileiras, de classe econômica elevada, que cursam uma escola bilíngue a partir da educação infantil (que tenham ingressado na escola com um ano e meio de idade). Esses alunos estão com dois para três anos de idade e eu conduzo essa classe como professora regente. A classe é composta por quatorze crianças. Trata-se de um grupo diversificado, alegre e dinâmico. Eles estão sempre prontos para trabalhar e interessados em novidades. Para a sistematização dos dados focou-se o processo vivido por três sujeitos do grupo.

4) Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a pesquisa sistemática constituíram-se em observação, intervenção do professor e documentos escolares (relatórios pedagógicos).

5) Procedimentos

Como pesquisa-ação partimos de um projeto educacional que será apresentado no próximo capítulo, junto com seu desenvolvimento, especificando a sequência de atividade utilizada como base para o trabalho.

Partindo dos cuidados éticos para a pesquisa com seres humanos, buscamos a autorização da Escola para o estudo. Foi disponibilizado o termo de consentimento livre e esclarecido (vide anexo 1) devidamente assinado pelos responsáveis. Fica assegurado o anonimato das crianças e os nomes referidos são fictícios.

CAPÍTULO IV – DADOS DE CAMPO

*Lembramos com estima dos professores brilhantes,
mas somos agradecidos àqueles que tocaram nossa sensibilidade.*

Carl Jung

1) Projeto educacional

Esta pesquisa foi ambientada na escola bilíngue em que trabalho há três anos. Selecionamos uma sequência de atividade que trabalhamos no segundo semestre de 2009 para refletir sobre o processo de aquisição da língua inglesa e sua relação com o jogo dramático. A partir da sequência de atividade chamada “Van Gogh e Jackson Pollock” pretendo explicitar o papel do jogo dramático proposto pelo professor para o melhor aproveitamento dessa vivência pelas crianças.

O principal objetivo para desenvolver esta sequência é oferecer às crianças acesso a elementos da cultura que enriqueçam seu desenvolvimento e inserção social, ampliando, assim, sua relação com o meio natural e social através da linguagem e da vivência. Para isso, usamos as obras de Van Gogh e de Jackson Pollock como objeto inspirador para a produção artística e estimulante para a ampliação do repertório das crianças.

Os aspectos importantes desta sequência é o trabalho com artes e com a linguagem oral. As atividades propostas visam enriquecer as discussões em roda, promover o acesso a novas informações, ampliar o vocabulário e possibilitar o contato com obras artísticas. Trabalhamos a arte de forma espontânea para que as crianças tenham suas próprias impressões, idéias e interpretações sobre o que vêem e o que produzem. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte.

As atividades em artes, relacionadas a esta sequência, visam promover a percepção sensorial das crianças envolvendo os mais diferentes tipos de materiais, espaços, cores, formas, texturas e movimentos, por meio da

exploração e experimentação. Podendo indicar para elas possibilidades de transformação, de reutilização e de construção de novos elementos, pois a relação que a criança pequena estabelece com os diferentes materiais se dá, no início, por meio da exploração sensorial e da sua utilização em diversas brincadeiras.

A apreciação de obras dos dois artistas será a base de inspiração para a apresentação das técnicas diferentes de pintura utilizadas por eles. Van Gogh contribui com as telas, os pincéis longos e os godês. Pollock, que usava movimentos corporais e diferentes técnicas para produzir suas pinturas abstratas, será uma referência artística da forma como pintava. O próprio artista afirmou “quero expressar meus sentimentos mais do que ilustrá-los”. Isso poderá ser um outro objetivo dessa seqüência: incentivar a criança a expressar seus sentimentos através da atividade artística.

1.1) Os objetivos de aprendizagem

Os objetivos de aprendizagem dos alunos englobam o fazer artístico e a aquisição da língua inglesa, divididos em grandes tópicos. Eles são:

1.1.1) Artes:

- Ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística e de situações do cotidiano.
- Propor situações de experimentação e descobertas de diferentes técnicas e tipos de textura para pintura.
- Expressar seus sentimentos no fazer artístico

1.1.2) Linguagem Oral:

- Observar e manusear materiais impressos, como livros, fotografias e revistas.
- Usar a linguagem oral para conversar, comunicar-se, relatar as vivências e expressar desejos, vontades, necessidades e sentimentos, nas diversas situações de interação.

- Propor situações de leitura de imagens (a pintura de Van Gogh - Objetivo do professor; e foto do quarto das crianças – Objetivo de aprendizagem).

1.1.3) Socialização:

- Conviver em grupo e, principalmente, se sentir parte integrante de um objetivo comum (plantar e cuidar de um girassol). Desenvolver o respeito e o cuidado com a natureza.

1.2) Os conteúdos propostos

Os conteúdos propostos englobam o fazer artístico e a aquisição da língua inglesa, divididos em grandes tópicos. Eles são:

1.2.1) Artes:

- Exploração e manipulação de materiais como pincéis, esponjas, cotonetes, mãos, por meio de tinta de diferentes cores, farinha, cola; e de variados suportes gráficos, como tela para pintura, papel, parede, etc.
- Exploração da pintura, seus objetos, cores utilizadas, técnicas de pintura, por meio da brincadeira.
- Maior proximidade com a linguagem da arte através de um quadro pintado e contato com o artista.
- Cuidado com o próprio corpo e dos colegas no contato com os suportes e materiais de artes.
- Cuidado com os materiais e com os trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupo.
- Observação e identificação de imagens diversas.

1.2.2) Linguagem Oral:

- Observação de imagens e expressão de comentários a respeito.
- Aquisição e ampliação do vocabulário da língua inglesa. (Quarto: bedroom, bed, chair, table, paint, towel, hanger, blanket, lamp, pillow; as Cores e objetos de pintura: Blue, Green, Yellow, Red, Orange, and White, canvas, paintbrush, paint; Girassol: sunflower, flower, water, seeds, soil and vase.)

1.2.3) Socialização:

- Convivência em grupo (esperar a vez, dividir, etc.) e participar de um propósito em comum (plantar sunflower)
- Compartilhar com o grupo aspectos pessoais (quarto)

1.3) As etapas previstas da sequência

1.3.1) Trabalho com o artista Van Gogh

a) Apresentação da seqüência

- Enviar para os pais bilhetes informando sobre a seqüência e pedir material sobre o pintor (livro, revistas, quadros, etc).
- Trazer livros com fotos de quadros do Van Gogh, sua biografia, para deixar disponível para exploração das crianças;

b) Foto do Quarto

- Expor fotos de quartos tiradas em revistas
- Pedir foto do quarto da criança e pedir que a criança escolha um objeto de seu quarto e traga para a escola;
- Expor no mural as fotos trazidas pelas crianças. Quando trouxerem seus objetos do quarto, brincar com eles e tentar achar na foto o objeto trazido de casa.

c) Exposição

- Mostrar em roda a obra do quarto do Van Gogh, trazendo algumas informações breves sobre a pintura e o artista. Fixar esta figura no canto do quarto que foi construído, e deixar exposto para que as crianças tenham contato;
- Montar com as crianças, em um canto, um quarto para brincar e colocar objetos que pertencem a esse espaço; além de incluir os objetos que as crianças trouxerem de casa.

d) Plantar uma flor

- Apreciar a obra do pintor “Sunflower”, perceber as características, formatos, cores, etc.
- Plantar com as crianças a sunflower (girassol) e deixar o vaso na escola para que todos possam “cuidar” e observar o crescimento da planta.

1. 3.2) Trabalho com Jackson Pollock

a) Apresentação da seqüência

- Enviar para os pais bilhetes informando sobre a seqüência e pedir material sobre o pintor (livro, revistas, quadros, etc).
- Deixar o material disponível para exploração das crianças;

b) Artes

- Filme: assistir a um filme que mostra a maneira que Pollock pintava
- Apreciação: trazer um quadro de verdade para apreciação. Podendo trabalhar a textura utilizada, as cores, as figuras que aparecem no quadro, etc.
- Estabelecer diferença entre foto e pintura, destacando a textura, as cores, etc;
- Pintar uma tela pequena individualmente em duas etapas. Uma cor de fundo, com uma textura lisa, e material para pintar, por exemplo. A segunda inspirada na técnica de Pollock sem encostar o pincel na tela
- Pintura em grupo: pintar um tecido grande em grupo utilizando o mesmo processo, técnica e as diferentes texturas da pintura individual;

1.4) Avaliação do professor

A avaliação do professor com relação ao resultado da seqüência deve seguir o seguinte roteiro descrito no projeto:

- O aluno participa da roda de exposição dos materiais com comentários ou com atitudes que demonstram interesse?
- Interage com os materiais apresentados?
- Houve ampliação do vocabulário em inglês/português?
- Se expressa em grupo?
- Agradar-lhe pintar? Não se interessa?

2) Resultado da prática das atividades

A sequência de atividade foi realizada na sua total complexidade durante o semestre com as crianças. Foi possível vivenciar todas as etapas citadas no projeto com a turma. A partir do interesse das crianças, alguns momentos foram mais aprofundados e outros não. Selecionei três sujeitos para exemplificar o resultado. Os nomes fictícios escolhidos para as crianças são: Renato, Ricardo e Lucia. Vou relatar algumas aulas que aconteceram durante o semestre para articular o trabalho alcançado com os objetivos propostos no projeto.

2.1) Descrição da atividade 1

Conforme descrito no projeto, iniciamos a sequência apresentando o pintor e manuseando os materiais trazidos de casa. Fizemos uma roda de conversa, as crianças sentaram no chão enquanto a professora mostrava as imagens, livros e fotos.

A conversa foi toda em inglês e usei o recurso das imagens para prender a atenção das crianças enquanto eu fazia as seguintes perguntas: “Do you know this man?” (Vocês conhecem esse homem?). “He’s name is Vincent Van Gogh. He lived a long time ago. And he was a very good artist. (O nome dele é Vincent Van Gogh. Eu viveu há muitos anos atrás. E ele era um ótimo artista.). Em seguida tentei trazer o pintor para o universo das crianças com a pergunta “Do you like to paint?”, fazendo o gesto com as mãos (Vocês gostam de pintar?). E muitos responderam “Yes” e outros “Sim”. Continuei a conversa dizendo “Van Gogh loved to paint.”(Van Gogh adorava pintar). Nessa hora o Renato disse “I like too” (eu gosto também) e a Lucia completou “Eu também gosto de fazer paint”.

E em seguida eu falei “Let`s see some of his paints. Our friend Bruno brought this book to school to show you. Right Bruno?”(Vamos ver algumas pinturas dele. O nosso colega Bruno trouxe esse livro para a escola para mostrar para vocês. Não é Bruno?). Nesse momento as crianças ficaram sentadas com os olhos presos ao livro. Fui passando as páginas e mostrando as imagens, ressaltando as cores, formas e objetos que apareciam. As crianças faziam comentários enquanto apreciavam as pinturas.

Outros alunos também trouxeram materiais durante a semana. Fizemos o mesmo processo para mostra o material e fomos montando um canto de apreciação na sala. Fizemos um trabalho de conscientização do cuidado desse material, pois se tratava de objetos dos amigos e ninguém poderia estragá-los. As crianças apreciaram e interagiram com esse espaço, manuseavam os materiais e alguém sempre dizia “Esse book é do Pedro”.

Apreciamos diversas obras do pintor. Para isso, usamos de diversos recursos para prender o interesse dos alunos. Cantos, sons e gestos foram essenciais para criar uma relação entre as imagens que eram mostradas e a realidade (conhecimento) das crianças. Os alunos observaram imagens de alguns quadros e tiraram suas conclusões. Eles foram além das cores e formas, repetidas muitas vezes na língua inglesa. Escutamos percepções como: “Está de noite” – por Rafael e “O homem está triste” – por Lucia. Enquanto apreciávamos as obras, Ricardo sempre dizia os nomes das cores que observava e os objetos (às vezes em português e outras em inglês). E quando reconhecia alguma obra que estava exposta no mural, ele dizia “É do Van Gogh”.

Durante a semana, fiz outra roda de conversa. Ao mostrar na roda um quadro fiz a mesma pergunta feita da primeira vez: “Who knows this man?” (Quem conhece esse homem?) ou “Who is this?” (Quem é esse?). Muitas crianças responderam: “É o Van Gogh” e “É ele. Coloca lá na parede”. “What does he like to do?” (O que ele gosta de fazer?). E outros responderam: “To paint” (De pintar). Muitas vezes, mostrava alguma imagem das obras de Van Gogh antes das atividades de artes. As crianças apreciavam, observávamos as cores e a eu mostrava com gestos e mímica a maneira como Van Gogh pintava (modo de segurar o pincel, posição em pé, etc.). Fizemos diferentes atividades de artes inspiradas no artista usando vários tipos de materiais, espaços, cores, formas, texturas e movimentos, por meio da exploração e experimentação. Ricardo gostou de pintar com os pinceis grandes e das pinturas na vertical. Era sempre um dos últimos a pedir para lavar as mãos. Durante uma atividade de grupo, as crianças pintavam em pé com os pincéis longos inspirados na técnica do artista. Ricardo observou que um amigo começou a pintar com a Mao é disse “O Van Gogh pinta com o pincel e não com mao”. Em seguida, esse

outro aluno pegou o pincel para pintar e disse “Agora é igual ao Van Gogh, né Ricardo”.

2.2) Descrição da atividade 2

Apresentando a obra “O quarto do Van Gogh” e fizemos paralelos com o quarto das crianças. As crianças trouxeram de casa a foto do seu quarto para mostrar para os amigos. Compartilhamos as informações e sempre comparávamos com a imagem da tela “O quarto do Van Gogh”. Usando a imagem, a entonação de voz e apontando para os objetos da imagem eu fiz diversas perguntas: Wich kind of thing do you have in your bedroom and Van Gogh too? (Quais os objetos que tem no quarto de Van Gogh e no seu também?), (What kind of things doesn` t have there? (O que não tem lá?), Does Van Gogh has toys in his bedroom? (O Van Gogh tem brinquedos no quarto dele?). As crianças participaram e muitas responderam corretamente às perguntas feitas apenas na língua inglesa. O vocabulário base utilizado já fazia parte do repertório deles, por isso foi mais fácil ampliar as perguntas apontado para as novas imagens que eram ditas. Ricardo respondeu muitas das perguntas dizendo “Eu tenho muitos toys no meu quarto e o Van Gogh só tem uma bed e uma cadeira (Eu tenho muitos brinquedos no meu quarto e o Van Gogh só tem uma cama e uma cadeira).

Fizemos uma construção coletiva de um quarto na nossa sala. Eles escolheram as cores da parede e os objetos. Além disso, brinquedos e livros que cada um trouxe de casa ajudaram a complementar esse espaço. Lucia mostrou a foto do seu quarto e quando comparávamos com alguma outra imagem ele dizia “No meu tem bed também” (No meu tem cama também). Observava atentamente a obra do quarto de Van Gogh e a descrevia “Olha, tem quadros, chão, uma cama e uma cadeirinha”. Durante uma roda ela disse “Eu tenho muitos toys, o Van Gogh não tem.” (Eu tenho muitos brinquedos e o Van Gogh não tem). Esse espaço virou um canto de faz de conta e muitos dos alunos gostavam de brincar lá imitando o Van Gogh pintar, interagindo com os objetos exposto e brincando de casinha (mãe, pai e filhas). Durante essas brincadeiras de faz de conta Lucia disse para um outro amigo “Eu vou ser o Van Gogh e vou dormir nessa bed. Você vai ser a mamãe. Quando eu acordar eu vou pintar com a minha paintbrush. Depois vou pendurar o meu quadro na

wall do meu bedroom” (Eu vou ser Van Gogh e vou dormir nessa cama. Você vai ser a mamãe. Quando eu acordar eu vou pintar com o meu pincel. Depois vou pendurar o quadro na parede do meu quarto).

2.3) Descrição da atividade 3

Apreciamos também a obra dos Girassóis de Van Gogh, nos livros e imagens que as crianças trouxeram de casa. Observamos um girassol de verdade e colocamos no espaço montado com o quarto do Van Gogh. As crianças gostaram e ajudaram a cuidar dele. Todos os dias alguém dizia “Vamos colocar water nele” (Vamos colocar água nele.). Um dia Ricardo disse “Essa sunflower é um girassol! (Esse girassol é um girassol). Eu eu respondi na hora “Yes Ricardo. In English it’s call sunflower and in portuguese it’s girassol. (Isso mesmo Ricardo. Em inglês isso chama sunflower e em português isso se chama girassol).

Ao final, plantamos sementes de girassóis e as crianças gostaram muito de observar as transformações de cada etapa da flor crescendo. Quando mostrei pela segunda vez a imagem do quadro do Girassol e perguntei o que era e o Renato disse “It’s a sunflower. É do Van Gogh” (É um girassol. É do van Gogh). Renato gostava de observar a flor crescendo e dizia as cores que via “Tem brown, tem green, mas ainda não tem o yellow” (Tem marrom, tem verde, mais ainda não tem amarelo). As crianças ajudaram a cuidar da planta e todo dia alguém lembrava de colocar água nela.

2.4) Descrição da atividade 4

Em seguida, apresentamos o artista Jackson Pollock. Iniciamos essa parte da sequência apresentando o pintor e manuseando os materiais trazidos de casa. Durante a primeira roda de conversa do artista fiz as seguintes perguntas “Dou you know this man?” (Vocês conhecem esse homem?). E muitos responderam “Eu não”. Continuei a falar “This is a famous painter who loves to paint”(Esse é um pintor famoso que adora pintar). E logo Renato disse “Mas não é o Van Gogh”. E eu continuei “That`ts right. It`s not Van Gogh. He`s name is Jackson Pollock. (Isso mesmo. Esse não é o Va Gogh. O nome dele é Jackson Pollock. As crianças olharam interessadas e eu continuei a falar fazendo os gestos com mão e demonstrando com os materiais (pincel, tinta e

papel). “He loves to paint too, but he likes to paint in a different way. Do you know how?”. (Ele adora pintar também, mas ele gosta de pintar de uma forma diferente.). E eles balançaram a cabeça fazendo o sinal de negação. “He likes to paint without touch the paper. Is it possible? Yes, it is. Let`s try one day? (Ele gosta de pintar sem encostar no papel. Isso é possível? Sim, é sim. Vamos tentar um dia). Também montamos um canto de apreciação e as crianças apreciaram e interagiram com esse espaço. Lucia apreciou os materiais trazidos pelos amigos e nos ajudou a montar o canto do Jackson Pollock na sala.

As crianças assistiram ao filme do pintor em ações e observaram algumas imagens de suas obras. Depois, propus a atividade de artes inspirada no artista, seguindo seu estilo abstrato de pintura e sua técnica de pintura. A primeira vez que pintamos inspirados no artista Pollock as crianças estavam mais interessas em explorar o material do que experimentar a técnica. Ricardo pintava encostando o pincel na tela e dizia “Olha estou fazendo igual ao Pollock”. Percebi que muitos estavam pintando inspirados no artista, mas sem diferenciar a sua técnica.

Demonstrar a técnica de pintura para as crianças foi essencial, pois apenas assistir ao filme uma vez não foi suficiente. Foi preciso assistir ao filme novamente e depois as professoras demonstraram para as crianças a forma como o artista pintava, interpretando seus gestos e falando ao mesmo tempo. Dessa vez, as crianças pintaram em pé, jogando tinta em papéis, tecidos e telas. Lucia compreendeu a forma que o artista pintava, experimentou a técnica, mas ela preferia colocar a mão na tinta. Enquanto fazia uma atividade inspirada no artista ela disse “Eu prefiro pintar igual ao Van Gogh”. Quando eu perguntava como o Pollock gostava de pintar Lucia dizia “Standing up e fazendo assim ó. - mostrando o gesto de jogar a tinta -” (De pé e fazendo assim ó.).

Sempre que perguntávamos como o Pollock gostava de pintar a Renato dizia “Assim ó, sem encostar”, fazendo o gesto com a mão. Ao observar as obras do artista, Renato dizia que era o Pollock e não o Van Gogh. Ao pintar inspirada em Pollock, ele jogava a tinta no papel (sem encostar o pincel no papel) e dizia “Assim não é o Van Gogh”. Já Ricardo compreendeu a forma que o artista pintava, experimentou a técnica e fazia diversos comentários

enquanto pintava: “Pintando igual ao Pollock vai demorar pra pintar todo o paper”, “A gente vai ficar tired”, “Coloquei yellow agora” e “Olha as balls”. (“Pintando igual ao Pollock vai demorar pra pintar todo o papel”, “A gente vai ficar cansado”, “Coloquei amarelo agora” e “Olha as bolas”).

V – Reflexões

A estrutura da língua que uma pessoa fala influencia a maneira com que esta pessoa percebe o universo.

Vygotsky

A indagação central que nos mobilizou para realizar esse trabalho foi: Como o jogo dramático contribui na aprendizagem dentro de um contexto infantil bilíngue?

A partir do objetivo geral de explicitar a contribuição do jogo dramático na educação bilíngue através da pesquisa-ação e partindo da minha prática em uma Escola Bilíngue Infantil, pretendo relacionar os dados de campo relatados com a teoria apresentada para responder minha indagação central.

Resgatando a teoria apresentada neste trabalho sobre a análise de Vygotsky (1987) sob as relações entre desenvolvimento e aprendizagem no que respeita à aquisição da linguagem, o estudo nos leva a definir o primeiro modelo de desenvolvimento da educação bilíngue nestes termos: em um processo natural de desenvolvimento, a aprendizagem se apresenta como um meio que fortalece esse processo natural, coloca à sua disposição os instrumentos criados pela cultura que ampliam as possibilidades naturais do indivíduo e reestruturam suas funções mentais. Pois, quando relato a primeira roda de conversa realizada na Atividade 1, os indivíduos compreendem o conteúdo apresentado (o pintor Van Gogh) a partir da língua falada, no caso o inglês, aliado aos gestões e expressões faciais do educador. No início, apenas escutam, mas ao trazer o pintor para o universo deles já conhecido e internalizado em inglês, a aprendizagem ocorre através da segunda língua. Resgato o que eu como professora disse: “Van Gogh loved to paint.”(Van Gogh adorava pintar). Nessa hora o Renato disse “I like too” (eu gosto também) e a Lucia completou “Eu também gosto de fazer paint” (Eu também gosto de fazer pintura). Portando, eles compreenderam que se tratava de alguém que gostava de pintar e que se chamava Van Gogh. Percebemos que a língua foi um meio para levar a aprendizagem e não um fim em si só. E, ao mesmo tempo, o vocabulário em inglês foi utilizado e dito pelas crianças de uma forma espontânea.

Podemos citar também as concepções ditas em Favaro (2006), as quais os exemplos acima citados comprovam que no caso da educação bilíngue tanto a língua materna como a segunda língua são os meios de ensino-aprendizagem e não apenas os aspectos linguísticos. Ressalto aqui a idade dessas crianças, as quais de encontram no segundo ano escolar em uma fase que denominamos na escola de “imersão na língua inglesa”. As crianças começam a inserir o vocabulário em inglês dentro das suas construções verbais, misturando, muitas vezes, as duas línguas. Fazendo referência à teoria de Vygotsky (1987) citada sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na qual o processo de aprendizagem deve ser olhado por uma ótica prospectiva, ou seja, não se deve focalizar o que a criança aprendeu, mas sim o que ela está aprendendo. Percebemos isso claramente quando a criança passa a construir suas frases misturando as duas línguas. Como na atividade 3 sobre o quadro do Girassol. Ao perguntar para sala o que era a imagem, o Renato disse “It’s a sunflower. É do Van Gogh” (É um girassol. É do van Gogh). Não se trata de estar aprendendo a estrutura da segunda língua de forma errada, mas sim hipóteses criadas pelos alunos dentro um processo de transformação constante na trajetória das crianças.

Resgatando outro ponto sobre a ZDP como uma zona cognitiva onde as crianças são capazes de trabalhar (solucionar problemas) se assistidos, mas ainda não são capazes de fazê-lo sozinhos. Vygotsky afirma que o professor deve trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal, de modo a fazer avançar a fronteira da Zona de Desenvolvimento Real, definida como aquela zona cognitiva onde o aluno pode trabalhar só. Como fazer isto? O professor deve apresentar problemas que contenham elementos dentro da Zona de Desenvolvimento Real, mas que contenham também elementos da zona cognitiva que se encontra em fase de desenvolvimento, a Zona de Desenvolvimento Proximal. O trabalho em grupo e cooperativo entre os estudantes mais avançados (ou o próprio professor) fará com que os alunos avancem, transformando assim a Zona de Desenvolvimento Proximal em Zona de Desenvolvimento Real. Para exemplificar esta teoria relembro uma atividade de pintar em grupo descrita na aula 1. Durante o ato de pintar um aluno ensina o outro a técnica de pintar do Van Gogh, demonstrando o que estava fazendo.

Percebemos a aprendizagem do segundo aluno avançando na Zona de Desenvolvimento Real a partir da interação social.

Partindo da teoria educacional de Paulo Freire (1996) exposta neste trabalho, minhas ações em sala de aula foram orientadas, buscando exercer um papel de educador mediador. Ou seja, um professor que pretende não apenas transferir conhecimento. Durante as minhas aulas tentei ajudar as crianças a desenvolverem seu pensamento a partir do que era apresentado. Por exemplo, ao mostrar as diversas imagens dos quadros de Van Gogh apenas perguntei as cores e formas que eles viam. As interpretações das imagens surgiram a partir das observações de alguns alunos e da interação do grupo. Na atividade 1 escutamos percepções como: “Está de noite” – por Rafael e “O homem está triste” – por Lucia.

Ao relembramos o que foi dito por Hamers e Blanc (2003) que, embora haja uma alta correlação entre o tipo de organização cognitiva, a idade e o contexto de aquisição, não se trata de uma ligação necessária entre tais fatores. De qualquer forma, é mais provável que uma pessoa que adquira as duas línguas desde criança num mesmo contexto tenha uma única representação cognitiva para duas representações linguísticas equivalentes, enquanto alguém que aprendeu uma segunda língua num contexto diferente da primeira provavelmente terá uma organização coordenada, ou seja, terá representações separadas para duas representações linguísticas equivalentes. Durante a atividade 2, ao discutir a imagem do quarto de Van Gogh Ricardo respondeu muitas das perguntas dizendo “Eu tenho muitos toys no meu quarto e o Van Gogh só tem uma bed e uma cadeira (Eu tenho muitos brinquedos no meu quarto e o Van Gogh só tem uma cama e uma cadeira). Essa fala da criança mostra a representação cognitiva única que ele faz da imagem dos objetos relatados.

Resgatando o pensamento de Mejiá (2002), afirmamos que o foco na aprendizagem da língua está associado aos aspectos acadêmicos dentro da instituição escolar e, nesse contexto, o ensino-aprendizagem da língua é objetivo e instrumento do ensino. Na descrição da atividade 3, relembro a parte estudada pela turma sobre o quadro “Os girassóis”, de Van Gogh. Quando mostrei pela segunda vez a imagem do quadro do Girassol e perguntei o que era, Renato disse “It’s a sunflower. É do Van Gogh” (É um girassol. É do Van

Gogh). Essa resposta da criança nos mostra que a língua inglesa se fez como instrumento de ensino, pensado como o meio de comunicação utilizado e, ao mesmo tempo, tornou-se objetivo de ensino, pois o vocabulário e a construção gramatical utilizada foram absorvidos pelo aluno.

Com relação à utilização do Living Drama como uma ação que contribui para a aprendizagem de indivíduos inseridos em escolas regulares durante aulas de inglês, Vera (2001) afirma que o teatro – como arte dramática – pode contribuir para a (re)apropriação e (re)conhecimento de valores pessoais no processo de aprender, promovendo a aquisição e o aprimoramento da competência oral do aluno de língua inglesa. Trata-se de uma atividade realizada em escolas e/ou aulas de idiomas onde o objetivo é exclusivo do ensino do língua (promover oralidade no caso). No entanto, esse tipo de atividade não se trata de uma atividade específica no contexto educacional bilíngue. O teatro visto como brincadeira de faz de conta, que propicia o desenvolvimento da oralidade do aluno, é realizado durante toda a rotina de crianças inseridas em uma instituição bilíngue. Portanto, concluímos que o teatro dramático é utilizado pelas crianças em escolas bilíngues dentro do universo do faz de conta, ao brincar, jogar, etc. Não propomos esse tipo de atividade direcionada para os alunos da faixa etária analisados, apenas para os mais velhos (e esses alunos não entram na nossa pesquisa). Isso porque no contexto da segunda língua os alunos se apropriam da língua inglesa de forma espontânea durante suas brincadeiras. Portanto, não é preciso que o professor defina ou direcione que tal atividade (seja ela teatral ou de outra natureza) será feita em inglês. Por exemplo, durante a sequência de atividades do Van Gogh as crianças brincavam no quarto construído na sala. Durante essas brincadeiras de faz de conta Lucia disse para um outro amigo “Eu vou ser o Van Gogh e vou dormir nessa bed. Quando eu acordar eu vou pintar com a minha paintbrush. Depois vou pendurar o meu quadro na wall do meu bedroom” (Eu vou ser Van Gogh e vou dormir nessa cama. Quando eu acordar eu vou pintar com o meu pincel. Depois vou pendurar o quadro na parede do meu quarto).

Outro ponto importante deste trabalho é contribuir para a construção de um projeto de Educação Bilíngue centrado em atividades lúdicas. O ponto de partida para esse trabalho é pensar que o contexto bilíngue se apóia nas

atividades lúdicas para fazer da relação ensino-aprendizagem da língua o seu objetivo e instrumento do ensino. Esse fato pode ser percebido nas diversas atividades descritas neste trabalho, pois o educador não precisou traduzir o que estava sendo dito para a língua materna dos alunos. Segundo Monteiro (1980), a linguagem da criança é o jogo. Portanto, o jogar é a sua forma de expressão. Na atividade 4, ao propor que as crianças pintassem inspirados na forma de pintar de Jackson Pollock proporcionamos uma atividade lúdica direcionada. Ao pintar inspirada em Pollock, Renato jogava a tinta no papel (sem encostar o pincel no papel) e dizia “Assim não é o Van Gogh”. Já Ricardo compreendeu a forma que o artista pintava, experimentou a técnica e fazia diversos comentários enquanto pintava: “Pintando igual ao Pollock vai demorar pra pintar todo o paper”, “A gente vai ficar tired”, “Coloquei yellow agora” e “Olha as balls”. (“Pintando igual ao Pollock vai demorar pra pintar todo o papel”, “A gente vai ficar cansado”, “Coloquei amarelo agora” e “Olha as bolas”).

Outra grande contribuição da atividade lúdica como uma forma do desenvolvimento infantil é descrita por Naffah ao relatar a importância do corpo neste processo. A atividade 2 promoveu a construção do quarto do Van Gogh, portanto um canto de “faz de conta” na sala de aula. Esse ambiente proporcionou um espaço para brincadeiras. As crianças passaram a brincar que elas eram o Van Gogh e pintavam quadros. Outras vezes brincavam que uma era a mãe e outra a filha, indo dormir na cama do Van Gogh. Portanto, as crianças estavam representando ludicamente o papel do adulto e o seu diante da sua vivência social. Essa atividade colaborou para que os alunos atingissem a constituição do corpo-simbólico, superando a etapa do corpo-pessoal ou corpo-parcial da Matriz de Identidade apresentada pelo autor.

VI – Considerações Finais

*Mestre não é quem sempre ensina,
mas quem de repente aprende.*

Guimarães Rosa

Como já foi mencionada na Introdução deste trabalho, a determinação de realizar essa pesquisa surgiu a partir de alguns questionamentos que foram levantados ao longo dos três anos de trabalho como educadora em uma escola bilíngue. Quando iniciei essa monografia, buscava resposta para duas questões centrais:

- 1- Como o jogo dramático contribui na aprendizagem dentro de um contexto infantil bilíngue?
- 2- Como está a minha prática pedagógica?

Minhas indagações sempre estiveram relacionadas à maneira como se organiza a minha prática pedagógica e como eu, como educadora, poderia facilitar a aprendizagem dos meus alunos dentro de um contexto bilíngue. Por ter estudado e acreditado na importância do jogo dramático na educação infantil, levantei a minha indagação central para criar o rumo desta pesquisa-ação. Senti profunda diferença quando estudei os diferentes pensadores para embasar o trabalho. A partir desse ponto, a minha prática ficou muito mais clara e pude interagir de uma maneira mais “consciente” com os meus alunos.

Esse trabalho foi a concretização de uma grande etapa da minha formação como pedagoga. Para mim, o maior sentido foi aprofundar meus estudos sobre a formação de um aluno da educação infantil bilíngue a partir de diversos teóricos e seus fundamentos. Além disso, foi possível fazer uma autoavaliação da minha prática educativa a partir da natureza desse trabalho de pesquisa-ação. Concluo que o jogo dramático é uma ferramenta essencial do educador que trabalha com educação infantil, e, principalmente, em um contexto bilíngue. Todo esse universo simbólico está ligado à questão da aquisição da língua inglesa dentro de um processo bilíngue, que trata a aprendizagem da segunda língua como um processo espontâneo.

Minha avaliação do processo educativo apresentado foi positiva. A turma se envolveu bastante com as atividades propostas e sempre que anunciava alguma atividade sobre os artistas, todas as crianças corriam para se reunir em volta do professor. Percebi uma grande interação dos alunos com os livros, fotos e vídeos, nas atividades e no cuidado com todos os materiais expostos na sala. Brincar de faz de conta no quarto montado ou brincar de plantar sementes de girassóis na areia durante o parque, foram momentos nos quais pude perceber a real aprendizagem deles com relação ao que foi apresentado. Falar sobre os artistas e pintar inspirados neles incentivaram as atividades artísticas e reuniu a turma para atividades individuais e em grupo. Os conceitos e o vocabulário apresentado também foram absorvidos pelo grupo, pois pude perceber, em diversas situações, que as crianças expunham suas idéias e interpretações utilizando as novas palavras em inglês.

Acredito houve a aproximação aos objetivos expostos, pois essa pesquisa contribuiu de alguma maneira para a análise da realidade da prática educativa da educação bilíngue infantil. Também consegui compreender e explicitar a utilização do jogo dramático na educação bilíngue, partindo do pressuposto que a forma de comunicação é de uma segunda língua ainda, muitas vezes, desconhecidas para os alunos. Além disso, cheguei a diversas conclusões das minhas ações e dos resultados da minha prática educativa. O trabalho de campo envolveu uma ação educativa realizada em 2009 em que a postura investigativa esteve sempre presente, contando com a participação dos educandos. Retomar a experiência numa perspectiva de pesquisa sistemática em 2010, reafirma a importância de aliar ensino e pesquisa no trabalho docente, trazendo oportunidade de aprofundamento reflexivo e aprimoramento da prática.

Assim, espero que este trabalho contribua tanto nas possíveis pesquisas futuras quanto para todos os profissionais envolvidos na educação bilíngue. Acreditamos que o educador deva propor seu trabalho baseado em uma prática pedagógica que contemple o jogo dramático na educação infantil bilíngue. Além disso, a prática pedagógica deve partir de referenciais teóricos que considerem o desenvolvimento pleno da criança, no crescimento de suas habilidades para que efetivamente aproprie-se de conhecimentos básicos e que possam vir a construir outros saberes a partir desses. Para nós, esse é o

projeto educativo que realmente traz significações ao ensino, pois visa primeiramente a aquisição e produção do saber, sem provocar violência tanto intelectual quanto afetiva, que inviabilizam toda a dinâmica do ambiente escolar.

O educador ao participar com a criança da construção do conhecimento precisa considerá-la um ser ativo, possuidor de vontades, perceber e identificar seus objetivos, a forma particular nas interações e brincadeiras com as outras crianças. É a partir dessas observações que cria-se condições para a interação menos conflitante entre professor/aluno tornando-se um tanto quanto prazerosa para ambos.

Penso que esse trabalho poderia ser ampliado considerando as questões linguísticas envolvidas no processo de aprendizagem, percebendo suas contribuições e a organização da aquisição da segunda língua como fim e como meio da relação ensino-aprendizagem. Seria pertinente também realizar pesquisas em outras escolas bilíngues para perceber e pensar como se dá a aquisição da segunda língua e do conhecimento em outras instituições de ensino bilíngue. Para isso, acredito que visitas em outras escolas se fazem necessário.

E aqui está. Não o meu propósito final de vida, mas sim um encontro dos meus sonhos, estudos e de grandes esforços que se uniram para me transformar em professora bilíngue de educação infantil. E como estou feliz e realizada exercendo esse papel...

CAPITULO VII: REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKER, Collin. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4. ed. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 1997.
- BAKER, Collin. *The care and education of young bilinguals: an introduction for professionals*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.
- BAKER, C.; PRYS JONES, S. *Encyclopedia of Bilingualism a Bilingual Education – School or Education*. University of Walles, Bangor: Multilingual Matters Ltda, 1998.
- DUARTE, Vera Lucia Cabrera. Living Drama in the Classroom: Uma Proposta de Abertura à Aprendizagem Significativa. In: Revista do programa de estudos pós graduados em Psicologia da Educação PUC-SP, volume 12. Educ, São Paulo (Editora da PUC-SP), 2001.
- DUARTE, Vera Lucia Cabrera. Artigo Publicado: *Que querer é esse que eu quero? Despertando o querer usando atividades teatrais*. In: Leila Barbara; Rosinda de Castro Guerra Ramos. (Org.). *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- ELLIOT, J. *Action research for educational change*. Filadélfia: Open University Press, 1991.
- FÁVARO, Fernanda Meirelles. *A educação infantil bilíngue (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso*. Mestrado em lingüística aplicada e estudos da linguagem da PUCSP, São Paulo, 2009.
- FLORY, Elizabete Villibor & Maria Thereza Costa Coelho de Souza. *Bilinguismo: Diferentes definições, diversas implicações*. Revista Intercâmbio, volume XIX: 23-40, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x
- HAMERS, J.F.; BLANC, M.H.A. *Bilinguality and Bilingualism*. 2o. ed. UK: Cambridge University Press, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O Brincar e suas teorias*. São Paulo, Thomson Pioneira, 2002.
- MEJÍA, A.M. *Power, prestige and bilingualism*. United Kingdom: Multilingual Matters Ltda, 2002.
- MONTEIRO, Regina F. *Jogos Dramáticos*. São Paulo: Agora, 1980.
- MORENO, J. L. *Fundamentos de La Sociometria*. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- Naffah, Alfredo. *Psicodramatizar*. São Paulo: Agora, 1980.

- NEWMAN, F. e L. Holzman. *Lev Vygotsky – Cientistas Revolucionários*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- NUNAN, D. Action research in language education. In: EDGE, J.; RICHARDS, K. (Ed.). *Teachers develop teachers research. Papers on classroom research and teacher development*. Oxford: Heinemann, 1993. p. 41.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIAGET, J. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- PAULO FREIRE. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- ROGERS, Carl. *Liberdade para Aprender em Nossa Década*. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1985.
- VYGOTSKY, L. S.1993,1995. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. Ridendo Castigat Mores. VirtualBooks, 2002.
- VYGOTSKY L. *História del desarrollo das funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ed. Científico Técnica, 1987.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa-ação sobre como o jogo dramático contribui na aprendizagem dentro de um contexto infantil bilíngue.
2. A participação da instituição não é obrigatória e a qualquer momento ela pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
3. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com pesquisador ou com a instituição.
4. Os objetivos deste estudo são explicitar a contribuição do jogo dramático para a Educação Bilíngue através da pesquisa-ação e intervenção da minha prática em uma Escola Bilíngue Infantil; aprofundar os estudos referentes à importância do jogo dramático na aprendizagem bilíngue; construir um projeto de Educação Bilíngue centrado em atividades lúdicas.
5. Sua participação nesta pesquisa consistirá em consentir a realização desta pesquisa-ação na instituição vigente.
6. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação da instituição e dos alunos, sujeitos da pesquisa.
7. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.
8. Você receberá copia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL

Nome: Carolina Canuto Galvão

Carolina Canuto Galvão

Assinatura

Endereço: Rua Dr. Jesuino Maciel, 136.

Telefone: (11) 9465-4696

DADOS DA ORIENTADORA

Nome: Marília Marino

.....

Assinatura

Endereço: Dr. Homem de Melo, 629.

Telefone:(11)3671-8162

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

..... de de 2010.

