

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE: UM ATELIERISTA DE LINGUAGEM

JACOB, Ana¹

RESUMO

O presente artigo científico visa caracterizar o papel do professor de educação infantil bilíngue como *atelierista* de linguagem, através da pesquisa de conceitos pedagógicos relacionados a prática educacional ativa e conceitos da linguística progressista que propõem o uso da linguagem para a comunicação. Por meio da articulação dos ideais pedagógicos de Dewey, Vigotsky, Saussure, Peirce, Malaguzzi e Rodari, entre outros, buscamos um novo significado para a prática docente dentro do contexto de educação bilíngue, através do desafio proposto pelo doutor em educação Paulo Fochi. Para se alcançar esse novo ideal educacional é necessária uma mudança de postura por parte do professor bilíngue, que precisa abrir-se para novas formações, estudos e parcerias, apenas através da reflexão sobre a prática, por meio das teorias da educação é possível exercer uma prática emancipadora valorizando as linguagens e a experiência e promovendo o desenvolvimento integral de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Didática. Educação Infantil Bilíngue. *Atelierista*.

ABSTRACT

The present scientific article aim to describe the role of the early childhood bilingual teacher as an *atelierist* o language, thru the research of pedagogical concepts related to the active education and the ideas of the progressive linguistic that suggest the use of the language to the communication. Through the connection of the pedagogical values of Dewey, Vigotsky, Saussure, Peirce, Malaguzzi e Rodari and others, I seek a new meaning to the pedagogical practice inside the bilingual education context, thru the challenge recommended by the doctor in education Paulo Fochi. To achieve this new educational ideal, the bilingual teacher needs to changes the approach, opening the mind to new graduations, studies and partnership. Only through the reflection about the educational actions, based on the educational theories it is possible to fulfill an emancipatory practice, that value the languages and the experience, promoting the global development from all the individuals involved in the process of the teaching and learning.

Keyboard: Didactic. Early Childhood Bilingual Education. *Atelierist*.

1. Assessora Pedagógica Bilíngue, graduada em Pedagogia (Universidade Tuiuti do Paraná), Especialista em Metodologia Bilíngue (Uniofet) e Gestão Escolar (Uninter).

INTRODUÇÃO

Relacionada ao eixo da Didática para a Prática do Ensino Bilíngue na Educação Infantil, esta pesquisa busca através do entrelaço de contribuições teóricas de diferentes áreas como a pedagogia, psicologia, filosofia e linguística, desenvolver um arquétipo conceitual de *know-how* para a prática pedagógica docente, analisando alguns pressupostos da perspectiva ativa da educação e conceitos importantes do campo da linguística, caracterizando o papel do professor de educação infantil bilíngue como *atelierista* de linguagem.

Trata-se de buscar no arcabouço da história da pedagogia saberes instrumentais que possibilitam ao docente continuar produzindo-se como professor. Segundo Mello, Barbosa e Faria (2017), a formação continuada é uma temática importante, já que é evidente que a formação inicial por si deixa lacunas para o exercício da prática docente. Villela Pereira (2013), ao falar sobre o desafio de trabalhar com seriedade a “professoralização”, pontua a necessidade de se tomar consciência da extensa quantidade de trabalhos existentes pautados sobre a discussão dos saberes docentes, conhecimentos, habilidades e competências necessárias para a prática da docência. Gabriel Junqueira Filho (2017, p. 33) complementa essa afirmação apontando a necessidade de o professor “conhecer com fidedignidade as ideias dos autores que escreveram sobre essas questões” da educação. A teoria é indispensável, mas deve ser validada em contraste com a prática, com a realidade que se tem à disposição, sendo assim, não é possível seguir receitas ou métodos.

António Nóvoa (2012), reitor da Universidade de Lisboa, ao falar sobre os problemas na formação de professores, aponta que há 25 anos encaramos uma espécie de revolução na educação, com a introdução de conceitos importantes como professor pesquisador-reflexivo e a capacidade de reflexão sobre a prática e a experiência, porém a medida que esses discursos foram elaborados retoricamente, os conceitos de teoria e prática pareciam estar se distanciando, a teorização da formação docente a afastou da reflexão sobre a prática. Quanto a isso Villela Pereira (2013, p. 377) afirma: “um conjunto de postulados que incrementou a desorientação dos professores e das escolas, deixando-os ainda mais ansiosos por uma saída, uma resposta, uma alternativa, uma receita”, uma busca sem resposta.

O conhecimento didático é fruto da pesquisa da realidade, apoiado por teorias que possibilitam ao professor compreender como se desenvolve o processo de conhecimento nas crianças. O saber didático trata “[...] do estudo sistemático das interações que se produzem entre o professor, os alunos e o objeto de ensino” (LERNER, 2002, p. 105), reforçando princípios propostos pela educação ativa. Nessa perspectiva, é preciso ensinar o professor a enxergar como ocorrem os processos de aprendizagem em cada sujeito, em vez de perpetuar a busca por receitas, “em favor de formar o professor crítico, prático, pesquisador, reflexivo, policompetente e multiinteligente” (VILLELA, 2013, p. 377).

Através do estudo de conceitos teóricos que consideramos importantes, que pouco são explorados durante a formação inicial dos professores, buscaremos através da apresentação de conceitos relacionados à didática do ensino na educação infantil e no ensino de línguas estrangeiras, contribuir para a “professoralização” de docentes que atuam dentro da educação infantil bilíngue, como sugerido pelo doutor em educação Paulo Fochi, enfatizando o papel de professor como *atelierista* de linguagem, inspirados na filosofia de Reggio Emilia e por meio da explanação de conceitos importantes como: língua, linguagem, múltiplas linguagens, aquisição, aprendizagem e linguagem para comunicação.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE UMA PRÁTICA ATIVA

2.2 PERSPECTIVA ATIVA DA EDUCAÇÃO

De acordo com Gadotti (2000) ao falar de concepções atuais da educação, é preciso cautela, ressalva que para entender o futuro da educação precisamos considerar o passado, quais teorias e práticas marcam o *ethos* educacional, abrindo caminho para novas possibilidades de organização e prática pedagógica, como propõe a educação bilíngue.

É com essa cautela que serão examinadas, neste artigo, algumas *perspectivas atuais* da teoria e da prática da educação, apoiando-se naqueles educadores e filósofos que tentaram, em meio a essa perplexidade, apesar de tudo, apontar algum caminho para o futuro. (GADOTTI, 2000, p. 3. Grifos no original).

Acontecimentos como a globalização, a informatização, o acesso ao ensino superior, a abertura do mercado de trabalho, as novas gerações, impactam o antigo

modelo de educação perpetuado por tempos, no qual o professor era o detentor do conhecimento que transmitia aos alunos que o recebia de forma passiva. Segundo Larrosa (2002, p. 22):

Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. [...] com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça.

De uma perspectiva emancipatória do ensino, segundo a qual os princípios ativos regem o processo de ensino aprendizagem, palavras como reflexão e pensamento crítico estão relacionadas com a potencialidade dos sujeitos em construir conhecimento através da ação e das relações, por meio de estratégias reflexivas. A valorização da experiência dentro da escola foi defendida por Dewey, que cuidadosamente desenvolveu os princípios que regem a filosofia da experiência educativa, propondo explorar “outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*” (LARROSA, 2002, p. 20. Grifos no original), fugindo do ensino segmentado proposto pela escola tradicional, que enfatiza o conteúdo e não o processo. Abordaremos a seguir sobre o conceito de aprendizagem através da experiência.

2.2.1 *Learning by doing*: o aprendizado através da experiência

Com a ideia de fundamentar o ato pedagógico na ação, ressignificando os papéis dentro do processo de construção do conhecimento com o conceito de “*learning by doing*” do filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), que desenvolveu os princípios que regem a filosofia da experiência educativa, fundamentando-se nas bases naturalistas e humanistas, negando os métodos tradicionais de transmissão do conhecimento, ou como pontua, “são experiências, e não uma forma de transmitir conhecimento como um truque lógico” (DEWEY, 1929, p. 2, tradução nossa).

De acordo com Dewey (1929, p. 4a, tradução nossa), “elementos interagindo de diferentes formas, são experiências; essas experiências dão origem ao nosso

conhecimento”, porém nem toda experiência pode ser caracterizada como educativa, para o pedagogo o princípio que caracteriza uma experiência educativa é o que denominou aprendizagem contínua (DEWEY, 1938). Uma experiência é educativa quando há continuidade e aprofundamento de conceitos à medida que esses conhecimentos modificam as atitudes ou habilidades do sujeito, essa mudança de atitude deve influenciar na qualidade das experiências futuras e acabam de certa forma contribuindo para o repertório social cultural, conversando com as bases sócio construtivistas de Vygotsky.

Para Dewey (1929, p. 20, tradução nossa), “o fenômeno da vida social é tão relevante para o problema das relações individuais e universais quanto os da lógica”. Gadotti reafirma isso ao falar sobre os ideais proposto pelo filósofo: “a experiência concreta da vida se apresenta sempre diante de problemas que a educação poderia ajudar a resolver” (GADOTTI, 2003, p. 143). Ele ainda evidencia a relação intrínseca entre os processos de experiência real e a educação, ou seja, “desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos” (BERBEL, 2011, p. 29). Por fim, Rinaldi (2016) pontua, ao falar da experiência educativa de Reggio Emilia, que “a escola não é uma preparação para a vida, mas a vida em si”, o que dá dicas de que ensinar de forma fragmentada e descontextualizada não gera um impacto positivo na aprendizagem de sujeitos críticos e reflexivos.

Assim, não consideramos válidos os métodos e as sequências didáticas propostas pela escola tradicional para o ensino de língua estrangeira para crianças, que na maioria das vezes são pautados na valorização e segmentação da gramática e na repetição para uma pronúncia nativa. O que nos interessa são as situações de aprendizagem que valorizam a experiência e a língua para a comunicação, o que explicaremos a seguir.

2.2.2 Experiência educativa no contexto infantil bilíngue

Elucidar os conceitos de experiência, ensino democrático, pensamento crítico, linguagens, etc., dentro da escola, principalmente no contexto de educação bilíngue, que por muito tempo foi e ainda é influenciado por uma cultura dominante – as do

Estados Unidos da América – composto por um ensino segmentado das regras gramaticais, que valoriza a repetição para aquisição da pronúncia perfeita descontextualizado da realidade e um amontoado de tradições que historicamente não fazem sentido serem valorizadas, para propor uma experiência educativa emancipatória, sair da zona de conforto, desconstruir-se de certezas e costumes, deixar de reproduzir métodos e culturas, para construir conhecimento através da comunicação e da criação de linguagens por meio da pesquisa, do questionamento do que é real.

Segundo Freire (1982, p. 40), “enquanto ato de conhecimento, a alfabetização, que leva a sério o problema da linguagem, deve ter como objeto também a ser desvelado as relações dos seres humanos com seu mundo”, ou como definiria Filho (2017, p. 22), “professor e seus alunos são, ao mesmo tempo, sujeitos-leitores e objetos de conhecimento-linguagem uns dos outros”. Reforçando que “o que a criança aprende não segue como um resultado automático do que é ensinado. Em vez disso, deve-se, em grande parte, à própria realização da criança, em consequência de suas atividades e seus recursos próprios” (GANDINI, 2016, p. 60).

Essa abordagem dialógica exige que o professor conheça e utilize múltiplas linguagens (GADOTTI, 2000; FILHO, 2017; MALAGUZZI, 2016), para organizar situações de aprendizagem nas quais as crianças sejam convidadas a investigar e descobrir o mundo através das relações que estabelecem utilizando diferentes linguagens, entre elas, o inglês. Scaffaro (2010) ao falar sobre o ensino de uma língua estrangeira na fase pré-escolar, argumenta que quando as crianças escutam palavras que estão relacionadas ao contexto em que estão inseridas, sua interpretação é influenciada pelas dicas que consegue captar através da contextualização do vocabulário com o meio, esclarecendo que a palavra pode ter um significado diferente dependendo do contexto em que é empregada.

Daí a importância atribuída por Dewey (1938) a observação dos interesses que emergem das crianças enquanto estão vivenciando diferentes contextos, para planejar as próximas ações educativas, ou seja, organizar novas situações de aprendizagem que desafiem o conhecimento já abstraído, garantindo a continuidade do processo educativo e o aprofundamento de conceitos através da experiência, tal prática invalida as sequências didáticas pré-estabelecidas propostas pela educação

tradicional do ensino de língua estrangeira. Evidenciando conceitos importantes para uma experiência educativa como contexto, comunicação e interação.

As crianças nunca devem ser ensinadas de maneira abstrata, generalizada e desconectada da realidade concreta. (...) O seu contexto específico é a fonte da sua individualidade; é nele que elas se expressam por meio do diálogo e da interação com o grupo, chamando adultos próximos para servir de parceiros, recursos e guias. (EDWARDS, 2016, p. 156)

A linguagem nessa abordagem tem um papel importante na experiência educacional, uma ferramenta qualificada por Dewey (1938) para facilitar e enriquecer a qualidade das interações e experiências. Propomos uma análise sobre o que consideramos linguagem no contexto de educação infantil bilíngue com o uso da língua estrangeira para comunicação.

2.3 CONCEITOS IMPORTANTES DA LINGUÍSTICA PARA UM NOVA PEDAGOGIA

Na semiologia de Saussure (1916), encontramos a definição para língua, Filho (2017, p. 44) ao explicar sua concepção destaca se tratar de um “fenômeno histórico e social, a língua é um sistema abstrato e formal de regras arbitrárias socialmente aceitas”. Por meio da semiótica de Peirce (1974), resgatamos o conceito de linguagem como qualquer realização humana para além da esfera dos sistemas de representação como o desenho e a escrita (FILHO, 2017, p. 42). Essas definições estão atreladas a concepção de cem linguagens de Reggio Emilia, relatada por Vecchi (2016, p. 18): “Nós (em Reggio) consideramos as linguagens como diversos modos utilizados pelo ser humano para se expressar: linguagem visual, linguagem matemática, linguagem científica etc.”, desta perspectiva o inglês como segunda língua é apenas mais uma linguagem a disposição para significar o mundo, como proposto por Saussure (1916, p. 17) ao concordar com Whitney que considera “a língua uma instituição social da mesma espécie que todas as outras”. Concluímos que a língua é a gramática própria de uma linguagem e nós seres humanos somos formados por múltiplas linguagens.

Esse ideal se confirma com a proposição da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2016, p. 39): “por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem”. Quanto a isso Vecchi (2016)

esclarece que em Reggio se utiliza o termo linguagem no lugar de disciplina e complementa que linguagem é toda modalidade comunicativa que leva o pensamento humano a refletir, confirmando que quanto maior a gama de linguagens a disposição da criança para construção do conhecimento, maiores as possibilidades de relações a serem feitas com a realidade e o imaginário. Reforçando nossa percepção de que o inglês é uma ferramenta que ao ser articulada a outras linguagens tem um efeito potencializado na aquisição de conhecimentos, assim a língua estrangeira é meio, instrumento, processo e não objetivo ou produto a ser atingido.

Para a realização da abordagem ativa na educação infantil bilíngue é importante reiterar a definição de aquisição e aprendizagem. Segundo Stephen Krashen (1982), linguista renomado que contribuiu com definições importantes para o entendimento quanto às possibilidades de aquisição e aprendizagem de uma segunda língua, compreende-se aquisição como um processo natural e subconsciente que ocorre quando a língua é usada com o fim de comunicar-se, enquanto aprendizagem é um processo consciente do conhecimento formal das regras da língua que remete ao ensino tradicional. Através de sua afirmação: “[...] o objetivo da nossa pedagogia deveria ser encorajar a aquisição [...]”. Krashen (1982, p. 20) retoma os princípios de ensino da língua para a comunicação de Widdowson (1991), que rejeita o ensino de padrões frasais habituais com foco na forma, na busca pela capacidade do uso através da comunicação. Revelando uma pedagogia crítica para além da transmissão da cultura, mas para a construção de valores sociais através do diálogo.

2.3.1 Sociogênese da educação bilíngue

Essa ênfase no coletivo e no uso comunicativo da linguagem dialoga com a perspectiva vigostkiana, na qual a internalização do conhecimento ocorre através das trocas sociais, interação em que a linguagem desempenha um papel importante. Na relação com o adulto a criança interpreta os significados linguísticos e a cultura. A aquisição de um sistema linguístico colabora para a organização dos processos mentais da criança, as palavras carregam significados contextualizados que a partir do uso ganham sentido, tirando a criança do papel de passiva, lhe proporcionando condições para agir como sujeitos-leitores e objetos de conhecimento-linguagem.

Quando os adultos nomeiam objetos, estabelecendo associações para ela, estão auxiliando-a na construção de formas mais complexas e sofisticadas de conceber a realidade. Nas situações de vida diária, quando as pessoas chamam a atenção da criança para objetos, pessoas ou fenômenos que ocorrem no meio ambiente, estão oferecendo-lhe elementos por meio dos quais ela organiza sua percepção [...]. Assim, com a ajuda da linguagem, a criança controla o ambiente e, mais tarde seu próprio comportamento. (PALANGANA, 2015, p. 105)

Ou como proposto por Malaguzzi (2016, p. 73) na proposta de Reggio Emilia, “o adulto pode e deve emprestar à criança o seu julgamento e conhecimento”, reforçando como destaca Falk (2010) ao falar dos conceitos da pedagogia Pikler: convidar as crianças, mesmo que muito pequenas, a participar através da narração dos acontecimentos, através da explicação do que está fazendo, as crianças ao observar as ações dos adultos formulam palavras que se reconhecem as realizações, colaborando para percepção das relações e possibilitando o aparecimento da ação autônoma e a expressão na criança. Retomando Vigotsky pelo discurso de Palangana (2015, p. 129):

Interagindo com outras pessoas, a criança, gradativamente, apropria-se da linguagem e internaliza seu conteúdo social, quer dizer, seus significados. Considerando que os significados, cristalizados e fixados na linguagem, constituem uma expressão viva do modo de existência da humanidade em cada estágio de seu processo histórico, a criança, ao apropriar-se desses significados, assimila o conhecimento (a experiência das gerações precedentes), reelaborando-o de acordo com seus interesses e necessidades.

Os significados cristalizados representam as regras e a cultura abstrata da língua enquanto a aquisição representa a possibilidade de uso da língua, que se caracteriza na interação. Mas como organizar todos esses princípios educativos na prática? Através de um aspecto que foi apresentado ao longo do texto, por meio da valorização das experiências do cotidiano escolar e os sujeitos que o integram. Quanto a isso podemos partir da assertiva de Krashen (1982, p. 7) sobre a aquisição significativa de uma segunda língua, “os melhores métodos são aqueles que promovem “input compreensível em situações de baixa ansiedade, com mensagem que interessem aos alunos”. O linguista explica que o ensino de uma segunda língua potencializa a aquisição da linguagem quando o aluno tem a sua disposição pistas para interpretar a mensagem, como o uso de outras linguagens, a abordagens de

temas que lhe seja interessante ou sobre a sua realidade atual, reforçando aspectos da educação ativa e da experiência educativa.

Esses princípios são assegurados a criança na educação infantil pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2016, p. 53), ao tratar da seleção de conteúdos destaca: “Como são múltiplas as possibilidades de escolha de conteúdos, os critérios para selecioná-los devem se atrelar ao grau de significado que têm para as crianças” e como ressalta grandes nomes da educação Gadotti (2000), Malaguzzi (2016), Filho (2017) e também através da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2016) o uso de múltiplas linguagens, para construção do conhecimento é indispensável.

Através da sua concepção de linguagens geradoras, Filho (2017) aponta que a professora desempenha o importante papel de selecionar linguagens para compor a rotina, a organização dos rituais, experiências e espaços da escola. Ressaltando ser fundamental a professora se valer de todos os recursos de sua formação, bem como procedimentos adotados pela escola em seu trabalho, no sentido de conhecer mais sobre sua comunidade para apresentar as diferentes linguagens valorizando as possibilidades do cotidiano escolar. Se considerarmos as indicações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2016) sobre a organização do tempo por meio da rotina na educação infantil, essa envolve os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas, encontramos um viés para organizar nossa prática.

A criança precisa de atividades que a levem a explorar o seu mundo, tais como histórias, músicas, dramas, etc., ou seja, atividades que fazem parte do mundo da criança para que ela use a L2 se divertindo. (WILLIANS, 1995 apud LUZ, 2003, p. 204).

Na infância o brincar é a principal forma de conceber o mundo. Um método de aquisição de conhecimento, o brincar se constitui como a linguagem da infância. Portanto, engana-se quem pensa que o brincar não tem gramática, assim cabe ao adulto apropriar-se da gramática da infância sem medo de perder o controle sobre como os conteúdos que “devem” ser ensinados, abrindo-se para novas relações de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade

da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada. (BRASIL, 2016, p. 27).

Retomando a importância dada a linguagem por Dewey ao desenvolver os princípios da experiência educativa, nos encontramos novamente com o proposto por Vigotsky ao falar da interação e linguagem no desenvolvimento infantil, tomando a brincadeira como um modo significativo de se relacionar com a criança. Brincando, de forma lúdica, o adulto desempenha um papel significativo nos processos de construção de conhecimento das crianças. Através do empréstimo de conhecimento, brincando, cantando, contando, dançando, narrando, etc., o docente, junto com as crianças, arquiteta situações de aprendizagem para que elas ultrapassem os limites de suas capacidades individuais.

Uma situação de aprendizagem caracteriza-se como propõe Filho (2017, p. 66): “[...] quando uma professora, intencionalmente, apresenta e coloca as crianças a interagir frente a um objeto de conhecimento-linguagem”, - no caso o inglês articulado a outras linguagens – assim o professor em vez de transmitir conhecimentos é convidado a observar e compreender como as crianças estruturam seus conhecimentos, que estratégias e ferramentas utilizam para se apropriar da linguagem. Possibilitando que ambos ampliam o grau de conhecimento, pois ao observar os processos das crianças para a construção do conhecimento, prestando atenção a forma como usam as linguagens para fins comunicativos, o professor amplia suas percepções sobre as teorias inerentes a construção e uso da língua e ao próprio desenvolvimento cognitivo infantil, podendo tornar sua prática mais coerente e significativa.

Utilizando o inglês como instrumento mediador que amplia nossas possibilidades dialogar, sem se restringir a transmissão segmentada pela forma artificial, mas sim ao que é relacionado ao ser humano, a comunicação. Concluímos reafirmando a definição de *atelierista* de linguagem pautados na definição de Reggio Emilia.

2.4 CONCEPÇÃO DE ATELIERISTA EM REGGIO EMILIA

Esses pressupostos teóricos dialogam com o desafio de conceber o papel do professor de educação infantil bilíngue como *atelierista*, profissional inventado em Reggio Emilia na década de 60 por Loris Malaguzzi. Acredito que Paulo Fochi (2018) propôs o conceito de *atelierista* de linguagem para o professor bilíngue, evocando os ideais de Veia Vecchi (2017) que denota o papel do *atelierista* em Reggio Emilia como idealizador e provocador de novas hipóteses didáticas, tornando possível o encontro das linguagens para conectar as crianças e os professores em um propósito de construir conhecimento:

Trata-se de um neologismo, um nome inventado [...] tornando-se sinônimo de lugar no qual o projetar está preponderantemente associado a algo que tomará forma por meio da ação: um lugar no qual o cérebro, as mãos, as sensibilidades, as racionalidades, as emoções e o imaginário trabalham em estreita cooperação. (VECCHI, 2017, p. 24).

A construção dessa nova cultura de educação, foi coordenada por Loris Malaguzzi e teve início no ano 1965 com a inauguração de duas novas pré-escolas municipais na cidade de Reggio Emilia na Itália, com a contratação de professores com formação em artes visuais como assistentes na educação infantil, já que seu conhecimento valoriza as linguagens expressivas (GANDINI, 2019).

Através de diversas ações essa filosofia pedagógica foi se desenvolvendo, a primeira e primordial ação foi “por meio de pesquisa, lendo e discutindo com professores obras de John Dewey, Lev S. Vygotsky, Eric Erickson e outros estudiosos da educação” (GANDINI, 2019, p. 5), por meio de visita a escolas progressistas na Itália e em outros países e um terceiro aspecto essencial, seminários para professores para apoiar a nova cultura educativa (GANDINI, 2019).

Também é preciso dizer que seria ingênuo pensar que a presença de um ateliê em uma escola e um professor – o chamado *atelierista* – dedicado a ele são suficientes [...]. É necessária uma pedagogia sensível às linguagens [...], que não trai essa filosofia na prática cotidiana. (VECCHI, 2019, p. 16).

Ao falar sobre o sentido do ateliê Rubizzi (2019, p. xiv), professora experiente de Reggio Emilia, expressa: “em vez de apenas um espaço físico, acredito que o verdadeiro ateliê seja um estado de espírito, [...] o verdadeiro ateliê seja uma mentalidade”. A criação do papel de *atelierista* é uma reação ao entendimento de educação infantil baseada principalmente em palavras e rituais simplistas, para a valorização da criatividade e da experiência no processo de construção do

conhecimento, através da pluralidade de conexões possíveis entre linguagens, crianças e adultos. Assim o ateliê para o adulto tem o propósito de auxiliá-lo a “compreender como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, liberdade cognitiva, liberdade simbólica, e rotas de comunicação” (VECCHI, 2017, p. 301).

A visão de criança potente e protagonista no processo de construção do conhecimento, nasce através da escuta recíproca, ou como nomeia a filosofia reggiana, pedagogia da escuta, que oportuniza a comunicação e o diálogo, “as crianças são biologicamente predispostas a se comunicar e estabelecer relacionamentos; é por isso que sempre devemos lhes dar muitas oportunidades para que representem suas imagens mentais e as compartilhem com os outros” (GANDINI 2019, p. 44), pois a escuta nos possibilita reconhecer as diferentes linguagens, símbolos e códigos utilizados para se expressar e comunicar (RINALDI, 2016).

Os pressupostos que sustentam o papel do *atelierista* junto a concepção de escuta recíproca, experiência, professor mediador, valorização das linguagens, língua como instrumento mediador, situações de aprendizagem e linguagem para comunicação nos dá subsídios para sustentar a visão de professor de educação infantil bilíngue como *atelierista* de linguagem como sugerimos a seguir.

2.4.1 Do *atelierista* de Reggio Emilia ao *atelierista* de linguagem

Esses aportes dialogam com a perspectiva de Vigotsky, em sua teoria histórico-cultural que aborda a relação entre desenvolvimento e aprendizagem acoplada ao fato de o ser humano viver em meio social, “reconhecer que todas as linguagens expressivas, cognitivas e comunicativas que se formam por reciprocidade nascem e se desenvolvem por meio da experiência” (GANDINI, 2019, p. 13) e das relações.

Essa perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem evoca discussões sobre como lidar com o desenvolvimento da criança e estimulá-lo por meio da aprendizagem ativa e como contribuir para o desenvolvimento ocorrer de forma global. Vygotsky (*apud* COELHO, 2010, p. 16) atribui aos signos, responsáveis pela comunicação, um papel fundamental nesses intercâmbios. Para Vygotsky o desenvolvimento da linguagem possui um papel importante na formação dos sujeitos. A linguagem é essencial para a construção do sujeito como homem, pois é vista como a principal

mediadora entre o indivíduo e o meio. Oliveira (1993, p. 43) afirma essa tese escrevendo:

[...] a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre os sujeitos e o objeto de conhecimento. A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano.

Nessa perspectiva, a criança passa a ser vista como pensante no sentido de vincular sua ação à representação de mundo que constitui sua cultura. A escola acaba sendo o local destinado a aplicar este processo de vivência à metodologia de ensino-aprendizagem ativa que envolve diretamente a interação entre os sujeitos, linguagens e materialidades, concordando com os princípios de experiência educativa de Dewey. Quanto a isso Vecchi (2017, p. 47) complementa:

Pessoalmente, estou convencida, [...] de que, quanto mais rica e competente for uma linguagem, mais se consegue entrar em sinergia com outros e acolhê-los. Isso, porém, significa que cada linguagem deve ser tratada pelos adultos, em conjunto com as crianças, na sua riqueza estrutural e expressiva.

O papel do *atelierista* de linguagem dialoga com Rodari, que também foi colaborador na proposta educativa de Reggio Emilia, desenvolveu um raciocínio sistemático para a educação linguística das crianças com base no poder libertador das palavras, através da criatividade, “no interior daquela hipótese tudo se torna lógico e humano, carregado de significados abertos a diversas interpretações, um símbolo que vive a sua autonomia e que se adapta a muitas realidades” (RODARI, 1920, p. 28), retomando aspectos importantes propostos por Saussure (1916) e Pierce (1974) no desenvolvimento de uma concepção progressista sobre o uso comunicativo da linguagem e suas possíveis transformações pelo meio social.

Assim as materialidades são capazes de atribuir aspectos expressivos comparáveis a linguagem verbal, “os materiais têm poderosas capacidades para representar, retratar e contar histórias” (SCHWALL, 2019, p. 49). Giovanni Piazza (*apud* GANDINI, 2019), *atelierista* em Reggio Emilia, explica que a criança ao explorar diferentes materialidades, desenvolve uma espécie de alfabeto ou gramática, que parte de uma combinação das características das materialidades e das relações estabelecidas entre sujeitos, materialidade e espaço. “Alfabetização em meios é o conhecimento de como um material pode ser usado nos processos de produção de sentido” (SCHWALL, 2019, p. 52).

Nesta perspectiva o inglês é o instrumento mediador verbal que irá conectar as demais linguagens-conteúdos-disciplinas-conhecimentos. É como adentrar o universo simbólico que representa a gramática da infância, as crianças são cativadas a explorar e expressar por meio de associações verbais, reais ou lúdica e fantasiosas, sobre a potencialidade do que os materiais podem representar para si. Desta forma o *atelierista* de linguagem colabora para que as crianças aprofundem seus entendimentos, envolvendo-os por meio do movimento, dos sentidos e das sensações, junto a linguagem verbal, possibilitando que um novo sistema de comunicação comece a surgir, um sistema simbólico, dentro de um contexto de relações subjetivas.

Um modo de tornar produtivas as palavras, em sentido fantástico, é o de deformá-las. As crianças devem fazê-lo, como um jogo: um jogo de conteúdo muito sério, porque as ajuda a explorar as possibilidades da palavra, a dominá-la, forçando a declinações até então inéditas; estimula a liberdade da criança como ser “falante” com direito à sua “prosa pessoal” (obrigada Saussure); (RODARI, 1920, p. 33). Essa técnica de criar uma nova gramática a partir da experiência contextualizada é dar a criança a possibilidade de usar as palavras como brinquedos, “à medida que os professores disponibilizam materiais, as crianças são convidadas a inventar “contar” histórias sobre sua transformação” (GANDINI, 2019, p. 175).

Por meio das relações de diferentes linguagens com ênfase na língua estrangeira, o *atelierista* de linguagem “usa a fantasia para estabelecer uma relação ativa com a realidade” (RODARI, 1920, p. 30), em vez de corrigir as hipóteses fantásticas - erros e criações - das crianças, o *atelierista* de linguagem utiliza o maravilhamento – proposto por Vecchi (2017) – para assimilar o fantástico a realidade. Como sugere Rodari (1920) as palavras certas só existem em oposição as palavras erradas, o erro voluntário ou involuntário é um caso interessante que deve ser encarado com criatividade, só assim as palavras podem seguir a brincadeira.

Reconhecendo que o “labor imaginário tem a vasta tarefa de religar-se ao mundo, refinando os diversos ramos da linguagem pelo animismo do brincar” (PIORSKI, 2018, p. 99). O *atelierista* de linguagem compreende que “brincar com as palavras, inventar metáforas visuais com elas” é a forma mais profícua de se apropriar da linguagem na primeira infância em um contexto bilíngue. Legitima “os verbos dos brinquedos [...] palavras das crianças ao brincar – são nomes de resistência, de

reconhecimento das propriedades e capacidades dos materiais e, sobretudo, do atrito e da veemência do mundo” (PIORSKI, 2018, p. 100).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visamos neste artigo significar o termo *atelierista* de linguagem, afim de propor uma nova postura para o trabalho do professor de educação infantil bilíngue, através da apresentação dessa figura educativa. Por meio da organização de contextos na educação infantil bilíngue, é possível buscar formas de permitir que as crianças estabeleçam relações entre linguagens-conhecimentos-materialidades por meio da interação e mobilização da língua estrangeira. O *atelierista* de linguagem reconhece a gramática do brincar, ou devemos dizer que é um sujeito aberto a brincar com a gramática? Reafirmando a teoria de que cada materialidade e espaço possui sua própria linguagem e gramática a ser desvendada na ação criativa da criança sob a mediação do adulto.

Talvez ser *atelierista* de linguagem é na verdade desaprender a ser, ou como é comum dizer em Reggio Emilia, é desconstruir-se, pois apesar da proficiência na língua estrangeira, reconhece a natureza arbitrária da língua, ou seria a natureza arbitrária das crianças? Não importa, reconhece a subjetividade da criança e em uma relação de coconstrução “encarna a linguagem na substancialidade dos subjetivos e na ação visceral dos verbos” (PIORSKI, 2018, p. 110) para criar linguagens com o propósito de dominar uma língua.

REFERÊNCIAS

BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 4. ed. New York-USA: Multilingual Matters, 2006.

BERBEL, Neusi, A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 32, n.1, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica e UFRG. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil**. Brasília, 2009.

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

DAVID, Ana Maria Fernandes. **As concepções de ensino-aprendizagem do Projeto Político-Pedagógico de uma escola de educação bilíngüe**. São Paulo: 2007.

DEWEY, John. **Experience and Education**. Londres: Collier Books, 1938.

DEWEY, John. **Experience and Nature**. Londres: George Allen&Unwin LTD, 1929.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As Cem Linguagens da criança: A Experiência de Reggio Emilia em Transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FALK, J. org. **Abordagem Pikler Educação Infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2010.

FILHO, G. J. A. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GAARDER, Jostein. **O Mundo de Sofia: romance da história da filosofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação. São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 02, p. 03-11, abr./jun. 2000.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GANDINI, Lela [et al.]. **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

GARCIA, J [et al.]. **Educação Infantil em Reggio Emilia: Reflexões para Compor um Diálogo**. Curitiba: UTP e Coopselios, 2017.

Importância do conhecimento didático - Grandes Diálogos com Delia Lerner. Nova Escola, 2014. 7:08.

IVIC, Ivan [et al.]. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Currículo e conteúdo específicos da Base Nacional Comum de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2016.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. University of South California. California.

LARRSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 19, jan/abr, 2002.

MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. orgs. **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. São Carolos: Pedro & João Editores, 2017.

Modalidades Organizativas | Grandes Diálogos com Delia Lerner. Nova Escola, 2014.

OLIVEIRA, Martha Khol de. Vygotsky. São Paulo: Scipione, 1993.

O pensamento de António Nóvoa | Parte 1. Edição de Rodrigo Ratier e André Mendes. Nova Escola, 2012.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. São Pailo: Summus, 2015.

PEIRCE, C. **La ciencia de la semiótica**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

PEREIRA, Marcos Villela. Educação e arte: a consolidação de um campo interminável¹. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**: UFSM, Rio Grande do Sul, ano III, n. 4, mar. 2010.

PEREIRA, Marcos Villela. Saberes necessários ou desejados para uma docência de qualidade na Educação Superior. **Revista Diálogo Educacional**: PUC, Curitiba. v. 13, n. 40, p.831 – 849, set/dez. 2013.

PEREIRA, Marcos Villela; LACERDA, Miriam Pires Corrêia de. Implicações da prática na formação dos professores. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**: FURB, Blumenau, v. 5, n. 3, p. 370 – 389, set/dez. 2010.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

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

SAUSSURE, F. org: BALLY, C; SECHEHAYE, A. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

VECCHI, V. **Arte e Criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. São Paulo: Phorte, 2017.

VYGOTSKI, Lev. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

WIDDOWSON, H. G. **O Ensino de Línguas para Comunicação**. São Paulo: Pontes, 1991.

YOSHIDA, Soraia. Base Docente: conheça os 10 princípios para formação de professores. Revista Nova Escola. São Paula, 2018