

POSSIBILIDADES NOS MODOS DE ENSINAR-APRENDER- CONHECER LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alessandra Martins Constantino Cypriano¹

Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves Soares²

Resumo: Este artigo analisa as concepções que se têm sobre as crianças e compreende que tais concepções conformam determinadas práticas pedagógicas. O objetivo é problematizar as ideias que se tem de infância correlacionando-as ao ensino de línguas estrangeiras às crianças pequenas (de dois a cinco anos de idade). Apoiar-se nos estudos de Sarmiento (2007); Qvortrup (2014); Freire (1988) e considera os pressupostos e as concepções expressas na legislação e na produção científica dos últimos anos sobre infância e Educação Infantil. Este texto apresenta reflexões preliminares a partir do desenvolvimento da pesquisa intitulada “Relações entre infância(s) e fazer docente” e do projeto de extensão “Línguas e Culturas na Escola” na Educação Infantil. Conclui que no processo de ensinar na Educação Infantil é importante que se considere a criança como sujeito histórico e de direitos, sujeito esse que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade. As ações desempenhadas para o ensino de línguas estrangeiras às crianças, portanto, devem considerá-las como sujeitos produtores de cultura e pela via da participação.

Palavras-chave: Infância. Língua Estrangeira. Educação Infantil.

Abstract: This article analyzes the conceptions about children and understands that such conceptions conform to certain pedagogical practices. The objective is to problematize the ideas one has of childhood correlating them to the teaching of foreign languages to young children (two to five years old). It relies on the studies of Sarmiento (2007); Qvortrup (2014); Freire (1988) and considers the assumptions and conceptions expressed in legislation and scientific production in recent years on childhood and early childhood education. This text presents preliminary reflections from the development of the research entitled “Relationships between childhood (s) and teaching” and the “Languages and Cultures at School” extension project, in Early Childhood Education. It concludes that in the process of teaching in kindergarten it is important to consider the child as a historical and rights subject, a subject who plays, imagines, fantasies, desires, learns, observes, experiences, narrates, questions and builds meanings about nature and the society. The actions performed for the teaching of foreign languages to children, therefore, should consider them as subjects that produce culture and through participation.

¹ Professora no Cei Criarte, Centro de Educação, UFES, Vitória, ES, Brasil. E-mail: alemarc10@yahoo.com.br

² Professora no Cei Criarte, Centro de Educação, UFES, Vitória, ES, Brasil. E-mail: lucianaprgs@gmail.com

Keywords: Childhood. Foreign language. Early Childhood Education.

Apresentação

Estar diante de um grupo tendo como objetivo ensinar algo novo é sempre estar diante da necessidade de articulação dos conceitos daquilo que nos propomos a ensinar – favorecidos pelos cursos de formação – e das nossas compreensões a respeito dos sujeitos que constituem esse grupo. De acordo com Freire (informação verbal³), *ensinar* significa dar relevância não só ao que ensina – a competência técnica – mas, fundamentalmente a quem se ensina – o sujeito aprendente. Valendo-se da significância convencional do verbo *ensinar*, que seria transmitir conhecimentos sobre algo a alguém, o autor afirma que esse “alguém” justifica a importância desse ato relacional. Assim, nos mostra que se trata de um processo complexo, dado que as ações de ensinar e de aprender não se encerram em si mesmas, mas vinculam-se à ação de conhecer, expresso na tríade *ensinar-aprender-conhecer*.

Nas palavras de Freire (informação verbal⁴):

Ensinar, é sobretudo, desafiar o aluno para que o aluno saiba o que o professor já sabe. Que é exatamente ter a compreensão do conteúdo ou do objeto. Todo ato de ensinar implica no ato de aprender e os dois se juntam, na compreensão mais ampla do ato de conhecer. O ato de aprender casado com o ato de ensinar se prolonga no ato de conhecer.

Esse processo deve ser capaz de gerar novos desafios, novas oportunidades de interações e ampliar as significações. Deve constituir-se um percurso formativo compartilhado em que a competência técnica de quem ensina articula-se ética e politicamente ao que se ensina e a quem se ensina. Ou seja, que os sentidos em torno do objeto ensinado sejam produzidos a partir da consideração e da compreensão das expectativas e história de quem aprende e ampliados na medida em que dá a conhecer a história vinculada a esse objeto. Desse modo, *ensinar-aprender* vincula-se ao ato de *conhecer* já que evidencia a reciprocidade existente entre o percurso individual de cada sujeito e o percurso coletivo mais amplo da humanidade, favorecendo que

³ Informações proferidas pelo professor Paulo Freire no Instituto Cajamar (INCA) por ocasião do Seminário de Metodologia: relação ensinar-aprender-conhecer. Cajamar-SP. 04 abr. 1988.

⁴ Informações proferidas pelo professor Paulo Freire no Instituto Cajamar (INCA) por ocasião do Seminário de Metodologia: relação ensinar-aprender-conhecer. Cajamar-SP. 04 abr. 1988.

estejamos diante do mundo não como alheios a seus dilemas e conquistas, mas como partícipes de sua construção.

Nessa direção, considerar o processo *ensinar-aprender-conhecer* em relação à formação de crianças é admitir a participação infantil e os interesses delas diante do objeto do conhecimento. Essa consideração, necessariamente, explicita a direção da prática pedagógica, dado que a organização do trabalho nessa perspectiva privilegiará propostas em que as crianças possam não só trocar experiências com seus pares e com os adultos, mas efetivamente aprender. Para tanto, é importante promover espaços para os pequenos falarem suas ideias e opiniões; momentos lúdicos com brincadeiras direcionadas e mais livres. Além disso, é fundamental o reconhecimento da especificidade das crianças, especialmente das crianças pequenas (zero a cinco anos de idade), expresso no binômio *cuidar-educar*, dentre outras possibilidades representativas de um olhar mais sensível às crianças no processo de escolarização.

Cada ser que chega ao mundo traz consigo a história da humanidade e da cultura produzida ao longo dos séculos. Assim, cada criança constrói uma história pessoal que se constitui em função do contexto social, do espaço geográfico, do seu sexo, de seu pertencimento étnico-racial, das especificidades de seu desenvolvimento, das vivências socioculturais e das relações que estabelecem com seus pares e com os adultos. No processo de interação com outras crianças, ela produz e partilha de uma cultura infantil, construída por códigos, ideias, valores e formas próprias para compreensão e ressignificação do mundo.

Sob essa premissa, consideramos as crianças como sujeitos que têm desejos, necessidades, ideias, capacidade de decidir, de criar, de inventar, de questionar. Essas características se manifestam desde cedo nos seus movimentos, nas suas expressões, nos seus olhares, nas suas vocalizações. É possível afirmar que as crianças trazem informações que podem subsidiar a construção de um currículo, de uma proposta pedagógica. Elas apontam elementos que afetam o fazer docente, no tocante a seus objetivos, estratégias, avaliações.

Para que possamos compreender essa perspectiva, é importante destacar o processo histórico de surgimento do conceito *infância* e evidenciar as contradições quanto a perspectivas assistenciais e de direitos; evidenciar o que representa a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e os marcos legais que a garantem; colocar em pauta as discussões mais atuais que consideram as *culturas infantis* como modos distintos das crianças experienciarem o

mundo, pois destacam as possibilidades de organização do trabalho pedagógico com a participação das crianças. Essas reflexões foram possibilitadas pelo desenvolvimento da pesquisa intitulada “Relações entre infância(s) e fazer docente” em articulação com o projeto de extensão “Línguas e Culturas na Escola”⁵, desenvolvido em uma instituição de ensino universitária de educação infantil com crianças de dois anos de idade.

Portanto, *ensinar-aprender-conhecer* línguas estrangeiras no contexto da Educação Infantil requer a consideração dos modos de ser das crianças e uma tentativa de compreender suas lógicas que se articulam à lógica adulta, mas fundadas em suas próprias maneiras de ver o mundo. Não se trata de negar a competência técnica construída a partir de processos formativos de quem ensina, mas de articular os conhecimentos que se pretendem transmitir à produção de sentidos das crianças, admitindo-as como coautoras de seu processo formativo. Trata-se de admitir um processo compartilhado de autoria em que tanto o ensinar quanto o aprender se atravessam.

Sendo assim, temos como objetivo problematizar as concepções que se tem a respeito de infância, correlacionando-as ao ensino de línguas estrangeiras às crianças pequenas (de dois a cinco anos de idade) e, para tanto, apoiamos-nos nos estudos de Sarmento (2007), Qvortrup (2014) e Freire (1988) além de considerarmos os pressupostos e as concepções expressas na legislação e na produção científica dos últimos anos sobre infância e Educação Infantil.

Construção social da infância: da negação à luta pelo reconhecimento

A referência histórica à infância pôde ser percebida apenas tardiamente e em fontes dispersas. A própria construção científica não se debruçou a problematizar o tema. Apenas por volta da década de 1980, a Sociologia começou a se interessar pelas crianças para além dos

⁵ O projeto de pesquisa “Relações entre infância(s) e fazer docente” objetiva problematizar as concepções de infância/criança com os estudantes das licenciaturas que desenvolvem estágio supervisionado, com os estudantes das licenciaturas que desenvolvem monitoria (estágio remunerado) e com os alunos participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) numa instituição de Educação Infantil, a partir de seus estudos no curso de formação inicial e de suas práticas nessa instituição. Já o projeto de extensão “Línguas e Culturas na Escola” visa proporcionar o ensino de línguas estrangeiras e suas culturas a crianças; contribuir para a formação linguística, profissional e acadêmica dos alunos da graduação em Letras e pós-graduação em Linguística e em Letras; fortalecer a concepção de uma educação linguística humanista, comprometida com a afirmação da diversidade linguística e cultural e promover o ensino-aprendizagem de línguas, contribuindo para o desenvolvimento linguístico, cultural, acadêmico e profissional da criança. Tanto o projeto de pesquisa, quanto o projeto de extensão são iniciativas desenvolvidas na Universidade Federal do Espírito Santo.

estudos que as considerava no contexto familiar e entendidas a partir do ofício de aluno. Num passado recente, percebe-se a marginalidade conceitual e social desse tema. Atualmente, todavia, a Sociologia da Infância propõe a visibilidade das crianças em vários contextos: no meio científico, nas instituições, nas políticas, nos discursos, etc., afirmando o reconhecimento da infância como categoria geracional.

Áries (1978) relaciona a ausência física da imagem infantil à ausência da consciência da ideia da infância durante a maior parte da história. Ao se questionar a respeito das relações entre infância e sociedade, a historiografia apontou algumas concepções de infância percebidas na Idade Média e no período de transição para a Idade Moderna – período em que a ideia de infância passou a ser vista como uma fase própria do desenvolvimento humano. Foram várias as representações a respeito das crianças ao longo do tempo. Representações essas que afirmavam tipos ideais de crianças, em grande medida presentes nas obras de filósofos e de outros pensadores e mais fortemente disseminadas no senso comum, por isso consideradas como imagens “pré-sociológicas” (SARMENTO, 2007).

As concepções em torno da ideia de criança má – centrada atualmente nas crianças das classes mais pobres e na evocação do “risco social” que representam; de criança inocente, muito veiculada comumente – representativa do slogan “futuro da nação”; de criança imanente – entendida como “tábula rasa”; de criança naturalmente desenvolvida – expressão da psicologia do desenvolvimento; de criança inconsciente – objeto da psicanálise, são expressões que se entrelaçam e se constituem ainda como dispositivos simbólicos pautados nas ideias de socialização; socialização entendida como adaptação a regras, hábitos e valores do mundo adulto. Portanto, justificam ações para/com as crianças entendendo-as como passivas e não como sujeitos que também resistem à inculcação de normas e valores e que produzem cultura em interação com seus pares e com os adultos.

É importante o reconhecimento da complexidade em torno do termo infância. É fundamental a compreensão de que se trata de uma construção histórica e social. Considerada como uma categoria social permanente, a infância não é uma fase de transição somente, mas persiste no tempo e é parte integrante da sociedade (QVORTRUP, 2014). Igualmente fundamental, é considerar as inúmeras variáveis que lhe atravessa: questões étnicas, classe social, religião, nível de instrução, regionalidade, etc., o que dá lugar à consideração do termo

infâncias, no plural. Ou seja: infância é uma categorial geracional comum a todas as crianças, mas ao mesmo tempo diferente segundo os diversos contextos de vida de cada uma delas.

De acordo com Sarmiento (2007), podemos afirmar que a crescente institucionalização das crianças se encarregou de afirmar e produzir um conjunto de regras e valores sobre as crianças pautados nos traços da negatividade: o não-adulto, o ser incompleto, o “futuro da nação”, o que não fala. Desse modo, ainda que a institucionalização se justifique na necessidade da proteção e na garantia de direitos, afirma-se como alheia aos interesses das crianças na medida em que nem sempre considera sua participação.

Sob essa perspectiva, o modo de ensinar língua estrangeira deve estar articulado ao reconhecimento das múltiplas possibilidades de descoberta, apropriação, transformação e produção de conhecimentos pelas crianças. Os conceitos apropriação/produção/renovação de conhecimento pelas crianças – expressos no Artigo 8º da Resolução nº 05/2009 – evidenciam, em certa medida e guardadas as especificidades, o estatuto teórico que sustenta o processo de lutas em prol do direito à educação das crianças desde a mais tenra idade. Ele evidencia, sobretudo, o reconhecimento da criança como sujeito histórico, social e cultural.

Não obstante, trata-se de avanços recentes no campo da legislação e no campo científico. Até à promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, concentrado na área da Assistência Social, mas sob o viés do assistencialismo, o atendimento às crianças de zero a três anos estava ligado a cuidados básicos relacionados à alimentação, à higiene e ao sono. O atendimento às crianças de quatro a seis anos, entretanto, vinculava-se à preparação para o ensino regular. O atendimento prioritário era às mães trabalhadoras cujas crianças precisavam ser cuidadas por alguém. Desse modo, a creche, as crianças e os professores que ali atuavam enfrentavam estereótipos, discriminação e preconceitos por ser essa proposta de institucionalização uma proposta para uma infância marcada pela negatividade e pela condição de pobreza.

A garantia do direito à educação escolar às crianças no Brasil efetiva-se apenas no final do século XX, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. A CF, nos Artigos 7º e 208, alterados pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006, prevê a oferta da Educação Infantil em creches e pré-escolas para crianças de até cinco anos de idade. Embora tal garantia ainda não se efetive no país, especialmente para a faixa etária

de zero a três anos, isso representa um avanço em relação à perspectiva assistencialista que vigorou por anos.

O ECA, no Art. 53, determina que toda criança tem direito ao acesso e à permanência na escola, visando pleno desenvolvimento de sua pessoa e preparo para o exercício da cidadania. Desde a implantação dessas leis, produto das tensões e conflitos que envolvem interesses internacionais e pressão por parte dos movimentos sociais, ainda há muito o que ser conquistado no que tange à garantia da oferta e da permanência. Há de ressaltar, contudo, que o texto legal reconhece o direito à educação escolar para crianças.

No início do século XXI, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 05/2009, dispositivo de caráter mandatório que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Ele resultou de um longo processo de lutas de educadores e movimentos sociais. O documento traz importantes contribuições no que diz respeito à organização curricular, à elaboração da proposta pedagógica e às práticas docentes, ao colocar as crianças no centro do planejamento pedagógico e reconhecê-las como sujeitos de direitos. Desde então, as discussões, tanto no meio acadêmico quanto no âmbito dos movimentos sociais, pautam-se nos princípios das DCNEI⁶, tendo em vista que representam um importante instrumento legal de afirmação dos direitos das crianças.

Em 2014, o Brasil ganha nova legislação no âmbito educacional: o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, com vigência prevista até 2024. Esse plano estabelece metas para serem alcançadas ao longo de um decênio na Educação Infantil, uma vez que o acesso a essa etapa de ensino não se efetivou plenamente, apesar de legislações anteriores preverem essa garantia.

Em síntese, no campo educacional, os marcos legais dão conta de nos mostrar as nuances em torno da infância institucionalizada. A afirmação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica expressa as lutas pelo reconhecimento das crianças pequenas. Os conhecimentos produzidos a respeito delas também corroboram esse compromisso. Os desdobramentos desse reconhecimento trazem implicações para a proposta pedagógica e para a prática docente. Desse modo, a organização do ensino de línguas estrangeiras deve considerar

⁶ No entanto, em 2017, em um contexto controverso politicamente, outro instrumento legal é estabelecido – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O contexto e a perspectiva da BNCC não serão tratados nesse texto.

as transformações legais e teóricas e articular-se ao projeto político pedagógico e às dinâmicas desenvolvidas na instituição, de modo a compor um trabalho colaborativo.

Possibilidades de ensinar-aprender-conhecer línguas estrangeiras e a participação infantil

Discutir possibilidades de *ensinar-aprender-conhecer* língua estrangeira em uma Instituição de Educação Infantil, implica também conhecer especificidades que formam a identidade dessa etapa de ensino e de seus modos de organização. A Educação Infantil, a partir da promulgação da LDB/1996, tornou-se a primeira etapa da Educação Básica. Desde então, as instituições que trabalham com esse nível educacional, são instituições educativas de caráter não-doméstico que têm a função de cuidar de crianças até cinco anos e de educá-las de modo intencional.

Nesse sentido, o cuidar e o educar, de modo indissociável, atravessam a proposta pedagógica e, conseqüentemente, as práticas docentes, favorecendo a apropriação-produção-renovação de conhecimentos, valores e atitudes, ao mesmo tempo em que zela pelo bem-estar da criança.

Assim, por exemplo, desde a pequeníssima infância, o banho, a troca de fraldas, o uso do banheiro, as refeições, o sono, o tratar das dores e das manhas, o cantar, o falar, o encenar, o ato de sistematizar, o comer usando talher e outras ações culturais que desempenhamos, vão construindo nos pequenos uma forma de ser e de se relacionar com o mundo e com as pessoas. Conseqüentemente, essas ações vão estimulando o auto-cuidado, a autonomia e o cuidado com o outro e com a natureza.

Desse modo, as práticas pedagógicas, o que inclui o ensino de línguas estrangeiras, devem cuidar e educar para que as crianças:

- a) se sintam seguras, protegidas e saudáveis; b) aprendam a respeitar o outro nas suas diferenças; c) produzam, transformem e se apropriem, de forma crítica e autônoma, de linguagens, conhecimentos, instrumentos, procedimentos, atitudes, valores e costumes da cultura em que estão inseridas, necessários à vida coletiva; d) construam sua identidade e autonomia; e) se sintam sempre desafiadas e não percam a relação prazerosa com a busca pela compreensão do mundo; f) se sintam bem e felizes; g) se desenvolvam na sua integralidade, tanto nos aspectos cognitivos, quanto afetivos,

físicos, sociais, éticos e estéticos, contribuindo com sua formação (SALLES e FARIAS, 2012, p. 10).

E de que forma esse processo de apropriação-produção-renovação ocorre? Como apontado anteriormente, a criança, ao chegar ao mundo, insere-se nele constituindo-se como sujeito humano que compartilha desse significado com seus pares e com os adultos, também imersos nessa cultura. Nessa dinâmica, os modos de conhecer e ressignificar o mundo estão associados a atitudes de exploração, experimentação, imitação e repetição.

Essas estratégias, por seu turno, não se dão de maneira aleatória, mas por meio dos sentidos, daquilo que ela percebe e recorta da realidade, para então produzir novos significados, culturas próprias, saberes e conhecimentos, na interação que exerce com o que a cerca, por meio do brincar, enquanto forma privilegiada para agir, compreender e subverter o mundo (SALLES e FARIAS, 2012). Sob essa lógica, as interações e as brincadeiras constituem-se os eixos da proposta pedagógica dessa etapa de ensino.

Durante esse processo, a mediação qualificada e intencional do professor potencializa a transformação do saber em conhecimento científico, bem como a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos. Para tanto, ao mesmo tempo, faz-se necessário buscar articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Isso ocorre com o intuito de promover o desenvolvimento integral da criança (DCNEI, 2009).

Logo, a organização do trabalho de cuidar e de educar crianças, tendo por eixo as interações e as brincadeiras, deve possibilitar vivências diversas, por meio das quais seja possível integrar múltiplas experiências sensoriais, expressivas e corporais respeitando a individualidade e o tempo da criança. Também deve possibilitar experiências que valorizem a imersão nas diferentes linguagens – gestual, plástica, oral, dramática e musical; experiências narrativas e apreciativas em relação à linguagem oral e escrita; experiências de imersão em contextos quantitativos; experiências individuais e coletivas; vivências de situações de cuidado pessoal, auto-organização, bem-estar e saúde; vivências éticas e estéticas com outras crianças e adultos de diferentes grupos culturais (DCNEI, 2009).

De igual modo, deve garantir experiências que favoreçam a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; interações com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; situações que favoreçam a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra; vivências que valorizam as manifestações e tradições culturais brasileiras e experiências de utilização de recursos tecnológicos e midiáticos (DCNEI, 2009).

Para tanto, a organização dos espaços-tempos é fundamental: dispor de cantos de atividades com materiais diversos, de diferentes culturas e etnias; espaços de leitura com variados gêneros textuais; equipamentos que favoreçam a criança pular, engatinhar, abaixar-se, correr, passar por cima, passar por debaixo, contornar, saltar, escorregar, subir, descer, etc. Além disso, é importante também favorecer que crianças de diferentes faixas etárias brinquem juntas e explorem o ambiente, pois, a partir desse contato, desdobram-se processos criativos que circulam nas brincadeiras e interações. Sendo assim, ao planejar momentos de ensinar língua estrangeira, deve-se considerar a diversidade de possibilidades existentes dentro de uma Instituição de Educação Infantil, o que não vai de encontro ao estabelecimento de momentos específicos e planejados para o ensino da língua.

Para iniciar esses momentos, a Roda de Conversa é uma estratégia relevante, pois, nela, além de se levantar hipóteses e os saberes dos pequenos sobre determinados assuntos, podemos construir, relembrar combinados e regras necessárias à vida coletiva, como, por exemplo, ouvir o outro, saber esperar. Evidentemente, esses momentos de conversa não devem ser enfadonhos e desgastantes para as crianças e para o professor. Ademais, nem sempre as proposições dos adultos lhes são interessantes. Isso não significa que o trabalho deva ser realizado improvisadamente. Para isso, é preciso considerar imprevistos de naturezas distintas. É ter um olhar sensível à dinâmica da turma, à reação e ao interesse dos pequenos, o que exige do docente uma capacidade de escuta, de interpretação, de atribuir significados às demandas e falas das crianças e convertê-los em elementos propositivos, mesmo quando não falados abertamente.

Nessa linha de trabalho, apesar dos desafios enfrentados, algumas atividades interessantes foram desenvolvidas pelo projeto de extensão supracitado e deram conta de envolver as crianças da instituição acolhedora. A título de exemplo, destacamos a oportunidade que as crianças tiveram de aprofundar conhecimentos no campo das artes de modo articulado

ao espanhol. Conheceram um pouco da vida e obra do pintor espanhol Joan Miró⁷, as cores predominantes em suas pinturas, as formas geométricas, os pontos e os traços utilizados.

Além de apreciar, apalpar e sentir gravuras que reproduziam algumas das pinturas de Miró, às crianças foram oportunizados momentos de conversa para expressarem suas sensações e emoções diante das obras, quais sejam: estranhamento, diversão, curiosidade, lembranças, etc. Durante o período, elas brincaram com quebra-cabeça, recortaram, pintaram usando materiais diversos e, ao final do trabalho, inspiradas em Miró, produziram, coletivamente, uma pintura abstrata para representar suas impressões, sensações, sentimentos.

Diante da experiência relatada, podemos observar a interseção de diversos pontos que devem ser garantidos nas práticas pedagógicas. As crianças puderam interagir, tendo por estímulo as artes plásticas, a pintura abstrata, a biografia, o contato com uma língua estrangeira, as linguagens – oral, escrita e gestual, dentre outros.

Por fim, ressaltamos a necessidade do acompanhamento do trabalho pedagógico, tendo em vista que essa ação possibilita a reflexão e o redirecionamento da prática. De igual modo, é preciso avaliar o desenvolvimento das crianças em relação aos objetivos estabelecidos no ensino de línguas estrangeiras. Para tanto, deve-se proceder à observação crítica das atividades, das brincadeiras e das interações dos pequenos no cotidiano em relação à língua. As crianças devem participar desse processo avaliativo, de modo que elas sejam estimuladas a apresentar, por meio da fala, por meio de desenhos, de pinturas, dentre outras maneiras, os pontos positivos e os negativos das situações vivenciadas, assim como avaliarem a sua relação com o outro e com aquilo que lhe está sendo oferecido.

Frente ao exposto, consideramos que os modos de ensinar-aprender-conhecer língua estrangeira na Educação Infantil podem se constituir ato de conhecer na medida em que dialogarem com uma proposta pedagógica que valoriza as interações e as brincadeiras e que reconhece a criança como sujeito capaz de participar, de fazer proposições, de questionar, de criar.

⁷ Joan Miró (1893-1983) foi um importante pintor, gravador, escultor e ceramista espanhol e um dos mais destacados representantes do Surrealismo. Criou sua própria linguagem artística e retratou a natureza da forma como faria o homem primitivo ou uma criança.

Considerações Finais

Em que pesem os inúmeros desafios a serem alcançados, os textos legais exarados a partir dos anos 1990 evidenciam conquistas no que tange ao reconhecimento da criança como sujeitos de direitos, ao preverem a oferta educacional para a faixa etária de zero a cinco anos. Do ponto de vista científico, ainda que recentemente, as produções acadêmicas no campo da Sociologia da Infância também registram contribuições relevantes ao apresentarem reflexões que repercutem nos modos de pensar a infância na contemporaneidade, assim como na prática pedagógica realizada no interior das instituições.

Nessa direção, acreditamos que os modos de ensinar as crianças não caminham descolados das concepções que se têm sobre elas e, portanto, que as práticas docentes se conformam a diferentes pressupostos teóricos que precisam ser discutidos, revisitados. Logo, se no processo de ensinar línguas estrangeiras na Educação Infantil tem-se a criança como sujeito histórico e de direitos – sujeito esse que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura – as ações desempenhadas considerarão a criança pela via da participação. Nessa direção, conforme Sarmiento (2007), podemos afirmar que as ações para com as crianças assumem a ideia de “negatividade positiva”, ou seja, que sejamos capazes de perceber a interpretação, a construção e a desconstrução do mundo também pela ação infantil.

Sob esse viés, o ensino de línguas estrangeiras deve articular-se à proposta pedagógica e à dinâmica interna da instituição, de modo que os processos de apropriação-produção-renovação de conhecimentos estejam apoiados no binômio cuidar e educar, enquanto elementos essenciais que perpassam todo o trabalho na Educação Infantil. Obviamente, concepções e pressupostos devem ser questionados, problematizados, confrontados. O negar a criança como sujeito histórico e de direitos é negar a própria história que nos constitui, tanto objetiva quanto subjetivamente.

Assim, a relação entre o sujeito aprendente (a criança) e o sujeito que ensina (o professor) se constrói de modo significativo, pois na medida em que há a partilha de experiências, além de infinitas possibilidades de interações, há o despertar nas crianças da curiosidade e do encantamento para com o que se ensina. Envolver as crianças ao ensinar uma

língua estrangeira é possível a partir da consideração de que as crianças são competentes para nos ensinar e colocar em questão muito do que propomos.

Referências

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de jun.2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; SALLES, Fátima. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2012.

QVORTRUP, JENS. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, V.20, n.41, p. 23-42, Jan./abr.2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Martin, 2007.