



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

ANA CAROLINA PAULISTA LUCAS

**BRINCAR BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA PROPOSTA FORMATIVA PARA A PRÁTICA DOCENTE**

ANA CAROLINA PAULISTA LUCAS

**BRINCAR BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
PROPOSTA FORMATIVA PARA A PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEdu - UEL) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Furlan

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

A532b Lucas, Ana Carolina Paulista .
Brincar bilíngue na educação infantil : Uma proposta formativa para a prática docente / Ana Carolina Paulista Lucas. - Londrina, 2026.
144 f. : il.

Orientador: Marta Regina Furlan.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.
Inclui bibliografia.

1. Educação Infantil - Tese. 2. Formação docente - Tese. 3. Bilinguismo - Tese. 4. Brincar - Tese. I. Furlan, Marta Regina. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

ANA CAROLINA PAULISTA LUCAS

BRINCAR BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA FORMATIVA PARA A PRÁTICA DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEDu - UEL) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Profa. Dra. Marta Regina Furlan
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Sandra Regina Mantovani Leite
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Valéria Queiroz Furtado
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 24 de fevereiro de 2026.

AGRADECIMENTOS

Enquanto a jornada da presente pesquisa se encaminha, registro a oportunidade de agradecer as pessoas que caminharam comigo e de alguma forma possibilitaram e apoiaram essa produção acadêmica.

Prof. Dra. Marta Regina Furlan, te agradeço por ser uma mulher forte e generosa ao compartilhar seu conhecimento tão amplo do campo da Educação, sua experiência na pesquisa e seu repertório literário, por sua orientação humanizadora. Te agradeço também por acreditar na minha capacidade de voltar à academia após tantos anos de docência e por se colocar ao meu lado como uma parceira, valorizando e ampliando meu conhecimento com respeito e dignidade. Você tem minha admiração hoje e sempre.

Agradeço também a oportunidade de participar do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica (CRITInfância), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEdu/UEL) e liderado pela prof. Dra. Marta Regina Furlan, no qual pude me aprofundar sobre os estudos da infância a partir das trocas com a professora e demais colegas de pós-graduação.

Agradeço imensamente à minha família pelo apoio e por suportar tantas ausências oriundas da elaboração desta pesquisa. Leonardo, meu marido e parceiro de vida, por estar presente e acreditar em mim e nesta escrita mesmo nos momentos (e principalmente nos momentos) em que eu não acreditei. Por valorizar minha paixão pela educação e dedicação a defesa da dignidade da infância. Por materializar calma, carinho e cuidado. Por ser meu maior admirador e parceiro e por se desdobrar para resguardar nossos filhos das escolhas que precisaram ser feitas no percurso deste mestrado, te agradeço. A meus filhos, Stella e Henrique, agradeço pela paciência e resiliência, e por verbalizarem o orgulho que sentem.

Agradeço aos meus pais, Ivete e Antonio, e minhas irmãs, Luiza e Amanda, por terem trazido leveza e tranquilidade à esta fase, sempre se colocando disponíveis, conversando e ajudando de todas as formas que estiveram ao alcance. Agradeço também por serem pessoas que valorizam a educação e cultivaram desde a minha infância o prazer pela leitura e pelo estudo e o respeito pela profissão de professora.

À minha amiga Rebekah, agradeço pelas inúmeras noites debatendo

educação, trocando leituras e construindo conhecimento. Agradeço por você amplificar o melhor em mim como mulher e como professora, por ser minha parceira de revolução, por compartilhar comigo a luta pelo respeito à infância e pela centralidade do brincar.

Registro também meu agradecimento às professoras que tive ao longo da minha jornada, ressaltando Cleide Terzi e seu grupo de estudos de mulheres maravilhosas que sustentam e transformam a educação brasileira há décadas com suas reflexões potentes e atuações sensíveis. Especialmente agradeço às integrantes da banca examinadora, que com suas experiências e recomendações ampliaram as possibilidades desta pesquisa.

À todas as professoras que priorizam o brincar e cultivam a infância, fazendo de suas práticas um lugar seguro, acolhedor e humanizador, obrigada!

Cada dia falamos de uma coisa diferente. Eu falei um pouco de cada coisa. Eu falei que gosto muito de brincar.

O que mais quero é um lugar para brincar. E a professora anotou tudo que eu também quero.

Quando ela parava de escrever eu falava; põe aí, tia. Aí ela escrevia.

Falei, falei e falei. E eu quero muitas coisas que não tenho. Está tudo dito aqui...

Amanda – Deixa eu falar

LUCAS, Ana Carolina Paulista. **Brincar Bilíngue na Educação Infantil**: uma proposta formativa para a prática docente. 2026. 144 folhas. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

RESUMO

Diante dos apressamentos da infância e da curricularização da educação infantil, observa-se uma redução da presença do brincar enquanto condutor da aprendizagem de crianças pequenas. A expansão da educação bilíngue aprofunda a necessidade mercadológica de priorizar práticas centradas nos conteúdos, contribuindo para o apagamento do brincar e justificando esta pesquisa no sentido de que é urgente que as professoras tenham conhecimento e repertório para assegurar o brincar como eixo estruturante da educação infantil e condutor da aprendizagem de uma língua adicional que seja mobilizada nas relações. Assim, o objeto desta pesquisa é o brincar como prática pedagógica na educação infantil bilíngue. A pesquisa tem por objetivo elaborar uma proposta formativa de educação continuada voltada à qualificação da prática docente na educação infantil bilíngue, com foco na integração do brincar como eixo estruturante das experiências pedagógicas, particularmente na aprendizagem de uma língua adicional. A metodologia adotada é de natureza qualitativa e propositiva, ou seja, para além de compreender um fenômeno, intenciona-se apresentar uma aplicação capaz de gerar transformações reais. Para tal, o procedimento metodológico utilizado é a pesquisa de desenvolvimento, que tem por princípio a criação de um artefato educacional, que é um dispositivo ou ferramenta a ser implementado para influenciar a ação pedagógica. Nesta pesquisa, o artefato corresponde à proposta formativa, elaborado a partir da sistematização teórica consequência da revisão bibliográfica e análise documental pertinente ao objeto. A pesquisa tem como fundamento a Teoria Histórico-cultural e utiliza o método dialético para articular a concepção de aprendizagem mediada pelo brincar e pela linguagem, estudos sobre o brincar e a proposição da aprendizagem brincante com os paradigmas do bilinguismo dinâmico e da translanguagem. Apresenta-se uma proposta formativa a ser oferecida na modalidade a distância com 120 horas de carga horária, composta por seis disciplinas que percorrem fundamentos teóricos e repertórios de práticas para permitir que as professoras cursistas implementem ações didáticas que privilegiem o brincar como estratégia cotidiana na educação infantil bilíngue, tornando suas ações potencializadoras da aprendizagem e desenvolvimento em sintonia com a compreensão dos tempos da infância e da criança enquanto sujeito brincante. Os resultados desta pesquisa evidenciam a relevância do brincar como eixo estruturante da prática pedagógica na educação infantil bilíngue e a necessidade de investimentos sistemáticos na formação continuada de professoras que atuam nesse contexto. A análise da revisão bibliográfica e documental permitiu identificar que, apesar do reconhecimento teórico do brincar como direito da criança e como princípio pedagógico da educação infantil, sua efetivação nas práticas bilíngues ainda é fragilizada, sobretudo em função da centralidade atribuída aos conteúdos linguísticos e à antecipação de processos escolarizantes.

Palavras-chave: Educação infantil; educação bilíngue; formação continuada; design based research; brincar.

LUCAS, Ana Carolina Paulista. **Bilingual Play in Early Childhood Education: a professional development proposal for teaching practice**. 2026. 144 pages. Thesis submitted to the Graduate Program in Education – Center for Education, Communication, and Arts at the State University of Londrina, Londrina, 2026.

ABSTRACT

In light of the push-down academics in early childhood education, there has been a noticeable reduction in play as a foundational element of young children's learning. The expansion of bilingual education in Brazil further deepens market-driven demands to prioritize content-centered practices, contributing to the marginalization of play and justifying this research, since it is urgent for teachers to have the knowledge and repertoire to ensure play as a structuring axis of early childhood education and as a promoter of additional language learning, as language is mobilized in meaningful social interactions. Thus, the object of this research is play as a pedagogical practice in bilingual early childhood education. The aim of this study is to design a professional development course focused on qualifying teaching practice in bilingual early childhood education, with an emphasis on integrating play as a pedagogical experience, particularly in the learning of an additional language. The methodology adopted is qualitative and propositional in nature; that is, beyond understanding a phenomenon, the study intends to present an application capable of generating real transformations. To this end, the methodological procedure employed is design-based research, which is grounded in the creation of an educational artifact - a device or tool to be implemented in order to influence pedagogical action. In this study, the artifact corresponds to the proposed course, developed from the theoretical systematization resulting from a bibliographic review and documentation analysis relevant to the object of study. This research is grounded in Historical-Cultural Theory and employs the dialectical method to articulate the conception of learning mediated by play and language, studies on play, and the proposition of playful learning with the paradigms of dynamic bilingualism and translanguaging. A training proposal is presented to be offered online, comprising six courses that address both theoretical foundations and practical repertoires. This structure aims to enable participating teachers to implement didactic actions that prioritize play as a daily strategy in bilingual early childhood education, making their practices more conducive to learning and development. The results of this research highlight the relevance of play as a guiding principle of pedagogical practice in bilingual early childhood education and the need for systematic investment in the continuing education of teachers working in this context. The analysis of the bibliographic and documentary review made it possible to identify that, despite the theoretical recognition of play as a child's right and as a pedagogical principle of early childhood education, its implementation in bilingual contexts remains fragile, particularly due to the centrality attributed to linguistic content and the anticipation of formal schooling processes.

Key-words: Early years education; bilingual education; playful learning; teacher development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Brincar como um espectro	62
Figura 2 –Contínuo da aprendizagem brincante	65
Figura 3 – <i>Mindmap</i> de intenções por disciplina	108
Figura 4 –Logomarca	115
Figura 5 –Visualização da tela de edição das	116
Figura 6 –disciplinas Visualização da tela de edição das aulas	117
Figura 7 –Vista da primeira dobra da plataforma	118
Figura 8 –Visão completa do lado esquerdo da tela	119
Figura 9 –Visão ampliada da área de descrição da aula	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Termos de busca e resultados da base Scielo	78
Quadro 2 – Termos de busca e resultados do Portal de Periódicos da CAPES	79
Quadro 3 – Termos de buscas e combinações na base ERIC	82
Quadro 4 – Artigos selecionados da base ERIC	83
Quadro 5 – Disciplinas e carga horária	102
Quadro 6 – Distribuição da carga horária de cada disciplina	107
Quadro 7 – Ementa por disciplina	109
Quadro 8 – Ementa e textos disparadores	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEBI	Associação Brasileira de Ensino Bilingue
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CECA	Centro de Educação, Comunicação e Artes
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DBR	<i>Design-based research</i> (pesquisa baseada em desenho)
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EaD	Educação à distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GEPEITC	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
ONU	Organização das Nações Unidas
PPEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TC	Teoria Crítica
THC	Teoria Histórico-Cultural
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CRIANÇA COMO SUJEITO BRINCANTE	30
2.1	A CRIANÇA BRINCANTE: SUJEITO DE DIREITOS	31
2.2	A CRIANÇA E O BRINCAR: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL.....	39
2.3	O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS	43
3	O BRINCAR BILÍNGUE E A EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE	54
3.1	BRINCAR BILÍNGUE E EDUCAÇÃO BILÍNGUE: COMPREENDENDO CONCEITOS	54
3.1.1	Brincar e Aprender na Escola	60
3.1.2	Brincar e Aprender uma Nova Língua	67
3.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA O BRINCAR BILÍNGUE	71
3.2.1	A Formação Inicial e Continuada nos Documentos Oficiais.....	72
3.2.2	A Formação da Professora Bilíngue para a Infância nas Pesquisas.....	76
3.2.3	Brincar Bilíngue: Práticas, Papéis e Possibilidades Docentes	86
4	PROPOSIÇÃO FORMATIVA PARA O BRINCAR BILÍNGUE: DESENHANDO UM CURSO ONLINE PARA PROFESSORAS DA INFÂNCIA	96
4.1	METODOLOGIA: UMA PROPOSTA FORMATIVA DO BRINCAR BILÍNGUE	96
4.1.1	Estruturação e Objetivos do Brincar Bilíngue.....	101
4.1.2	Desenvolvimento da Formação.....	112
4.1.3	Identidade Visual e Recursos Oferecidos	114
5	CONCLUSÃO	121
	REFERÊNCIAS.....	124

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o mercado de educação bilíngue tem se expandido significativamente no Brasil, impulsionado por fatores como a globalização, a valorização das línguas prestigiadas, especialmente o inglês, e a crescente demanda por formação linguística desde a infância. Essa expansão é marcada principalmente pela disseminação de escolas públicas e privadas com currículos bilíngues, aulas de idioma nas grades curriculares ou extracurriculares, programas internacionais e propostas pedagógicas que articulam o ensino de disciplinas por meio de uma língua adicional.¹

A partir de uma abordagem teórico-crítica, é possível perceber que esse crescimento está intimamente ligado à compreensão da educação como um campo formativo profundamente entrelaçado às estruturas sociais, culturais e políticas. Esse processo, de maneira gradual, condiciona as experiências e oportunidades dos indivíduos desde a infância. Assim, a implementação da educação infantil bilíngue não envolve apenas os aspectos linguísticos e pedagógicos, mas também as dimensões de poder, identidade e a propagação da cidadania globalizada, ao mesmo tempo em que reflete os avanços do mercado e da cultura de consumo.

De acordo com a ABEBI (Associação Brasileira de Ensino Bilíngue), houve um crescimento de 10% na adoção do modelo bilíngue nas escolas no período de 2014 a 2019, tendência esta que deve se manter em crescimento na próxima década. (ABEBI, 2019). E, ainda, apesar da nomenclatura “bilíngue” ser atribuída às escolas da infância, há ausência de uma definição legal deste termo.

Apesar de a oferta de uma língua adicional não ser nova, o uso do termo educação bilíngue é o que parece ser a última tendência do mercado educacional e seu uso nem sempre corresponde à definição acadêmica ou respeita suas características. Na prática, o que pode ser observado é a nomenclatura ‘escola bilíngue’ sendo empregada indiscriminadamente por instituições que oferecem qualquer contato com uma língua adicional antes do sexto ano do ensino fundamental.

Brentano (2023, p.15) propõe o termo ‘escolarização bilíngue’ como

¹ O termo língua adicional foi escolhido a partir de Ramos (2021, p. 235) que afirma: “O conceito de língua adicional, longe de ser um “mero” acréscimo, implica respeito à língua do outro, a trocas culturais, podendo ser um significativo componente construtor de espaços interculturais com outras línguas e suas culturas.”

termo guarda-chuva para “as modalidades de ensino que envolvem o uso e a mobilização dos aprendizados escolares por meio das línguas do currículo, tais como currículo bilíngue, currículo internacional bilíngue e programa de carga horária estendida na língua adicional.” No entanto, na tentativa de desencorajar práticas pedagógicas próprias do ensino fundamental, aqui será adotado o termo ‘educação infantil bilíngue’ como nomenclatura ampla para abranger as diferentes modalidades existentes, de caráter opcional ou obrigatório, na grade ou no contraturno, quer sejam de currículo ou programa bilíngue, internacional ou de ensino de inglês como língua adicional em qualquer carga horária. Apesar de haver uma diferença conceitual significativa entre educação bilíngue e ensino de língua adicional, no recorte específico da educação infantil esta diferenciação aparenta não influenciar significativamente as práticas docentes.

Em 2020, o Conselho Nacional de Educação elaborou um Parecer complementado por Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (CNE/CEB, 2020), que até o momento não foi homologado. Apesar disso, no cotidiano educacional, tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental anos iniciais, o termo bilíngue é usado na prática. Padinha e Goia (2021, p. 4) consideram que:

No tocante especificamente à educação infantil, merece debate a regulação do currículo bilíngue. O Ministério da Educação só reconhece como escola bilíngue as escolas para deficientes auditivos, de fronteiras e indígenas, não havendo uma regulamentação nacional sobre as escolas bilíngues de prestígio no Brasil. Cabe dizer que tampouco há regulamentação sobre o ensino de línguas estrangeiras na educação infantil e no primeiro ciclo do ensino fundamental.

Por conseguinte, a educação bilíngue tem sido considerada pelas famílias como um investimento no capital cultural de seus filhos, visando seu desenvolvimento profissional e facilidade de circular na comunidade internacional (Aguilar e Nogueira, 2012, p. 353). A perspectiva de proporcionar tais oportunidades educacionais aos filhos gera uma pressão sobre as instituições escolares e fomenta a implementação ou expansão de novos programas ou instituições bilíngues.

Nas palavras de Padinha e Goia (2021, p. 3):

Chama a atenção, nesse fenômeno, o processo de introdução do bilinguismo em idades cada vez mais precoces (0 a 5 anos) nos estabelecimentos privados de ensino. Cabe ressaltar que o contato das crianças com um segundo idioma não é uma das necessidades reconhecidas pelo Ministério de Educação para essa etapa de aprendizagem. Na educação infantil, as escolas devem

proporcionar a seus alunos um ambiente que promova a interação e brincadeiras [...]. Mesmo assim, é crescente a oferta de “pré-escolas bilíngues” e, inclusive, de “creches bilíngues” no sistema privado de ensino.

Neste momento, é importante ressaltar que, embora o recorte analisado nesta pesquisa corresponda à educação infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abrange o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental (Brasil, 2018), em obediência à Lei 13.415 que estabelece esta obrigatoriedade (Brasil, 2017). Creches, pré-escolas e anos iniciais do ensino fundamental não possuem esta obrigação, mas igualmente não são proibidas de oferecer este componente curricular. A oferta do ensino de inglês anterior ao sexto ano é corriqueira em instituições escolares públicas e privadas e vem sendo estudada há décadas no Brasil, como já apontam Avila e Tonelli (2018, p. 112):

O ensino de línguas estrangeiras (LE) nos anos iniciais do Ensino Fundamental vem sendo fortemente implantado por escolas da rede privada e escolas públicas. Embora sua obrigatoriedade seja somente a partir do sexto ano, com o crescente processo de globalização o ensino de uma LE, principalmente da língua inglesa (LI) vista como língua universal, passou a despertar maior interesse político, econômico e social.

Complementando esse cenário, a educação bilíngue surge como um poderoso elemento de marketing nas escolas e um objeto de desejo para as famílias. No contexto global da sociedade contemporânea, observa-se um fenômeno denominado *push-down academics*² (Harmon; Viruru, 2018; Miller; Almon, 2009; Graue *et al.*, 2009), que se refere à crescente imposição de um modelo de ensino conteudista-acadêmico na educação infantil, acompanhado da pressão por resultados. Esse fenômeno é particularmente evidente no setor privado bilíngue, onde as escolas combinam promessas de excelência acadêmica, alfabetização precoce e até mesmo biletamento ao final dessa etapa educacional.

Desse modo, o termo *push-down academics* na educação infantil bilíngue refere-se à tendência de implementar currículos e práticas educacionais tradicionalmente associadas a segmentos da educação básica que contemplam

² *Push-down academics* é um termo que tem sido utilizado nas últimas décadas para se referir à substituição de práticas pedagógicas consideradas apropriadas ao desenvolvimento na educação infantil por práticas conteudistas com o objetivo de preparar as crianças para o ensino fundamental e testes padronizados de avaliações externas nos EUA. O relatório *Crisis in kindergarten* (Miller and Almon, 2009), ou *Crise no jardim da infância* em português, discutiu amplamente o tema e popularizou o uso do termo *push-down academics*.

crianças mais velhas, como o ensino fundamental. Aqui, está sendo chamado de ‘implementar currículos’, sem pretender uma discussão sobre este campo de estudos, a necessidade de ensinar conteúdos sistematizados pertinentes à outras etapas educacionais, o que se reflete no uso de materiais didáticos separados por disciplinas, programas encartilhados de alfabetização, carteiras enfileiradas e materiais individuais, a despeito daquilo estabelecido nos documentos oficiais nacionais. Este fenômeno pode ocorrer devido a várias pressões e expectativas da sociedade, dos pais e das políticas educacionais.

Diante deste panorama descrito, o **objeto de estudo** desta pesquisa é o brincar na educação infantil bilíngue, pois é a compreensão das relações entre brincar e aprender uma nova língua nesta etapa que embasará a proposta formativa apresentada nesta pesquisa. Esta discussão vincula-se ao Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Ainda, está relacionada às atividades desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica - GEPEITC CNPq/UEL e também às experiências da autora como professora e formadora na educação infantil bilíngue.

A escolha do tema se conecta com a trajetória docente da pesquisadora, que trabalhou como professora na educação infantil e ensino fundamental anos iniciais por dezoito anos para então tornar-se formadora de professoras, sempre em contextos de educação bilíngue ou de ensino de inglês com/para³ crianças na rede particular ou em institutos de idioma. As transformações experienciadas neste período que abrangeu quase duas décadas são múltiplas e o brincar é um dos componentes que aparenta ter passado por profundas mudanças.

As primeiras turmas atendidas nesta trajetória profissional eram compostas por crianças nascidas no final dos anos 90, o antigo primário começava aos 7 anos e não havia obrigatoriedade de ingresso na pré-escola. A educação infantil engatinhava no Brasil, fruto das inovações trazidas pela abertura democrática que asseguraram o direito à educação para crianças de zero a seis anos; a primeira Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1994) havia sido lançada em 1994 e escolas e professoras ainda se perguntavam quais as implicações destas normativas

³ Ensinar inglês com/para crianças evoca a perspectiva das práticas que emergem do cotidiano em sala de aula e não se limita a ensinar a língua como um objeto exterior à criança. Nas palavras de Tonelli (2023, p. 61): “agir por meio da língua e de seu ensino para promover educação *com* crianças – e não apenas *para* elas –, levando-as a lançar mão das suas próprias linguagens para ler o mundo e ir além do código.”

para o cotidiano escolar.

Chegava à sala dos professores, naquele momento, o debate sobre a complementaridade entre cuidar e educar, sobre a criança como sujeito ativo em sua aprendizagem e sobre o papel da professora como proponente da organização dos ambientes e do planejamento das propostas, como mediadora, avaliadora e parceira da família. Entre xícaras de café e conversas nos corredores, continuidades e rupturas nos discursos e nas práticas tomavam forma.

Imersa neste contexto histórico e cultural, iniciou-se a passagem de tia para a *teacher*, impulsionada por uma crescente seriedade e cobrança por intencionalidade pedagógica. Se antes as datas comemorativas orientavam o planejamento, com colagens na semana da árvore e dobraduras de chapéus na semana da pátria, a cada ano a criança e seu desenvolvimento se deslocavam para o centro do trabalho pedagógico. Se antes bastava garantir que as crianças estivessem limpas, saudáveis e contentes, a cada ano novas expectativas eram incorporadas, tanto pelas normativas e famílias quanto pelas professoras enquanto coletivo e individualmente.

As salas multimídia foram surgindo, trazendo as primeiras fitas de videocassete importadas com músicas da Disney, rapidamente substituídas pelos CDs que logo se transformaram em links do YouTube. Os cartões preparados com cartolina e recortes de jornal, que se tornaram flashcards que alguém comprou em uma viagem internacional, um instante depois já eram apresentações de PowerPoint com imagens encontradas na Internet. As fichas de atividade xerocadas foram sendo substituídas por worksheets baixados de sites, isso quando o material didático não trazia uma infinidade de recursos que alegavam tornar o planejamento prático e eficiente, mas que na realidade traziam apenas desconexão.

Entre o início dos anos 2000 e meados de 2020, as demandas para a professoras da educação infantil bilíngue se multiplicaram, acompanhando tendências de mercado e incorporando seus discursos: em um ano, incorporar vídeos semanalmente, em outro, zero uso de telas; em um ano, material didático importado, em outro, trabalho por projetos; em um ano, avaliação com indicadores e relatórios, em outro, portfólios. Apresentações de música, comemorações de datas como Halloween e Thanksgiving, evidências de aprendizagem com fotos e vídeos, programas de alfabetização, atividades Instagramáveis – as demandas crescentes, a exaustão docente e a pressão por resultados foram encolhendo os tempos e as

oportunidades de brincar.

Com as transformações observadas nessas duas décadas, emergiu o desejo de investigação. Havia uma pergunta que surgia de forma frequente e incitava leituras e trocas com outras professoras e gestoras, sem que as respostas fossem satisfatórias, ou tampouco coerentes. Como ensinar uma nova língua para um grupo de crianças de uma forma que faça sentido para elas, uma língua que elabore a experiência da infância, uma língua que expresse, que comunique, que atribua significado? Ora, se podemos admitir que a linguagem universal da infância é o brincar, por que essa nova língua não poderia ser aprendida brincando? Bem, certamente poderia ser aprendida brincando, **mas como poderia ser ensinada a partir do brincar?**

Essa busca por uma forma de trazer o brincar como fio condutor do aprendizado demandou novas perguntas sobre as práticas docentes, especialmente sobre como a formação poderia subsidiar este fazer pedagógico. Entendendo que esta lacuna não é individual, mas sim coletiva e validada pelas normativas que posicionam o brincar como eixo estruturante do trabalho pedagógico com crianças, surge a ideia inicial que subsidiaria esta pesquisa: como organizar uma formação para professoras bilíngues que ofereça os aportes teóricos e o repertório de práticas necessários para privilegiar o brincar enquanto estratégia pedagógica?

A partir destas inquietações, a busca pelo programa de Pós-graduação em Educação se efetivou, e, com a participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica - GEPEITC CNPq/UEL, a possibilidade de estruturar uma proposição formativa para professoras se materializou.

A escolha de uma pesquisa pode surgir a partir das inquietações que emergem da reflexão sobre o cotidiano. Sobre a relevância do pesquisador ter experiências embebidas no tema pesquisado, escreve Gatti (1999, p. 76):

O pesquisador só pode ser imaginativo se tiver um bom estofo teórico, uma ampla cultura bibliográfica na área em que trabalha, além de experiência pelo contato com os problemas relativos à temática. Os pesquisadores que lidam em áreas que têm espectro profissional, por exemplo, precisam ter vivência desta profissionalidade, ter experiência concreta de situações profissionais, caso contrário, não constroem uma práxis para alimentar seus problemas investigativos.

Desta forma, a experiência de ser professora torna-se relevante e apoia o movimento de pesquisa, tanto na escolha do tema quanto na compreensão dos desafios cotidianos particulares às professoras da educação infantil bilíngue. Esta experiência profissional também influenciou diretamente a escolha metodológica da pesquisa, uma vez que, para além de uma elaboração teórica, este estudo se propõe a construir uma proposta formativa efetiva, voltada ao processo de (re) elaboração da prática pedagógica docente no que diz respeito ao brincar e sua relação com o desenvolvimento da língua adicional no cotidiano da educação infantil bilíngue. De certa forma, trata-se de uma investigação que articula reflexão teórica e uma proposição formativa, cujo propósito está em produzir os saberes e fazeres docentes relevantes em relação ao objeto de estudo.

A escolha da temática **justifica-se** ainda, para além da trajetória da pesquisadora, pela escassez de estudos contemporâneos que abordam o brincar bilíngue no âmbito da formação docente para a educação infantil no contexto brasileiro quanto pela necessidade de posicionar o brincar em contextos linguísticos como uma opção metodológica válida, humanizante e potente. Embora o brincar esteja amplamente reconhecido como eixo estruturante das práticas pedagógicas na educação infantil, conforme preconiza a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), a interface com o ensino bilíngue e com a formação continuada ainda é incipiente na produção acadêmica nacional.

Além disso, grande parte da produção nacional sobre bilinguismo na infância tem se concentrado em aspectos linguísticos e cognitivos do desenvolvimento infantil, com menos ênfase nas práticas pedagógicas que emergem da cultura lúdica das crianças e na formação docente voltada a essa realidade. Assim, o presente estudo busca contribuir com a produção de conhecimentos em uma área ainda pouco explorada, ao propor uma formação que reconheça o brincar bilíngue como prática pedagógica complexa, situada e socialmente construída.

A própria legislação educacional, ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e a brincadeira como experiência essencial à aprendizagem e ao desenvolvimento, reforça a necessidade de formações docentes que contemplem a ludicidade como linguagem da infância (Brasil, 2009, 2018). Particularmente, compreender de que modo os processos formativos têm abordado o brincar em

contextos bilíngues configura-se como um desafio teórico e prático, exigindo reflexões interdisciplinares que envolvam pedagogia, linguística, estudos da infância e políticas educacionais.

Para Silva e Silva (2019, p. 69):

[...] quando a formação continuada envolve o brincar ou a ludicidade, encontram-se simplórios estudos sobre esta temática. É, pois, nessa perspectiva que, neste texto, reitera-se a importância de se desenvolver formações continuadas que tenham como eixo o brincar nas instituições de Educação Infantil.

As autoras alertam sobre a importância de desenvolver ações intencionais voltadas para o brincar na educação infantil, no sentido de permitir que a criança vivencie a experiência do brincar pelo viés da necessidade humana brincante, da interação e relação do sujeito no e com o mundo, seja criança ou adulto (Oliveira; Souza; Araujo, 2019). Diante disso, é fundamental que a formação docente contemple o brincar não apenas como uma estratégia didática, mas como prática cultural, social e subjetiva, que contribui para a constituição da identidade da criança e de sua inserção ativa nos processos de aprendizagem.

Ao considerar o brincar como linguagem da infância, torna-se necessário garantir intencionalidade pedagógica nas experiências lúdicas, sem que estas percam sua essência espontânea e criativa. Essa perspectiva exige que as professoras da educação infantil sejam formadas para compreender o brincar em sua complexidade, inclusive quando se trata de contextos bilíngues, nos quais o brincar se constitui também como espaço de circulação de múltiplas linguagens e culturas.

Diferentes publicações brasileiras verificam que não há dúvida entre as professoras de que o brincar tem importância dentro do contexto escolar da educação infantil, como afirmam Silva e Silva (2019, p. 73): "as professoras investigadas demonstraram um entendimento entre a relação da brincadeira de faz de conta e a aprendizagem da criança, como um elo entre o aprender e o brincar.". No entanto, aprender sobre o brincar intencional ainda parece ser um processo individual e informal.

Apesar de um entendimento verbalizado que conecta aprender e brincar, existe tanto uma visão do brincar como pausa no processo de aprendizagem quanto uma discrepância entre o relato das professoras e a forma como o brincar é assegurado no ambiente escolar, como evidenciado em Portilho e Tosatto (2014, p.

748): "A forma como as professoras concebem a brincadeira ainda está longe da ideia de brincar como uma atividade social e cultural, bem como da imagem da criança produtora de identidade, conhecimento e cultura". Assim, se justifica a realização de pesquisas e publicações que popularizem o brincar como parte estruturante e humanizadora das práticas pedagógicas da infância e que contribuam para a formação docente nesta temática.

Quando o recorte da educação bilíngue de uma língua prestigiada é feito, esta demanda se torna ainda mais urgente. Como mencionado, o contexto das escolas bilíngues privadas sofre intensas pressões mercadológicas para implementar práticas pedagógicas erroneamente chamadas 'de alta performance', que objetivamente diminuem o tempo de brincar e substituem a criatividade, a exploração e a ludicidade por um ensino focado em conteúdos curriculares como forma de 'obter resultados'. Assim, a presente pesquisa ainda se justifica para entender como a oferta de oportunidades de formação continuada das professoras que atuam neste contexto pode contribuir para a preservação do brincar e para uma educação da infância que seja emancipatória.

No contexto da educação infantil bilíngue, as consequências desta busca por resultados se materializam pela inserção do currículo conteudista e acelerado no trabalho com as crianças, que se efetiva pela introdução de saberes e habilidades que centralizam a alfabetização precoce em duas línguas, matemática avançada e ciência. Com isso, observamos a diminuição dos momentos de brincar ou a procedimentalização destes momentos, com propostas como a gamificação ou a incorporação da ludicidade, que nada mais são do que trazer momentos de ensino estruturado centrados na professora e em práticas timidamente lúdicas e orientadas para a fixação dos saberes relacionados ao aprendizado de uma língua adicional, distanciando das fontes impulsionadoras do desenvolvimento infantil em sintonia com o brincar que são criticidade, criatividade, autonomia, expressividade, imaginação, espontaneidade pelas crianças.

Diante disso, ao relacionar a pertinência do brincar na vida infantil com a educação bilíngue se torna altamente interessante e benéfico por diversas razões. A incorporação do brincar como parte do processo de ensino-aprendizagem em contextos bilíngues promove não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

A partir do panorama apresentado, o **problema de pesquisa** é: Quais

características e elementos devem compor uma proposta formativa que qualifique a prática docente no contexto do brincar bilíngue com crianças pequenas, respeitando seus modos de ser, brincar e aprender em diferentes linguagens?

Nesse sentido, esta pesquisa tem como **objetivo geral** elaborar e apresentar uma proposta formativa, na modalidade online, fundamentada no Brincar Bilíngue, com vistas à qualificação da prática docente na Educação Infantil bilíngue, tendo o brincar como eixo estruturante das experiências pedagógicas com crianças pequenas. Os **objetivos específicos** são: a) Analisar o brincar na Educação Infantil e a criança como sujeito brincante de direitos, a partir de uma abordagem histórica, social e teórica do brincar e de suas contribuições para o desenvolvimento infantil; b) Discutir e problematizar o conceito de Brincar Bilíngue na Educação Infantil, articulando os fundamentos da educação bilíngue, as relações entre brincar, aprendizagem e linguagem, bem como os desafios e possibilidades da formação inicial e continuada de professoras que atuam nesse contexto.

A **metodologia** adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa, com abordagem propositiva, ou seja, uma abordagem “em que o pesquisador sugere a criação, ou descreve a forma de produção, de uma nova tecnologia ou novo artefato que deve ser inserido no ambiente educacional.” (Carvalho, Rosado e Ferreira, 2020, p. 23), que aqui está voltado à elaboração de uma proposta didático-formativa na modalidade online, com foco no brincar bilíngue na educação infantil. Dessa forma, a metodologia escolhida foi a Design-based research (DBR) ou pesquisa de desenvolvimento, surgida no início do séc. XXI (Anderson; Shattuck, 2012, p.16).

A pesquisa de desenvolvimento se mostra particularmente interessante por ter sido criada especificamente para o contexto educacional. Anderson e Shattuck (2012, p.16) afirmam que “DBR é um método desenhado por e para educadores que buscam aumentar o impacto, transferir e traduzir as pesquisas educacionais em melhorias nas práticas pedagógicas.”⁴ Esta metodologia tem por intenção superar “a relativa pouca aplicabilidade das pesquisas chamadas qualitativas, que não se propõem mesmo, por princípio e concepção, a serem aplicadas e nem a desenvolver intervenções.” (Matta; Silva; Boaventura, 2014, p.24)

Ainda sobre essa questão, o coletivo que pesquisa DBR afirma que (DBRC, 2003, p. 5):

⁴ Do original: DBR is a methodology designed by and for educators that seeks to increase the impact, transfer, and translation of education research into improved practice. (Tradução nossa).

Pesquisadores da educação, responsáveis por políticas públicas e professores concordam que a pesquisa educacional está muitas vezes divorciada da prática cotidiana – uma separação que cria a necessidade de uma nova abordagem de pesquisa que fale diretamente com os problemas da prática e que leve ao desenvolvimento de “conhecimento útil”.⁵

A pesquisa de desenvolvimento se aproxima da pesquisa-ação por visarem, invariavelmente, intervir nos processos educacionais (Oliveira; Santos; Florêncio, 2019, p. 41) e por “consideração da comunidade e do saber comunitário como parceiro”. (Matta; Silva; Boaventura, 2014, p.25).

No entanto, diferem-se no aspecto do alcance: a pesquisa-ação é aplicada a uma comunidade escolar específica e requer a participação ativa dos sujeitos na criação de soluções de ordem local; a pesquisa de desenvolvimento, por sua vez, é conduzida “não apenas para atender a necessidades locais, mas também para contribuir com o avanço, desvelar, explorar e confirmar relações teóricas.”⁶ (Barab & Squire, 2004, p. 5). Além disso, a pesquisa de desenvolvimento resulta na criação de um produto educacional, enquanto a pesquisa-ação não guarda esta necessidade.⁷

De acordo com Barbosa e Oliveira (2015, p. 527):

De maneira geral, podemos dizer que uma pesquisa de desenvolvimento se refere àquelas investigações que envolvem delineamento, desenvolvimento e avaliação de artefatos para serem utilizados na abordagem de um determinado problema, à medida que se busca compreender/explicar suas características, usos e/ou repercussões. Por delineamento, entendemos a elaboração do artefato em sua primeira versão; o desenvolvimento, por sua vez, refere-se ao processo contínuo de seu refinamento por meio da avaliação sistemática.

Desta forma, a pesquisa de desenvolvimento “usa problemas educacionais reais como ponto de partida e busca desenvolver soluções práticas para melhoras práticas pedagógicas e avançar o conhecimento aplicável por meio de

⁵ Do original: Educational researchers, policymakers, and practitioners agree that educational research is often divorced from the problems and issues of everyday practice—a split that creates a need for new research approaches that speak directly to problems of practice and that lead to the development of “usable knowledge”. (Tradução nossa).

⁶ Do original: [...] is conceived not just to meet local needs, but to advance a theoretical agenda, to uncover, explore, and confirm theoretical relationships. (Tradução nossa).

⁷ Para um aprofundamento sobre a pesquisa de desenvolvimento, recomenda-se a leitura de Anderson e Shattuck (2012), Barbosa e Oliveira (2015), Barab e Squire (2004), Cobb, Confrey, Disessa, Lehrer e Schauble (2003), Matta, Silva e Boaventura, (2014), Oliveira, Santos e Florêncio (2019) e Sandoval e Bell (2004).

processos iterativos em contextos reais” (Lehtonen; Jyrkiäinen; Joutsenlahti, 2019, p. 141). Ou seja, DBR busca, a partir de um problema real levantado, desenhar um artefato educacional que seja capaz de tanto trazer soluções práticas quanto avançar o conhecimento teórico dito problema, visto que “esse tipo de pesquisa é uma modalidade de estudo científico que deve gerar algum produto para dar conta de uma problematização” (Oliveira; Santos; Florêncio, 2019, p. 41).

O produto ou solução gerado por este tipo de pesquisa é chamado de artefato, portanto, no contexto desta pesquisa, o artefato a ser desenhado é a formação Brincar Bilíngue. Segundo Halverson e Halverson (2010), um artefato educacional pode ser uma política, um programa ou ferramentas pedagógicas empregadas para promover, avaliar ou entender a aprendizagem. Eles afirmam que “artefatos são dispositivos ou ferramentas implementadas para influenciar a ação [pedagógica]. O conceito de artefato tem papel central em uma rede de ferramentas, estruturas e linguagens que co-constituem a ação humana”⁸ (Halverson; Halverson, p. 173).

De maneira geral, a pesquisa de desenvolvimento é realizada em etapas, a saber, o delineamento do problema, o desenho do artefato e a aplicação recorrente do artefato, sendo que cada recorrência passa por um ciclo de avaliação e possível adequação do desenho. O escopo desta pesquisa está limitado ao delineamento do problema e desenho do artefato.

Assim, a primeira fase da pesquisa de desenvolvimento é o delineamento do problema. Para Batista, Silva e Oliveira (2025, p. 5), “Um problema é considerado legítimo quando há uma discrepância entre a situação atual e a desejada, desde que a literatura o reconheça como tal e a solução prevista seja relevante e adequada para os profissionais envolvidos.” Desta forma, o processo de legitimação do problema demanda uma pesquisa bibliográfica, que abrange o levantamento bibliográfico e a revisão crítica da literatura.

De acordo com Gil (2008, p. 50):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...] A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que

⁸ Do original: “Artifacts are the devices or tools implemented to influence action. The concept of artifact plays a central role in a networks of tools, structures and languages that co-constitute human action.” (Tradução nossa).

poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

Como delimitação do campo de análise, as fontes escolhidas compreendem os artigos revisados por pares publicados na temática desta pesquisa e literatura de referências que discute o objeto de estudo à luz de uma perspectiva de educação infantil pautada na prática pedagógica humanizadora do ensino.

Por objetivar a proposição de uma formação docente, este estudo também compreendeu também uma análise documental dos marcos legais e documentos normativos internacionais e brasileiros que tratam da educação bilíngue ou do ensino de língua adicional e do direito ao brincar de forma geral e na educação infantil. Esta análise se faz necessária para garantir que o artefato criado tenha real aplicação no contexto educacional brasileiro e atenda à legislação vigente. Sua importância está na análise de fontes estáveis e primária, diferindo assim da pesquisa bibliográfica, cujas fontes são consideradas secundárias por contarem com a contribuição de diferentes autores. Segundo Gil (2002, p. 45), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.”

O **método** escolhido para análise da literatura e para elaboração da formação é o dialético, pois, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 101) “as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está “acabada”, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro.” Dessa forma, a dialética se torna apropriada quando se trata de observar fenômenos complexos como os educacionais.

Além disso, ainda segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 101), a dialética parte do princípio de que as coisas não existem de forma isolada na sociedade, mas sim estão organicamente conectadas entre si e afetam-se reciprocamente, o que, está apropriado à natureza tanto do fenômeno aqui estudado, que enfoca nas relações entre infância, educação, práticas escolares do brincar e desenvolvimento linguístico quanto do artefato que se busca propor.

A segunda fase da pesquisa de desenvolvimento é o desenho do artefato educacional. Esta fase deve levar em consideração as características e formas de uso (*features and affordances*) do artefato, posto que estas devem cumprir a intencionalidade de influenciar o pensamento e as práticas docentes. (Halverson;

Halverson, 2010). Portanto, o resultado da análise crítica conduzida na primeira fase será a base para a elaboração da formação proposta na seção Proposição Formativa para o Brincar Bilíngue.

Em suma, este estudo busca articular referências teóricas e normativas nacionais e internacionais sobre o brincar, o bilinguismo e a formação docente, com o intuito de subsidiar a construção de um curso formativo (artefato) que dialogue com as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados por professoras que atuam com crianças pequenas em contextos bilíngues e também avance na construção do conhecimento teórico sobre o tema.

A pesquisa tem como base os fundamentos da Teoria Histórico Cultural, tomando como referências centrais as contribuições conceituais de Lev Vygotsky (1896 – 1934), autor central para a compreensão do desenvolvimento humano como um processo socialmente mediado, pois ele defende que a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas a partir da interação com o outro (Vygotsky, 2016). A mediação de um par experiente representado na figura da professora é um dos princípios que fundamenta a formação proposta nesta pesquisa. Esta teoria contribui para pensar a educação como espaço de construção conjunta de sentidos e, portanto, é essencial para refletir sobre práticas pedagógicas em contextos bilíngues, onde múltiplos sistemas simbólicos coexistem e se entrelaçam no cotidiano da criança.

Além disso, Vygotsky dedicou parte significativa de sua obra à compreensão do desenvolvimento da linguagem (Vygotsky, 2003) e do brincar simbólico na infância (Vygotsky, 2007). Para o autor, o brincar assume um papel estruturante na formação do pensamento e da imaginação, ao permitir que a criança antecipe situações, internalize regras sociais e elabore significados. Ao abordar o brincar como um processo criativo e regulado pela linguagem, Vygotsky oferece uma base teórica sólida para sustentar a proposição de práticas pedagógicas que valorizem o brincar intencional como ferramenta de aprendizagem, o que se torna especialmente relevante no contexto da formação de professoras da educação infantil bilíngue, que necessitam articular o ensino de línguas adicionais ao respeito pelo tempo, pelos processos e pelas experiências da infância.

Ampliando de forma dialética as contribuições de Vygotsky sobre aprendizagem e linguagem, foram trazidos os autores Bruner (1983) e o conceito de

*scaffolding*⁹ e Rogoff (1990) e o papel da interação com o adulto para a aprendizagem. Como referências centrais sobre o brincar, foram escolhidos Brougère (2000) por sua contribuição que relaciona brincadeira, brinquedo e cultura, Moyles (2002) e sua reflexão sobre o brincar e a aprendizagem, particularmente na educação infantil, Zosh *et al.* (2018) e sua proposição do brincar como um espectro e Kishimoto (2007, 2010), autora brasileira que define brincar, brinquedo e brincadeira, além de discutir o papel da brincadeira como prática escolar.

Ao discutir desenvolvimento linguístico, García e Wei (2014) contribuem com o paradigma do bilinguismo dinâmico, evidenciando a língua como prática social e o papel da interação para a aprendizagem, Cummins (2000) traz a centralidade da criança como agente de seu aprendizado linguístico, e Baker e Wright (2021), que reconhece o brincar como contexto para o ensino de língua.

Dessa forma, o bilinguismo será considerado sob um olhar heteroglóssico dentro da perspectiva do bilinguismo dinâmico proposto por García (2009), conectando o brincar ao uso de língua pela primeira infância, considerando que "as práticas de linguagem são legitimamente vistas como práticas sociais, uma vez que são entendidas nas ações dos indivíduos, que as utilizam de acordo com as necessidades contextuais e interacionais." (Faria; Sabota, 2019, p. 250).

A estrutura didática desta dissertação consiste em 03 (três) momentos distribuídos em seções. A **primeira seção**, intitulada "O Brincar na Educação Infantil: a criança como sujeito brincante", apresenta reflexões sobre o papel do brincar para o desenvolvimento integral da criança e reafirma o direito ao brincar assegurado histórica e legalmente. A partir de contribuições teóricas e análise documental, busca-se pensar nas ações do brincar enquanto movimento de prazer, alegria, aprendizagem e desenvolvimento humano.

A **segunda seção** preocupa-se em discutir sobre "O Brincar Bilíngue e a Educação Infantil: Percursos entre Formação e Prática Pedagógica Docente". A discussão sobre o brincar enquanto contexto e ferramenta para a aprendizagem se encontram nesta seção, bem como uma caracterização dos pressupostos da

⁹ Scaffolding é definido como um processo que permite a uma criança ou pessoa iniciante/menos experiente resolver um problema, conduzir uma tarefa ou conquistar um objetivo que está além de seus esforços ou sua capacidade quando sem assistência. No original: A process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. (Wood; Bruner; Ross, 1976, p. 90. Tradução nossa).

educação bilíngue no Brasil. Esta seção também busca discutir sobre o papel das professoras frente ao trabalho lúdico e bilíngue com os pequenos, seus limites e suas potencialidades no ensino e nas estratégias lúdicas, apresentando as evidências encontradas na literatura entre o papel do brincar e o desenvolvimento linguístico, especialmente de uma língua adicional.

A **terceira seção**, “Proposta Formativa para o Brincar Bilíngue: desenhando um curso online para professoras da infância”, intenciona apresentar uma proposta de formação inicial e continuada para as professoras que atuam em espaços de educação infantil Bilíngue e ou para os que visam ter formação sobre o assunto. Segundo a metodologia proposta, o curso representa a entrega da proposição desenhada a partir da reflexão crítica sobre a pesquisa bibliográfica apresentada nas seções anteriores.

Dessa forma, a estrutura da dissertação foi organizada de modo a articular os fundamentos teóricos sobre o brincar e sua centralidade na infância com as especificidades do contexto bilíngue e as necessidades formativas dos docentes. Esta pesquisa contribui para o campo da educação infantil com uma reflexão crítica e prática sobre o brincar bilíngue, compreendendo-o como potência pedagógica e como direito da criança à expressão, à linguagem e à infância em múltiplas dimensões, além de produzir um artefato educacional capaz de transformar a prática docente em diferentes contextos bilíngues e de ensino de língua adicional.

2 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CRIANÇA COMO SUJEITO BRINCANTE

Esta seção objetiva analisar o brincar na Educação Infantil e a criança como sujeito brincante de direitos, a partir de uma abordagem histórica, social e teórica do brincar e de suas contribuições para o desenvolvimento infantil. Ao considerar a criança como protagonista do brincar, é possível compreender que este protagonismo vai além de uma atividade de prazer, sendo um espaço de aprendizagem, de expressão e de construção de identidade.

É relevante iniciar pela legitimação do brincar como direito fundamental da criança em nosso tempo histórico, o que é reconhecido por diversas abordagens pedagógicas e documentos norteadores, tal como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que apresenta o brincar como direito de aprendizagem e eixo estruturante do trabalho pedagógico.

Da mesma forma, tanto a bibliografia analisada quanto os documentos norteadores destacam a importância da ludicidade para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. A criança, ao brincar, não apenas explora o mundo à sua volta, mas também se apropria de experiências que contribuem para a sua formação integral, como a resolução de problemas, a negociação de relações, a criatividade e a expressão emocional.

Por conseguinte, ao refletirmos sobre o brincar na educação infantil, precisamos considerá-lo como um processo dinâmico, no qual a criança se engaja ativamente, sendo capaz de transformar o espaço, os objetos e as interações de acordo com suas necessidades e gosto desejante pelo novo e diferente. Essa perspectiva exige das professoras da infância uma postura de escuta sensível e de mediação cuidadosa, para que as experiências brincantes sejam contextualizadas de maneira que favoreçam o desenvolvimento integral da criança.

Diante disso, esta seção está organizada em subseções que discutem sobre: 2.1 A criança brincante: sujeito de direitos; 2.2 A criança e o brincar: uma construção histórica e social e 2.3 O brincar e o desenvolvimento infantil: contribuições teóricas.

2.1 A CRIANÇA BRINCANTE: SUJEITO DE DIREITOS

A Declaração de Genebra dos Direitos da Criança (Liga das Nações, 1924) é o primeiro documento a fazer um recorte específico da infância e da criança como sujeito de direitos. Neste documento, homens e mulheres de todas as nações se comprometem a zelar e proteger todas as crianças, independentemente de sua raça, nacionalidade ou credo. Nascida em um contexto do pós-guerra, a declaração se propõe a garantir que crianças tenham direito à segurança material e moral, assistência especial e proteção contra exploração. Ela também garante à criança o direito de ser socorrida em tempos de crise e o direito a um desenvolvimento digno e harmônico.

A Declaração de Genebra de 1924 demarca o início da existência da criança como recorte da sociedade que tem necessidades específicas reconhecidas, ainda que estes estejam relacionados a sua integridade física e proteção contra a barbárie de um mundo que acabara de vivenciar a Primeira Guerra Mundial¹⁰, ou seja, a declaração retrata a criança como vulnerável e dependente da proteção dos adultos, principalmente em condições extremas.

Mesmo sem força de lei ou de tratado legal, a Declaração de Genebra foi amplamente aceita pelos países signatários da Liga das Nações, grupo este constituído por 58 países majoritariamente europeus e por ausências notáveis como Alemanha, EUA e URSS (Andrade, 2000). A declaração de 1924 foi também precursora e influenciou diretamente a criação da Declaração Universal dos Direitos da Criança proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959. Nesta declaração, observamos pela primeira vez o delineamento do que significa ser criança: alguém que, devido a sua “imaturidade física e mental” (ONU, 1959), deve receber a proteção e cuidado dos adultos. Ela afirma também que “a humanidade deve à criança o melhor de seus esforços” (ONU, 1959).

A partir deste documento, a criança é reconhecida como sujeito de direitos específicos, que não apenas englobam os direitos de proteção estabelecidos pela Declaração de Genebra, mas também se ampliam para incluir aspectos

¹⁰ A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) foi um conflito militar global que envolveu muitas das grandes potências mundiais da época, principalmente da Europa, e que teve um impacto profundo na história do século XX.

relacionados ao seu bem-estar social. O direito à nutrição e atendimento médico, moradia, a um nome e nacionalidade, a compreensão e amor da família e sociedade e as atividades recreativas e educação gratuita são incorporados (ONU, 1959).

Diante disso, é fundamental considerar que, apesar de a Declaração de 1959 ter sido aprovada por unanimidade pelos 78 países membros da ONU, tal qual a declaração anterior, ela continuou sendo algo mais próximo de uma carta de intenções, já que não possuía valor legal. Ou seja, um Estado ratificar a declaração não implica em responsabilidade de implementação.

Com a aproximação da celebração dos vinte anos da Declaração de 1959, uma reformulação chamada de Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança foi formalmente apresentada à Comissão de Direitos Humanos da ONU. A expectativa era de que a Convenção fosse aprovada em 1979, escolhido como o Ano Internacional da Criança. No entanto, entre tensões e críticas (Rosemberg e Mariano, 2010, p.705), houve a necessidade da formação de um Grupo de Trabalho que discutiu a redação do documento entre 1980 e 1988.

Assim, após trinta anos da Declaração Universal dos Direitos da Criança, o novo documento foi apresentado e a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), tornou-se o tratado internacional mais aceito na história (UNICEF, 2019, p. 5), tendo sido assinado por 193 países. Ela detalha os direitos civis, sociais, econômicos e culturais das crianças, trazendo finalmente o peso de responsabilizar os Estados por sua efetiva implementação e manutenção.

A elaboração do texto da convenção foi marcada por tensões, notadamente pelo viés ocidental do documento. Desde sua proposição inicial pelo governo polonês em 1978 até sua aprovação em 1989, a convenção passou por inúmeras negociações. Nas palavras de Rosemberg e Mariano (2010, p. 708):

Em se tratando da elaboração de um tratado de caráter mundial sobre os direitos da criança, era já esperada uma arena de negociações bastante tensa e conflituosa em decorrência dos embates políticos entre os Estados com diferentes interesses, desigual acesso a recursos e poder e, em especial, ante a diversidade de concepções de infância e de direitos da criança. Além da multiplicidade de atores, da diversidade de suas agendas, da duração dos trabalhos, o contexto da Guerra Fria ampliou a complexidade e duração das negociações.

Entre a declaração de 1959 e a convenção de 1989 notam-se alguns aspectos relevantes para a presente discussão. O primeiro é justamente a

responsabilização dos Estados apontada anteriormente, o que torna a criança, efetivamente, um sujeito de direitos. A segunda é uma mudança na percepção do que é o sujeito-criança: se anteriormente havia apenas um ser vulnerável que precisava ser protegido, a convenção passou a reconhecer a criança como um sujeito com autonomia progressiva, alguém que passa por uma fase de desenvolvimento plena de potência, como no trecho “[a criança] deve receber a proteção e a assistência necessárias para poder assumir plenamente suas responsabilidades dentro da comunidade” (ONU, 1989).

A terceira mudança é o reconhecimento de que a criança tem direito à voz, expresso no artigo 12 (ONU, 1989):

Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.

A criança torna-se também não apenas digna de ter uma voz, mas também de ser ouvida em contextos institucionais, conforme o trecho “a criança deve ter a oportunidade de ser ouvida em todos os processos judiciais ou administrativos que a afetem” (ONU, 1989). Sobre este tema, questionam Rosemberg e Mariano (2010, p. 721):

[...] cabe-nos indagar se reconhecer as crianças como atores sociais – dotadas de competências para apreender e alterar a realidade, com algum (ou certo) grau de consciência sobre o que pensam, sentem e desejam, com capacidade para emitir opiniões e fazer escolhas – significa, também, reconhecer que devem assumir o ônus de decisões importantes ou de ser envolvidas em processos judiciais, cujo controle lhes escapa, em boa medida, porque as instituições estão erigidas e funcionam em sociedades adultocêntricas?

Este questionamento provoca uma reflexão sobre os limites e as possibilidades de dar à criança um papel ativo e responsável nas decisões que a envolvem, sem desconsiderar as estruturas sociais e jurídicas em que ela está inserida, ou seja, reconhecendo a criança como um sujeito com voz, mas também levando em conta as desigualdades de poder e os desafios impostos por uma sociedade predominantemente adultocêntrica. Esse reconhecimento implica em equilibrar a autonomia da criança com a necessidade de protegê-la, considerando sua capacidade de participação dentro de um contexto que, muitas vezes, não está

totalmente preparado para ouvir e respeitar suas opiniões de maneira plena ou que ela não é totalmente capaz de compreender. É também na convenção de 1989 que a criança se torna um sujeito multifacetado e diverso, reconhecendo sua diversidade linguística, religiosa, cultural e étnica, além de explicitar, em seu artigo 23, a necessidade de assistência específica para crianças com deficiência física ou mental.

O direito à educação e à cultura estão pontuados nos artigos 28 a 31. Examinando o artigo 28, ele estabelece a educação primária como prioritária, obrigatória e gratuita, a educação secundária e superior como desejável e convoca o Estado a estimular a assiduidade e prevenir a evasão. No artigo 29 elenca os cinco objetivos da educação, a saber: o desenvolvimento da personalidade, talentos e habilidades físicas e mentais; desenvolvimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais; desenvolvimento do respeito por seus pais, sua identidade cultural, linguística e de valores e sua nação, bem como por nações diferentes da sua; preparação para uma vida responsável em uma sociedade livre e com compreensão, paz, tolerância, igualdade de gênero e amizade entre todos; e desenvolvimento do respeito ao ambiente natural.

O artigo 31, em sua primeira seção, reconhece o direito ao descanso e lazer, ao divertimento e a atividades recreativas apropriadas à faixa etária, bem como participação livre na vida cultural e artística. Na segunda parte, os Estados signatários se comprometem a respeitar e promover o direito de a criança participar plenamente na vida artística e cultural e encorajar a oferta de oportunidades iguais de atividades culturais, artísticas, recreativas e de lazer.

O Brasil participou da elaboração da Convenção de 1989 e ratificou o documento por meio da aprovação pelo congresso nacional em 1990 na forma do Decreto Legislativo nº 28 (Brasil, 1990a) e pela posterior promulgação do Decreto nº 99.710 (Brasil, 1990b). A Constituição Federal (Brasil, 1988) acabara de ser promulgada e prezava pela garantia dos direitos humanos, sendo, especificamente, “[...] um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil” (Leite Filho, 2001, p. 31). De fato, foi apenas com a Constituição que a criança, especialmente na faixa etária de zero a seis anos, passou a ser reconhecida como sujeito de direitos no Brasil.

Dois anos após a promulgação da Constituição, foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o artigo 227 da Constituição, formalizou a inclusão das crianças no âmbito dos direitos

humanos. Conforme estabelece o artigo 3º do ECA, é garantido à criança e ao adolescente o pleno acesso aos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes as condições necessárias para o “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (Brasil, 1990c). Sobre o brincar, o capítulo 3 do ECA traz, ao enumerar os aspectos do direito à liberdade, “brincar, praticar esportes e se divertir” (Brasil, 1990c, art. 16).

A influência da Declaração dos Direitos da Criança da ONU e do Estatuto da Criança e do Adolescente, que afirmam o brincar como direito das crianças e direcionam o compromisso dos espaços formativos da infância a exercer sua função social e compartilhar a responsabilidade em assegurar esse direito, reverberou na elaboração dos documentos norteadores da educação que seguiram.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) foi sancionada e regimentou, entre outros, o funcionamento da educação infantil, trazendo como sua finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Em relação ao brincar, a LDB não traz a palavra em sua redação, tampouco aborda sua importância.

Atendendo às determinações da LDB que estipulou a educação infantil como parte da educação básica, é publicado em 1998 o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998). Este documento aborda as especificidades da educação de crianças de zero a seis anos e traz, como um de seus princípios “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil.” (Brasil, 1998)

O RCNEI não somente enfatiza o papel do brincar para o desenvolvimento, mas, pela primeira vez, enuncia o brincar como contexto de aprendizagem, quando afirma (Brasil, 1998, p. 27):

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. [...] A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações.

No entanto, apesar do documento afirmar que “as crianças

transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca”, não existe nenhuma indicação sobre como essa transformação seria proporcionada. O papel da professora é colocado como sendo o de organizar espaços que oportunizem momentos de brincadeira e ofertar materiais e recursos distintos para diversificar e ampliar as situações relacionadas ao brincar. Dessa forma, apesar de criar condições para que o brincar ocorra, a professora não traria intencionalidade, planejamento ou mediação para esses momentos.

Em contraponto ao papel passivo da professora trazido pelo RCNEI, o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006a), afirma, em seu segundo volume, que as professoras devem alternar momentos de brincar escolhidos pelas crianças com aqueles propostos por elas, possibilitando o papel da professora não somente como alguém que oportuniza, mas alguém que também propõe. No mesmo ano, o documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006b) regulamenta a existência de espaços de recreação e vivência na forma de áreas de brincar internas e externas como forma de “incrementar a relação entre as crianças” e “propiciar uma leitura do mundo” (Brasil, 2006b).

A Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (Brasil, 2006c), publicado também em 2006, traz em sua redação que “O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar”, trazendo, pela primeira vez nos documentos normativos, a noção de que o brincar, além de um direito, é também uma forma particular da criança de conhecer o mundo.

No ano de 2009, temos a publicação dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009a) que trazem a brincadeira em posição de igualdade com a exploração, a interação, a aprendizagem, a expressão e o conhecimento. O documento também indica o papel da professora no enriquecimento de práticas brincantes, principalmente por meio de questões sobre os registros de brincadeiras, o incentivo a diversas formas de brincar com distintos materiais (instrumentos musicais, elementos da natureza, brinquedos em geral) e a organização de espaços e materiais de suporte para as brincadeiras.

Mais recentemente, documentos oficiais nacionais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009b) e a

Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) mostram que existe um alto valor no brincar como estratégia a ser incorporada e/ou preservada por professoras da educação infantil.

As DCNEI levantam a questão do brincar em seu artigo quarto, assim redigido (Brasil, 2009b):

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

As DCNEI ainda reforçam que as propostas pedagógicas devem proteger o direito à brincadeira e garantem a oferta aos brinquedos (Art. 8º). Em seu Art. 9º, as diretrizes trazem em sua redação que “a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (...)”, trecho este que teria direto impacto na redação da Base Nacional Curricular Comum.

Com a aprovação da BNCC (Brasil, 2018), o papel da criança como centro do processo educativo e o brincar como eixo estruturante são consolidados. No entanto, a elaboração deste documento foi permeada por tensões e três versões foram criadas entre 2009 e 2017. Rosa e Ferreira (2022), alertam que a definição do brincar na primeira versão incluía as expressões ‘cotidianamente’ e ‘culturas infantis’, expressões estas que foram suprimidas da segunda versão. Diante disso, as autoras questionam se a retirada indica que o brincar “não deve acontecer cotidianamente na escola, abrindo-se a possibilidade de ocorrer o mínimo possível e desconsiderando que há culturas infantis.” (Rosa; Ferreira, 2022, p. 6). Após protestos, a palavra cotidianamente retornou para a versão oficial, mas a expressão que se refere às culturas da infância se perdeu definitivamente.

Ao analisar todas as versões da BNCC, Rosa e Ferreira (2022) pontuam que, em sua versão final, a BNCC traz a palavra brincadeira 26 vezes. Em 24 destas ocorrências, a brincadeira é apresentada como estratégia de ensino, ou seja, uma atividade que precisa ser planejada e dirigida pela professora. Isso reflete que, apesar do brincar ser apresentado como eixo estruturante, como direito e como forma da criança conhecer o mundo, ao final temos o documento norteador atribuindo uma função utilitária ao brincar, que deve estar na escola quando atende aos objetivos

de ensino da professora.

Em 2016 temos decretada a Lei nº 13.257, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância. Seu artigo 5º explicita o brincar como área prioritária para políticas públicas para a primeira infância, enquanto o artigo 17º convoca a União, Estados e Municípios a “organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças” (Brasil, 2016). Com isso, o brincar entra legalmente como prioridade em políticas públicas e se constitui como parte integrante da vida pública da criança enquanto cidadão.

Recentemente, em março de 2024, foi sancionada a Lei 14.826, que, entre outras deliberações, assegura em seu artigo 3º que: “É dever do Estado, da família e da sociedade proteger, preservar e garantir o direito ao brincar a todas as crianças.” (Brasil, 2024a), ratificando que a garantia ao direito de brincar deve ser assegurada por todos os atores da sociedade. Também em 2024 foram instituídas as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024b), redigidas a partir do parecer chamado Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024c).

Mais do que uma revisão dos Parâmetros de 2006, este novo parecer traz de forma muito enfática a questão da equidade e afirma que (Brasil, 2024c, p.5):

A consciência de que a sua oferta é desigual, não só em termos de acesso, mas também de qualidade, é o que mobiliza setores comprometidos com a infância brasileira a lutarem pela construção de uma Educação Infantil efetivamente democrática, de qualidade para todas as crianças [...]

Uma das formas que os Parâmetros trazem para alcançar a educação infantil almejada, que é inclusiva, democrática e promove a redução das desigualdades sociais é a “previsão de atividades, brinquedos e brincadeiras que respeitem e resgatem as características ambientais e socioculturais” (Brasil, 2024c), tanto da comunidade surda quanto indígena, quilombola, do campo, das águas e das florestas e de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esta é uma inovação significativa e que traz para a professora um movimento de propor atividades, brinquedos e brincadeiras múltiplas, repertoriando o grupo de crianças de forma ampla ao mesmo tempo que acolhe, escuta e compartilha os saberes que este grupo traz de suas vivências em outros

espaços, como a família.

As Diretrizes Operacionais emanantes dos Parâmetros trouxeram força legal ao documento e abordam o brincar em diferentes aspectos, a saber, reconhecendo as interações e a brincadeira como elementos estruturantes do trabalho educativo com as crianças (Art. 13 e 21); convocando o brincar em espaços externos diariamente (Art. 21); prezando pela oferta de espaços de brincar e brinquedos com qualidade, acessibilidade, diversidade e garantindo sua conservação e limpeza (Art. 11, 23, 26 e 30) e implicando a equipe pedagógica no dever de (Brasil, 2024b, Art. 22):

garantir o planejamento dos ambientes das salas de referência, alinhado ao currículo, à proposta pedagógica das instituições e aos documentos oficiais vigentes, disponibilizando, no mínimo:

I - para os bebês: áreas para exploração sensório-motora, área macia com colchonetes, tapetes, poltronas, canto de leitura, além de condições e mobiliários para exploração e deslocamentos no espaço - entrar/sair/subir/descer etc.; e

II - para crianças: áreas de brincadeiras e interações, com diferentes possibilidades - jogos diversificados (construção, encaixe, de regras etc.), jogos simbólicos, além de espaço de leitura e espaço e superfícies para produção gráfica/plástica (desenho, recorte e colagem, produção de registros diversos etc.)

Assim, fica estabelecido que o brincar progressivamente se constitui como direito fundamental por meio de um percurso histórico que já dura aproximadamente um século. Este percurso se inicia pelo reconhecimento da criança como sujeito de direito, passa pelo entendimento de que existem direitos que devem atender as especificidades deste período do desenvolvimento humano e chega ao compromisso de que todos os atores da sociedade devem ser responsáveis por proteger e assegurar o direito ao brincar na infância, com a educação infantil desempenhando um papel privilegiado na garantia deste direito para todas as crianças.

2.2 A CRIANÇA E O BRINCAR: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL

A forma como a criança é percebida em relação ao brincar na atualidade em nosso país tem origem na tradição cultural cristã ocidental. Neste

recorte, a criança foi historicamente considerada um ser incompleto, imperfeito e até mesmo como um pecador maculado pelo pecado original, portanto inerentemente mau. Santo Agostinho (354-430) ilustra esta visão da criança quando afirma (1997, p. 5): “quem me poderá lembrar o pecado da infância, já que ninguém está diante de ti limpo de pecado, nem mesmo a criança cuja vida conta um só dia sobre a terra? [...] o que é inocente nas crianças é a debilidade dos membros infantis, e não a alma”.

Uma ideia de criança mais próxima a que temos hoje surge com Rousseau (1712-1778), especialmente em sua obra *Emílio*, publicada originalmente em 1762, quando ele define a criança como “em estado de aprender” (Rousseau, 1995, p. 6). Pela primeira vez, a criança é percebida como um ser completo, em desenvolvimento e que deve ser educada e cuidada pela família e outros adultos para que se torne um homem bom.

Apesar de extremamente influente, a visão de criança proposta por Rousseau chega em um momento histórico de grandes transformações sociais como o início da Revolução Industrial e a implementação massiva da educação pública. Agora que a criança era considerada um indivíduo e não mais um ser incompleto dependente do adulto, aconteceram inúmeras negociações de sentido entre criança-mão-de-obra trabalhadora das fábricas, a criança-delinquente do abandono, criança-aluno a ser domada e uniformizada pela escolarização e a criança-que-aprende de Rousseau (Brito; Carvalho; Cipriano, 2020).

A criança de Rousseau é também uma criança que brinca, como evidenciado no trecho (Rousseau, 1995, p. 73): “Amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época em que o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz?”. Ampliando a ideia da criança que deve ser cuidada, da criança que brinca e sorri, temos Pestalozzi (1746-1827) e sua obra *How Gertrude Teaches Her Children*, publicada em 1801. Neste livro, Pestalozzi, apresenta a “ideia de que a criança e o seu desenvolvimento devem ser o centro do processo educacional e de que a espontaneidade infantil deve ser preservada a todo custo.” (Candido, 2024, p. 6).

Pestalozzi é contemporâneo e dialoga em suas obras com Fröbel (1782-1852), considerado o pedagogo do Jardim da Infância. Os dois autores partilham muitas similaridades em relação ao que acreditam que deva ser a escola e na imagem potente de uma criança que brinca, cria, imagina e aprende permeada pelo afeto e pelo zelo (Arce, 2012, p.88-89). Apesar de Fröbel acreditar no valor da

brincadeira livre, ele foi o primeiro a colocar o brincar na posição de ferramenta pedagógica, afirmando, em *A educação do homem* (2010, p. 62):

O menino que joga com tranquilidade, com atividade espontânea, resistindo à fadiga, chegará seguramente a ser um homem também ativo, resistente, capaz de sacrificar-se pelo seu próprio bem e pelos demais. [...] Como já se disse, não se devem considerar os jogos infantis como coisa frívola e sem interesse. [...] Para um observador, verdadeiro conhecedor do coração humano, toda vida interior do homem futuro está já presente nos jogos espontâneos e livres desse momento da infância.

Fröbel reconhece em sua proposta pedagógica que o brincar tem dois “modos de uso” (Kishimoto, 2002, p. 71): o fim em si mesmo e o meio de ensinar, e tanto ele quanto Pestalozzi entendiam que a escola deveria ser intencional tanto como ambiente quanto como propositor de brincar. No entanto, Rousseau, Pestalozzi e Fröbel encontraram em Maria Montessori (1870-1952) uma opositora. De acordo com Gutek (2004), Montessori estava determinada a criar uma pedagogia baseada em ciência na Itália, e para isso desafiou a imagem da criança – e pedagogias - criadas tanto por Rousseau, que ela teria considerado romantizada e alheia à necessidade de estrutura que a criança tem, quanto Pestalozzi, cuja forma de trabalhar com crianças ela considerou muito formal e mecânica e Fröbel, cuja ideia de Jardim da Infância ela considerou tão arraigada em idealismo que estava desconectada da ciência e psicologia da época.

Montessori trouxe uma contribuição pioneira para a forma como a criança era vista enquanto parte da sociedade. Por sua formação em medicina e pensamento orientado pela ciência, Montessori acreditava em uma criança que deveria ser vista de forma global e multidisciplinar, trazendo aspectos como saúde, alimentação e vestimenta como componentes para um desenvolvimento digno. Esta concepção posicionou a criança como parte da sociedade, revolucionando a papel social da escola com o estabelecimento da *Casa dei Bambini*, localizada nas áreas mais pobres de Roma. A Casa estava articulada com as famílias, com quem Montessori se reunia periodicamente por considerar a participação familiar um aspecto fundamental da educação, e servia como apoio para as mulheres da classe trabalhadora. Sobre esse tema, escreve Gutek (2004, p. 16):

Montessori teve muitas motivações ao estabelecer a Casa dei Bambini, o protótipo de todas as escolas montessorianas: primeiro, a motivação social e econômica por reforma social, particularmente a melhora da qualidade de vida

da classe trabalhadora; segundo a motivação de a escola ser uma forma de auxiliar mães trabalhadoras que contribuíam para o movimento de equidade feminina e direitos iguais. Entretanto, a Casa dei Bambini era antes de tudo um lugar para a educação da criança; não foi desenhada para criar uma utopia social, tampouco era simplesmente um centro de cuidados para mães trabalhadoras. Como a nova escola dos novos tempos, oferecia educação baseada nos princípios da pedagogia científica.¹¹

Contemporâneo a Montessori e igualmente incorporando uma visão científica da educação, John Dewey (1859-1952), fundador e diretor da Escola Experimental da Universidade de Chicago (*Laboratory School of Chicago University*), também defendeu que a escola deveria ser um espaço planejado e construído para centralizar a experiência global da criança. (Gutek, 2004).

Segundo Bloch e Choi (1990, p. 39), Dewey defendia que “as crianças deveriam buscar atividades significativas para elas enquanto reconstroem suas experiências cotidianas vividas em casa e na sociedade no ambiente escolar”. Dewey e seu pragmatismo entendiam o brincar de faz-de-conta como uma forma da criança experimentar os hábitos corretos e a atmosfera do modo de viver democrático, em um ensaio para a vida adulta (Amaral, 2006). Em consonância com a visão de Dewey sobre o brincar enquanto contexto de aprendizagem da vida em sociedade, Bruner (1915-2016) declara que as situações de brincar, ao ocorrerem em situações sem pressão e riscos, proporcionam condições de aprendizagem das normas sociais (Bruner, 1972).

Avançando para o século XXI, acontece uma inversão importante na visão da criança e seu brincar. De acordo com Riveiro e Rocha (2019, p. 3): “As reflexões ocorridas nessas últimas décadas sobre a infância como categoria social e as crianças como membros ativos da sociedade vêm provocando renovações nas abordagens dos estudos da infância nos planos teórico, epistemológico e metodológico.” Assim, a criança teórica e idealizada, estudada como um sujeito formado passivamente sempre a partir da ação do adulto, passa a se constituir como um ator no processo de socialização, alterando, também, a forma como se faz

¹¹ Do original: Montessori then had several motives in mind when establishing the Casa dei Bambini, the prototype of all later Montessori schools: first, the social and economic motives of social reform, especially the improvement of the condition of the working class; second, the motive that the school was a means of aiding working mothers who would contribute to the general movement for women's equality and rights. However, the Casa dei Bambini was primarily a place for children's education; it was not a design to create a social utopia, nor was it merely a center for children's day care for working mothers. As the new school for the new age, it offered education based on the principles of scientific pedagogy. (Tradução nossa)

pesquisa sobre ela. Afirma Rocha (2011, p. 126):

Investigar os contornos do ser criança e os processos de constituição da infância e da sua educação implica considerá-la um agente cultural e informante qualificado, conduzindo à necessidade de observar como brinca e sobre o que brinca, o cruzamento que estabelece entre fantasia e realidade, as expressões do seu imaginário, como interpreta temas da vida cotidiana, entre outros aspectos e dimensões.

Assim, entendemos que a criança que a visão contemporânea nos apresenta é uma criança protagonista, produtora e participante das rotinas culturais (Corsaro, 2011) e que está imersa na coletividade. Nesse sentido, o brincar “não é uma atividade interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (Brougère, 1998, p. 104). Ao brincar, a criança interpreta, dá sentido e, em certa maneira, resiste ao mundo adulto, tornando-se “membro tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas.” (Corsaro, 2011, p. 128). A partir desta visão, a relação entre a criança e o brincar extrapola a experiência individual e se torna um fenômeno social e cultural.

2.3 O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Ao pensar a criança como sujeito inserido no tempo e no tecido social, a relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil será analisada com base na Teoria Histórico-cultural a partir do estudo de Vygotsky e suas obras *A Formação Social da Mente* (2002), *Pensamento e Linguagem* (2003) e *A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança* (2007). Vygotsky criou um modelo que explica como a aprendizagem e o desenvolvimento são processos conectados e trouxe o brincar e a linguagem como componentes destes processos. Por este motivo, suas publicações, juntamente com aquelas dos autores que ampliaram e revisitaram sua obra, são a base para a escrita desta seção.

Também os estudos de Bruner sobre a criança e o brincar se mostram de especial interesse para a elaboração desta pesquisa, pois o aspecto do desenvolvimento da linguagem esteve presente em suas publicações, como *Games, social exchanges and the acquisition of language* (Ratner e Bruner, 1978), ressaltando

o papel do adulto, especialmente a mãe ou o cuidador, de mediar a aprendizagem tanto da linguagem quanto do seu uso em contextos de brincar ou de interação de cuidados da rotina. É partindo dessa ideia que Bruner, juntamente com Wood e Ross, apresenta o conceito de andaime (*scaffolding*) no artigo *The Role of Tutoring in Problem Solving* (O papel da tutoria na resolução de problemas) em 1976 (Wood, Bruner e Ross, 1976). Considerando que o brincar é uma atividade cultural imersa em contexto histórico e social, entende-se que o ato de brincar precisa ser aprendido e que o papel do adulto em mediar a aprendizagem de brincar é fundamental.

O conceito de *scaffolding* está intrinsecamente conectado com o pensamento de Vygotsky, cuja obra transformou a forma como a criança e o brincar são entendidos e impactou profundamente o papel do brincar na escola. Ele teorizou que o brincar é o propulsor do desenvolvimento infantil, possibilitando o pensamento abstrato, a representação simbólica e a imaginação. Em uma palestra em 1933, publicada anos depois na forma do texto *Play and its role in the Mental Development of the Child*, Vygotsky afirmou (1967, p. 16):

No brincar, a criança sempre está além de sua idade, além de seu comportamento cotidiano, é como se no brincar ele fosse um palmo maior do que o ele mesmo. Como se estivesse sob uma lente de aumento, o brincar contém de forma condensada todas as tendências de desenvolvimento; ao brincar, é como se a criança estivesse tentando saltar para além do nível do seu comportamento normal¹²

Bodrova e Leong (2015), comentam que esta citação foi usada muitas vezes para anular o papel do adulto no processo de brincar. No entanto, afirmam, esta fala precisa ser contextualizada de forma ampla na obra do autor. A Teoria Histórico-cultural considera que o desenvolvimento humano é um processo complexo perpassado tanto pelo desenvolvimento biológico quanto pelo desenvolvimento cultural que é resultado da interação com o outro. Nessa perspectiva, o sujeito não se desenvolve de forma isolada, mas apropria-se das produções culturais historicamente elaboradas por meio da linguagem, dos signos, dos instrumentos e das práticas sociais, em um movimento dialético entre o individual e o coletivo (Vygotsky, 1967). Assim, o desenvolvimento das funções psíquicas ocorre a partir da linguagem por

¹² Do original: "In play a child is always above his average age, above his daily behavior; in play it is as though he were a head taller than himself. As in the focus of a magnifying glass, play contains all developmental tendencies in a condensed form; in play it is as though the child were trying to jump above the level of his normal behavior. (Tradução nossa).

meio da mediação social, sendo o outro, mais experiente, elemento fundamental na constituição do pensamento, da consciência e da aprendizagem, especialmente na infância, período em que as interações e as experiências vividas assumem papel central na formação do sujeito.

Ao desenvolvimento biológico seriam atribuídos os processos mentais inferiores como memorização mecânica (*rote memory*), atenção involuntária (*involuntary attention*) e pensamento sensório-motor (*sensory-motor thought*), que seriam desenvolvidos em processos mentais superiores que são representados de forma simbólica e são intencionais e internalizados.

A infância seria o período de reestruturação dessas funções mentais, quando a criança usaria os artefatos culturais para transformar seus processos cognitivos tais como percepção, atenção, memória, pensamento e comportamentos socioemocionais. (Bodrova; Leong, 2015). Assim, a criança passaria de um comportamento reativo/impulsivo para um comportamento intencional, bem como expandiria sua capacidade de usar a representação simbólica.

Vygotsky entende o brincar, especificamente o faz-de-conta, como o espaço em que a criança pequena passa por essa reestruturação mental, com o brincar possibilitando a imaginação, a representação de papéis e a compreensão das regras que emergem desses papéis. Por exemplo, quando a criança brinca de ser mãe, ela está imersa em um espaço de imaginação, está representando um papel e está cumprindo as regras deste papel, pois se é mãe, não pode latir, mas pode fazer um bolo usando areia ou sair para trabalhar. Com isso, Vygotsky concluiu que o brincar é o principal impulsionador de desenvolvimento infantil na faixa etária correspondente à educação infantil, afirmando: “[...] o brincar oferece o pano de fundo para mudanças necessárias e na consciência em maneira profundas. Brincar é a fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento proximal.”¹³ (Vygotsky, 1967).

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)¹⁴ é um conceito que descreve a distância entre o ponto de performance independente até o ponto de performance assistida, ou seja, o intervalo entre aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha e aquilo que precisa de ajuda para realizar. Quando Vygotsky teoriza o brincar

¹³ Do original: [...] play provides a background for changes in needs and in consciousness of a much wider nature. Play is the source of development and creates the zone of proximal development. (Tradução nossa)

¹⁴ O original *zona blijaichego razvitia*, também foi traduzido como Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) por Prestes (2012).

como o gerador da ZDP, torna-se imperativo manter e ampliar os tempos e espaços de brincar na educação infantil e, considerando o conceito de *scaffolding*, fica explícita a necessidade de atuação intencional da professora nos contextos de brincar.

Expandindo o trabalho de Vygotsky, está a ideia de apropriação apresentada por Leontiev (1903 – 1979) no texto *O homem e a cultura* (2018), definida por ele como o movimento pelo qual aquilo que está disponível para a sociedade se transforma em uma capacidade do psiquismo de um indivíduo. Mais uma vez, quando o brincar é tomado como um elemento da cultura que deve ser aprendido pela criança, a apropriação somente é possível partindo da concepção de uma criança que é um sujeito ativo que conta com a adulto para “orientar, organizar e guiar a atividade da criança para que nela se reconstitua a atividade cultural e histórica incorporada nas objetivações da cultura” (Pasqualini; Eidt, 2019).

Leontiev também foi responsável pela descrição do conceito de atividade e afirmou que o brincar é a atividade principal (*leading activity*) da criança. Por atividade principal entende-se aquela que proporciona as condições ótimas para funções mentais que estão sendo desenvolvidas naquele momento ao mesmo tempo em que prepara as bases para as funções mentais que serão desenvolvidas posteriormente. A partir disso, afirmam Bodrova e Leong (2015 p. 378): “Atividade principal é a mais importante para o desenvolvimento psicológico em uma certa idade; assim, mesmo que o brincar social não seja a atividade que ocorre com mais frequência entre crianças pré-escolares, ela é a mais significativa para seu desenvolvimento mental ou psicológico”¹⁵

Elkonin (1904-1984), tendo trabalhado de forma muito próxima a Leontiev, também se dedicou ao estudo do brincar como atividade principal da criança e descreveu sua teoria dos estágios de desenvolvimento infantil, conhecida em português como Teoria do Jogo em sua obra *Psicologia do Jogo* (Elkonin, 2009). Elkonin defendeu que o objetivo da educação seria promover o desenvolvimento por meio do oferecimento da atividade principal de cada faixa etária e, especificamente para crianças entre 3 e 6 anos, essa atividade é o brincar de faz-de-conta (também chamado por alguns autores de brincar simbólico, brincar representativo, jogo de

¹⁵ Do original: Leading activity is most important for psychological development at a particular stage; hence, although social role play is not necessarily the most commonly occurring activity for preschoolers, it is the most significant for mental or psychological development. (Tradução nossa). *Leading activity* também pode ser traduzido como atividade-guia.

papéis ou jogo protagonizado). Em sua teoria, Elkonin situa o brincar de faz-de-conta em um contínuo de atividades principais, sucedendo o brincar orientado ao objeto dos bebês e precedendo o jogo de regras das crianças mais velhas. Para um entendimento aprofundado da Teoria do Jogo na educação infantil, recomenda-se o estudo de Marcolino, Barros e Mello (2014).

Estabelecida a relação entre desenvolvimento infantil e o brincar, emerge a questão: afinal, o que é o brincar? Para localizar esse debate, é imprescindível explicitar a dificuldade em encontrar consenso sobre o que é exatamente o brincar. Parece sempre haver uma dualidade, por qualquer ângulo que se examine: o brincar é uma ação ou um processo? É um fim em si mesmo ou uma estratégia para outra finalidade? É social ou individual? É independente da cultura em que está inserido no sentido em que é universal ou está intrinsecamente conectado à cultura? É algo observável, e, portanto, externo ao indivíduo ou se trata de um fenômeno interno? É natural ou precisa ser aprendido? É fruto da cultura ou agente transformador e propositor de cultura?

Talvez o brincar tenha todas essas características, talvez nenhuma. Pode-se recorrer ao trecho escrito por Moyles (2014, p.4) para materializar em palavras a dificuldade de definir o brincar e suas características:

Aprofundar-se no conceito de brincar pode ser comparado a tentar agarrar bolhas de sabão, pois, sempre que parece haver algo para segurar, sua natureza efêmera impede que seja apreendido. Algumas atividades podem parecer com o brincar sem realmente serem brincadeiras – por exemplo, crianças podem estar "brincando" com letras para formar palavras, mas se essa for uma atividade conduzida pelo professor, pode até ser uma atividade lúdica, mas talvez não seja brincar do ponto de vista da criança. Mas será que precisamos de uma definição para conseguir valorizar o brincar?¹⁶

Respondendo a Moyles, não, não é necessário um consenso sobre a definição do brincar para que ele seja valorizado e reconhecido como um direito da criança e um promotor de seu desenvolvimento e a aprendizagem. No entanto, para fins de delimitar o objeto sobre o qual nos debruçamos neste texto, algumas características e definições do brincar serão apresentadas a partir de uma perspectiva

¹⁶ Do original: Grappling with the concept of play can be analogous to trying to seize bubbles, for every time there appears to be something to hold on to, its ephemeral nature disallows it being grasped. Activities can look like play without actually being play - for example, children may be 'playing' with letters to make up words but if this is a teacher-driven activity, it may be playful teaching but it may not be play in the eyes of the child. But do we need a definition to value play? (Tradução nossa).

sociocultural. Entendendo que o brincar a ser explorado neste texto acontece em ambiente escolar, o aspecto relacional do brincar terá posição de destaque. Da mesma forma, entende-se aqui que o brincar está imerso em um contexto histórico e cultural e que, ao mesmo tempo em que parte deste contexto, igualmente o transforma e ressignifica, em consonância com Brougère (2004, p. 20), que afirma: “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem.”

Na busca de melhor compreensão sobre o brincar, diferentes autores categorizaram as manifestações do brincar. Parten (1932), por exemplo, classificou o brincar usando a interação com o outro como critério para criar as categorias progressivas de brincar solitário, brincar de observação, brincar paralelo, brincar associativo e brincar cooperativo. Piaget (1978) ordena as etapas do brincar de acordo com o desenvolvimento cognitivo da criança em de jogo de exercício sensório-motor, jogo simbólico e jogo de regras. Elkonin (2009) classificou o brincar com o critério da relação que a criança tem com seu entorno, elaborando as categorias de brincar orientado para o objeto, brincar de papéis e brincar de regras.

Os critérios que definem o brincar também variam de acordo com o autor e suas concepções. Huizinga (1950, 2020) desenvolveu como características do brincar: é voluntário, é separado da vida real, acontece dentro de certos limites, é organizado por regras e envolve espaços privados. Brown (2010) listou como características: não ter um propósito/ser um fim em si mesma, é voluntário, é livre de restrições de tempo, tem potencial para improviso, induz a diminuição da consciência de si mesmo e é motivado por desejo. Gray (2013) caracterizou o brincar como conduzido e escolhido pela criança, focado no processo e não no produto, estruturado a partir da mente dos participantes e não por forças externas, imaginativo e separado da vida real, relaxante ou livre de estresse. Smith e Pellegrini (2023) caracterizaram o brincar como uma atividade em si mesma, cujo processo é mais importante que o produto, é flexível e tem efeitos positivos.

A definição geral que foi adotada nesta pesquisa e que será evidenciada na proposta formativa para professoras da educação infantil bilíngue foi trazida no artigo *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil* de Kishimoto (2010, p. 1):

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar,

expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

A partir das afirmativas de Kishimoto (2010), compreende-se o brincar como uma experiência central na constituição da infância, na medida em que possibilita à criança agir sobre o mundo, atribuir sentidos às suas vivências e produzir cultura. O brincar, nessa perspectiva, não se restringe a um recurso metodológico ou a um momento de pausa na rotina pedagógica, mas configura-se como eixo estruturante das experiências educativas, por meio do qual a criança se expressa, comunica, imagina, cria e aprende. Ao mobilizar diferentes linguagens como a corporal, oral, gestual, simbólica e estética o brincar favorece a construção da identidade, das relações sociais e do pensamento, articulando dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais do desenvolvimento infantil.

O recorte específico que será utilizado é o brincar de faz-de-conta. Os estudos de Vygotsky, Leontiev e Elkonin até então mencionados foram feitos a partir da teorização e experimentação sobre o brincar de faz-de-conta, portanto é imperativo explicitar que a proposta formativa Brincar Bilíngue se refere a crianças pequenas (4 a 6 anos) em contexto de brincar de faz-de-conta (ou brincar simbólico, brincar imaginativo, brincar representativo, jogo de papeis ou jogo protagonizado). Todas essas denominações se referem neste texto ao mesmo brincar, que apresenta os seguintes componentes (Bodrova, 2008, p. 359): a criança cria uma situação imaginária; a criança escolhe e age de acordo com um papel e a criança obedece a uma série de regras determinadas pelos papéis.

Cada um desses componentes é fundamental para que a mente da criança desenvolva as funções mentais superiores, portanto, o brincar imaginativo afeta o desenvolvimento do pensamento simbólico e abstrato, pois é “a situação na qual a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê”¹⁷ (Vygotsky, 1967, p. 11). Esta forma simbólica de brincar, afirma Vygotsky (1967) é responsável pela transição do comportamento reativo para o comportamento intencional e

¹⁷ Do original: [...] a situation is reached in which the child begins to act independently of what he sees. (Tradução nossa.)

planejado, desenvolvendo o controle do impulso e a autorregulação. Afirma Vygotsky (1967, p.10): “Normalmente a criança se submete a regra ao renunciar algo que deseja, mas aqui a subordinação a regra e a renúncia da ação imediata por impulso são os meios para o máximo prazer”.¹⁸ A habilidade de autorregulação também está ligada ao desenvolvimento da linguagem.

Vygotsky (2003) teorizou que o primeiro tipo de fala que a criança (ainda bebê) apresenta é a fala social, na qual sons e palavras cumprem a função de compor pequenos enunciados ou expressar emoções. Por volta dos três anos, a fala social passa a evoluir para a fala privada, que atua como um organizador da atividade mental que está se tornando cada vez mais complexa e, a partir dela, a criança aprende a desenvolver estratégias, amplia sua imaginação e aumenta sua competência social. Essa fala privada acontece em voz alta, porém independe de um interlocutor; a criança está falando consigo mesma e essa fala, menos do que comunicação, está relacionada a organização do pensamento (Alharbi, 2023).

Vygotsky argumenta que o desenvolvimento da fala privada está atrelado a capacidade da criança de atribuir significado e representação ao objeto ou ação, sendo este processo amplificado pelo brincar de faz-de-conta. O pensamento da criança não só evolui a partir da ação concreta, mas também é alimentado pelo discurso na forma de fala privada, elevando suas funções mentais em um processo no qual cada componente, fala, brincar, pensamento e funções executivas amplificam e apoiam o desenvolvimento uma das outras (Rublik, 2017).

Com o desenvolvimento da autorregulação, a criança passa a utilizar a fala interna ou fala silenciosa ao invés da fala privada e é por meio dela que a criança organiza seu pensamento e passa a atribuir significado (Berk; Meyers, 2013). Sobre a fala interna, sumarizam Smolucha e Smolucha (2021, p. 1): “De acordo com Vygotsky, o direcionamento verbal de uma pessoa mais experiente é internalizado como a fala interna autodirigida. A fala interna possibilita que os indivíduos dirijam seu comportamento como se estivessem direcionando outra pessoa. A fala interna autodirigida transforma as funções mentais inferiores em superiores.”¹⁹

¹⁸ Do original: Ordinarily a child experiences subordination to a rule in the renunciation of something he wants, but here subordination to a rule and renunciation of acting on immediate impulse are the means to maximum pleasure. (Tradução nossa.)

¹⁹ Do original: According to Vygotsky, the verbal guidance of a more knowledgeable person is internalized as self-guiding inner speech. This inner speech enables individuals to consciously direct their own behaviour as if directing another person. Self-guiding inner speech transforms elementary mental functions into consciously directed higher mental functions. (Tradução Nossa).

Apesar do brincar em geral e do brincar de faz-de-conta estarem sendo elaborados nesta pesquisa a partir dos fundamentos da Teoria Histórico Cultural, a criança que brinca é objeto de estudo tanto na Teoria Histórico Cultural (THC) quanto na Teoria Crítica (TC), porém com olhares bastante diferentes. A THC examina a relação do brincar com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (Vygotsky, 2002) e da linguagem (Vygotsky, 2003 e 2007), o papel mediador do adulto durante o brincar e o quanto o brincar está posicionado em um contexto histórico e cultural. A presente pesquisa recorre com maior frequência aos fundamentos da THC para analisar a relação entre o brincar e o papel da professora na mediação da aprendizagem de língua, por entender que esta base teórica se debruça sobre os fenômenos do cotidiano escolar e suas relações.

No entanto, não é possível pensar em uma educação emancipatória verdadeiramente libertadora e transformadora sem recorrer aos subsídios da TC, portanto seus autores também contribuem para as reflexões propostas. O brincar, a língua e a formação de professoras não são fenômenos que se restringem ao cotidiano escolar, mas sim que estão em relação com os movimentos da sociedade de forma geral, ora os amplificando, ora resistindo a eles.

Podemos citar, por exemplo, a contribuição da TC sobre o objeto brinquedo e os processos de emancipação ou alienação que ele pode proporcionar para a criança. Essa reflexão que se torna cada vez mais relevante em um país cuja indústria de brinquedos faturou cerca de R\$9,4 bilhões em 2023 (Felix, 2024). Segundo Oliveira e Pascal (2015, p. 7) “O desejo [da criança] em consumir, em ter, é maior do que vivenciar a situação lúdica, criativa e imaginativa pelo objeto, no caso o brinquedo.”

De fato, mesmo que a THC se ocupe de pensar o objeto brinquedo como o catalizador do processo de representação da criança e a professora possa usar essa perspectiva para planejar estratégias de ensino, será a TC que embasará uma reflexão mais abrangente sobre estes objetos, como ao convidar a professora a considerar a indústria cultural e seus ecos na publicidade infantil, o consumo e o papel da criança como público-alvo, a oferta de brinquedos que não oferecem resistência a ideais colonialistas (Todas as bonecas são loiras? Os brinquedos importados da Disney são mais prestigiados? Os brinquedos piscam e tocam músicas em inglês, colocando a criança em uma posição passiva, mas que “produz oralmente” porque está cantando?).

Oliveira e Silva (2019, p. 98) afirmam que “quanto mais são contagiadas pela lógica do consumo, cada vez mais a criança é seduzida para o mundo adulto que tem como marca essencial o disciplinamento do corpo em função da vida técnica e instrumental, o que resulta na lógica da criança com o brinquedo e sem a brincadeira.” Esse trecho evidencia a grandiosidade da contribuição para pensarmos sobre a ação docente já que, mesmo que apta para criar estratégias de ensino embasadas em concepções como ZDP e *scaffolding*, a professora precisa compreender e negar a expectativa de docilidade dos corpos, a ênfase no conhecimento técnico e instrumental desvinculado da experiência, a centralidade do brinquedo em detrimento do brincar.

Ressalta-se que as reflexões aqui propostas não pretendem eleger ou antagonizar pressupostos teóricos, entendendo que um mesmo fenômeno encontra ressonância em diferentes abordagens que escolhem direcionar seus aprofundamentos de acordo com seus pressupostos. Em muitos casos, esses aprofundamentos se tornam complementares ou sinérgicos, de forma que sempre que houver benefício para a qualidade do debate, autores da Teoria Histórico Cultural e da Teoria Crítica serão trazidos de forma dialética.

Retomando a questão do brinquedo para ponderar as transformações no brincar ocorridas no final do século XX, Friedmann (1992) apresenta quatro fatores preponderantes para a emergência das mudanças que testemunhamos na contemporaneidade. O primeiro fator gerador das transformações no brincar, indicado pela autora, foi a redução dos espaços físicos, provocada pelo crescimento das cidades e pela violência urbana. O segundo, a diminuição do tempo destinado ao brincar, uma vez que nos lares a televisão passou a ocupar mais o tempo das crianças, que ainda têm que lidar com a ausência da mãe, agora mais voltada para a carreira profissional.

Friedmann (1992) menciona ainda que o desenvolvimento e a construção de brinquedos estão muito mais atraentes. Essa fábrica de sonhos a autora indica como o terceiro fator responsável pelas mudanças no brincar, pois o desenvolvimento da indústria do brinquedo contribuiu para o deslocamento do objeto brincante para o centro da brincadeira, relegando a um papel secundário as interações sociais.

O quarto fator destacado pela autora está relacionado ao papel da propaganda neste cenário, visto que as campanhas de marketing vieram difundir

amplamente o consumo dos brinquedos industrializados. Na escola, o tempo antes dedicado às brincadeiras também ficou escasso, perdendo terreno para outras atividades preparatórias de um adulto em gestação (Furlan, 2003), cenário que entra em diálogo com o fenômeno já citado do *push-down academics*. Assim, a próxima seção abordará a importância da manutenção dos tempos e estratégias de brincar na escola e o papel fundamental que a professora desempenha tanto em garantir que esse brincar aconteça quanto em assegurar sua qualidade.

3 O BRINCAR BILÍNGUE E A EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

Esta seção objetiva discutir e problematizar o conceito de Brincar Bilíngue na Educação Infantil, articulando os fundamentos da educação bilíngue, as relações entre brincar, aprendizagem e linguagem, bem como os desafios e possibilidades da formação inicial e continuada de professoras que atuam nesse contexto. Parte-se da compreensão de que o brincar é uma linguagem essencial da infância e, quando inserido em contextos bilíngues, adquire novas camadas de sentido, exigindo dos docentes intencionalidade pedagógica, domínio teórico e sensibilidade cultural.

Assim, busca-se inicialmente compreender o conceito de **brincar bilíngue**, articulando-o com as teorias contemporâneas sobre o desenvolvimento infantil e linguístico. Em seguida, analisa-se como as práticas pedagógicas docentes são desafiadas e potencializadas nesse contexto, especialmente frente à ausência de políticas públicas específicas de formação e regulamentação da docência bilíngue na educação infantil.

A análise considera, ainda, os aportes do bilinguismo dinâmico, conforme proposto por García (2009), e os estudos sobre o brincar como prática social situada (Zosh *et al.*, 2017a; Weisberg *et al.*, 2016), defendendo a necessidade de propostas formativas que integrem o brincar intencional com o uso significativo da língua adicional no cotidiano das instituições de educação infantil.

3.1 BRINCAR BILÍNGUE E EDUCAÇÃO BILÍNGUE: COMPREENDENDO CONCEITOS

A definição de bilinguismo vem sendo debatida há décadas e por muito tempo a discussão se deu a partir de uma perspectiva monoglóssica deste fenômeno, ou seja, esteve centrada em analisar como um sujeito poderia funcionar sendo a soma de duas línguas. Bloomfield (1935) descreveu o bilinguismo como “o controle de duas línguas como um nativo” (*native-like control*, p. 56), enquanto Macnamara (1967, p. 59) ressaltou que sujeitos são bilíngues ainda que variem em

sua proficiência nas habilidades de leitura escrita, compreensão e produção oral, chamando de bilíngue receptivo (*receptive bilingual*) aquele capaz de compreender uma língua sem ser capaz de produzi-la. Um aprofundamento na análise do paradigma monoglóssico do bilinguismo e seus impactos para a pesquisa pode ser encontrado em Megale (2005), Baker e Wright (2001) e Rabanes e Velez (2016).

O artigo seminal *The bilingual as a competent but specific speaker-hearer* (O bilíngue como falante-ouvinte competente, porém específico) publicado em 1985 por Grosjean (nascido em 1946) trouxe uma nova perspectiva para o campo do bilinguismo. Grosjean nomeia a visão até então dominante como bilinguismo fracionário e enumera as consequências negativas para as pesquisas geradas por essa visão. Ele propõe então o conceito de bilinguismo holístico, afirmando que o sujeito bilíngue não pode ser decomposto em duas partes (frações) monolíngues; ao contrário, é um sujeito integral de configuração linguística ímpar. Segundo o Grosjean (1985, p. 24), “a coexistência e constante interação entre as duas línguas no sujeito bilíngue produz um sistema linguístico diferente, porém completo.”²⁰

Para além de redefinir o sujeito bilíngue como um ser integral, Grosjean ressaltava mais um elemento inovador para aquele período: a centralidade da comunicação. Segundo Grosjean (1985, p. 24): “Essa competência [comunicativa] fará uso de uma ou de outra língua ou das duas juntas (na forma de discurso misto) dependendo da situação, do tópico, do interlocutor, etc.”²¹. Pontuar que existe um repertório linguístico total que o sujeito bilíngue pode mobilizar de acordo com sua necessidade representou um avanço nas discussões sobre o que é ser bilíngue (Baker; Wright, 2021, p. 7).

O passo seguinte nas discussões acerca do bilinguismo foi trazido pelo paradigma da translinguagem, definido como “a mobilização do repertório linguístico completo de um falante, sem preocupação com a obediência estrita às fronteiras das línguas nomeadas”²² (Otheguy; García; Reid, 2015). Aqui, língua nomeada (*named language*) é uma expressão usada para descrever sistemas

²⁰ Do original: The coexistence and constant interaction of the two languages in the bilingual has produced a different but complete language system. (Tradução nossa).

²¹ Do original: This competence will make use of one language, of the other language or of the two together (in the form of mixed speech) depending on the situation, the topic, the interlocutor, etc. (Tradução nossa).

²² Do original: the deployment of a speaker's full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages. (Tradução nossa).

linguísticos que, ao longo do tempo, foram definidos, rotulados e reconhecidos por meio de processos sociais, políticos e históricos, recebendo nomes como 'português', 'inglês' ou 'espanhol', sendo percebidos como sistemas distintos e isolados, geralmente vinculados à identidade de um país ou Estado. Entende-se que cada língua nomeada é uma construção histórico-social e é exterior ao indivíduo.

Por outro lado, a translanguagem se volta para o interior de cada indivíduo, supondo um repertório linguístico único e integrado como parte de cada sujeito bilíngue e que transgride os limites de cada língua nomeada. Este paradigma enfatiza a construção de sentido como o processo usado por bilíngues para compreender e expressar ideias, negociar significados e estar no mundo através da mobilização de seu repertório linguístico completo.

Ainda assim, possuir um repertório linguístico que transcende as línguas nomeadas não significa que a comunicação do sujeito bilíngue é ininteligível, já que ele é capaz de adequar seu discurso de acordo com seu interlocutor ou contexto. De acordo com Wei (2018, p. 22):

A translanguagem reconceitua língua como um recurso multilinguístico, multissemiótico, multissensorial e multimodal para a construção de sentido e significado e o multilíngue como alguém que está ciente da existência de entidades políticas chamadas línguas nomeadas e que tem a habilidade de usar as características de algumas dessas línguas que ele tenha aprendido.²³

Se por um lado a translanguagem se volta para a conceitualização do processo interno do indivíduo bilíngue, o conceito de bilinguismo dinâmico formulado por García (2009) descreve a manifestação externa desse repertório linguístico integrado de forma heteroglósica. Segundo García, o “bilinguismo dinâmico vê as línguas não como sistemas monolíticos feitos de conjuntos de habilidades discretas, mas sim como uma série de práticas sociais imersas em teias de relações sociais”²⁴ (García; Wei, 2014, p. 109).

Transportando este percurso para o contexto escolar, é possível observá-lo nas rupturas e permanências encontradas nos diferentes modelos

²³ Do original: Translanguaging reconceptualizes language as a multilingual, multisemiotic, multisensory, and multimodal resource for sense- and meaning-making, and the multilingual as someone who is aware of the existence of the political entities of named languages and has an ability to make use the structural features of some of them that they have acquired. (Tradução nossa).

²⁴ Do original: Dynamic bilingualism sees languages not as monolithic systems made up of discreet sets of skills, but as a series of social practices that are embedded in a web of social relations. (Tradução nossa).

propostos de escolarização bilíngue. É igualmente notável perceber como a forma com que a escola escolheu e escolhe lidar com o bilinguismo está profundamente relacionada com o contexto histórico, político e social.

Modelos escolares de bilinguismo deletério e de bilinguismo transitório não somente partem de uma concepção monoglóssica como também têm por objetivo subtrair uma língua minoritária e transformar a criança bilíngue em uma criança monolíngue capaz de se expressar apenas na língua majoritária. Propostas de educação bilíngue que priorizam o apagamento de uma língua minoritária comumente estão acompanhadas de projetos de pagamentos de povos e culturas, apoiadas por de filosofias como *one language, one nation* (uma língua, uma nação).

Especificamente no Brasil, a construção do mito do Brasil monolíngue incorporou a educação bilíngue como ferramenta de ensino de Português e apagamento das línguas - e culturas - de populações indígenas e quilombolas. Para um aprofundamento sobre as políticas de educação bilíngue de imigrantes, povos indígenas e quilombolas, recomenda-se a leitura de Cavalcanti (1999) e Barros, Borges e Meira (1996).

Dentro de um paradigma que concebe o bilinguismo de forma positiva e como uma característica individual a ser preservada, existem modelos de educação bilíngue que, ainda de forma monoglóssica, têm por objetivo a manutenção e até mesmo o enriquecimento das duas línguas, sempre que ambas se caracterizem como línguas prestigiadas, ou seja, que sejam reconhecidas como valorosas em um determinado contexto sócio-político. Esses modelos estão fortemente conectados com uma perspectiva mercadológica (Marcelino, 2009) da língua como commodity (Jordão, 2004).

Embalada pela perspectiva de que o bilinguismo pode representar uma vantagem para o mercado de trabalho, um passaporte para a cidadania global ou uma oportunidade para uma vivência multicultural, a educação infantil bilíngue se tornou um fenômeno de crescimento vertiginoso no Brasil. A ideia de que a criança deve aprender uma língua adicional prestigiada o quanto antes ecoou tanto na rede privada quanto pública de ensino e se tornou uma poderosa ferramenta de marketing para escolas e campanhas políticas.

De acordo com Parma (2013, p. 153):

Este argumento [de quanto mais cedo a criança aprende uma língua adicional, melhor], baseado neste discurso científico, trabalha na relação das formações imaginárias, antecipando os resultados oriundos do ensino infantil de língua inglesa, como o sucesso, o melhor poder econômico, a ocupação de posições superiores nas relações de força da sociedade, através dos enunciados que circular pela memória discursiva, pela discursividade dominante. Dessa forma, este argumento antecipa os resultados (o sucesso) que podem ser provenientes de um produto (o ensino infantil de língua inglesa) para atingir o “público alvo” disso que é ofertado por meio do consumo

Torna-se urgente que se faça um amplo debate sobre a necessidade e os objetivos desse tipo de educação. Enquanto famílias buscam status ou uma escola “forte”, escolas disputam matrículas e espaço em um mercado cada vez mais competitivo. Isso resulta no aumento da pressão exercida sobre professoras e crianças por resultados e proficiência em uma língua que, na maior parte das vezes, não faz parte das experiências e relações das crianças em nenhum outro contexto que não o escolar. Neste cenário, as práticas pedagógicas na educação infantil bilíngue se tornam cada vez mais centradas na professora e descontextualizadas para as crianças, resultando no ensino de uma língua desvinculada de seu uso social. Segundo Brentano (2023 p. 14):

[...] o impulsionamento dado pelas mídias sociais à Educação Bilíngue no Brasil fez com que muitas escolas entrassem no ramo do ensino bilíngue sem nenhum conhecimento de causa, ou seja, sem saber o que de fato torna uma escola bilíngue e como ofertar um currículo que realmente contribua na formação de sujeitos linguística e academicamente competentes.

Não está sendo defendido aqui que a educação bilíngue seja extinta na educação infantil, ao contrário, está sendo feito o convite para a reflexão sobre as razões para essa oferta e para a construção de uma forma diferente de entender o que esta modalidade tem a oferecer para as crianças, especialmente considerando a criança que é, em si e naquele momento, e não uma criança que virá a ser um vestibulando, um intercambista ou um trabalhador.

Existem inúmeras razões para que a oferta da educação bilíngue aconteça desde a educação infantil que incluem benefícios socioculturais, linguísticos e cognitivos, tais como maior tolerância e aceitação da diversidade, ampliação do conhecimento de mundo, maior controle das funções executivas, memória de trabalho e metacognição.

Do ponto de vista teórico-cognitivo, afirmam Marcelino e Weissheimer (2022, p. 25) “mais cedo é melhor [...] e duas línguas estimulam mais o cérebro do

que apenas uma, iniciando com os dois sistemas fonológicos a serem desvendados.” Ainda assim, mesmo que sob uma perspectiva cognitivista ou da neurociência o ensino de uma língua adicional deva acontecer o mais precocemente possível, cabe a ponderação de que o custo dessa aprendizagem para a criança tem sido a sua própria infância, com o desrespeito aos seus tempos, seu processo de desenvolvimento e seu direito ao brincar.

Dessa forma, aproximar a educação bilíngue do paradigma da translanguagem convoca práticas pedagógicas orientadas pelo bilinguismo dinâmico e torna-se uma alternativa para resguardar a infância e para colocar a criança em uma posição de sujeito humanizado, potente e capaz de agência. Essa aproximação requer uma concepção de criança capaz de ampliar seu repertório linguístico, analisar, sistematizar e comparar as línguas nomeadas que lhes são ensinadas e selecionar deste repertório próprio os elementos que necessita para se comunicar e se expressar de forma efetiva, ponderando seu interlocutor e contexto. A translanguagem e o bilinguismo dinâmico convidam ao uso da língua de forma contextualizada e significativa para a criança, respeitando seu desenvolvimento, essência e relações. De acordo com Wei (2018, p. 24):

A translanguagem enfatiza a interligação entre línguas conhecidas tradicionalmente e convencionalmente e outros sistemas de comunicação. [...] o conhecimento humano sobre linguagem não pode ser separado do conhecimento sobre as relações e interações humanas, o que inclui a história, os contextos de uso e os valores simbólicos e emocionais das línguas construídas socialmente.²⁵

Assim, compreender a educação bilíngue a partir da translanguagem implica reconhecer que o ensino de línguas na infância não se restringe à aprendizagem de estruturas gramaticais ou vocabulário isolado, mas envolve, de forma indissociável, as dimensões históricas, culturais, simbólicas e afetivas das línguas. Ao criar oportunidades para que as crianças utilizem todo o seu repertório linguístico de maneira flexível e contextualizada, a professora favorece não apenas a construção de competências comunicativas, mas também a ampliação de sua

²⁵ Do original: Translanguaging emphasizes the interconnectedness between traditionally and conventionally understood languages and other human communication systems. As said above, human beings' knowledge of language cannot be separated from their knowledge of human relations and human social interaction which includes the history, the context of usage, and the emotional and symbolic values of specific socially constructed languages. (Tradução nossa).

consciência crítica, identidade e pertencimento. Nesse sentido, a prática pedagógica orientada pela translinguagem contribui para uma formação integral, que valoriza a criança como sujeito social ativo e produtor de sentidos no mundo.

3.1.1 Brincar e Aprender na Escola

Na seção 2.3, o brincar foi discutido e sua importância vital, particularmente como atividade humanizadora e propulsora do desenvolvimento na infância foi estabelecida. No entanto, como já explicitado, o brincar tende a ser definido como voluntário, iniciado pela criança e centrado no processo, ou seja, não existe um objetivo ou produto final - o brincar é um fim em si mesmo. Essas características levantam a questão sobre haver ou não espaço para o brincar em contexto escolar, especialmente considerando o discurso recorrente da “escola forte” que entrega resultados, discurso este que, longe de ser um movimento nacional, abrange inúmeros países do globo. (Miller e Almon, 2009, Moyles, 2002, Nicolopoulou *et al.*, 2010, Ryan e Northey-Berg, 2014). De acordo com Bodrova (2008, p. 358):

Atualmente, educadores de países do mundo todo enfrentam a mesma pressão para começar a ensinar habilidades acadêmicas cada vez mais cedo às custas das atividades tradicionais da educação infantil. Essa pressão é principalmente causada pela preocupação de a criança não estar pronta para [transição para] a escola [primária] assim como a preocupação de as crianças ficarem atrasadas em sua aprendizagem acadêmica nos anos seguintes.²⁶

Dessa forma, parece fazer-se necessário reafirmar o papel do brincar na escola e seu papel no aprendizado. De acordo com Whitebread *et al.* (2012, p. 5):

As evidências evolutivas e psicológicas apontam para a contribuição do brincar em humanos para nosso sucesso como uma espécie altamente adaptável. A disposição para a capacidade de brincar (playfulness) está fortemente relacionada ao desenvolvimento cognitivo e bem estar emocional. O mecanismo subjacente a esta relação parece envolver o papel do brincar no desenvolvimento da linguagem e outras habilidades de representação e seu apoio ao desenvolvimento metacognitivo e habilidades de autorregulação.²⁷

²⁶ Do original: Today, educators in countries across the globe face the same pressure to start teaching academic skills at a progressively younger age at the expense of traditional early childhood activities. This pressure is largely caused by the concerns about children not being ready for school as well as concerns about children falling behind in their later academic learning. (Tradução nossa).

²⁷ Do original: The evolutionary and psychological evidence points to the crucial contribution of play in

De forma ainda mais definitiva, afirmam Pramling *et al.* (2019 p. 32):

[...] em consonância com a perspectiva sociocultural, que argumenta que todos aprendem a partir de todas as atividades das quais participam, então certamente o brincar não seria uma exceção, sendo então a pergunta *o que* aprendem e *como* (grifo dos autores)²⁸

A Teoria Histórico Cultural, representada aqui por Vygotsky, contribuiu de forma ampla com o debate acerca do brincar em contexto escolar. De acordo com Vygotsky (2007), o brincar é um momento de transição entre as amarras situacionais da infância e a capacidade de pensamento abstrato da vida adulta. Segundo ele, as crianças precisam do apoio de situações e objetos reais para processar ideias a partir do brincar, já que é no brincar que sistematizam e externalizam as regras implícitas das relações. (Nicolopoulou *et al.*, 2010).

Assim, o brincar permite tanto que elas consolidem sua compreensão do mundo, quanto desenvolvam habilidades de representação que usarão para refletir sobre ideias na vida adulta. Além disso, Vygotsky (2007) afirma que certos tipos de brincadeira são frequentemente acompanhados por uma fala interna ou fala privada (*private speech*), na qual as crianças são observadas falando consigo mesmas ou narrando a experiência vivida enquanto brincam. (Whitebread *et al.*, 2012). Nesse sentido, o brincar na escola é atravessado por dimensões culturais, sociais, afetivas e pedagógicas, sendo estruturado pelas interações e pelos contextos nos quais a criança está inserida.

O conceito do brincar no recorte escolar está aqui sendo compreendido como um contínuo, conforme proposto por Zosh *et al.* (2017b). Examinando as práticas escolares, as pesquisadoras organizaram as propostas didáticas em um espectro que indica, em um extremo, o *free play* (brincar livre), que confere à criança liberdade para explorar, criar e descobrir com mínima intervenção. No outro extremo, situa-se a *direct instruction* (instrução direta), algo análogo à aula expositiva, quando temos a centralidade da prática na professora sem possibilidade

humans to our success as a highly adaptable species. Playfulness is strongly related to cognitive development and emotional well-being. The mechanisms underlying these relationships appear to involve play's role in the development of linguistic and other representational abilities, and its support for the development of metacognitive and selfregulatory abilities. (Tradução Nossa)

²⁸ Do original: [...] in line with a sociocultural perspective, arguing that people learn from all activities they participate in, then surely play constitutes no exception to this rule; the question is then instead what they learn and how. (Tradução nossa).

de autonomia, agência e criatividade por parte das crianças. De forma esquemática, é possível compreender o conceito do brincar como um espectro com o auxílio da Figura 01.

Figura 01 – Brincar como um espectro.



Fonte: Adaptado de Zosh *et al.* (2017b) pela autora (2025).

Observa-se então um espectro que, em um extremo, indica o brincar livre que é iniciado e conduzido pela criança e que tende a resguardar todas as características discutidas anteriormente do brincar enquanto linguagem da infância. Esta forma de brincar, apesar de configurar a concepção mais literal do brincar, encontra intensa resistência no espaço escolar, por parecer carecer de objetivos de ensino e de aprendizagem explícitos ou curriculares, embora resguarde os objetivos gerais de fomentar a curiosidade, imaginação, resolução de problemas, socialização, entre outros.

Neste sentido, quando consideramos que apenas o brincar livre poderia ser reconhecido como brincar, ações como explorar (focadas em investigações e possibilidades de materiais e ambientes), aprender (que tem um objetivo definido) e até participar de jogos de regras (o resultado é tão importante quanto o processo) seriam opostas ao ato de brincar (Dantas, 2002; Smith; Pellegrini, 2023), e é justamente esta dicotomia que têm desprestigiado o papel do brincar enquanto espaço de aprendizagem. De acordo com Moyles (2002, p.100):

A maioria dos professores diz que considera valioso o brincar e que ele tem lugar na sala de aula, mas a maioria também indica implicitamente, por suas atitudes, que este lugar não é tão importante, sendo secundário às atividades que eles dirigem e supervisionam.

No outro extremo do espectro do brincar encontra-se a instrução direta, que é uma prática pedagógica, que, embora possa ser apresentada de forma leve, é iniciada e conduzida pelo adulto. A seu lado temos a instrução lúdica, que igualmente é iniciada e conduzida pelo adulto com um objetivo claro de ensino. É nesta categoria que se encontra o que Yudina (2023) chama de brincar falso (*fake play*). O brincar falso é um esforço da professora em performar uma proposta completamente obrigatória e controlada pelo adulto disfarçada de “proposta lúdica”.

A título de ilustração, quando uma professora propõe uma “brincadeira” em que as crianças precisam formar duas filas e a primeira de cada fila compete para tocar a figura pendurada na parede que corresponde à palavra dita pela professora, temos uma proposta de participação obrigatória, avaliação e escrutínio (a criança vai errar ou acertar na frente do grupo), foco no resultado em oposição ao processo e nenhuma possibilidade de controle, intencionalidade, imaginação ou criatividade por parte da criança.

Ainda assim, a proposta lúdica ou *fake play* é muitas vezes considerada como um momento de brincar pela professora, apesar de ser não ser assim reconhecido pelas crianças. Sobre a diferença entre a percepção deste tipo de proposta e o brincar que permite agência, Wing (1995, p. 242), em um estudo composto por observações e entrevistas com crianças e professoras da educação infantil e primeiro e segundo anos do ensino fundamental, relata:

[...] quando professoras impuseram o direcionamento das atividades, crianças indicaram essas atividades como obrigatórias e que eles perceberam os objetivos das professoras como centrais para a atividade, e que estavam conscientes da supervisão e avaliação da professora. As crianças consideraram essas atividades como trabalho, apesar das tentativas das professoras de as tornarem lúdicas. Este estudo demonstrou que crianças são muito habilidosas em perceber as diferenças sutis entre trabalhar e brincar, mas professoras foram, em sua maioria, alheias a isso.²⁹

Retornando à análise da Figura 01, do lado esquerdo da instrução lúdica ou proposta lúdica encontra-se o brincar cooptado, que acontece quando a criança inicia o movimento do brincar e o adulto se insere na brincadeira e passa a

²⁹ Do original: [...] when teachers imposed direction on activities, children indicated that they recognized that those activities were obligatory, that they saw that the teachers' intentions were central to the activity, and that they were aware of teacher supervision and evaluation. Children considered those activities to be work, in spite of the teachers' attempts to make them play-like. This study demonstrates that children are very skilled at making subtle distinctions between work and play, but that teachers are for the most part unaware of them. (Tradução nossa).

direcioná-la para alcançar um objetivo de ensino. Por exemplo, uma professora que, ao ver crianças brincando com blocos de montar, senta com o grupo e interrompe o fluxo da brincadeira para perguntar “*What color is this? How many red blocks can you see? Let’s point and count with me, one, two...*” (De qual cor é esse bloco? Quantos blocos vermelhos você está vendo? Apontam e contam comigo, um, dois...).

Os jogos, no espectro proposto por Zosh, referem-se aos jogos de regras, que corresponde à palavra em inglês *games*. Essa distinção é importante pois, em português, a palavra jogo pode ser usada como sinônimo de brincadeira (Barbosa; Oliveira, 2015; Caillois, 1990) ou a palavra *play* pode ter sido traduzida como jogo, como em *Homo Ludens* de Johan Huizinga, cuja primeira frase da edição brasileira inicia com a afirmativa de que “O jogo é fato mais antigo que a cultura” (Huizinga, 2020), enquanto a edição americana do livro traz “Play is older than culture” (Huizinga, 1950).

No espectro do brincar aqui examinado, jogos são iniciados pelo adulto e conduzidos pela criança. Os jogos de regra apresentam algumas particularidades para além dos objetivos de ensino que possam trazer.

Nos jogos, as crianças competem ou cooperam para alcançar uma finalidade que leva o jogo a seu término, utilizando um conjunto de regras e procedimentos pré-estabelecidos. Ainda assim, os jogos de regra possibilitam a agência da criança, que por sorte ou escolha decide de forma individual ou negociada os caminhos pelos quais o jogo caminha. (Hassinger-Das *et al.*, 2017). Por fim, entre os jogos e o brincar livre está o brincar guiado (*guided play*). O brincar guiado se refere às experiências de aprendizagem que “combinam a característica do brincar livre de serem conduzidos pela criança com o foco no objetivo de aprendizagem e na mentoria do adulto” (Weisberg *et al.*, 2016).

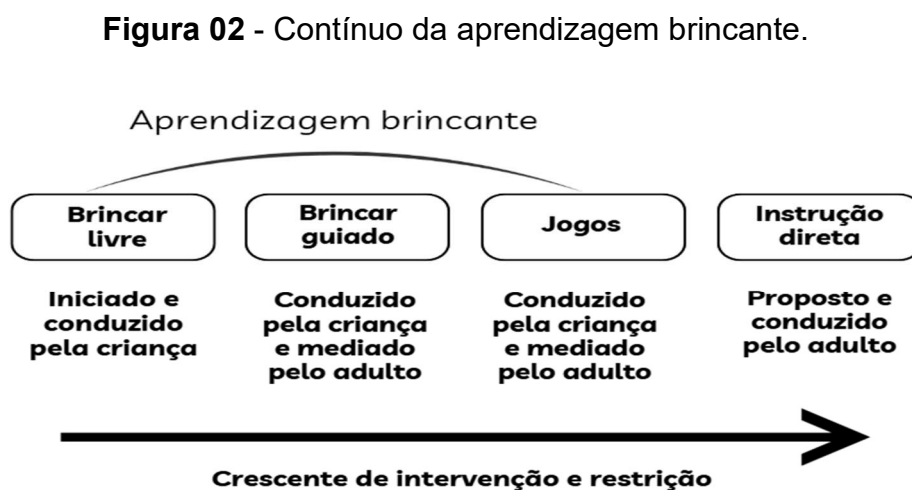
Este tipo de brincar parte do princípio de que, para que objetivos de aprendizagem sejam alcançados, o apoio do adulto, em diferentes graus, é necessário, o que é corroborado pela THC e sua concepção de que a aprendizagem é sempre um processo mediado. Duas características são definidoras para o brincar guiado: a autonomia da criança e a mediação do adulto, tornando essa forma de brincar divertida, envolvente, voluntária e flexível, mas ainda mantendo algum foco nos objetivos de aprendizagem.

Em uma revisão sistemática que analisou 164 artigos, Alfieri *et al.* (2010) concluiu que a exploração assistida (quando as crianças estão livres para

explorar e contam com perguntas, sugestões e outros pequenos apoios do adulto) e o brincar guiado atingiram os objetivos de aprendizagem de forma mais eficiente do que o livre brincar ou instrução direta em diferentes áreas pesquisadas, a saber, matemática, ciências, coordenação motora grossa e fina, habilidades verbais e sociais.

O planejamento e inserção do brincar guiado na educação infantil é fundamental ao pensar a escola da infância como “promotora máxima do desenvolvimento humano nas crianças, sem que haja abreviação da infância, mas com estratégias de ensino e conteúdo que permitam o diálogo da criança com o mundo e a cultura que a cerca.” (Oliveira; Mendonça, 2019, p. 144). Neste sentido, o brincar guiado é complementar ao brincar livre por preservar a infância, estimular a agência, autonomia e imaginação e ainda agregar a intencionalidade do adulto.

A partir da ideia de que o brincar se torna uma prática pedagógica extremamente eficiente quando conta com a intencionalidade do adulto, Zosh *et al.* (2017b) propõe que o brincar seja visto como um contínuo que abrange o brincar livre, o brincar guiado e os jogos de regra, com o papel da professora sendo também conceituado como um contínuo que vai de maior para menor interferência. Assim, a Figura 02 ilustra esta proposição, chamada de *playful learning*:



Fonte: Adaptado de Zosh *et al.* (2017b) pela autora (2025).

O termo *playful learning* vem sendo utilizado para nomear a abordagem de ensino que combina brincar livre e brincar guiado, para promover desenvolvimento acadêmico, socioemocional e cognitivo (Fisher *et al.*, 2010). A

melhor tradução para este termo talvez seja aprendizagem lúdica, mas, conforme discutido anteriormente, a palavra lúdica muitas vezes se refere às estratégias de brincar falso propostas e conduzidas pela professora e, portanto, o termo escolhido neste texto para se referir a *playful learning* é aprendizagem brincante.

Desta forma, a aprendizagem brincante (*playful learning*) incorpora tanto o brincar livre quanto o brincar guiado para proporcionar experiências que promovem desenvolvimento e aprendizagem ao mesmo tempo em que preservam e expandem a centralidade da criança e seus processos de descoberta, relação, amadurecimento e construção de conhecimento.

Essa abordagem resgata a centralidade da criança no planejamento e destaca a intenção da professora, ocupando um vácuo entre o brincar falso que está centrado no ensino e o brincar livre secundarizado que ocupa as sobras do planejamento “quando dá tempo” ou quando as crianças “se comportam” e ganham dez minutos ao final do dia.

Em consonância com Soares (2021, p. 52):

As pesquisas problematizam a utilização da brincadeira apenas como recurso didático, bem como a ocorrência de situações de brincadeira na ocupação de espaços vagos no planejamento das atividades. Assim, acenamos para a importância de refletir sobre o trabalho educativo com as crianças, compreendendo a brincadeira como atividade privilegiada de aprendizagem, de desenvolvimento e, sobretudo, de interação com o outro.

Dessa forma, reconhecer a brincadeira como atividade central na infância significa atribuir-lhe intencionalidade pedagógica e valor intrínseco, evitando reduzi-la a um mero instrumento para atingir outros objetivos. Trata-se de compreender que, ao brincar, a criança experimenta, imagina, negocia regras, expressa emoções e constrói conhecimentos de maneira integrada e significativa. Nesse contexto, cabe à professora criar tempos, espaços e condições que favoreçam o brincar livre e guiado, garantindo que eles se constituam como eixo estruturante das práticas educativas e como experiência fundante de humanização e participação social.

3.1.2 Brincar e Aprender uma Nova Língua

Ao considerar a educação infantil bilíngue, o brincar mantém sua posição de espaço privilegiado de aprendizagem. É no brincar que a criança tem oportunidade de usar e mobilizar repertório linguístico de forma contextualizada e colaborativa, especialmente quando a língua é considerada como uma prática social. O brincar também oferece a oportunidade de uma comunicação multimodal, tendo o contexto, os objetos, os gestos, as expressões faciais e a própria narrativa como elementos de significado a serem incorporados (Ledin; Samuelsson, 2016).

O aprendizado da primeira língua na primeira infância parece ocorrer de forma relacional e natural (em oposição a não-sistematizada ou escolarizada) em crianças monolíngues quando a exposição à esta língua é adequada. (Erdemir; Brutt-Griffler, 2020). Já o aprendizado de uma segunda língua parece um processo mais desafiador em idade pré-escolar, especialmente considerando o contexto brasileiro do bilinguismo prestigiado, que é voluntário e frequentemente traz uma língua que não faz parte do cotidiano da criança fora da escola.

De forma breve, o processo de aprendizagem de uma nova língua na infância respeita uma progressão bastante documentada na literatura (Krashen; Terrell, 1983; Beeman; Urow, 2013). Essa progressão se inicia pela construção de um repertório receptivo (também chamado de *pre-production*, *observational* ou *listening periods*), passa pela imitação e linguagem formulaica (*early production* ou *telegraphic speech*) e atinge a produção de um discurso criado pela criança (*speech emergence* ou *fluid language use*).

Schwartz, Hijazyb e Deeb (2021) localizam essa progressão contextualizando o comportamento observável em crianças. Segundo as autoras, quando a criança está na fase inicial do processo, elas raramente iniciam uma interação verbal na nova língua, mas demonstram sua compreensão com gestos, sorrisos, acenos e linguagem corporal. A seguir, a criança passa a usar uma palavra na nova língua, de forma isolada ou inserida em uma fala na língua mais proficiente (Eu adoro *cake*!).

Caminhando em seu aprendizado, a criança passa a usar a linguagem formulaica, que é o uso de trechos (*chunks*) de linguagem fixos que são imitados ou repetidos e que a criança aprendeu em outros momentos. Nessa etapa, exemplos de fala poderiam ser a criança dizer '*good morning*' em qualquer momento do dia,

responder *'I'm fine, thank you!'* e usar *classroom language* como *'water, please'*, *'it's my turn'* ou *'é o it's my turn dela now'*. Por fim, a criança passa a ser capaz de usar a língua de forma produtiva, adequando as estruturas antes fixas para construir o sentido daquilo que querem comunicar. Por exemplo, a criança é capaz de usar *I like* e incorporar o vocabulário já aprendido relativo a comidas, atividades e cores para construir *I like ice cream, I like swimming e I like blue*, bem como *my friend like(s) ice cream*.

Ao avaliar o uso da nova língua em diferentes pontos do cotidiano escolar utilizando essa progressão como critério, Schwartz, Hijazyb e Deeb (2021) concluíram que o brincar foi o momento que mais possibilitou o uso dessa língua, o que as autoras atribuíram ao contexto significativo e à qualidade de interação entre adulto e criança e entre crianças. As autoras também citaram como hipótese para a menor produção linguística das crianças em momentos conduzidos pela professora os fatores tempo e pressão pela resposta correta.

Para apoiar o processo de aprendizagem de uma nova língua por crianças, o brincar guiado têm se mostrado nas pesquisas como uma estratégia valiosa. Em uma revisão sistemática que analisou 1914 publicações sobre aprendizagem de segunda língua e brincar na educação infantil, Nguyen *et al.* (no prelo, 2025) reportaram as seguintes descobertas:

- Brincar foi fundamental para experimentação e prática linguística, facilitando de forma significativa a aprendizagem de crianças pré-escolares;
- Brincar permitiu que crianças acessem e pratiquem variações linguísticas, participem de práticas de contação de histórias, refinem a pronúncia e habilidades de conversação;
- Brincar promoveu participação e engajamento;
- Crianças são agentes ativos em seu aprendizado e são competentes para utilizar uma gama de modalidades comunicativas, incluindo pistas não verbais e objetos para complementar suas interações verbais;
- Professoras podem criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos ao incorporar estratégias de translíngua e comunicação não verbal em suas mediações;
- Professoras têm papel vital na mediação durante o brincar, oferecendo direcionamento, apresentando novos vocabulários e modelando a

comunicação.

Dessa forma, ressalta-se a importância da atuação intencional da professora para planejar, conduzir e avaliar experiências de brincar que sejam significativas para o processo de aprendizado linguístico, em consonância com Parker, Thomsen e Berry (2022, p. 8):

A mediação habilidosa do aprender a brincar é um processo complexo que requer uma combinação entre práticas guiadas pelo professor, conduzida pela criança e direcionada pelo professor. Essa combinação oferece para as crianças o direcionamento e mediação necessários para apoiar o aprendizado, enquanto também apoiam a agência e autonomia das crianças

Entretanto, as pesquisas indicam uma dicotomia entre brincar e aprender nas concepções docentes (Fesseha e Pyle, 2016; Bodrova, 2008). Por estar associado ao lazer, a um estado de relaxamento ou por não ter foco em um produto específico, o brincar, apesar de ser reconhecido como importante, é frequentemente percebido como um momento separado do aprendizado. Existe uma crença difusa na comunidade escolar de que brincar e trabalhar³⁰ são movimentos opostos e que a criança precisa parar de brincar para poder aprender. De acordo com Samuelsson e Björklund (2021, p. 309): “Tradicionalmente, aprender tem sido visto como uma atividade planejada e organizada pela professora para distribuir conhecimento, enquanto que brincar é considerado uma iniciativa da criança e um universo de imaginação.”³¹

A desconexão entre a fala das professoras sobre a importância do brincar e a presença do brincar intencional e planejado pode acontecer por diferentes fatores, que variam desde concepções pessoais sobre a importância do brincar até o posicionamento da instituição em que trabalham sobre os tempos e espaços dedicados ao brincar. Conforme reportado por Pui-Wah e Stimpson (2004, p. 343), apesar de afirmarem que o brincar era central em suas práticas, as professoras geralmente usavam o brincar como “recompensa ou um tempo para as crianças

³⁰ A palavra trabalhar aqui está sendo usada no sentido coloquial para descrever atividades centradas, iniciadas e conduzidas pela professora, como por exemplo preencher folhinhas de atividade do tipo *worksheets* ou *drills* de repetição. A escolha também se deu pela ocorrência frequente nas pesquisas da palavra *work* em oposição a *play*.

³¹ Do original: Traditionally, learning has been viewed as an activity planned and organised by the teacher for distributing knowledge, while play has been considered to be the child's own initiative and a world of fantasy. (Tradução nossa)

relaxarem após o trabalho”³², além de parecerem alheias às oportunidades de ensino que emergiram dos momentos de brincar.

Um fator pessoal importante relacionado ao uso do brincar pelas professoras pode ser a dificuldade que elas sentem em definir o que é brincar ou como o brincar se relaciona com o desenvolvimento e a aprendizagem (Martlew; Stephen; Ellis, 2011). Assim, mesmo que a professora acredite que deve ter uma prática centrada no brincar e tente materializar essas ações em seu cotidiano, ela acaba por trazer propostas percebidas como lúdicas, porém ainda iniciadas e conduzidas por ela, de participação compulsória, com objetivo determinado e resultado mais importante do que processo, o que descaracteriza o brincar, mesmo que sendo um momento descontraído ou divertido.

Por outro lado, em uma pesquisa pouco convencional que analisou fóruns virtuais de discussão utilizado por professoras da educação infantil, Lynch (2015) observou que um tema bastante frequente foi como tornar propostas de brincar mais sérias, mais acadêmicas ou menos divertidas. Algumas professoras afirmaram que a educação infantil não é lugar de brincar, com uma delas escrevendo que “professoras que usam métodos de ensino baseados no brincar estão simplesmente sendo preguiçosas”³³ (Lynch, 2015, p. 355). Mesmo quando as professoras diziam que o brincar era benéfico, os aspectos ressaltados estavam mais relacionados a questões sociais, como aprender a conviver ou a dividir, e menos ao aprendizado percebido como acadêmico.

Uma hipótese para explicar esse posicionamento pessoal das professoras é que a formação, tanto inicial quanto continuada, não valoriza o brincar como condutor de aprendizagem. Uma das conclusões apresentadas por Ryan e Northey-Berg (2014, p. 207) após uma revisão de literatura afirmou: “Considerando o conjunto, pesquisas que reportam as concepções de professoras sobre o brincar sugerem que professoras não tem o conhecimento necessário para afirmar sua autoridade sobre o uso e relevância do brincar no currículo da educação infantil”³⁴

Da mesma forma, é importante considerar que as concepções e o

³² Do original: It was a reward or a time for the children to relax after their ‘work’ (Tradução Nossa)

³³ Do original: teachers who employ play-based teaching methods are simply being “lazy.” (Tradução nossa)

³⁴ Do original: Taken together, research reporting teachers’ views of play suggests that teachers don’t have the knowledge they need to assert their authority about the use and relevance of play in the early childhood curriculum. (Tradução nossa)

conhecimento acerca do brincar da professora não são o único fator que influencia suas escolhas. Hedge e Cassidy (2006) observaram que as professoras participantes em sua pesquisa relataram tanto a sensação de não serem levadas a sério por professoras dos outros segmentos quanto a pressão negativa da gestão da escola ao propor práticas de brincar. Concordando com as autoras, Lynch (2015, p. 362) relata que “professoras frequentemente descreveram seu desejo de trazer o brincar para suas salas, mas reportaram ser impedidas por motivos não relacionados a seu conhecimento ou crenças. As razões incluíram a desaprovação da gestão da escola, diretores, pais ou políticas institucionais que proibiam o brincar.”³⁵

Desta forma, entendendo que as concepções (que incluem conhecimento teórico, crenças pessoais e reflexão sobre as experiências vividas) e atuação da professora são fatores decisivo para a oferta e qualidade do brincar em contextos de aprendizagem de uma nova língua, a próxima seção apresenta a discussão sobre elementos de formação docente inicial e continuada para que então o delineamento da proposta formativa possa ser descrito.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA O BRINCAR BILÍNGUE

Esta seção trata da temática da formação inicial e continuada da professora que trabalha em contextos bilíngues da infância. A primeira subseção, chamada *A Formação Inicial e Continuada nos Documentos Oficiais*, tem por objetivo apresentar um panorama dos documentos oficiais e o que eles estabelecem em termos de formação docente no contexto da educação bilíngue. A partir da análise das resoluções e pareceres que estão em vigor atualmente, tanto na esfera federal quanto nas esferas estaduais, será possível ampliar o debate sobre a formação docente para atuar em ditos ambientes. Para compor esse debate, artigos escritos sobre tais normativas também serão apresentados. Apesar desses documentos normativos versarem sobre diversos aspectos da educação bilíngue, como carga horária ou avaliação, por exemplo, o foco será a existência (ou inexistência) de determinações específicas sobre a formação docente.

Na subseção seguinte, *A Formação da Professora Bilíngue para a*

³⁵ Do original: Teachers frequently described their desires to use play in their classes, but they reported they were unable to for reasons unrelated to their teaching beliefs or knowledge. e reasons included the disapproval of school administration, principals, and parents and policy requirements that prohibited play. (Tradução nossa)

Infância nas Pesquisas, serão apresentados e discutidos os achados obtidos a partir do levantamento de publicações feito nas bases Scielo, Portal de Periódicos da CAPES e ERIC, com os objetivos de (1) verificar de que forma a produção acadêmica atual pode estar articulada com a proposta formativa Brincar Bilíngue delineada no presente texto e (2) identificar outras iniciativas de formação continuada que abordem o brincar e sejam destinadas a professoras da educação infantil em contextos de educação bilíngue ou de ensino de inglês para crianças.

A terceira subseção, Brincar Bilíngue: Práticas, Papéis e Possibilidades Docentes, traz um aprofundamento da reflexão sobre as práticas pedagógicas cotidianas capazes de incorporar o espectro do brincar como estratégia de ensino de uma nova língua na educação infantil, enfatizando a intencionalidade da professora e suas ações para a viabilização de um brincar humanizador, criativo e efetivo enquanto contexto de aprendizagem.

3.2.1 A Formação Inicial e Continuada nos Documentos Oficiais

A educação bilíngue que tem como línguas de instrução o par Português e Inglês ganhou popularidade no Brasil a partir dos anos 2000. No entanto, a educação bilíngue nacional não se restringe a essa modalidade, e consequentemente também a regulamentação que incide sobre ela é bastante abrangente, incorporando educação escolar indígena e quilombola, educação em regiões de fronteira e educação bilíngue para surdos. No entanto, o recorte feito para o presente debate trará as normativas que tratam especificamente da educação bilíngue prestigiada, se concentrando na educação infantil.

Atualmente, o único marco que trata especificamente deste recorte de educação bilíngue em âmbito federal são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (Brasil, 2020) que aguardam homologação, ou seja, não estão em vigor. Este documento foi elaborado por uma comissão convocada pelo Conselho Nacional de Educação e contou com uma série de consultas públicas e participação de especialistas e universidades. (Brentano, 2023).

Ao tratar da formação docente para educação infantil e ensino fundamental anos iniciais, as Diretrizes trazem três elementos obrigatórios: a

formação inicial na forma de graduação nos cursos de Pedagogia ou Letras, proficiência mínima na língua no nível intermediário superior - B2 usando o CEFR (Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas) como referência e formação complementar em educação bilíngue de no mínimo 120 horas cursadas em curso de extensão ou pós-graduação nas modalidades especialização, mestrado ou doutorado.

As três exigências colocadas pelas Diretrizes em relação à formação docente levantam uma série de questionamentos. A primeira inconsistência é que a profissional habilitada para ser professora na educação infantil e ensino fundamental anos iniciais é a pedagoga (Brasil, 2015). No entanto, como apontado por Cirino e Denardi (2019), “curso [de licenciatura em Pedagogia] oferece formação sobre desenvolvimento infantil e aprendizagem; porém não oferecem formação em língua estrangeira”. Já o curso de graduação em Letras se ocupa de crianças que frequentam a escola a partir dos Anos Final do Ensino Fundamental.

As Diretrizes, ao estabelecerem qualquer das graduações como possíveis para a professora da educação infantil bilíngue, entram em conflito com a legislação anterior que prevê a necessidade da graduação em Pedagogia para a atuação neste segmento. No entanto, é evidente que as graduações em pedagogia não oferecem nenhuma formação relacionada ao ensino de uma língua adicional ou às especificidades de crianças bilíngues.

De forma similar, as graduações em Letras não abordam questões específicas do desenvolvimento infantil ou particularidades dos processos de ensino e aprendizagem pertinentes aos ciclos da educação infantil e anos iniciais. Segundo El Kadri (2023, p. 41): “[...] é preocupante a formação exigida ser Letras ou pedagogia, já que o primeiro não trata especificamente dos processos de ensino-aprendizagem da Educação Infantil e o segundo não trata de questões referentes ao ensino e aprendizagem de inglês ou por meio do inglês.”

Apesar disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos (Brasil, 2017) trazem, no primeiro inciso do artigo 31: “Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.” (Brasil, 2010, p. 9). Desta forma, a possibilidade do ensino de língua estrangeira³⁶ nos anos iniciais está colocada e pode ser inferida a partir da redação

³⁶ Foi mantida neste trecho a expressão ‘língua estrangeira’ por se tratar do termo usado tanto na publicação de Padinha e Goia (2021) quanto nas DCNEFs.

do artigo 31 que este ensino ocorreria de forma análoga aos componentes de Educação Física, Artes ou Música, ou seja, a partir da atuação de uma professora especialista com formação na área de Letras.

Para tentar contornar essa lacuna, as Diretrizes preveem a criação de cursos de graduação de licenciatura em Pedagogia para a Educação Bilíngue e licenciatura em Letras para a Educação Bilíngue. Ainda assim, a redação do texto é bastante confusa, já que no artigo 5º as Diretrizes diferenciam Escolas Bilíngues, Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional e Escolas Brasileiras com Currículo Internacional, para então, no artigo 11, trazer a redação “Nos cursos de formação de professores que irão atuar em Escolas Bilíngues [...] para atuar como professor em língua adicional [...]”. Não fica evidente se essas novas graduações seriam apenas para as escolas bilíngues definidas nos termos dos artigos anteriores ou se escola bilíngue está sendo usado como termo guarda-chuva, além do uso da expressão “professor em língua adicional” contradizer a própria definição de educação bilíngue colocada pelas Diretrizes.

Uma segunda inconsistência evidenciada pelas exigências de formação das Diretrizes é a comprovação da proficiência de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. Atualmente, essa comprovação pode ser feita com exames internacionais, mas seu elevado custo e tempo de preparação suscitam a necessidade de criar um procedimento de comprovação de proficiência que possa ser feito localmente e a um custo mais adequado à realidade econômica da professora brasileira.

Mesmo com suas inconsistências, as Diretrizes Nacionais popularizaram as definições que envolvem a educação bilíngue, o que se refletiu na redação e nas exigências de formação de professores nas normatizações que surgiram posteriormente. De acordo com Brentano (2023, p. 100):

Ele serviu, mesmo ainda não homologado, como um balizador para a implementação de programas educacionais bilíngues, incentivando a adoção de práticas pedagógicas mais alinhadas com padrões de qualidade e promovendo a melhoria contínua das experiências de ensino-aprendizagem.

Até o ano de 2020, quando se deu a publicação das Diretrizes, haviam 16 normativas estaduais ou municipais no Brasil. Nessas normativas, a caracterização

de educação bilíngue variava e com isso também as exigências para a formação docente. Quando o entendimento do documento se aproximava do conceito de ensino de língua estrangeira, a expectativa de formação se concentrava na formação em Letras e na comprovação de proficiência. Quando o entendimento de educação bilíngue trazia elementos de currículo integrado ou língua de instrução, a formação em Pedagogia era uma possibilidade. Após 2020, todas as normativas seguiram as três exigências das Diretrizes Nacionais, com exceção da cidade de Blumenau, que passou a exigir tanto a graduação em Letras quando em Pedagogia para a atuação profissional. (Brentano, 2023).

A terceira inconsistência apontada está no tipo de formação que está disponível de forma acessível para professoras que já atuam na educação bilíngue e no ensino de inglês para crianças que são as formações que o documento chama de complementares, que aqui estamos nomeando de continuadas. Mais uma vez, as Diretrizes não trazem nenhuma informação sobre as expectativas de o que seria abordado nessas formações ou, em um paralelo com as BNC-Formação (Brasil, 2015), que tipo de competências gerais e específicas nas áreas de conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional elas precisariam contemplar.

Propostas de formação continuada já são oferecidos por universidades públicas e privadas, além de empresas privadas, posto que os cursos de extensão podem ser oferecidos no Brasil na modalidade curso livre, sem obrigatoriedade de vínculo com Instituições de Ensino Superior. Sem um direcionamento normativo específico, eles contam com diferentes ênfases e geralmente foram desenhados a partir de pesquisas conduzidas pelas universidades ou integram projetos de pesquisa e extensão, podendo ainda ser criados a partir de demandas específicas do mercado de trabalho.

Podem ser citados como exemplos o curso *Princípios e práticas para educação linguística na infância: possibilidades a partir da Base Nacional Comum Curricular sob perspectivas bi/multi/plurilíngues* e o curso *Formação em Educação Bi/Multilíngue* oferecidos pela Universidade Estadual de Londrina, *Multilinguismo e Educação Global*, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, *Gestão do Ensino Bilíngue*, oferecido pelo Instituto Singularidades e *O Fazer Pedagógico Bilíngue na Infância*, oferecido pela empresa Bilinguistas e a pós-graduação *Educação Bilíngue e Cognição*, oferecido pela faculdade IENH.

Cada uma das propostas mencionadas acima tem objetivos e grades curriculares próprias, além de estarem direcionados para diferentes profissionais da educação, abrangendo professoras de toda a educação básica e também gestoras. Essa diversidade é positiva no sentido de que cada profissional da educação pode passar por um processo reflexivo e escolher a formação que esteja ao encontro de seus objetivos de desenvolvimento profissional. No entanto, sem uma normatização, a exigência por essa complementaridade por parte das Diretrizes perde força e não garante que as formações efetivamente estejam contribuindo para a qualidade do ensino oferecido ou do desenvolvimento profissional docente.

3.2.2 A Formação da Professora Bilíngue para a Infância nas Pesquisas

A formação de professoras é um tema recorrente na pesquisa brasileira. Segundo Medeiros *et al* (2023), em seu levantamento bibliográfico dos estudos disponíveis nos anais das reuniões bianuais do Grupo de Trabalho (GT 08) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre 2015 e 2021 foram produzidos 120 trabalhos científicos nesta temática, mas apenas 15 deles tratavam da formação continuada.

Considerando que este número representa somente 12,5% dos trabalhos, foi feita a escolha por buscar nas bases de periódicos nacionais as pesquisas que versassem sobre formação continuada de professores da educação infantil em contextos bilíngues ou de ensino de inglês que abordassem o brincar.

Com o objetivo de estabelecer um diálogo entre a presente pesquisa e a produção acadêmica atual, foram escolhidos termos de busca relevantes e condizentes com o problema e objeto de estudo e suas combinações foram estabelecidas. As bases escolhidas foram Scielo, Portal de Periódicos da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A primeira busca foi feita no site Scielo com os termos “formação continuada” AND “educação infantil” AND “brincar” AND “bilinguismo”. Ao aplicar os quatro descritores simultaneamente, mesmo quando sinônimos e diferentes combinações foram testadas, nenhum resultado foi obtido.

Foi feita a opção por buscar os termos em pares na tentativa de fazer uma seleção posterior a partir dos títulos, resumos e palavras-chave. Na primeira busca foram inseridos os termos “educação infantil” e “formação continuada” com os qualificadores “artigos” e “Brasil” e período entre 2010 e 2026. Foram encontrados 32 artigos, com 19 selecionados para a leitura do resumo, já que todos os demais não abordaram a formação continuada ou não se referiam à educação infantil, sendo mantidos os artigos em que professoras da educação infantil e fundamental eram contempladas.

As temáticas abordadas nos artigos que versavam sobre formação continuada foram: Corporeidade e movimento (4), Residência pedagógica (1), Educação Ambiental (1), Protagonismo e identidade docente (5), Educação no campo (2), Educação indígena (1), Ensino de matemática (1), Concepções sobre infância (1), Diversidade étnico-racial (1) e Educação inclusiva (1).

Apenas um artigo trouxe a temática do brincar (Coutinho, Moro e Vieira, 2019). Nele, os autores reportam uma iniciativa de formação continuada que envolveu a equipe pedagógica e a gestão em uma investigação sobre a qualidade do brincar das crianças da própria instituição. Nenhum resultado trouxe o brincar em contexto bilíngue ou de ensino de inglês.

A combinação dos termos “formação continuada” AND “bilinguismo” não retornou nenhum resultado, bem como “formação continuada” AND “bilíngue”, “formação continuada” AND “segunda língua”, “formação continuada” AND “língua adicional” e “formação continuada” AND “ensino de língua”. A busca “formação continuada” e “língua estrangeira” retornou um artigo (Cunha; Caixeta, 2017), no qual os autores relatam os achados produzidos em uma experiência de formação continuada, composta por 15 sessões de coaching terapêutico com uma professora de inglês, mas não fica explícito no artigo se a professora trabalha na educação infantil ou não, portanto não foi analisado em profundidade.

Também foram testadas as combinações “formação continuada” AND inglês, com 11 resultados e “formação continuada” AND “língua inglesa” com 3 resultados, mas nenhum deles atendia aos critérios de abordar a formação continuada para professoras da educação infantil bilíngue. Os resultados de todas as buscas na base Scielo estão sintetizadas no Quadro 01:

Quadro 01 – Termos de busca e resultados da base Scielo.

Combinações de termos	Resultados da busca	Resultados após seleção
(formação continuada) AND (educação infantil)	32 artigos	0 artigo
(formação continuada) AND (bilinguismo)	0 artigo	0 artigo
(formação continuada) AND (bilíngue)	0 artigo	0 artigo
(formação continuada) AND (segunda língua)	0 artigo	0 artigo
(formação continuada) AND (língua adicional)	0 artigo	0 artigo
(formação continuada) AND (ensino de língua)	0 artigo	0 artigo
(formação continuada) AND (língua estrangeira)	0 artigo	0 artigo
(formação continuada) AND (inglês)	11 artigos	0 artigo
(formação continuada) AND (língua inglesa)	3 artigos	0 artigo

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

As mesmas combinações de termos foram aplicadas ao Portal de Periódicos da CAPES nos escopos Bases, Periódico e Livros. Não houve restrição temporal e o qualificador “revisado por pares” foi adicionado. Para a primeira busca, com os termos “educação infantil” e “formação continuada”, 258 artigos foram encontrados, mas ao adicionar o descritor “brincar”, os resultados caíram para 11 artigos, nenhum deles correspondendo ao contexto de educação bilíngue. Ao substituir o descritor “brincar” por “bilíngue”, nenhum resultado foi encontrado.

Nas buscas subsequentes, utilizando os termos “formação continuada” e “bilinguismo”, foram encontrados 3 resultados, mas nenhum abordando a temática de interesse, enquanto que “formação continuada” e “bilíngue” retornou 9 resultados, com 2 artigos se aproximando da temática. No primeiro, intitulado *Formação continuada de professores e mensuração educacional: inovação na educação bilíngue de elite*, (Mayer, 2023), a pesquisadora apresenta um relato auto etnográfico que relaciona o desempenho dos alunos nas avaliações com as propostas instrumentalizadoras de formação continuada em um contexto de programa bilíngue em diferentes escolas no interior do estado de São Paulo, sem abordar especificamente o brincar.

No segundo artigo, *Desafios para os professores de inglês de programas bilíngues nas escolas particulares de Fortaleza* (Ana; Toassi, 2020), as autoras fazem um levantamento sobre a formação inicial, gênero e tempo de experiência com 29 professores da educação infantil e anos iniciais e discutem a importância da formação continuada, ressaltando as lacunas da formação inicial, novamente sem abordar o brincar.

As buscas seguintes foram “formação continuada” e “segunda língua”, com 3 resultados, todos eles na área da educação para surdos. Já a busca “formação continuada” e “língua adicional”, foram encontrados 2 artigos, sendo um deles (Dallagnol; Santos, 2020) bastante relacionado ao tema desta pesquisa. Neste artigo, chamado *Experiências mobilizadas em um curso de formação continuada acerca do ensino e da aprendizagem de línguas adicionais para crianças*, as pesquisadoras socializam o processo de formação continuada de um grupo de professores de inglês para crianças.

Dois docentes e oito discentes foram selecionados para entrevistas e questionários sobre o aporte teórico e aplicação prática e formato da oferta da formação, com as pesquisadoras concluindo que “os sujeitos compreendem que o estudo de teorias que embasam o processo de ensino e aprendizagem da criança é imprescindível para que a formação deles seja completa.” (Dallagnol; Santos, 2020, p. 19).

A busca “formação continuada” e “língua estrangeira” retornou 32 resultados, com 23 deles sobre língua portuguesa ou LIBRAS. Entre os 9 artigos restantes, nenhum abordou especificamente as professoras da educação infantil ou o brincar. O Quadro 02 sumariza as buscas e resultados obtidos no Portal de Periódicos da CAPES:

Quadro 02 – Termos de busca e resultados da base Portal de Periódicos da CAPES.

Combinações de termos	Resultados da busca	Resultados após seleção
(formação continuada) AND (educação) infantil) AND brincar	11 artigos	0 artigo
(formação continuada) AND (bilinguismo) AND bilíngue	0 artigo	0 artigo
(formação continuada) AND (bilíngue)	9 artigo	0 artigo

(formação continuada) AND (segunda língua)	3 artigo	0 artigo
(formação continuada) AND (língua adicional)	2 artigo	1 artigo
(formação continuada) AND (ensino de língua)	32 artigo	0 artigo

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Após todas as buscas em ambas as bases terem sido realizadas, fica evidente a lacuna de pesquisa existente na imbricação entre formação continuada e educação infantil em contextos bilíngues ou ensino de inglês que privilegiam o brincar. Uma suposição é de que o brincar está representado na pesquisa de forma análoga à sua representação na escola: da mesma forma que as professoras alegam reconhecer a importância do brincar sem que essa fala se transforme em ações planejadas e intencionais para efetivar o brincar, também as pesquisas não são delineadas para centralizar o brincar. Os resultados das buscas mostram a urgência em oferecer formações continuadas centradas no brincar e produzir pesquisas que disseminem esse conhecimento.

Para verificar se a produção de teses e dissertações tem contemplado a formação continuada de professoras bilíngues, foi realizada uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com o recorte temporal do intervalo dos anos 2020 até 2025, com o objetivo de compreender como a publicação das Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (Brasil, 2020) impacta a produção acadêmica. Ao buscar pelos termos “formação” AND “educação infantil” AND “bilíngue”, foram obtidos 28 resultados. Desses, apenas a dissertação *Reflexões Sobre A Formação Requerida Aos Professores De Língua Inglesa Para Crianças* (Camargo, 2022) foi selecionada, a partir dos critérios de exclusão já utilizados nas outras buscas.

Nesta dissertação (Camargo, 2022), a pesquisadora parte de uma perspectiva sócio-histórica para discutir as especificidades dos conhecimentos teórico-metodológicos requeridos pelas professoras que atuam com o ensino de inglês para crianças de 3 a 5 anos e suas expectativas e crenças sobre a própria atuação a partir de questionários e entrevistas realizados com professoras de escolas particulares bilíngues.

A busca “formação” AND “educação infantil” AND “bilinguismo” retornou 14 resultados e a mesma dissertação anterior foi a única selecionada após a

aplicação dos critérios de exclusão. Os termos “multilíngue” e “plurilíngue” também foram utilizados como sinônimo em substituição ao termo bilíngue/bilinguismo, retornando respectivamente 4 e 2 resultados, com nenhum selecionado após a aplicação dos critérios de exclusão.

Fica evidente uma incongruência entre os resultados de busca nas três bases escolhidas e a existência de inúmeras iniciativas de pesquisa e extensão conduzidas pelas universidades brasileiras, posto que, ao buscar superficialmente por termos como “bilinguismo”, “bilíngue” e “ensino de língua” nos diretórios de grupos de pesquisas CNPq foram encontrados dezenas de grupos de pesquisa ativos no país, tais como *Laboratório de Bilinguismo e Cognição* da UFRGS, *Plurilinguismo na Educação* da FURB, *Ensino de Línguas e Formação de Professores* da USP, *Ensino de Línguas Estrangeiras, Interculturalidade e Formação Acadêmica e Profissional* da UTFPR e *Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças* da UEL.

Outra evidência da incongruência entre os resultados das buscas e a realidade objetiva da produção acadêmica atual pode ser encontrada nas referências bibliográficas ao final dos livros e capítulos de livros que se articulam com esta pesquisa. Para exemplificar teses e dissertações produzidas e que não apareceram nos resultados das buscas, é possível citar a dissertação *Formação de professores para contextos de Educação Bilíngue: uma reflexão a partir das crenças de alunos-professores do curso de Letras sobre o bilinguismo* (Micheli, 2020), e “*Abrindo horizontes*”: os saberes docentes e as affordances de uma proposta de formação de professores para Educação Bilíngue (Saviolli, 2022), presente nas referências do livro *Educação Bilíngue no Contexto Brasileiro: perguntas e respostas*, organizado por Souza Neto (2023).

A partir das incongruências apontadas pelas buscas realizadas e da escassez de resultados obtidos, recomenda-se fortemente se um levantamento bibliográfico e uma revisão da literatura seja feito por caminhos alternativos, sugerindo-se o caminho de levantar os grupos de pesquisa pertinentes no diretório da CNPq e analisar sua produção acadêmica.

Considerando as publicações internacionais, os termos e combinações foram utilizados para fazer buscas na base ERIC pelo critério de relevância para as áreas de educação e linguagem. O objetivo da busca nesta base se diferencia das buscas realizadas anteriormente por ser mais ampla; nestas buscas, toda intersecção entre formação de professores, educação infantil, brincar e

bilinguismo foi considerada desde que três das quatro dimensões estivessem presentes. Esta decisão se justifica pela necessidade de ampliação do entendimento do panorama das pesquisas internacionais. Como filtros para as buscas foram utilizados os critérios de recorte temporal – apenas os resultados entre 2020 e 2025 foram considerados – e de tipo de publicação, sendo que apenas publicações do tipo artigo revisado por pares foram incluídos. Os termos e combinações são apresentados no Quadro 03:

Quadro 03 - Termos de buscas e combinações na base ERIC.

Busca	Termos e Combinações
01	(brincar) AND (educação infantil) AND (bilinguismo)
02	(brincar) AND (educação infantil) AND (desenvolvimento linguístico OR aquisição de língua)
03	(brincar) AND (educação infantil)
04	(educação infantil) AND (bilinguismo)
05	(play) AND (childhood education) AND (bilingual)
06	(play) AND (childhood education) AND (bilingualism)
07	(play) AND (childhood education) AND (second language)
08	(play) AND (childhood education) AND (additional language)
09	(play) AND (early education) AND (bilingualism)
10	(play) AND (childhood education) AND (language learning OR language acquisition)

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Após as buscas e aplicação dos critérios de exclusão, foi feita a leitura dos resumos dos artigos para uma segunda etapa de exclusão. As principais razões para a exclusão nesta etapa foram: o objeto do estudo era composto por crianças do Ensino Fundamental, o bilinguismo era referente à educação de surdos ou a pesquisa não contemplava o brincar. Os artigos selecionados foram então lidos na íntegra, e, mais uma vez, esse conjunto passou por um processo de exclusão, por motivos como o bilinguismo ser referente à educação de surdos ou educação inclusiva ou o objeto

ser imigração, preconceito linguístico, relação família-escola, língua de herança ou conteúdos específicos, tais como matemática, literatura ou artes.

A partir da leitura integral das publicações, foram selecionados sete artigos, apresentados no Quadro 04:

Quadro 04 - Artigos selecionados da base ERIC.

Título	Autor	Ano	Periódico
Teaching Responsive to Play and Linguistic Diversity in Early Childhood Education: Considerations on Theoretical Grounds	Anne Kultti	2022	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism
The Role of Play in Creating a Language-Conducive Context in a Bilingual Preschool	Mila Schwartz, Sujoud Hijazy e Inas Deeb	2021	European Early Childhood Education Research Journal
Translanguaging for Varying Discourse Functions in Sociodramatic Play: An Exploratory Multiple Case Study of Young Emergent Bilinguals	Alain Bengochea e Mileidis Gort	2022	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism
The Influence of Teachers Peers and Play Materials on Dual Language Learners' Play Interactions in Preschool	Jeffrey Trawick-Smith, Julia DeLapp, Abigail Bourdon, Kendra Flanagan e Fatima Godina	2023	Early Childhood Education Journal
Children's Use of English as Lingua Franca in Swedish Preschools	Karolina Larsson, Polly Björk-Willén, Katarina Haraldsson e Kristina Hansson	2023	Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication
Extended Dialogues in Establishing Children-Teacher Play: The Pattern of Initiation-Challenge-Extension (ICE)	Anne Kultti	2023	Journal of Early Childhood Research

Children's agency in interactions: how children use language(s) and contribute to the language ecology in Swiss bilingual German-English daycare centres	Alex Knoll e Anna Becker	2023	International Journal of Multilingualism
--	--------------------------	------	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O artigo *Teaching Responsive to Play and Linguistic Diversity in Early Childhood Education: Considerations on Theoretical Grounds* escrito por Anne Kultti (2022) tem por objetivo produzir conhecimento a partir da interação multicultural e dos processos de ensino e aprendizagem e unificá-los a partir dos conceitos de *play-responsive teaching* e bilinguismo dinâmico. A autora aborda a necessidade de práticas pedagógicas que respondam à diversidade linguística em contextos de educação infantil. Em seu artigo, Anne Kultti (2022) faz uma elaboração teórica que propõe o conceito de ensino responsivo ao brincar, integrado à ideia de "translanguaging", para apoiar o desenvolvimento linguístico de crianças em ambientes multilíngues. A autora argumenta que essa abordagem não só promove a agência das crianças, mas também contribui para a equidade educacional. O artigo se mostra relevante para a presente pesquisa pois enfatiza como práticas bilíngues podem ser planejadas para promover autonomia e participação ativa, dando destaque para a atuação docente.

No artigo *Children's Use of English as Lingua Franca in Swedish Preschools*, Larsson *et al.* (2023) explora como crianças em áreas multilíngues da Suécia utilizam o inglês como língua franca durante as brincadeiras, mesmo quando o sueco é a língua majoritária. A pesquisa conduzida foi qualitativa e etnográfica, apoiada pela análise de vídeos que registraram as interações entre crianças nos momentos de brincar. Esta publicação contribui com a pesquisa por destacar as dinâmicas de língua que acontecem durante o brincar entre crianças linguisticamente diversas, além do papel do idioma como prática social.

Schwartz *et al.* (2021), no artigo *The Role of Play in Creating a Language-Conducive Context in a Bilingual Preschool*, investigam o papel do brincar livre na criação de contextos favoráveis para o aprendizado de uma nova língua em um ambiente bilíngue hebraico-árabe. Para isso, analisaram gravações de momentos de brincar de 12 crianças por dois anos letivos consecutivos. O estudo destaca que o

brincar permite que as crianças usem a língua que estão aprendendo de forma criativa e espontânea, sugerindo que ambientes de brincadeira são fundamentais para promover a produção linguística.

No artigo *Translanguaging for Varying Discourse Functions in Sociodramatic Play: An Exploratory Multiple Case Study of Young Emergent Bilinguals*, Bengochea e Gort (2020) examinam como crianças que são bilíngues emergentes utilizam práticas de translanguagem durante brincadeiras de jogos de papéis por meio de análise de vídeos. Os autores demonstraram que essas interações são cruciais para o desenvolvimento da agência linguística das crianças. A pesquisa contribui para o projeto ao evidenciar que o brincar oferece uma oportunidade rica para explorar práticas de translanguagem, essenciais para o desenvolvimento bilíngue.

Knoll e Becker (2023), no artigo *Children's agency in interactions: how children use language(s) and contribute to the language ecology in Swiss bilingual German-English daycare centres*, focam na agência das crianças em ambientes bilíngues na Suíça, mostrando como elas contribuem para a ecologia linguística na educação infantil. Este estudo ressalta a capacidade das crianças de fazer escolhas em suas interações bilíngues e pode ser usado para argumentar que crianças em programas bilíngues não são apenas aprendizes passivos, mas agentes ativos em seu processo de socialização e das escolhas linguísticas que permeiam a interação com seus pares.

No artigo *Extended Dialogues in Establishing Children-Teacher Play: The Pattern of Initiation-Challenge-Extension (ICE)*, Kultti (2023) analisa os diálogos entre professores e crianças, destacando o padrão de interação "iniciação-desafio-extensão" nas brincadeiras. O estudo sugere que o papel do professor, ao desafiar e expandir as contribuições das crianças, é essencial para a aprendizagem linguística. Isso oferece insights sobre como os educadores podem apoiar ativamente o desenvolvimento bilíngue em contextos de brincadeira.

Trawick-Smith *et al.* (2023) examinam no artigo *The Influence of Teachers Peers and Play Materials on Dual Language Learners' Play Interactions in Preschool* a influência de professores, pares e materiais de brincar nas interações de crianças bilíngues, destacando a importância de interações intencionais e o uso de materiais adequados para promover interações sociais e linguísticas ricas. Este estudo reforça a necessidade de ambientes cuidadosamente planejados pela professora para apoiar o desenvolvimento bilíngue.

As sete publicações analisadas apresentam uma visão coerente sobre o papel central do brincar para o desenvolvimento linguístico em contextos bilíngues. Estudos como os de Schwartz *et al.* (2021) e Bengochea e Gort (2020) destacam a importância de atividades de brincadeira para incentivar o uso espontâneo da segunda língua, enquanto Kultti (2022) e Kultti (2023) enfatizam a importância de uma pedagogia responsiva ao brincar, promovendo a agência das crianças e a equidade educacional em ambientes linguísticos diversos. A convergência de ideias entre esses estudos reforça a relevância do brincar como um ambiente chave para a aprendizagem bilíngue.

No entanto, algumas nuances emergem em relação ao papel do professor. Enquanto Kultti (2022) e Kultti (2023) defendem um papel ativo do professor em desafiar e expandir as contribuições das crianças, Trawick-Smith *et al.* (2023) sugerem uma abordagem menos intervencionista, onde o foco está mais no uso de materiais e na promoção de interações entre os pares. Essas diferenças refletem abordagens complementares para maximizar as oportunidades de aprendizagem linguística em diferentes contextos educacionais.

3.2.3 Brincar Bilíngue: Práticas, Papéis e Possibilidades Docentes

Partindo das concepções até o momento apresentadas e especialmente considerando que o ensino de uma nova língua na infância não deve acontecer de forma isolada, esta seção tem por objetivo principal discutir estratégias e encaminhamentos didático-pedagógicos para o uso de brincar, particularmente o brincar de faz de conta, nas diferentes modalidades de ensino de língua com crianças pequenas.

Neste sentido, o desenvolvimento linguístico da criança é aqui entendido como um processo que se dá enquanto uma prática social, na interação entre crianças e adultos nas diferentes oportunidades que emergem da rotina do cotidiano escolar, ao invés de um processo que considera a língua como um objeto separado da vivência da criança enquanto prioriza o ensino de vocabulário e regras gramaticais. O brincar imaginativo/simbólico/de papéis foi escolhido para ser estudado

como atividade privilegiada de uso de língua e o papel desempenhado pela professora no planejamento, oferta e mediação será examinado após duas brevíssimas reflexões.

A primeira reflexão proposta traz algumas ressalvas em relação ao brincar na atualidade. Décadas atrás, as crianças aprendiam a brincar com crianças mais velhas, em sessões não-estruturadas que duravam tempos longos, resultando em crianças que aprendiam a brincar por observação e imitação. Esse papel agora cabe principalmente à professora, que, em turmas seriadas, acaba por ser o único modelo de brincar. Além disso, o tempo dedicado ao brincar se torna cada vez mais escasso, dificultando sua chegada ao nível do brincar maduro³⁷, o que faz com que professoras precisem de ações intencionais para que possam cobrir os aspectos mais importantes do brincar (Bodrova, 2008).

A segunda reflexão proposta é a resolução da dicotomia já apresentada entre brincar e aprender/trabalhar. Essa polarização foi e continua sendo negada por resultados de pesquisas, como afirmam Fisher *et al.* (2010, p. 4):

Uma miríade de pesquisas demonstra que brincar e aprendizagem acadêmica não são incompatíveis. [...] Os achados mostram que o brincar pode ser gentilmente apoiado (*scaffolded*) por uma professora/adulto para promover objetivos curriculares enquanto mantem as características definidoras do brincar.³⁸

Dessa forma, o contínuo da aprendizagem brincante, que abrange o brincar livre, o brincar guiado e o jogo de regras está estabelecido como estratégia de ensino eficiente, intencional e apropriado para a infância de uma perspectiva tanto comprometida com os objetivos curriculares quanto com a humanização e emancipação da criança.

Isso posto, existem duas formas principais de ação pedagógica no que tange ao uso do brincar como estratégia de ensino. A primeira é o enriquecimento do ambiente, com a oferta de manipuláveis, brinquedos, livros, fantasias, miniaturas e outros objetos que possam proporcionar o uso da língua de forma contextualizada

³⁷ O conceito de brincar maduro foi trazido por Elkonin, e suas características incluem cenário imaginário, substituição de objetos por *props*, papéis e regras sociais bem estabelecidas e *role-related speech*, ou seja, a fala/ação da criança espelha a fala/ação do papel que ela está representando. Para uma exploração das fases de amadurecimento do brincar, recomendamos a leitura de Bodrova e Leong, 2015.

³⁸ Do original: A wealth of research demonstrates that play and academic learning are not incompatible [...] the findings show that play can be gently scaffolded by a teacher/adult to promote curricular goals while still maintaining critical aspects of play. (Tradução nossa)

pela criança. O uso de fotografias retratando as próprias crianças brincando e cartazes elaborados com elas também faz parte deste enriquecimento e podem ser disparadores eficientes do uso contextualizado da língua.

Importante ressaltar que a escolha dos objetos com o objetivo de enriquecimento do ambiente precisa ser intencional e potencial disparadora de exploração e uso da língua. Os materiais, por si só, não apresentam essas oportunidades, porém participam de um cenário mais amplo no planejamento de ensino de língua. Por exemplo, um livro que já foi explorado de forma estruturada pela professora pode ser tornar um disparador quando as crianças estiverem lendo uma história de ninar para seus bebês-bonecos ou pode ser um instrumento de fala privada (*self-talk*) para uma criança que está o manipulando. Da mesma forma, utensílios de cozinha, réplicas de alimentos, objetos de higiene pessoal, fantasias, entre outros, quando incorporados de forma intencional, podem se tornar disparadores de uso de língua pela criança em contextos de livre brincar.

A segunda forma de ação pedagógica se refere ao brincar guiado. De acordo com Fisher *et al.* (2010, p. 5),

No brincar guiado, a professora amplia a exploração e aprendizagem da criança quando comenta sobre as descobertas da criança; quando brinca junto com ela (*co-play*); quando faz perguntas abertas sobre o que a criança está descobrindo; ou quando explora com a criança os materiais de maneiras que a criança talvez não tenha considerado.³⁹

Assumindo que o brincar guiado é também um contínuo, é necessário que ele seja planejado com direcionalidade e progressão: de maior controle da professora para maior controle da criança; de menor necessidade de uso da língua para maior; de menor número de papéis ou elementos para maior; de maior necessidade de suporte de atividades de instrução direta para menor; de iniciado pela professora para iniciado pela criança.

Cada uma dessas características pode ser observada no exemplo que ilustra a construção de uma narrativa de brincar livre com o objetivo de ensino de língua colocada a seguir. O exemplo também indica diferentes caminhos que podem ser trilhados dependendo das características de cada grupo, portanto, não traz um

³⁹ Do original: in guided play teachers enhance children's exploration and learning by commenting on children's discoveries; by co-playing along with the children; through asking open-ended questions about what children are finding; or exploring the materials in ways that children might not have thought to do. (Tradução nossa)

número determinado de aulas, nem um tempo pré-estabelecido para cada proposta. No exemplo, todas as falas da professora são feitas em inglês e as crianças são encorajadas a falar inglês sem que a fala em português seja impedida.

Brincar de veterinário

Aula introdutória

A professora apresenta seu animal de estimação de pelúcia para o grupo na roda. Ela conta que é um cachorrinho e que seu nome é *Wiggles*, ressaltando que ele é muito brincalhão e gosta de aventuras. Essa introdução pode ser feita de diferentes formas de acordo com o conhecimento que a professora tem da turma e a conversa pode se estender de acordo com o conhecimento prévio das crianças e o interesse demonstrado. As crianças podem, por exemplo, querer saber a quanto tempo a professora tem aquele animal de estimação, a professora pode perguntar “*what color is it?*” ou “*how many legs does it have?*”, talvez o brinquedo possa ser passado na roda para cada criança fazer um carinho, talvez ele possa ser usado para uma prática de “*what’s your name/nice to meet you/nice to lick you*”, etc. O objetivo central é que as crianças conheçam o cachorrinho.

Aulas de seguimento

A professora vai trazer o cachorrinho novamente e perguntar para as crianças quem tem um animal de estimação em casa. A título de ilustração, se for considerado que não há expectativa de que qualquer criança possa entender uma fala como “*Say hello to wiggles! What about you, do you have any pets?*”, a professora pode usar diferentes estratégias para contextualizar essa pergunta. Uma delas é trazer/fazer na roda um desenho que mostra sua casa e as pessoas que moram lá, dizendo “*that’s my house* (gesto de mãos unidas fazendo um telhado), *in my house* (gesto) *there is me* (aponta para si), *my mom/husband/children/grandma* (aponta para as pessoas do desenho) *and wiggles* (aponta para cachorro). *Wiggles is my pet. Wiggles lives in my house. My pet lives in my house. Can you say “wiggles is nome’s pet?”* A professora pode então começar um cartaz com duas colunas, de um lado o nome da pessoa, do outro o nome do animal de estimação. “*Here, on this side my name, ms. (nome) and here Wiggles. Wiggles is my pet, it lives in my house. How about you? Laura, do you have a pet in your house? In your house, there is Laura, mommy, daddy and... dog? No, you don’t have a dog? Oh, yes, you do! So (nome da professora), wiggles (mostrando no cartaz), Laura and ... (registrar o nome do pet)*”. Ao final, praticar com as crianças “*Wiggles is (nome)’s pet. Bolinha is Laura’s pet. Luna is João’s pet.*” As crianças podem fazer desenhos com seus pet, reais ou imaginários, podem trazer fotos, a professora pode ampliar com foco na oralidade o quanto julgar interessante.

Em um próximo encontro, a professora pode fazer um levantamento de quais animais seriam bons pets e quais não seriam para a turma fazer um

levantamento de possibilidades de pets. Práticas orais e registros devem ser produzidos para que possam ser retomados posteriormente.

Um dia, a professora vai contar para as crianças que Wiggles teve que ir ao veterinário. As crianças podem levantar motivos para essa visita e podem compartilhar experiências ou hipóteses sobre o que aconteceu. A professora deve registrar as ideias e ensinar o vocabulário correspondente (quebrou a pata, está com pulgas, ficou doente, etc).

No encontro seguinte, a professora vai contar como foi a visita ao veterinário, modelando o cumprimento e frases como *“What’s wrong?”*, *“I see.”* e *“You just need a cast/a band-aid/a special xampoo/na x-ray/some medicine.”* Nesta oportunidade, a professora estará trabalhando com apresentação e práticas de chunks de linguagem que podem ser complementadas por livros ou outras mídias. Um exemplo é o desenho animado Doutora Brinquedo, que poderia ser utilizado para o trabalho com o diálogo ou para expressões frequentes como *“You will be fine in no time”*. Importante notar que, desde o primeiro dia, a professora já pode deixar disponível uma caixa de primeiros socorros, animais de pelúcia variados, fantasia de veterinário, máscaras, luvas e livros com a temáticas, além das produções/cartazes/fotos.

A professora pode então passar a brincar de veterinário com as crianças em pequenos grupos, sendo ela a veterinária e conduzindo o diálogo, usando flash cards/cartazes como apoio e encorajando as crianças a produzirem oralmente na nova língua. Esse encorajamento pode ser exemplificado quando a criança diz *“Meu cat tá dodói”* e a professora responde *“Oh, your cat is sick, poor cat, it’s sick! Can you say My cat is sick?”*.

O passo seguinte é a professora se tornar a dona do animal que está sendo levado no veterinário, para depois se tornar a assistente do veterinário ou a filha que vai com a mamãe levar o pet. Importante notar que ao longo de todo o processo, as crianças estão também lendo histórias, assistindo desenhos (sempre de forma mediada) e brincando de forma livre no “cantinho” do consultório. Nestes momentos, a professora está observando e coletando as falas que estão sendo produzidas em português para que elas possam ser introduzidas ou praticadas em momentos estruturados. Por fim, a professora pode se eximir de desempenhar qualquer papel na brincadeira, sendo apenas observadora sem nenhuma intervenção.

Igualmente importante também é entender que esta é apenas uma opção de brincar entre tantas outras que estão disponíveis para a criança e que, após o estabelecimento das características estruturantes, a saber, imaginação, regras e papéis, esta forma de brincar passará a fazer parte do repertório deste grupo de crianças, podendo perdurar por muitos anos e ser compartilhado com crianças que venham a pertencer a este grupo posteriormente.

A partir do exemplo, as características e a direcionalidade do brincar guiado proposta podem ser analisadas. A primeira delas é a progressão de maior controle para menor controle. De maneira geral, a professora planejou a implementação de um tipo de brincar simbólico que, apesar de partir de situações lúdicas e significativas para a turma, estava sendo proposto e conduzido totalmente por ela inicialmente. De forma paralela, o uso da língua pela criança foi menos exigido na forma de produção oral ao passo que a professora investiu tempo na oferta de repertório receptivo e práticas de imitação e compreensão, fornecendo vocabulário e estruturas que as crianças poderiam mobilizar posteriormente.

Ao pensar a progressão no uso de língua pela criança, a teoria baseada no uso (*usage-based theory*) formulada por Tomasello (2003) pode trazer considerações valiosas. De acordo com o autor, o desenvolvimento da língua passa por duas habilidades cognitivas: a leitura de intenção (*intention-reading*) e a descoberta de padrões (*pattern-finding*), processo este que é auxiliado pelo uso de estruturas formulaicas e recorrentes. Assim, a aprendizagem de uma língua está calcada na capacidade de compreender o outro e sua intenção dentro das práticas culturais (Ledin; Samuelsson, 2016).

Dessa forma, mesmo antes de a criança produzir oralmente, ela desenvolve formas multimodais de estar em comunicação com o outro a partir da leitura de intenção, produzindo sentidos com olhares, acenos, gestos, expressões faciais, posturas corporais e sons. O reconhecimento de padrões é favorecido pela professora quando a escolha de sua fala é planejada e a imitação é usada como recurso de internalização da língua. De acordo com Vygotsky (1967): “colaboração e imitação são as fontes de todas as características de consciência especificamente humanas que se desenvolve na criança.”⁴⁰

A estratégia da imitação pode partir da criança ou pode ser requerida pela professora. No segundo caso, existe o risco de, espelhando o que ocorre durante o brincar falso (*fake play*), a proposta se tornar descontextualizada ou mecânica. Portanto, é necessário compreender a imitação por seu valor na internalização. Segundo Nelson (2007, p. 232): “É importante ressaltar que a internalização tem sua origem entre indivíduos, em ações e projetos conjuntos. Não é um processo de cópia

⁴⁰ Do original: collaboration and imitation is the source of all specifically human characteristics of consciousness that develop in the child. (Tradução nossa).

direta, mas sim que pode ser caracterizado como um processo de construção colaborativa e interativa.”⁴¹

De acordo com Ledin e Samuelsson (2016, p. 20):

Crianças imitam língua e prestam atenção às sequências formulaicas. No entanto, a criança pode reformular sua fala de acordo com demandas contextuais ou intenções comunicativas. A criança adquirindo a L2 vai produzir linguagem formulaica para lidar não apenas com as práticas culturais, mas também para lidar com falas que não tenha ouvido antes.⁴²

Com isso, é estabelecida a importância da oferta de modelo e repetição por parte da professora em contextos significativos na construção do repertório linguístico que serve ao brincar, ressaltando essas estratégias como integrantes do processo de construção de representações recorrentes e simbólicas que permitem as ações relacionais como o brincar.

Da mesma forma, o número de papéis ou elementos respeitou a progressão, com a criança sendo primeiro a dona do animal de estimação em oportunidades suficientes para receber exposição, correção e feedback, para então passar a ser outros personagens, como alguém da família que acompanha a dona, a assistente, a recepcionista e a própria veterinária, sendo até mesmo o animal de estimação. A incorporação de novos papéis e elementos foi possibilitada também pela oferta de propostas de instrução direta, mais robusta no início do processo e que foi se tornando mais esparsa de acordo com as necessidades observadas e registradas pela professora. Por fim, a brincadeira pode passar de proposta e conduzida pela professora para iniciada e conduzida pela criança, incorporando o brincar de veterinário ao repertório de brincadeiras livres mobilizadoras de língua daquela turma.

A importância do papel da professora em mediar a exposição e uso da língua está em garantir que o brincar livre é uma oportunidade linguística valiosa. A relevância deste tipo de brincar para a criatividade, relações e autorregulação já foi estabelecido. No entanto, ao oferecer oportunidades de brincar livre sem mediação linguística, o resultado é o uso da língua na qual as crianças são mais proficientes, o

⁴¹ Do original: It is important to stress that internalization has its origins between individuals, in joint actions and projects. It is not a straightforward copying process, but can rather be characterized as a process of collaborative and interactive construction. (Tradução nossa).

⁴² Do original: Children imitate language and pay attention to formulaic sequences. However, the child might well reformulate phrases due to contextual demands and communicative intentions. The child acquiring an L2 will therefore produce formulaic language to cope with not only cultural practices, but also phrases never heard before. (Tradução nossa).

que faz com que o brincar guiado seja uma oportunidade essencial de desenvolver e ampliar o repertório linguístico em contextos significativos (Wasik; Jacobi-Vessels, 2017). Ainda de acordo com as autoras (2017, p. 5):

Crianças aprendem melhor o vocabulário a partir de trocas linguísticas com adultos que convidam a criança a falar e oferecem feedback significativo sobre suas falas, apoiando (*scaffolding*) o desenvolvimento linguístico e cognitivo. A aprendizagem de vocabulário e de língua são processos recíprocos. Quando a criança aprende vocabulário em trocas significativas e não de forma isolada, ela também desenvolve outros aspectos valiosos da língua, incluindo sintaxe e gramática.⁴³

Considerando o papel da professora, White (2012) sugere uma progressão em quatro etapas em um movimento de maior intervenção para menor. Nessa proposta, o primeiro papel a ser desempenhado é o de líder da brincadeira (*play leader*), quando a professora guia ativamente tanto a narrativa da brincadeira quanto a língua que está sendo usada. No exemplo da brincadeira descrita anteriormente, a professora seria a veterinária. Conforme o controle da narrativa passa para a criança, a professora pode desempenhar o papel de parceira de brincadeira (*co-player*), retendo um papel ainda essencial na narrativa, porém compartilhando as decisões, como no caso de ser a dona do animal de estimação. Progressivamente, a professora passa a desempenhar o papel de gerente (*stage manager*), desempenhando um papel secundário cujas intervenções não precisam ser acatadas pelas crianças. A professora poderia ser a recepcionista da clínica que atende um telefonema e avisa que um novo animal vai chegar ou poderia ser o bebê que começa a chorar. Por fim, a professora pode adotar a postura de observadora (*onlooker*), quando já não participa efetivamente da narrativa do brincar, mas está disponível caso solicitada.

Uma observação relevante é que precisa estar explícita é que todos os conceitos, definições, estratégias e papéis definidos neste texto como contínuos, espectros ou progressões não implicam em movimentos lineares ou unidirecionais. Os grupos de crianças são compostos por indivíduos que precisam de diferentes

⁴³ Do original: Children learn vocabulary best from language exchanges with adults who invite children to talk and then provide meaningful feedback on children's remarks, thereby scaffolding early linguistic and cognitive development. Vocabulary learning and language learning are reciprocal processes. When children learn vocabulary in meaningful language exchanges and not in isolation, they also develop other valuable aspects of language including syntax and grammar. (Tradução nossa)

estratégias em diferentes momentos, e grande parte do trabalho da docência é identificar e oferecer a mediação necessária para cada criança ou subgrupo.

A professora pode e deve transitar nos contínuos, por exemplo, voltando a atuar como líder da brincadeira se novos papéis ou estruturas linguísticas forem adicionados, modelando o uso da língua quando crianças em diferentes pontos de aprendizagem demandarem, complementando o repertório das crianças com o uso de recursos extras tais como músicas, livros e contação de histórias ou adicionando atividades de instrução direta quando julgar necessário, entre outras medidas que levem em consideração os processos de aprendizagem, a escuta sensível, a individualidade da criança, a identidade do grupo e seu protagonismo em ser uma profissional reflexiva capaz de oferecer propostas que centralizem a criança.

A partir dessas necessidades, a professora pode empregar estratégias de mediação durante o brincar, incluindo, mas não se limitando a:

- Assumir um papel principal ou secundário durante a brincadeira, utilizando o contexto e as relações para incorporar o ensino ou a mobilização de língua;
- fazer perguntas abertas ou disparadoras (*what can you do to help the bird feel better?*);
- oferecer feedback informativo que amplie a narrativa do brincar ou o uso da língua (*I see your dog has a cast on its leg, he might need new toys because now he can't run. Maybe you could go to the toy shop!*);
- auxiliar com palavras ou expressões para a criança construir sua fala (*This instrument is called a thermometer and it is used to check if the pet has a fever. Can you ask the mom 'may I check the cat's temperature'?*);
- criar oportunidades para o uso de língua previamente apresentado (*here is the first aid kit box, talk to your friends to decide what to do about the dog's broken leg*);
- pedir para a criança explicar suas ações, apoiando o uso da língua (*I see you gave it some medicine, why that is?*)
- aguardar, permitindo que a criança possa ter o tempo necessário para organizar sua fala e buscar em seu repertório aquilo que necessita para produzir significado e construir sua compreensão ou fala.

Em suma, a criança aprende vocabulário e outros aspectos da língua a partir de exposições múltiplas, conectadas com suas experiências e conhecimentos prévios e imersas em contextos significativos que oferecem interações linguísticas intencionais com a professora. A partir disso, a próxima seção avança para a proposição concreta de uma formação docente que articule teoria e prática, estruturada como um curso de educação continuada que busca instrumentalizar professoras a planejar, mediar e avaliar práticas pedagógicas em que o brincar bilíngue seja eixo estruturante. Essa proposta, construída a partir das bases teóricas e exemplos discutidos até aqui, se configura como um artefato educacional voltado à qualificação docente e ao fortalecimento de uma pedagogia linguística para uma infância brincante e crítica.

4 PROPOSIÇÃO FORMATIVA PARA O BRINCAR BILÍNGUE: DESENHANDO UM CURSO ONLINE PARA PROFESSORAS DA INFÂNCIA

Esta seção objetiva elaborar e apresentar uma proposta formativa, na modalidade online, voltada a professoras da Educação Infantil bilíngue, fundamentada no Brincar Bilíngue como eixo estruturante da prática pedagógica, explicitando sua metodologia, estrutura, recursos e intencionalidades formativas. Retomando a metodologia DBR, o design do artefato educacional é a fase posterior ao levantamento do problema real e da análise das condições e complexidades que o cerca. Dessa forma, o artefato será apresentado enquanto proposta formativa, na modalidade EAD, que articula fundamentos teóricos e práticas pedagógicas voltadas à promoção do brincar bilíngue no cotidiano educativo com crianças pequenas.

A partir da análise crítica das discussões teóricas e práticas apresentadas nas seções anteriores, o curso online aqui desenhado busca oferecer subsídios pedagógicos e metodológicos para que os docentes possam planejar, implementar e refletir sobre práticas pedagógicas em contextos bilíngues que valorizem o brincar como oportunidade de aprendizagem integral e humanizadora, impactando suas práticas de forma individual e coletiva.

Além disso, a proposta formativa enfatiza a necessidade de articular conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, aprendizagem de língua adicional e mediação docente intencional, garantindo uma abordagem que respeite a singularidade das crianças e promova a sua autonomia no processo bilíngue. Por fim, destaca-se o papel do curso como instrumento de valorização da prática docente e de ampliação das possibilidades educativas na primeira infância.

4.1 METODOLOGIA: UMA PROPOSTA FORMATIVA DO BRINCAR BILÍNGUE

Nesta seção será apresentado o artefato educacional emergente da reflexão crítica conduzida a partir do levantamento e análise teóricos sistematizados nas seções anteriores. Além de apresentar a formação Brincar Bilíngue e suas características de oferta, público, objetivos e ementa, a seção também explicita as

justificativas para tais escolhas. Nesta seção, as docentes do curso são chamadas de ministrantes, as participantes são chamadas professoras e as profissionais de apoio são chamadas tutoras.

O Brincar Bilíngue é classificado como uma formação continuada, ou seja, ocorre quando as professoras já estão em processo de exercer suas funções e já realizaram sua formação inicial. Conforme já discutido, a formação inicial, seja em Letras, seja em Pedagogia, não prepara a professora para incorporar elementos da aprendizagem brincante em suas práticas, portanto a formação continuada seria uma estratégia para oferecer suporte teórico, repertório de práticas e construção coletiva de conhecimento. De acordo com Almeida e Silva (2014, p. 135):

A formação [continuada] tem como foco a experiência do aluno-professor, no intuito de agregar sua prática pedagógica ao processo de formação, articulando teoria e prática. [...]. É preciso propiciar uma formação reflexiva e desencadeadora do processo de reconstrução da prática pedagógica dos alunos-professores, ou seja, deve levar em consideração os aspectos que emergem e se desenvolvem no local em que o aluno-professor atua e a análise de sua própria prática pedagógica à luz de teorias educacionais chamadas para dialogar com as práticas.

Dessa forma, observa-se uma concordância entre o foco de iniciativas do tipo formação continuada e o desenho do artefato. Ambos se propõem a articular aspectos teóricos para gerar transformações nas práticas cotidianas, bem como convidam as professoras a refletir sobre suas ações e modificá-las, quando pertinente, considerando os novos aportes teóricos e as condições materiais nas quais estão imersas.

De forma ampla, o Brincar Bilíngue é uma formação do tipo extensão. De acordo com as Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira (Brasil, 2018), um curso de extensão se caracteriza por ser:

uma atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

É fundamental que essa formação complementar seja oferecida por universidades públicas e privadas, contando, preferencialmente, com um quadro docente misto que traga tanto a área da educação quanto a área da linguística para que conhecimentos, aportes teóricos e relatos de experiência de diferentes áreas

sejam integrados, tais como pedagogia, sociologia, história, psicologia, letras, linguística, entre outros. Para além das docentes-ministrantes, é essencial que profissionais de apoio organizacional e técnico integrem o quadro, na figura de tutoras.

O público-alvo desta formação são as professoras da educação infantil que trabalham em contextos bilíngues e ensino de inglês, qualquer que tenha sido sua formação inicial, já que no momento da concepção do Brincar Bilíngue ainda não existe legislação que regulamenta a profissão da professora bilíngue, conforme já discutido no capítulo anterior. Por seu caráter específico e prático, esta formação beneficia também estudantes universitários que já atuam como professores, auxiliares de sala em escolas de educação infantil, professoras especialistas que trabalham com programas bilíngues complementares ou pessoas que trabalham com educação linguística em espaços não-formais, tais como aulas particulares, ONGs ou casas de brincar.

A formação deverá ser oferecida integralmente na modalidade Educação à distância (EaD), com a maior parte da carga horária acontecendo de forma assíncrona. A discussão sobre a oferta de cursos em modalidade Ead tem se tornado tema frequente nas pesquisas das últimas décadas, particularmente após a ampla disseminação desta modalidade no período pandêmico. Pesquisadores questionam se a oferta de uma formação na modalidade à distância seria prejudicial à qualidade da educação. Entre as críticas ponderadas por Santos (2024) estão: a falta de supervisão direta, a ausência de interação direta entre docentes e estudantes universitários pode resultar em lacunas na compreensão e na aplicação dos saberes e o acesso desigual à tecnologia e à conectividade.

A primeira crítica, a falta de supervisão direta, pode ser trazida para o debate do ponto de vista da autonomia e autodisciplina. Estudantes universitários cursando formação inicial à distância relatam que a ausência da figura docente ou do horário fixo de aulas presenciais dificulta a gestão do tempo ou acarreta no acúmulo de atividades. (Garcia; Bizzo, 2013; Umekawa; Zerbini, 2015). Entretanto, é possível argumentar que a necessidade da supervisão direta faz parte de uma educação que acredita na verticalidade e no controle, conforme afirmam Sardi e Carvalho (2022, p. 8):

O docente era visto como figura de autoridade perante os discentes. A relação estabelecida era hierárquica, confinada ao espaço físico da sala de aula, delimitada pelo tempo de duração do curso, voltada para produção de mão de

obra disciplinada e inserida no sistema de produção.

No entanto, o público para a formação aqui proposta é constituído por professoras que já passaram pela formação inicial e, portanto, pressupõe que a gestão do tempo já está amadurecida. Corroborando com esta suposição em um contexto mais próximo ao proposto aqui, Rodrigues e Capellini (2012, p. 622), ao entrevistar professoras concluintes de um curso de extensão Ead, levantaram-se como características importantes trazidas pelas concluintes: “97% escolheram a alternativa responsabilidade, 71% autonomia, 78% ser disciplinado, 92% seriedade em relação ao curso e, 96% interesse.” As autoras ainda argumentam que “nesta nova metodologia, aluno e professor rompem com o tradicional e reconstróem seus papéis, favorecendo a construção do conhecimento, a formação de grupo e a troca de experiências.”

Assim, mais do que a necessidade de uma supervisão externa e direta, parte-se do pressuposto que as professoras são sujeitos competentes e capazes de autorregular sua aprendizagem, escolhendo participar de formações continuadas de forma responsável, o que está em acordo com Ribeiro *et al.* (2025, p. 262), que aponta que as professoras “demonstram um alto engajamento nos cursos de formação continuada, tendo 65% dos pesquisados participado de 4 a 6 cursos nos últimos cinco anos [...], sendo 96% das formações em modalidade virtual.” Neste contexto de autonomia docente, ações de acompanhamento e engajamento que substituem a supervisão direta podem ser propostas. Para o artefato Brincar Bilíngue, estas ações estão a cargo da tutora e serão detalhadas a diante.

A segunda crítica, a ausência de interação direta como causa de lacunas de compreensão ou de aplicação do conhecimento construído também foi considerada no processo de desenho do artefato Brincar Bilíngue. A primeira ponderação feita é que a educação presencial não é sinônimo de interação, sendo frequentemente uma transmissão vertical e passiva de conhecimento, pontuação esta já amplamente discutida na academia por Nóvoa (2019), Saviani (2012) e Freire (2009). Sobre este tema, esclarece Prado (2009, p. 204):

O fato é que a educação a distância, tal como vem sendo desenvolvida, muitas vezes reproduz a educação presencial, isto é, embora se apresente em um formato veiculado pelas novas tecnologias, conserva uma concepção obsoleta para os dias atuais. Geralmente tais cursos, que representam uma virtualização da sala de aula tradicional, enfatizam a disponibilização, na rede,

de uma grande quantidade de informações e de exercícios padronizados, esperando que isso seja suficiente para a aprendizagem do aluno.

A manutenção de uma educação transmissiva e passiva não parece estar necessariamente vinculada com a modalidade presencial ou à distância, sendo perfeitamente possível desenhar formações EaD que convoquem as professoras à reflexão e transformação de suas práticas por meio da interação, construção de comunidade e rede de aprendizagem. Neste sentido, como ressaltado por Rodrigues e Capellini (2012, p. 622), “se trata de Educação a Distância e não educação distante”. Neste sentido, a modalidade EaD pode oferecer oportunidades adicionais de interação, já que está livre das restrições espaciais e temporais.

Valente (1999) nomeia de ‘estar junto virtual’ o processo de construção espiralada, mediada e contextualizada de conhecimento que emerge da relação virtual síncrona e assíncrona entre professor e aluno, em oposição a formações que ele chama de broadcast (quando o professor entrega informações pré-selecionadas sem interação) ou virtualização da escola tradicional (reproduzir no ambiente virtual o formato tradicional no qual o professor ‘passa’ o conhecimento e depois ‘cobra’ na avaliação).

Desta forma, o ‘estar junto virtual’ garante não somente a interação, mas também uma mediação que emerge da alternância dos momentos síncronos e assíncronos. Os momentos síncronos abrem oportunidades de debates, esclarecimento de dúvidas em tempo real, ampliação de repertório teórico, trocas entre professoras. Já os momentos assíncronos proporcionam para as professoras oportunidades de observar ou implementar ações na prática pedagógica, maior tempo de elaboração das propostas reflexivas, sistematização de conhecimento e levantamento de dúvidas, havendo ainda a possibilidade de retomar o trabalho assíncrono em momentos síncronos.

Sobre a terceira crítica, a desigualdade no acesso à tecnologia, existem duas questões antagônicas. Ao passo que “percebe-se a expansão avassaladora da EaD no ensino superior como resposta à necessidade de democratização e ampliação do acesso à educação.” (Pereira, 2019, p. 215), também “o acesso desigual à tecnologia e à conectividade pode aprofundar ainda mais as trevas do obscurantismo na formação de professores em EaD.” (Santos, 2024, p. 27). Neste contexto, políticas públicas de incentivo à alfabetização digital e de acesso à equipamentos e internet se mostram fundamentais para garantir que a oferta da

modalidade à distância não tenha caráter promotor de inequidade, mas sim de ampliação de acesso e democratização.

Tendo sido justificada a escolha da oferta em modalidade à distância, a carga horária proposta para o Brincar bilíngue é de 120 horas, visando atender ao Parecer CNE/CEB 02/20 (Brasil, 2020) que, apesar de não homologado, é atualmente o único documento nacional que sugere uma formação complementar para professoras bilíngues, conforme discutido no capítulo anterior. Desta forma, as professoras egressas da formação Brincar Bilíngue atenderiam a uma das três exigências feitas pelo Parecer para estarem aptos a exercer a profissão de educador bilíngue.

4.1.1 Estruturação e Objetivos do Brincar Bilíngue

A formação Brincar Bilíngue tem por objetivo geral oferecer subsídios teóricos e práticos para que professoras adicionem o brincar ao seu repertório de estratégias de ensino de forma intencional em contextos de educação bilíngue ou ensino de inglês. Os objetivos específicos são:

- Compreender o brincar como direito da infância e seu papel humanizador
- Analisar e contextualizar as concepções de criança e brincar nos documentos norteadores brasileiros
 - Articular o brincar e a aprendizagem na primeira infância
 - Caracterizar as perspectivas monoglóssicas, heteroglóssicas e translíngues de ensino
- Conhecer as diferentes modalidades de oferta de educação linguística para a infância no Brasil
 - Diferenciar as características do brincar e do brincar na escola
 - Examinar o processo típico de aprendizagem de língua adicional na infância e a forma como o brincar potencializa esse processo
- Planejar situações didáticas para o ensino de língua tendo o brincar como eixo

- Descrever os diferentes papéis docentes durante o brincar e escolher a melhor ação em cada oportunidade
- Escolher estratégias de *scaffolding*, *feedback* e *feedforward* que proporcionem o uso ou a aprendizagem de língua durante o brincar
- Organizar ambientes e materiais que proporcionem experiências significativas de aprendizagem e uso de língua em contextos de brincar
- Elaborar e utilizar pautas de observação e outras formas de registro no âmbito do brincar
- Trocar experiências de brincar com pares

Com base nos objetivos apresentados, a carga horária de 120 horas está dividida em seis disciplinas de 18 horas, além de um módulo introdutório de 12 horas que se propõe a habilitar a familiarização com a plataforma e com as formas de participação na formação. A seguir, o Quadro 05 apresenta as disciplinas e respectivas cargas horárias:

Quadro 05 – Disciplinas e carga horária.

Disciplina	Carga Horária
Módulo introdutório	12 horas
Brincar e bilinguismo: definições e concepções estruturantes	18 horas
O brincar na escola e seu papel na aprendizagem	18 horas
Aprendizagem de língua adicional em contexto escolar na primeira infância	18 horas
Modalidades didáticas e papéis docente durante o brincar	18 horas
Planejamento e avaliação para o brincar em contextos bilíngues	18 horas
Ampliando possibilidades do brincar	18 horas
Total	120 horas

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O módulo introdutório se justifica a partir da necessidade de garantir que o grupo de professoras esteja apto a utilizar todos os recursos e oportunidades oferecidos pela formação. De acordo com Bertol (2020, p. 87): “O treinamento para o

uso das TIC's [Tecnologias da Informação e Comunicação] não necessariamente precisa vir no formato de um curso específico, podendo integrar processos de formação mais amplos."

Conforme discutido previamente, o ambiente virtual pode ser, por si só um fator complicador, afetando o acesso ou a permanência em formações na modalidade Ead. Segundo Lacerda e Sepel (2024), isso ocorre pelo fato de "os professores não estarem adaptados, serem resistentes e se considerarem despreparados ao uso das tecnologias digitais.". Dessa forma, o módulo inicial atua como uma estratégia mitigadora, proporcionando a familiarização com o ambiente virtual de aprendizagem.

O módulo introdutório deverá ser conduzido pelas tutoras responsáveis pelos aspectos organizativos e técnicos e conta com uma carga horária de 12 horas, compreendendo:

- um encontro síncrono para apresentação da plataforma: como fazer o login, como encontrar uma determinada aula, como saber se uma aula já foi assistida, onde encontrar a agenda, o calendário e os links para download de materiais, entre outros.

- um encontro síncrono para apresentação das ferramentas de participação: como localizar e como participar dos fóruns de discussão, como submeter e receber feedback das propostas reflexivas, como anexar arquivos de texto, fotos e vídeos. O encontro também deverá abordar boas práticas de participação e regras de convivência em ambientes virtuais.

- um encontro síncrono para apresentação das ferramentas de comunicação: como entrar em contato com a ministrante e a tutora e qual tipo de demanda cada uma delas resolve, como enviar e responder uma mensagem via plataforma para colegas ou equipe pedagógica, quais formas de comunicação unilateral serão enviadas (lembretes, notificações, avisos), como solicitar uma reunião individual de acompanhamento.

- um encontro prático: situações serão propostas pela tutora para que as professoras, em tempo real, performem as tarefas solicitadas, tais como baixar um arquivo, identificar qual foi a última aula assistida, submeter um documento para avaliação, identificar um evento no calendário, buscar uma dúvida na página de perguntas frequentes.

- documentos de texto: tutorias com imagens da plataforma com o objetivo de retomar e sistematizar as informações apresentadas nas reuniões, oferecendo um passo a passo detalhado para ser consultado a qualquer tempo ao longo da formação.

- um fórum para dúvidas

Os encontros deverão ser realizados mais de uma vez, incluindo-se uma reapresentação de cada durante o final de semana, para possibilitar que professoras com diferentes rotinas estejam presentes. Ainda assim, os encontros deverão ser gravados e disponibilizados na plataforma, bem como os links deverão ser enviados por e-mail e WhatsApp para todas as inscritas.

Após o módulo introdutório, as disciplinas têm início, de forma sequencial, ministradas pelas docentes e apoiadas pelas tutoras. Cada disciplina tem carga horária de 18 horas e é composta por atividades síncronas e assíncronas, compreendendo aulas gravadas, propostas reflexivas, fóruns de discussão, materiais de estudo complementares e encontros coletivos.

As aulas gravadas são assíncronas têm por objetivo apresentar, contextualizar e interrelacionar conhecimentos, ampliando a fundamentação teórica e o repertório de práticas pedagógicas das professoras, compreendendo 12 aulas de 30 minutos aproximadamente, em um total de 6 horas. Apesar de não serem momentos interativos, são oportunidades de levar para as professoras o conhecimento sistematizado que permeará as propostas reflexivas subsequentes, especialmente no tocante da análise das práticas.

Neste sentido, concordamos com Abrantes (2015), para quem a transmissão do conhecimento não significa restrição da liberdade de pensar, mas sua condição, vez que a possibilidade de decodificar a realidade para além das aparências é uma conquista humana que somente pode se realizar na existência individual a partir da apropriação dos conhecimentos sistematizados produzidos historicamente. Ainda sobre o tema, Abrantes (2015, p. 136) afirma que a ação educativa transformadora só pode ser organizada por:

[...] profissionais docentes que se apropriaram de conhecimentos sistematizados em disciplinas específicas e reconhecem a dialética entre seus conceitos centrais e subordinados para pensar uma adequada operacionalização da atividade de ensino. Para trabalhar objetos particulares do saber, é necessário conhecer teoricamente esse objeto e os desafios

pedagógicos da tarefa de ensiná-lo, visto que o sistema conceitual referente à disciplina estudada é o objeto a ser apropriado pelo grupo discente.

Desta forma, as aulas gravadas se justificam não como um componente de transmissão passiva de informações, mas como substrato estável, histórico e culturalmente validado para reflexão e conexão com a prática pedagógica, reconhecendo o vínculo entre saberes sistematizados e saberes cotidianos. Nas palavras de Saviani (2000, p. 17): “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Apresentadas de forma intercalada com as aulas gravadas, as propostas reflexivas se propõem a oportunizar momentos individuais de sistematização, análise e autorreflexão a partir das aulas gravadas, com o objetivo estabelecer a conexão entre conhecimentos teóricos e práticas cotidianas. A estes momentos são atribuídos uma carga horária total de 4 horas.

A dicotomia entre teoria e prática é apontada como uma problemática nos cursos de formação inicial e continuada tanto na modalidade presencial quanto à distância, já que esta desconexão não se relaciona com a modalidade, mas sim com as concepções de formação (Gatti, 2013). No entanto, entendendo que “a teoria por si não tem força para promover transformações, assim como a prática não é suficiente para modificar a realidade” (Almeida; Silva, 2014, p. 135), o Brincar Bilíngue se propõe a articular essas dimensões.

Assim, as propostas reflexivas embasam a contextualização e a interpretação da teoria e repertório apresentados, ao mesmo tempo em que as aulas gravadas sistematizam e instigam novas compreensão sobre a prática, resultando na transformação de ambas. Além disso, do feedback recebido em cada proposta submetida emergem novos questionamentos, em uma construção dialógica e interativa entre professoras e ministrantes.

Ainda no território da dialogicidade, os fóruns, com carga horária de 2 horas, se apresentam como território de construção coletiva de conhecimento a partir das trocas entre pares mediadas pelas ministrantes. Este espaço é essencial para trocas de experiências locais em busca do estabelecimento de ações que possam ser extrapoladas de forma ampla e reconstruir o próprio campo teórico. Especificamente tratando das praxiologias e da formação docente para atuar na educação linguística na infância, Tonelli, Selbach e Kawachi-Furlan (2025, p. 11) argumentam que:

As práticas já desenvolvidas em muitos contextos precisam subsidiar os conhecimentos a serem explorados nos cursos de formação docente. São as praxiologias já realizadas que têm o potencial para mostrar caminhos e, em um movimento duplo, fazer sentido para docentes que já atuam no EB [ensino bilíngue] e para aqueles que irão atuar na educação linguística em LA [língua adicional] com crianças.

Portanto, tanto as propostas reflexivas, feitas inicialmente de maneira individual e posteriormente em diálogo com a ministrante, quanto os fóruns mediados de discussão coletiva e trocas de práticas, se constituem como oportunidades de conexão e reelaboração do aporte teórico, além de experimentação, ampliação, planejamento e avaliação de maneira comunitária de vivências reais que, por sua vez, convidam a reinterpretar a teoria.

A partir da interação com a professora ministrante e com seus pares e da autorreflexão, as participantes podem escolher aprofundamentos diferentes. Para apoiar este movimento autônomo, uma carga horária de 2 horas é dedicada aos materiais de estudo complementar, que são uma coletânea de textos, vídeos e outros materiais como podcasts ou infográficos reunidos a partir da curadoria da ministrante. O objetivo é possibilitar a flexibilização e a diferenciação, de forma que professoras com diferentes formações iniciais e experiências possam analisar o material e escolher quais sugestões melhor se aplicam ao seu momento ou contexto profissional.

Completando as 18 horas carga horária de cada disciplina, a formação dedica 4 horas para encontros síncronos. Estes encontros, de acordo com a intencionalidade da ministrante, podem ter por objetivo a criação de vínculo, aproximação entre ministrantes e professoras, troca de experiências e relatos, socialização e análise das propostas reflexivas, ampliação e sistematização do aporte teórico, esclarecimento de dúvidas ou qualquer outro objetivo que a ministrante julgue benéfico para atender as necessidades do grupo. Os encontros síncronos são propostos como parte da abordagem do 'estar junto virtual', conforme afirma Valente (1999, p. 140):

Não se trata de concretizar um curso a distância, via rede de computadores: um curso que pode ser realizado a qualquer momento, em qualquer lugar e por qualquer pessoa. O que se deseja é uma formação que atenda a uma demanda da escola e de um número de professores, baseada na elaboração de atividades que o professor realiza e com o suporte da equipe de professores do curso. [...] uma 'prática guiada', na qual o trabalho do aprendiz é monitorado pelo professor do curso e o aprendizado, baseado no questionamento e demanda do aprendiz. [...] Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e

voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Finalmente, deve-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vividas durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir.

A partir de cada tipo de atividade integrante e carga horária atribuída, apresenta-se o Quadro 06 como resumo:

Quadro 06 – Distribuição da carga horária de cada disciplina.

Atividade	Carga Horária Atribuída
Aulas gravadas	6 horas
Propostas reflexivas	4 horas
Participação nos fóruns de discussão	2 horas
Estudo do material complementar	2 horas
Encontros síncronos	4 horas

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A ementa de cada disciplina foi desenvolvida a partir da sistematização teórica apresentada nas seções anteriores. Inicialmente, o desenho do artefato educacional Brincar Bilíngue se preocupava em disponibilizar os conhecimentos teóricos necessários para possibilitar que professoras da educação infantil bilíngue pudessem implementar práticas brincantes que incorporassem a aprendizagem de língua adicional. No entanto, ao longo da pesquisa, ficou aparente que uma proposta de formação deve integrar outros aspectos para além dos epistemológicos, englobando também aspectos éticos, estéticos, políticos e psicológicos (Leite; Trisltz; Carvalho, 2022).

Desta forma, as dimensões éticas, políticas e estéticas se tornam presentes de forma transversal, representadas tanto nos conteúdos da ementa de cada disciplina quanto na oferta de um ambiente de aprendizagem virtual que entende professoras e crianças como sujeitos providos de autonomia, voz, sensibilidade e direito à participação. Igualmente, a abordagem do ‘estar junto virtual’ intenciona proporcionar um espaço de cuidado e acolhimento, preservando a saúde mental e qualidade de vida de professoras, ministrantes e tutoras por meio do estabelecimento

de vínculos e afetos.

O objetivo da formação não é entregar ideias de como brincar, planos de aula ou sequências didáticas prontas que as professoras possam reproduzir sem um processo de autoria e reflexão, conforme nos alertam Leite, Trislitz e Carvalho (2022, p. 695), que afirmam:

A atividade docente transformou-se em mera técnica ou aplicação de conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, atendendo à necessidade social de aumento da eficiência, à demanda da qualificação profissional e aos padrões de consumo. Mera atividade repetidora, incapaz de traduzir-se em experiências narráveis, o professor prioriza a dimensão epistemológica em detrimento das demais dimensões da prática pedagógica.

Ao contrário, intenciona-se que as professoras estejam preparados para enfrentar os desafios únicos da educação infantil bilíngue e possam aproveitar ao máximo as oportunidades que essa modalidade oferece, respeitando o direito ao brincar que é não somente estratégia de ensino, mas também uma forma de a criança estar no mundo e agir sobre ele. A Figura 03 apresenta um *mindmap* com a intencionalidade central de cada disciplina:

Figura 03 – Mindmap de intenções por disciplina.



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O Quadro 07 apresenta a ementa de cada disciplina proposta, a partir do levantamento e análise teóricos sistematizados nas seções anteriores.

Quadro 07 – Ementa por disciplina.

Disciplina	Ementa
Brincar e bilinguismo: definições e concepções estruturantes	Definições do brincar e suas tipologias. O direito ao brincar na infância. Documentos norteadores da Educação Infantil. O brincar como movimento de humanização da infância. A criança bilíngue e perspectivas sobre bi/multi e plurilinguismo. Contextos e modalidades de educação linguística no Brasil.
O brincar na escola e seu papel na aprendizagem	Características do brincar na escola. Brincar como espectro. Relação entre brincar e aprender. Perspectivas da relação entre brincadeira, oralidade e aprendizagem a partir de Vygotsky.
Aprendizagem de língua adicional em contexto escolar na primeira infância	Desenvolvimento da oralidade bi/multilíngue na infância. Impactos da perspectiva translíngue para a prática docente. Uso da língua como prática social em contextos significativos. O jogo de papéis como oportunidade de aprendizagem e mobilização linguística.
Modalidades didáticas e papéis docente durante o brincar	Planejamento de sequências didáticas que caminham no espectro do brincar focadas no desenvolvimento da oralidade. Brincar como atividade permanente e como eixo temático de projetos. Diferentes papéis exercidos pela professora durante o brincar. Scaffolding, feedback e feedforward com estratégias de mobilização de língua durante o brincar.
Planejamento e avaliação para o brincar em contextos bilíngues	Ambientes, materiais e tempos que possibilitam o brincar. Elaboração de objetivos de ensino e de aprendizagem referentes ao brincar. Uso de pauta de observação e registro. Alimentação do planejamento a partir da avaliação.
Ampliando possibilidades do brincar	Repertório de brincadeiras tradicionais ao redor do mundo. Música, movimento, arte e literatura na composição, ampliação e contextualização do brincar.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

As três primeiras disciplinas estão focadas nas discussões teóricas desenvolvidas anteriormente e compõe a base de saberes epistemológicos a serem apresentados e discutidos para que sejam capazes de afetar as práticas, bem como serem reelaborados a partir dela. A fim de relacionar a ementa dessas três disciplinas com a sistematização teórica, o Quadro 08 apresenta cada item da emenda e o artigo

disparador correspondente.

Quadro 08 – Ementa e textos disparadores.

Disciplina: Brincar e bilinguismo: definições e concepções estruturantes	
Ementa	Artigo
Definições do brincar e suas tipologias.	Learning through play: a review of the evidence, ZOSH <i>et al.</i> (2017).
O direito ao brincar na infância.	A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. ROSEMBERG, Fulvia e MARIANO, Carmem L. S. (2025).
Documentos norteadores da Educação Infantil.	O papel da brincadeira nas versões da BNCC: discursos constituindo saberes na educação infantil. ROSA, Lucine de Oliveira; FERREIRA, Valéria da Silva. (2022).
O brincar como movimento de humanização da infância.	Brinquedo sem brincadeira: reflexões sobre a indústria do brincar na infância contemporânea. OLIVEIRA, Marta Regina Furlan, SOUZA, Ravelli Henrique de, ARAÚJO, Karina de Toledo. (2019).
A criança bilíngue e perspectivas sobre bi/multi e plurilinguismo.	Teaching responsive to play and linguistic diversity in early childhood education: considerations on theoretical grounds KULTTI, Anne. (2022).
Contextos e modalidades de educação linguística no Brasil.	Criação de um framework de modelos de escolarização bilíngue para o contexto brasileiro, com base em evidências e à luz da psicolinguística do bilinguismo. BRENTANO, Luciana. (2023).
Disciplina: O brincar na escola e seu papel na aprendizagem	
Ementa	Artigo
Características do brincar na escola.	Laura. Playing around in school: Implications for Learning and Education Policy. FISHER, <i>et al.</i> (2010).
Brincar como espectro.	Accessing the Inaccessible: Redefining Play as a Spectrum. ZOSH, <i>et al.</i> (2018).
Relação entre brincar e aprender.	Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education BODROVA, Elena (2008).
Perspectivas da relação entre brincadeira, oralidade e	The Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children's Play BODROVA, Elena; LEONG, Deborah. (2015)

aprendizagem a partir de Vygotsky.	
Disciplina: Aprendizagem de língua adicional em contexto escolar na primeira infância	
Ementa	Artigo
Desenvolvimento da oralidade bi/multilíngue na infância.	Children's agency in interactions: How children use language(s) and contribute to the language ecology in Swiss bilingual German-English daycare centres. KNOLL, Alex; BECKER, Anna. (2023)
Impactos da perspectiva translíngue para a prática docente.	Translanguaging as a Practical Theory of Language WEI, Li. (2018)
Uso da língua como prática social em contextos significativos.	Insight into the Role of Interaction in Language Acquisition: Vygotsky's Interactionist Theory of Language. ALHARBI, Jamilah. (2023)
O jogo de papéis como oportunidade de aprendizagem e mobilização linguística.	Teaching responsive to play and linguistic diversity in early childhood education: considerations on theoretical grounds KULTTI, Anne. (2022).

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Não pretendendo esgotar a temática de cada item proposto na emenda de cada disciplina, os textos sugeridos no Quadro 08 são aqueles que direcionam inicialmente o debate e abrem possibilidades para que as professoras confrontem suas experiências com aquilo que a academia tem validado. Da mesma forma, é proposto para as disciplinas seguintes, a saber, Modalidades didáticas e papéis docente durante o brincar, Planejamento e avaliação para o brincar em contextos bilíngues e Ampliando possibilidades do brincar uma série de leituras, uma curadoria de leituras que trazem experiências voltadas para as ações do cotidiano, como, por exemplo, *Learning Through Play at School: A Framework for Policy and Practice* (Parker *et al.*, 2022) que traz um guia de como implementar pedagogias brincantes ou *Guided Play: Principles and Practices* (Weisber, 2022) que trata especificamente de estratégias de implementação do brincar guiado.

Com essa estruturação, busca-se criar um artefato educacional de acordo com os objetivos, ou seja, que possa possibilitar a transformação das práticas cotidianas das professoras bilíngues através tanto do conhecimento teórico que se torna gerador de intencionalidade nas propostas de brincar quanto do conhecimento

prático compartilhado que permite a ampliação do repertório e das experiências reflexivas.

4.1.2 Desenvolvimento da Formação

O Brincar Bilíngue é uma formação que deve se moldar às necessidades e recursos das professoras para que possa atingir o maior número possível de profissionais da educação dentro dos parâmetros que assegurem a qualidade da oferta e a interação significativa entre ministrantes, tutores e professoras. Com esse pressuposto como base, é recomendado que cada grupo atendido não ultrapasse o número de 30 professoras e que as 120 horas do curso estejam dispostas em 60 horas por semestre e acompanhar as férias, recessos e feriados comuns ao calendário escolar. Cada disciplina deve ter duração média de 6 semanas, com o módulo inicial tendo duas semanas de duração.

Na primeira etapa de cada disciplina, as professoras devem assistir as seis primeiras aulas gravadas, realizar as propostas reflexivas e participar das discussões do fórum, além de elencar suas dúvidas, sugestões e aspirações para o encontro síncrono, que encerra a primeira etapa. Na segunda etapa, as professoras devem assistir as seis aulas remanescentes, entregar as propostas reflexivas e manter a participação nos fóruns, além de participar de um novo encontro síncrono. O estudo do material complementar é facultativo, embora as ministrantes do curso estejam à disposição para discuti-lo nos encontros síncronos e fóruns coletivos. A ministrante da disciplina também pode optar por iniciar a disciplina com um encontro ao vivo de acordo com sua intencionalidade.

A formação está integralmente disponível na plataforma digital, possibilitando que cada professora cumpra as etapas de acordo com seu gerenciamento do tempo disponível. O conteúdo total de cada disciplina deve ser disponibilizado no primeiro dia de abertura de dita disciplina, com exceção das gravações dos encontros síncronos, que devem ser disponibilizados na plataforma em até 72 horas. Todo o conteúdo deve permanecer disponível para consulta por seis meses após a finalização da última disciplina.

Para a condução da formação, duas figuras são imprescindíveis: a

ministrante e a tutora. O papel da ministrante deve ser cumprido por uma formadora especialista, imbuída de saberes teóricos e experiência prática sobre o componente disciplinar que lhe for atribuído. Ela é responsável por planejar e oferecer as aulas gravadas, propor e responder as interações do fórum, avaliar e dar retorno sobre as atividades reflexivas, selecionar o material de apoio e sugerir sua exploração de acordo com a jornada de cada professora e conduzir os encontros ao vivo.

O papel da tutora é administrativo e organizacional. Ela é responsável por ministrar o módulo introdutório e implementar estratégias de acolhimento e navegabilidade para a turma de professoras. Ela também é responsável pelo calendário, pelos lembretes, por acompanhar o grupo de WhatsApp e envio de e-mails, por estar em contato direto com cada professora para acompanhar as entregas e participações. A disponibilização dos materiais na plataforma e demais atribuições administrativas também são atribuições da tutora.

O trabalho da ministrante e da tutora deve ser em parceria, visto que são complementares. Além disso, a ministrante está ligada à disciplina, portanto acompanha o grupo pelo período de seis semanas, enquanto a tutora está conectada à turma, acompanhando o grupo por toda a trajetória. Esta característica da tutora faz com ela desempenhe um papel fundamental no engajamento e vínculo das professoras, na prevenção da evasão e na manutenção da cadência. Pesquisas sugerem que a sensação de abandono ou solidão (Rodrigues; Capellini, 2012) e a dificuldade em gerenciar o tempo ou os prazos (Lacerda; Sepel, 2024) são fatores que contribuem para a evasão ou para a baixa qualidade de formações EaD. Assim, as estratégias implementadas pela tutora são definidoras para a qualidade da formação e para o estabelecimento e manutenção do ‘fazer junto virtual’.

A divisão do trabalho e atribuições correspondentes é proposta buscando planejar o artefato de forma a assegurar a humanização e dignidade de todos os atores envolvidos. O papel da tutora tem sido amplamente discutido pela academia, pois o que se observa na prática é um trabalho que acumula funções pedagógicas e administrativas (Mattar *et al.*, 2020), além de condições de trabalho precarizadas principalmente pelas formas de contratação e demandas excessivas em relação ao tempo de trabalho (Dri *et al.*, 2024). Nesse sentido, é feito um apelo para que a contratação de ministrantes e tutoras preveja carga horária mínima de 72 horas (ou 12 horas semanais) por disciplina, para garantir que todas as propostas sejam implementadas com qualidade e todas as professoras sejam devidamente

acompanhadas, tanto em seu aprendizado quanto no apoio ao gerenciamento do tempo, participação e escuta.

A avaliação conta com diferentes instrumentos, a saber: um formulário com cinco perguntas de múltipla escolha é apresentado ao final de cada aula gravada; entrega das propostas reflexivas; participação nos fóruns e presença nos encontros síncronos. Esta última pode ser substituída por uma atividade a escolha da ministrante da disciplina caso a professora não possa comparecer. O prazo para a realização dos questionários e para a participação nos fóruns é até a data do último encontro síncrono e para a entrega das propostas é de até 30 dias após a finalização de cada disciplina.

Todas as participantes que obtiverem aproveitamento mínimo de 75% em todas as disciplinas recebem certificado de curso de extensão universitária emitido pela Universidade ou Instituição parceira.

4.1.3 Identidade Visual e Recursos Oferecidos

Essa subseção tem por objetivo apresentar a identidade visual do curso e a plataforma virtual que o hospeda, bem como apresentar os recursos que ela possibilita. O curso deve ser hospedado em uma plataforma virtual que permite a exibição de vídeos, o armazenamento, upload e download de arquivos em formatos variados tais como .JPG ou .PDF. Deverá também ter espaço para a troca entre professoras, ministrantes e tutoras por meio de fóruns de discussão e envio de mensagens privadas, permitindo a interação. Por fim, a plataforma deverá possibilitar que os links de acesso ao encontro ao vivo fiquem registrados para que as professoras possam acessar.

As figuras a seguir ilustram as representações visuais feitas no programa online Canva ou os prints da tela da plataforma na qual o curso está hospedado.⁴⁴ A Figura 04 se refere a identidade visual do curso para aplicação em sites, redes sociais, comunicações virtuais ou impressas e demais usos.

⁴⁴ A identidade visual é de autoria e propriedade da autora. Todas as imagens são protegidas pelo Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI), sendo proibida sua utilização para qualquer outro fim além da veiculação da formação e outras iniciativas complementares.

Figura 04 – Logomarca.

Fonte: Elaborado pela autora.

A ministrante de cada disciplina oferecida na formação tem autonomia para selecionar o material que será oferecido. Cada disciplina pode ser customizada para disponibilizar textos, links, vídeos, arquivos de áudio e outros arquivos que sejam pertinentes ao tema a ser trabalhado, desde que nos formatos jpg, gif, png, bmp, pdf, zip, rar, epub, xls, xlsx, xlsx, mp3, doc, docx, ppt, pptx, respeitando-se o limite de 10 arquivos por aula. No entanto, a ministrante da disciplina pode solicitar a inclusão de quantas aulas desejar em sua disciplina.

A plataforma ou ambiente virtual no qual a formação é hospedada deve ser intuitiva e de fácil navegação tanto para professoras quanto para ministrantes e tutoras. As Figura 05 e 06 mostram a interface a ser utilizada pelas ministrantes e tutoras. Na Figura 05, observa-se a divisão em disciplinas e, ao clicar no sinal de adição do lado direito de qualquer das disciplinas, é possível adicionar uma aula, um quiz, um anúncio ou uma live. Assim, em cada disciplina, encontram-se as aulas gravadas, as propostas reflexivas, os fóruns de discussão, os materiais complementares de estudo e as avaliações de múltipla escolha (quiz).

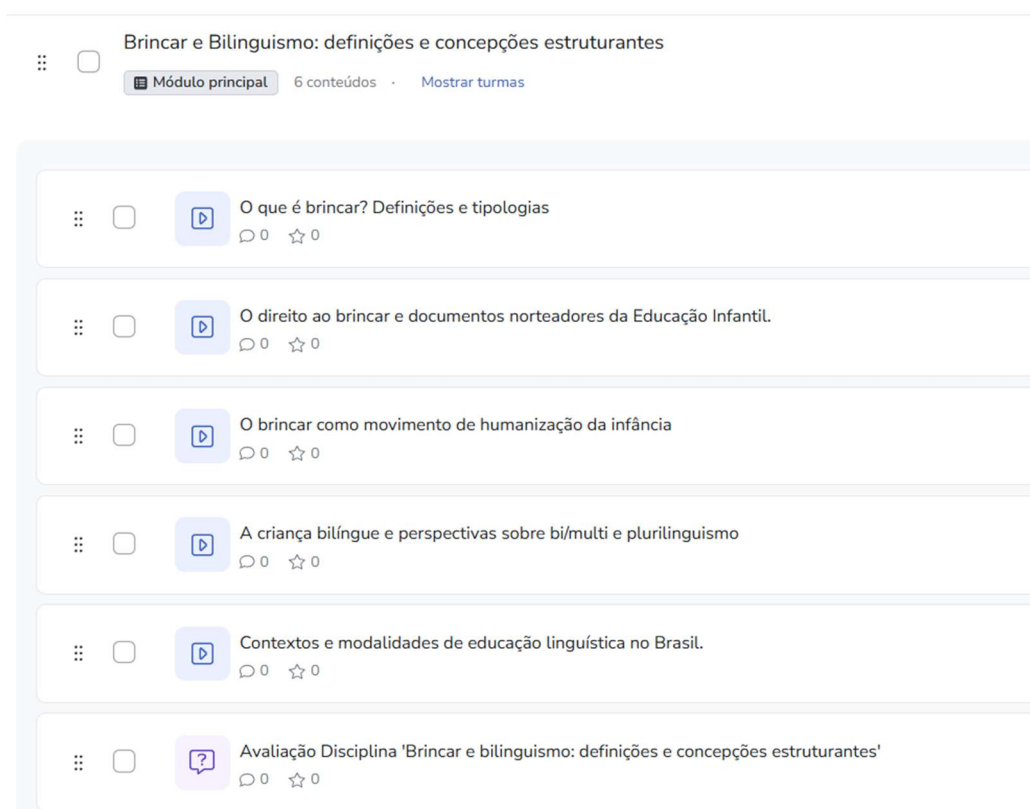
Figura 05 – Visualização da tela de edição das disciplinas.



Fonte: Elaborado pela autora. 2025.

A Figura 06 ilustra a visualização das aulas que compõe uma disciplina. É possível visualizar os títulos das aulas gravadas e a avaliação que compõe a primeira disciplina da formação: É possível também visualizar se algum comentário foi feito e se a aula foi avaliada pelas professoras com o recurso de atribuir estrelas.

Figura 06 – Visualização da tela de edição das aulas.



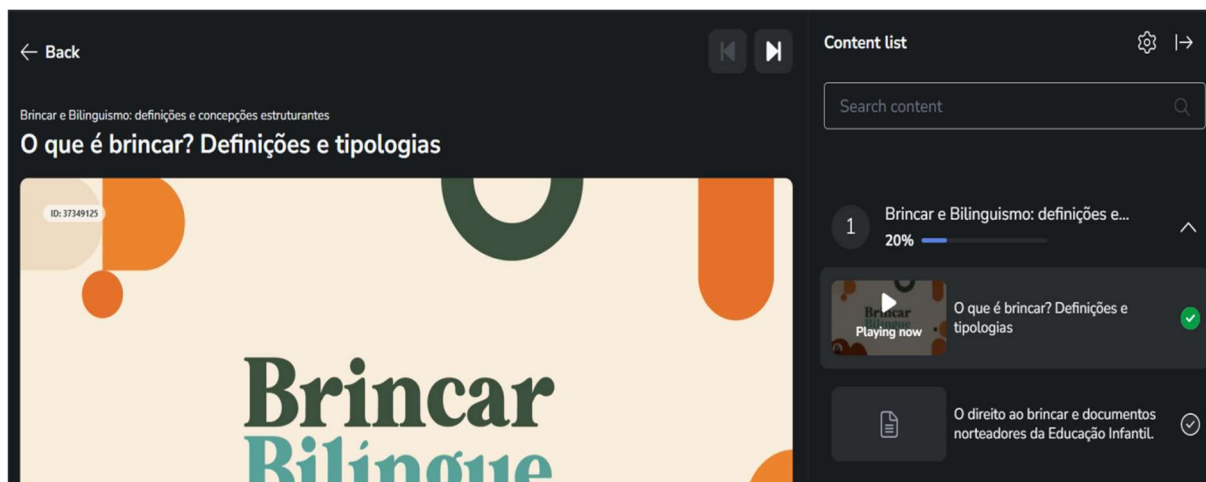
Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Na Figura 07, é possível visualizar a interface destinada às professoras, ilustrando a primeira dobra da tela⁴⁵ mostrada ao acessar o ambiente virtual. Para além dos recursos tradicionais de navegação, tais como a seta com a função ‘voltar’ no canto superior esquerdo ou a figura da engrenagem correspondente à função ‘configurações’, temos, no canto superior esquerdo, o nome da disciplina e abaixo o título da aula. No lado esquerdo, em destaque, a capa da aula gravada em formato de vídeo.

No lado direito, a professora tem acesso à lista de conteúdos, com o nome da disciplina acompanhado de uma barra que indica a porcentagem do conteúdo cumprido. Ao clicar no nome da disciplina, um menu se abre para baixo (*drop-down menu*), mostrando o nome de cada aula, o que permite que a professora navegue entre as aulas de uma mesma disciplina ou recolha o menu para navegar entre as disciplinas.

⁴⁵ Dobra da tela é um termo que se refere a o que a pessoa que está navegando um site vê no momento que o site é aberto no navegado antes de rolar a tela.

Figura 07 – Vista da primeira dobra da plataforma.

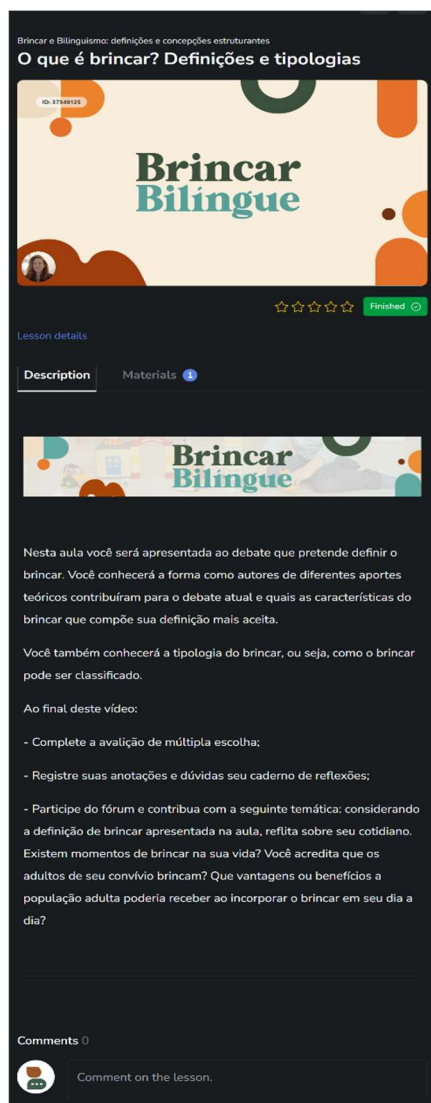


Fonte: Elaborado pela autora.

A Figura 08 mostra a parte esquerda da tela de forma completa. Nesta figura é possível visualizar, na parte superior, o nome da disciplina e o título do vídeo e então a aula gravada, que conta com os mesmos recursos de navegação de um *player* tradicional, como o YouTube, por exemplo. É possível escolher a velocidade de reprodução, pausar, voltar ou avançar o vídeo e usar os recursos de legenda automática ou adicionar legendas manualmente. Abaixo do vídeo, a professora tem a opção de classificar o vídeo com até cinco estrelas, proporcionando feedback para as ministrantes. Se o vídeo for assistido até o final, a etiqueta de concluído passa a ser exibida ao lado das estrelas.

Na sequência, a descrição da aula pode ser lida. Este espaço é de autoria da ministrante, que pode utilizá-lo para colocar orientações, um resumo da aula com os pontos mais importantes, pode encaminhar atividades ou propor reflexões. Na última parte da tela está a área de comentários, espaço reservado para o fórum de discussões, que as professoras podem usar tanto para iniciar um tópico quanto para responder um tópico já existente. Na Figura 08, o texto da descrição da aula solicita a participação das professoras no fórum, e é este espaço sinalizado como área de comentários que deve ser utilizado.

Figura 08 – Visão completa do lado esquerdo da tela.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

No canto superior esquerdo da área de descrição da aula é possível ver um menu. Nele, é possível selecionar a opção ‘descrição’, conforme ilustrado pela Figura 08, ou ‘materiais’, como indicado na Figura 09, na qual a professora encontra os materiais de estudo complementares no formato de arquivos baixáveis ou links, conforme mostra o exemplo de um artigo em .pdf possível de ser baixado.

Figura 09 – Visão ampliada da área de descrição da aula.

Description
Materials 1



Nesta aula você será apresentada ao debate que pretende definir o brincar. Você conhecerá a forma como autores de diferentes aportes teóricos contribuíram para o debate atual e quais as características do brincar que compõe sua definição mais aceita.

Você também conhecerá a tipologia do brincar, ou seja, como o brincar pode ser classificado.

Ao final deste vídeo:

- Complete a avaliação de múltipla escolha;
- Registre suas anotações e dúvidas seu caderno de reflexões;
- Participe do fórum e contribua com a seguinte temática: considerando a definição de brincar apresentada na aula, reflita sobre seu cotidiano. Existem momentos de brincar na sua vida? Você acredita que os adultos de seu convívio brincam? Que vantagens ou benefícios a população adulta poderia receber ao incorporar o brincar em seu dia a dia?

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Em suma, a plataforma permite que as ministrantes e tutoras responsáveis pelas disciplinas ofereçam todos os recursos em diferentes mídias que julguem pertinentes para o aprofundamento do conteúdo e das reflexões, com espaços interativos que permitem até mesmo trocas em tempo real. Da mesma forma, as professoras recebem acesso às aulas e demais materiais de forma organizada para ser utilizado de acordo com sua disponibilidade. A variedade de materiais complementares oferecidos permite que cada professora possa caminhar de forma independente e, a partir de sua autoavaliação e da orientação da ministrante, escolher se dedicar a um ou outro recurso com mais intensidade. Com isso, uma formação central teórica é alcançada ao mesmo tempo em que explorações práticas e de repertório sejam compartilhadas, respeitando a autonomia, necessidades e desejos de cada participante.

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa partiu da constatação de que, nos contextos de oferta de educação bilíngue para crianças pequenas no Brasil, observa-se um movimento de apressamento dos tempos da infância. Este cenário tem resultado na substituição do brincar, que é reconhecido tanto como direito fundamental da infância como eixo estruturante da educação infantil, por propostas pedagógicas de instrução direta e conteudistas com foco nos conhecimentos acadêmicos.

Diante deste cenário, foi apresentada uma proposta formativa de caráter contínuo para professoras que trabalham com educação linguística com e para crianças pequenas. A metodologia da pesquisa assumiu caráter qualitativo e propositivo, orientado pela perspectiva dialética. Empregando os princípios da pesquisa de desenvolvimento, foi apresentado um artefato educacional na forma de uma proposta de formação continuada na modalidade EAD com carga horária de 120 horas como possibilidade de estimular práticas brincantes com as crianças na educação infantil em contextos de educação linguística, integrando fundamentos teóricos e repertórios de práticas que auxiliem professoras a planejar e implementar ações didáticas em que o brincar seja entendido não como mero recurso, mas como estratégia central do ensino-aprendizagem.

A fundamentação teórica se sustenta no tripé que estabelece (1) a infância como inseparável do brincar, direito inalienável e compreendido à luz da Teoria Histórico-Cultural e de seus desdobramentos na obra de Vygotsky e de autores que continuaram seu legado; (2) as contribuições de estudos sobre o brincar que evidenciam sua relevância para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, além de seu papel humanizador; (3) no entendimento da educação linguística por meio dos paradigmas do bilinguismo dinâmico e da translanguagem, como forma de compreender as práticas linguísticas infantis de modo plural, contextualizado e crítico. A articulação desses pilares sustentou a defesa do brincar bilíngue como eixo pedagógico que une desenvolvimento, aprendizagem de língua adicional e cultura.

A compreensão do brincar bilíngue na primeira infância revela práticas pedagógicas capazes de explorar a riqueza do repertório linguístico, da metalinguagem e da interação como recursos que possibilitam à professora promover aprendizagens contextualizada e significativas nas diversas modalidades de oferta de

educação bilíngue e ensino de língua adicional com e para crianças pequenas. Nessa fase, as crianças desenvolvem a linguagem por meio de brincadeiras e relações, em consonância com os eixos estruturantes propostos pela legislação vigente que normatiza a educação infantil.

Os resultados deste estudo se expressam, portanto, na sistematização dos saberes teóricos que dialogam tanto com os marcos legais e políticos da educação infantil quanto com os debates contemporâneos da educação infantil bilíngue. Esta sistematização fundamentou a elaboração do artefato educacional Brincar Bilíngue, uma proposta formativa oferecida na modalidade Ead para subsidiar as práticas docentes orientadas para o brincar na educação infantil bilíngue.

Ainda que a pesquisa apresente a limitação de não ter sido desenvolvida de forma empírica, o percurso realizado permite indicar caminhos para futuras investigações, especialmente voltadas à oferta do brincar como estratégia de ensino e aprendizagem de uma nova língua na educação infantil. Recomenda-se a oferta de uma turma piloto da formação Brincar Bilíngue, para que o artefato resultante desta pesquisa possa ser avaliado e transformado com a participação de todos os envolvidos, gerando novos saberes e possibilitando uma nova oferta, aproximando o artefato, a cada ciclo de implementação e revisão, das necessidades emergentes do real.

Portanto, compreender e valorizar o brincar bilíngue na primeira infância não é apenas reconhecer seu potencial para o desenvolvimento linguístico, mas também para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados. Ao integrar o bilinguismo às práticas cotidianas da educação infantil, de forma intencional e respeitosa, cria-se um ambiente que amplia repertórios culturais e comunicativos. Essa perspectiva reafirma que a educação bilíngue se constitui não como um adendo ao currículo, mas como um eixo estruturante da prática pedagógica, que deve ser intencional e fundamentada para ser capaz de transformar experiências educativas e potencializar o desenvolvimento pleno das crianças.

No plano da formação humana, o desenvolvimento desta pesquisa constituiu-se como um percurso de aprofundamento crítico acerca da infância, do brincar e da linguagem, provocando deslocamentos teóricos e éticos em relação às concepções naturalizadas que atravessam as práticas educativas na Educação Infantil. Ao revisar fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, dos estudos sobre o

brincar e dos paradigmas contemporâneos do bilinguismo, foi possível reafirmar o compromisso com uma educação que reconhece a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista de suas experiências. Esse movimento implicou uma escuta mais sensível da infância, ampliando a compreensão sobre os tempos, os modos de aprender e as múltiplas linguagens que constituem a vida das crianças pequenas, fortalecendo uma postura profissional pautada na responsabilidade ética, no respeito à alteridade e na defesa de práticas educativas humanizadoras.

No âmbito da formação profissional, a pesquisa contribuiu significativamente para o fortalecimento da identidade docente e formadora, ao articular teoria, prática e proposição de um artefato educacional comprometido com as demandas contemporâneas da Educação Infantil bilíngue. A elaboração da proposta formativa Brincar Bilíngue exigiu um exercício rigoroso de sistematização de saberes, planejamento pedagógico e reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas na infância, ampliando repertórios teórico-metodológicos e consolidando uma atuação profissional orientada pela intencionalidade pedagógica do brincar. Dessa forma, a pesquisa não apenas produziu um material formativo, mas também reafirmou o papel da professora-pesquisadora como sujeito que investiga a própria prática, produz conhecimento e contribui para a qualificação das ações docentes em contextos educativos diversos.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Antonio. Educação escolar e acesso ao conhecimento: o ensino como socialização da liberdade de pensar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. v. 7. n. 132. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12406/9509> Acesso em 11 out. 2025.
- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. São Paulo: Editora Paulus, 1997. Disponível em: https://img.cancaonova.com/noticias/pdf/277537_SantoAgostinho-Confissoes.pdf Acesso em 11 out 2024.
- AGUIAR, Andréa; NOGUEIRA, Maria Alice. Internationalization strategies of Brazilian private schools, **International Studies in Sociology of Education**, v. 22, n. 4, p. 353-368, 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09620214.2012.745344> Acesso em 11 out 2024.
- ALFIERI, Louis; BROOKS, Patricia; ALDRICH, Naomi; TENENBAUM, Harriet. Does discovery-based instruction enhance learning? **J. Educ. Psychol.** 103, 1–18. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232570858_Does_Discovery-Based_Instruction_Enhance_Learning Acesso em 11 abr 2024.
- ALHARBI, Jamilah M. Insight into the Role of Interaction in Language Acquisition: Vygotsky's Interactionist Theory of Language. **Arab World English Journal (AWEJ)**. v.14, n. 2. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4497562> Acesso em 12 mai 2024.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth. B., SILVA, Katia. A. G. Formação de professores a distância e as perspectivas de articulação entre teoria e prática por meio de ambientes on-line. **Educar Em Revista**, spe4. p. 129–148. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yMpKHYvRM3KTWypqb5xWKZv/?lang=pt> Acesso em 11 out. 2025.
- ANA, Regina S. S, TOASSI, Pâmela. Desafios para os professores de inglês de programas bilíngues nas escolas particulares de Fortaleza. **Gláuks - Revista De Letras E Artes**, v. 20, n. 1, p. 79–103. 2020. Disponível em <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/172> Acesso em 21 fev. 2024.
- ANDERSON, Terry.; SHATTUCK, Julie. Design-based research: a decade of progress in education research? **Educational Researcher**. Thousand Oaks, v. 41, n. 1, p. 16-25, 2012. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X11428813> Acesso em 12 mai 2024.
- ANDRADE, Anderson Pereira. A Convenção sobre os Direitos da Criança em seu décimo aniversário: conquistas e desafios. **Revista da Fundação Escola Superior do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios**, 8(15), 9–28. 2000.

Disponível em: https://escolamp.org.br/revistajuridica/15_01.pdf Acesso em 30 jan 2025.

ARCE, Alessandra. A tríade naturalizante na concepção educacional de Pestalozzi e Froebel: homem, Deus e natureza. **Revista História Da Educação**, 6(12), 87–104. 2012 Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30570>. Acesso em 03 ago. 2025.

AVILA, Paula Aparecida; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental I: reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas. **Revista X**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 111–122, 2018. DOI: 10.5380/rvx.v13i2.55588. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/55588> Acesso em: 03 ago. 2025.

BAKER, Colin e WRIGHT, Wayne E. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Multilingual Matters:Buffalo. 2021.

BARAB, Sacha; SQUIRE, Kurt. Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. **The journal of the learning sciences**, 13(1), 1–14. 2004

BARBOSA, Jonei e OLIVEIRA, Andreia. Por que a pesquisa de desenvolvimento na educação matemática? **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 8, número temático. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/311257103_Por_que_a_Pesquisa_de_Desenvolvimento_na_Educacao_Why_design_research_in_Mathematics_Education Acesso em: 3 out. 2025.

BARROS, Maria Cândida, BORGES, Luís, MEIRA, Márcio. A língua geral como identidade construída. **Revista de Antropologia da USP**. v. 39, n. 1. 1996. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ra/article/view/111629/109666> Acesso em 26 mai. 2024.

BATISTA, Carolina; SILVA, Patrícia Christine; OLIVEIRA, Ana. Educational Design Research para o desenvolvimento de recursos educativos de ciências adaptados para crianças surdas. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, [S. l.], p. e025006, 2025. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/2190> Acesso em: 3 out. 2025.

BEEMAN, Karen; UROW, Cheryl. **Teaching for biliteracy: strengthening bridges between languages**. Philadelphia : Caslon Publishing. 2013.

BENGOCHEA, Alain; GORT, Mileidis. Translanguaging for Varying Discourse Functions in Sociodramatic Play: An Exploratory Multiple Case Study of Young Emergent Bilinguals. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 25 n. 5 p1697-1712. 2022. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2020.1799319> Acesso em 21 fev 2024.

BERK, Laura. E.; MEYERS, Adena B. The role of make-believe play in the development of executive function: Status of research and future directions.

American Journal of Play, v. 6, n. 1, p. 98–110. 2013. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2014-22061-009> Acesso em 14 jan. 2024.

BERTOL, Gilmar. Formação continuada de professores em novas tecnologias para EaD. **Journal of Social Sciences, Humanities and Research in Education**. v. 3, p. 82-89. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342574356_Formacao_continuada_de_professores_em_novas_tecnologias_para_EaD Acesso em 11 out. 2025.

BLOCH, Marianne N, CHOI, Sukyeong. Conceptions of play in the history of early childhood education. **Child Youth Care Forum**, n.19, p. 31–48. 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF01085553> Acesso em 14 jan. 2024

BLOOMFIELD, Leonard. Language. London:George Allen. 1935. Disponível em: <https://philpapers.org/archive/BLOLAO.pdf> Acesso em 12 jan 2024.

BODROVA, Elena. Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education **European Early Childhood Education Research Journal**,16:3, p. 357-369 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249047592_Make-believe_play_versus_academic_skills_A_Vygotskian_approach_to_today's_dilemma_of_early_childhood_education Acesso em: 23 mar. 2024.

BODROVA, Elena; LEONG, Deborah. The Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children's Play **American Journal of Play**, v7 n3 p371-388 Spr 2015. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1070266> Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990**. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Diário Oficial da União. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pcns/educacao_infantil/volume1.PDF Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. v.2. Brasília:MEC. 2006a. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/eduinfparqualvol2.pdf> Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília:MEC. 2006b. Disponível em:

<https://piracicaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/10/PARAMETROS-BASICOS-DE-INFRA-ESTRUTURA-MEC-2006.pdf> Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC. 2006c. Disponível em: <https://www.tjpb.jus.br/sites/default/files/anexos/2018/04/politica-nacional-de-educacao-infantil.pdf> Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009a. Disponível em https://sme.limeira.sp.gov.br/leis/diretrizes_curriculares_nacionais_infantil.pdf Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009b. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/indic_qualit_educ_infantil.pdf Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 608/2018, de 03 de outubro de 2018**. Dispõe sobre as Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102551-pces608-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 02, de 09 de julho de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue. Brasília, 2020. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156

[861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192](#) Acesso em 23 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº14.826, de 20 de março de 2024**. Institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra crianças. Brasília: Diário Oficial da União. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14826.htm Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília: Diário Oficial da União. 2024b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14826.htm Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de e Qualidade e Equidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC. 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnei/parametros-educacao-infantil.pdf> Acesso em: 23 out. 2025.

BRENTANO, Luciana. **Criação de um framework de modelos de escolarização bilíngue para o contexto brasileiro, com base em evidências e à luz da psicolinguística do bilinguismo**. 307 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2023.

BRITO, Edson de Sousa; CARVALHO, Antonio Alves de; CIPRIANO, Juraci da Rocha. Rosseau e o sentimento da infância. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-GO., v. 16, n. 2, p. 01–13, 2020. DOI: 10.5216/rir.v16i2.58878. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/58878> Acesso em: 12 jan. 2025.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, p. 103–116, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/nprNrVWQ67Cw67MZpNShfVJ/?format=html&lang=pt> Acesso em 03 ago. 2025.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2000.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BROWN, Stuart. **Play: How it Shapes the Brain, Opens the Imagination, and Invigorates the Soul**. New York: Penguin Random House. 2010.

BRUNER, Jerome. The Nature and Uses of Immaturity. **American Psychologist**, n. 27, p. 687-708. 1972. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1973-02090-001> Acesso em 03 ago. 2025.

BRUNER, Jerome. **Child's Talk: Learning to Use Language**. New York, NY: Norton, 1983.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Tradução de Jorge Lima Barreto. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMARGO, Jessyca Colombi M. **Reflexões sobre a formação requerida aos professores de língua inglesa para crianças**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco. 2022. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/29510> Acesso em 21 fev. 2024.

CÂNDIDO, Renata. M. O ensino “imaginado” por Pestalozzi na obra Como Gertrudes ensina suas crianças. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 9, n. 24, p. e1160, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/rbpab/article/view/20509> Acesso em 03 ago. 2025.

CARVALHO, Jaciara de Sá; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; FERREIRA, Giselle Martins dos Santos. Rótulos e abordagens de pesquisa em educação e tecnologia. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 219-234, 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052019000500219&lng=pt&nrm=iso Acesso em 10 out. 2025.

CAVALCANTI, Marilda. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 15, p. 385-417, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/JcJDbkyVZxZPHnJXJrDyWYn/?lang=pt> Acesso em 12 jan 2024.

CIRINO, Dayane Rita de Souza; DENARDI, Didie Ana Ceni. Há espaço para o ensino de Inglês para crianças no currículo de cursos de Letras Português-Inglês?. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, [S. l.], v. 40, n. 2, p. 209–224, 2019. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/35703> Acesso em 23 ago 2025.

COBB, Paul; CONFREY, Jere; DISESSA, Andrea; LEHRER, Richard; SCHAUBLE, Leona. Design experiments in educational research. **Educational Researcher**, Thousand Oaks, v. 32, n. 1, p. 9-13. jan./fev. 2003 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/244457271_Design_Experiments_in_Educational_Research Acesso em 03 ago. 2025.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina; VIEIRA, Daniele Marques. The evaluation of play quality in early childhood education. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 174, p. 52–74, out. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/5TvhTktCsmv7RLkhSJf4yjC/> Acesso em: 08 ago. 2025.

CUMMINS, Jim. **Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire**. Buffalo: Multilingual Matters. 2000.

CUNHA, Alex; CAIXETA, Luís Vicente. Coaching instrucional na formação continuada do professor de línguas: um estudo com foco em experiências terapêuticas. **D.E.L.T.A.** v. 33, n. 4, p. 983-1012. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/WbYGHk4Pzcmx3YXhgw7yN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 12 mar. 2024.

DALLAGNOL, Riscieli; SANTOS, Leandra I. S. Experiências mobilizadas em um curso

de formação continuada acerca do ensino e da aprendizagem de línguas adicionais. **REVELLI**, v. 12, p. 2-21. 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/10244> Acesso em 30 set. 2025.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE. Design-based research: an emerging paradigm for educational inquiry. **Educational Researcher**, Thousand Oaks, v. 32, n. 1, p. 5-8, jan./fev. 2003.

DRI, Wisllayne, SILVA, Léia, SILVA, Francisco, FLORES, Andrezza, SANTOS, Francielle. A formação continuada pedagógica na docência do ensino superior: reflexões sobre o lugar dos facilitadores na educação a distância. **Educação em Revista**, v. 40, p. e49420, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/68m8YJ7pBbJbXhmf3nZhZry/?lang=pt> Acesso em 12 out. 2025.

EL KADRI, Michelle. Como fica a formação de professores que vão atuar na Educação Bilíngue? Algumas reflexões In: SOUZA NETO, Mauricio J. (org.). **Educação Bilíngue no Contexto Brasileiro: perguntas e respostas**. Campinas: Pontes Editores. P. 35-58. 2023.

ELKONIN, Daniil. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes. 2009.

ERDEMIR, Ersoy; BRUTT-GRIFFLER, Janina. Vocabulary Development Through Peer Interactions in Early Childhood: A Case Study of an Emergent Bilingual Child in Preschool. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**. n. 25, p. 1-32. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339211683_Vocabulary_Development_Through_Peer_Interactions_in_Early_Childhood_A_Case_Study_of_an_Emergent_Bilingual_Child_in_Preschool Acesso em: 13 jun. 2024

FARIA, Marielly; SABOTA, Barbra. Desafios da formação de professores para a educação infantil bilíngue. **Revista X**, v. 14, n. 5, p. 244–264, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/65814> Acesso em: 3 dez. 2024

FESSEHA, Ellen; PYLE, Angela. Conceptualizing play-based learning from the kindergarten teacher's perspective. **International Journal of Early Years Education**. v. 24. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301893757_Conceptualizing_play-based_learning_from_the_kindergarten_teacher's_perspective Acesso em: 13 jun. 2024

FELIZ, Milena. **Indústria de brinquedos deve faturar R\$ 9,8 bilhões em 2024**. Central do Varejo, 6 de março, 2024, Disponível em: [https://centraldovarejo.com.br/industria-de-brinquedos-deve-faturar-r-98-bilhoes-em-2024/#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da%20Associa%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira,anterior%2C%20faturando%20cerca%20de%20R\\$%209%2C4%20bilh%C3%B5esAcesso](https://centraldovarejo.com.br/industria-de-brinquedos-deve-faturar-r-98-bilhoes-em-2024/#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da%20Associa%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira,anterior%2C%20faturando%20cerca%20de%20R$%209%2C4%20bilh%C3%B5esAcesso) em 03 ago. 2025

FISHER, Kelly, HIRSH-PASEK, Kathryn, GOLINKOFF, Roberta M., SINGER, Dorothy G., BERK, Laura. Playing around in school: Implications for Learning and Education Policy. Em: NATHAN, Peter, PELLIGRINI, Anthony D. (orgs.) **The Oxford Handbook of the Development of Play**, Oxford: Oxford University Press. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FRIEDMANN, Adriana *et al.* **O direito de brincar**. São Paulo: Scritta: ABRINQ, 1992.

FROEBEL, Friedrich. **Helmut Heiland**; tradução: Ivanise Monfredini. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4669.pdf> Acesso em 12 jan. 2025.

FURLAN, Marta Regina. **A construção do “ser” criança na sociedade capitalista**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2003.

GARCIA, Paulo. S, BIZZO, Nelio. Formação contínua a distância: gestão da aprendizagem e dificuldades dos professores. **Cadernos de Pesquisa**. v. 43, n. 149, p. 662–681. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/qkCRQhXhJ79DHTyTL7pSqCd/?lang=pt> Acesso em 12 out. 2025.

GARCÍA, Ofelia, WEI, Li. **Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education**. New York, NY: Palgrave MacMillan. 2014.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective**. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009.

GATTI, Bernadete. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **EccoS Revista Científica**, vol. 1, núm. 1, pp. 63-79. 1999. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71511277007> Acesso em 04 abr 2024.

GATTI, Bernadete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 11 out. 2025.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas. 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em 03 ago. 2025.

GRAUE, M. Elizabeth; RYAN, Sharon; NOCERA, Amato; NORTHEY, Kaitlin; WILINSKI, Bethany. Pulling preK into a K-12 orbit: the evolution of preK in the age of standards. **Early Years**, Calgary, 37:1, p. 108- 122, set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1220925>. Acesso em: 07 ago. 2021.

GRAY, Peter. **Free to Learn**: Why Unleashing the Instinct to Play will make our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life. New York, NY: Basic Books. 2013.

GROSJEAN, François. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**. v. 6, p.467-477. 1985.

Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01434632.1985.9994221> Acesso em 20 abr 2023.

GUTEK, Gerald Lee. Introduction: A Biography of Montessori and an Analysis of the Montessori Method *in*: **The Montessori method**: the origins of an educational innovation. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers. 2004. Disponível em:

<https://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/montessori-new.pdf> Acesso em 12 fev. 2024.

HALVERSON, Richard; HALVERSON, Erica. **The design framework**: An organizing artifact for enhancing the fidelity of educational research, implementation, and assessment. Learning in the Disciplines: ICLS 2010 Conference Proceedings - 9th International Conference of the Learning Sciences. 2010.

HARMON, Flora, VIRURU, Radhika. Debunking the Myth of the Efficacy of “Push-down Academics”: How Rigid, Teacher-Centered, Academic Early Learning Environments Dis-Empower Young Children, **Journal of Family Strengths**: v. 18, n. 1, 2018. Disponível em: <https://digitalcommons.library.tmc.edu/jfs/vol18/iss1/11> Acesso em: 12 fev. 2024.

HASSINGER-DAS, Brenna; TOUB, Tamara S.; ZOSH, Jennifer M.; MICHNICK, Jessica; GOLINKOFF, Roberta; HIRSH-PASEK, Kathy. More than just fun: a place for games in playful learning / Más que diversión: el lugar de los juegos reglados en el aprendizaje lúdico. **Infancia y Aprendizaje**, v. 40, n. 2, p. 191-218. 2017.

Disponível em: <https://playfullearninglandscapes.com/wp-content/uploads/sites/7/2021/01/Hassinger-Das-et-al.-2017.pdf> Acesso em 12 fev 2025.

HEDGE, Archana V.; CASSIDY, Deborah J. Kindergarten Teachers’ Perspectives on Developmentally Appropriate Practices (DAP): A Study Conducted in Mumbai (India). **Journal of Research in Childhood Education**. v. 21, p. 65–78. 2009.

HIRSH-PASEK, Kathy, GOLINKOFF, Roberta M., BERK, Laura, & SINGER, Dorothy. **A mandate for playful learning in preschool**: Presenting the evidence. New York: Oxford University Press. 2009. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/309167170_Word_Play_Scaffolding_Language_Development_Through_Child-Directed_Play Acesso em 18 ago 2025.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: A study of the play-element in culture. Boston, MA: The Beacon Press. 1950. Disponível em:

<https://archive.org/details/homoludensstudyo1950huiz/page/n11/mode/2up?view=theater> Acesso em 12 jan 2024.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva. 2000. Disponível em:

http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf Acesso em 12 jan 2024.

JORDÃO, Clarissa. A língua inglesa como commodity: direito ou obrigação de todos. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal**. v.3, p.272-295, 2004. Disponível em:

<https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf>.

Acesso em 04 ago. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedo na educação**: considerações históricas. Ideias, n. ju 1990, p. 39-45, 1990

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p039-045_c.pdf

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. **Cadernos de Educação de Infância**, n. 90 p. 4-7, 2010

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 1. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

KNOLL, Alex; BECKER, Anna. Children's agency in interactions: How children use language(s) and contribute to the language ecology in Swiss bilingual German-English daycare centres. **International Journal of Multilingualism**. v. 20, n. 4, p. 1304-1318. 2023. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/371811402_Children's_agency_in_interactions_How_children_use_languages_and_contribute_to_the_language_ecology_in_Swiss_bilingual_German-English_daycare_centres Acesso em 21 fev. 2024.

KRASHEN, Stephen D.; TERRELL, Tracy D. **The natural approach**: Language acquisition in the classroom. New York: Pergamon Press. 1983

KULTTI, Anne. Teaching responsive to play and linguistic diversity in early childhood education: considerations on theoretical grounds. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**. v. 25, n. 8, p. 3037-3045. 2022. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2021.2001426> Acesso em 23 fev 2025.

KULTTI, Anne. Extended dialogues in establishing children-teacher play: The pattern of initiation–challenge–extension (ICE). **Journal of Early Childhood Research**, v. 21, n. 4, p. 510-523. 2023. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1476718X231185436> Acesso em 14 fev. 2025.

LACERDA, Caroline C.; SEPEL, Lenira. M. N. Integração entre o presencial e o virtual na formação continuada de educadores: limites, desafios e potencialidades. **Educação em Revista**, v. 40, p. e40883. 2024. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/nPVZgxc584JvBgNqm4tPVFC/?lang=pt> Acesso em 12 out. 2025.

LARSSON, Karolina; BJÖRK-WILLÉN, Polly; HARALDSSON, Katarina; HANSSON, Kristina. Children's use of English as lingua franca in Swedish preschools.

Multilingua. v. 42, n. 4, p. 527–557. 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/363905122_Children's_use_of_English_as_lingua_franca_in_Swedish_preschools Acesso em 14 fev. 2025.

LEDIN, Per; SAMUELSSON, Robin. Play and Imitation: Multimodal Interaction and Second-Language Development in Preschool. **Mind, Culture, and Activity**. v. 24, n.1, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10749039.2016.1247868> Acesso em 14 fev. 2024.

LEHTONEN, Daranee; JYRKIÄINEN, Anne; JOUTSENLAHTI, Jorma. A systematic review of educational design research in Finnish doctoral dissertations on mathematics, science, and technology education. **International Journal on Math, Science and Technology Education**, v. 7, n. 3, p. 140–165, 2019. Disponível em: <https://journals.helsinki.fi/lumat/article/view/1247> Acesso em 12 out. 2025.

LEITE, Sandra, TRISLTZ, Rodolfo, CARVALHO, Alonso. Educação e ética: O valor da presencialidade e da alteridade na formação e atuação do professor. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 17, n. esp01. 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/360307967_Educacao_e_etica_O_valor_da_presencialidade_e_da_alteridade_na_formacao_e_atuacao_do_professor Acesso em 12 out. 2025.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina. Leite.; LEITE FILHO, Aristeo. (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEONTIEV, Alex. O homem e a cultura. Em: LEONTIEV, Alex. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2018.

LIGA DAS NAÇÕES. **Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança**. Genebra: Liga das Nações, 1924. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22021/file/Declaracao-de-Genebra-1924.pdf> Acesso em: 28 out. 2024.

LYNCH, Meghan. More Play, Please: The Perspective of Kindergarten Teachers on Play in the Classroom. **American Journal of Play**, v. 7, n. 3, p. 347-370. 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070249.pdf> Acesso em 12 fev. 2025.

MACNAMARA, John The linguistic independence of bilinguals, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. v. 6, n. 5, p. 729-736. 1967. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022537167800781> Acesso em 16 mar 2025.

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**. São Paulo: LAEL/PUC-SP, v, XIX, p. 1-22. 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/viewFile/3487/2295> Acesso em 12 jan 2024.

MARCELINO, M. R.; WEISSHEIMER, J. Como promover oralidade em aula de L2 na Educação Bilíngue? In: MEGALE, A. (org.). **Educação Bilíngue: como fazer?** São

Paulo: Fundação Santillana, 2022. p. 29-43.

MARCOLINO, Suzana; BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach; MELLO, Suely Amaral. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 1, p. 97–104, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yPJRxRsQfQtNGMBKPGG8ym/> Acesso em 12 fev. 2024.

MARCONI, Marina A. e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Editora Atlas. 2003

MARKOVA, Ivana. Effects of Academic and non-Academic Instructional Approaches on Preschool English Language Learners' Classroom Engagement and English Language Development. **Journal of Early Childhood Research** v.15, n. 4, p. 1–20. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/290623838_Effects_of_academic_and_non-academic_instructional_approaches_on_preschool_English_language_learners_classroom_engagement_and_English_language_development Acesso em 24 mar 2024.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues; SILVA, Francisca de Paula Santos; BOAVENTURA, Edivaldo Machado. Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 23-36, jul/dez. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432014000200023&lng=es&nrm=iso Acesso em: 12 fev. 2024

MATTAR, João, RODRIGUES, Lucilene, CZESZAK, Wanderlucy, GRACIANI, Juliana. Competências e funções dos tutores online em educação a distância. **Educação em Revista**, v. 36, p. e217439, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/wDMtcL9SsDw5ZMFLfxr98Cw/?format=html&lang=pt> Acesso em: 12 out. 2025.

MARTLEW, Joan; STEPHEN, Christine; ELLIS, Jennifer. Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. **Early Years: An International Journal of Research and Development**, v. 31, n. 1, p. 71–83. 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09575146.2010.529425> Acesso em 20 mai. 2025.

MAYER, Luana. Formação continuada de professores e mensuração educacional: inovação na educação bilíngue de elite. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 27, n. 60, p. 101–131, 2023. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/30530> Acesso em: 4 ago. 2025.

MEDEIROS, Emerson Augusto, GURGEL, Vanessa F. A., BEZERRA, João Bosco S., AMORIM, Giovana C. Formação de professores no brasil: um panorama sobre as pesquisas do GT 08 da ANPEd (2015 - 2021). **Educação em Debate**, v. 45, n. 91. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/92505> Acesso em 26 fev. 2024.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe: discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 3, n. 5. 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf Acesso em: 12 fev. 2024

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 83–104, 30 abr. 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v25n01/v25n01a05.pdf> Acesso em 09 mar. 2024.

MICHELI, Luciana. **Formação de professores para contextos de educação bilíngüe**: uma reflexão a partir das crenças de alunos-professores do curso de Letras sobre o bilinguismo. 2020. 218 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/68283> Acesso em 22 jun. 2024.

MILLER, Edward; ALMON, Joan. **Crisis in the Kindergarten**: Why Children Need to Play in School, College Park, MD: Alliance for Childhood, 2009. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504839.pdf> Acesso em: 12 fev. 2024

MOYLES, Janet. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MOYLES, Janet. **The Excellence of Play**. 4th Edition. Maidenhead: Open University Press, 2014.

NELSON, Katherine. **Young minds in social worlds**: Experience, meaning, and memory. Cambridge, MA: Harvard University Press. 2007

NGUYEN, Dung; JAEKEL, Nils; SIKLANDER, Signe; WANG, Lijuan. Second Language Learning Through Play in Early Childhood Education: A Systematic Review. Preprint. 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/385223377_Second_Language_Learning_Through_Play_in_Early_Childhood_Education_A_Systematic_Review Acesso em 11 out. 2025.

NICOLOPOULOU, Ageliki. The Alarming Disappearance of Play from Early Childhood Education. **Human Development**. n. 53, p. 1-4. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/247701873_The_Alarming_Disappearance_of_Play_from_Early_Childhood_Education Acesso em 17 abr. 2025.

NICOLOPOULOU, Ageliki, SA, Aline, ILGAZ, Hande, BROCKMEYER, Carolyn. Using the Transformative Power of Play to Educate Hearts and Minds: From Vygotsky to Vivian Paley and Beyond. **Mind, Culture, and Activity**. v. 17, n. 1, p. 42-58. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233150814_Using_the_Transformative_Power_of_Play_to_Educate_Hearts_and_Minds_From_Vygotsky_to_Vivian_Paley_and_Beyond Acesso em 13 de abr. 2025.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 12 out. 2025.

OLIVEIRA, Ana Cristina, SANTOS, Carolos Alberto Batista, FLORENCIO, Roberto Remígio. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. **Revista Científica da FASETE**. v.1 p. 36-50. 2019 Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2019/21/metodos_%20e_tecnicas_de_pesquisa_em_educacao.pdf Acesso em 03 de ago. 2025.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan; PASCHOAL, J.D. A infância e a sociedade do consumo: indústria cultural e imaginário infantil. **Imagens da Educação**, v. 5, n. 1, p. 05-15, 2015.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan, SOUZA, Ravelli Henrique de, ARAÚJO, Karina de Toledo. Brinquedo sem brincadeira: reflexões sobre a indústria do brincar na infância contemporânea. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v.21, n.1, p.28-43, jan./jun.2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13060/8653> Acesso em 12 jun 2024.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; SILVA, Anilde Tombolato Tavares da. A infância e o desencanto sedutor do brinquedo sem brincadeira. *In: Tecendo olhares e debates na educação infantil: políticas educacionais, diversidade e práticas pedagógicas*. Guarapuava: Apprehendere, p.94-111. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos da Criança. Resolução 1386 (XIV) da Assembleia Geral da ONU**, 20 nov. 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf> Acesso em: 28 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança. Resolução 44/25 da Assembleia Geral da ONU**, 20 nov. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em: 28 out. 2024.

OTHERGUY, Ricardo, GARCÍA, Ofelia, REID, Wallis. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**. v. 6, n. 3, p. 281–307. 2015. Disponível em: <https://ofeliagarciadotorg.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/02/otheguyreidgarcia.pdf> Acesso em 21 out. 2025.

PADINHA, Thais Arantes.; GOIA, Marisol Rodrigues. As escolas privadas bilíngues e a qualificação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-18, jun. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sSCYzY96M9HzG8W9Kq3M9DS/abstract/?lang=pt> Acesso em: 12 jan. 2025

PARKER, Rachel; THOMSEN, Bo Stjerne; BERRY, Amy. Learning Through Play at School – A Framework for Policy and Practice. **Frontiers in Education**. v. 7, p. 1-12.

2022. Disponível em:

<https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2022.751801/full>
Acesso em 12 fev. 2025.

PARMA, Alan Febrão. **Ensino infantil da língua inglesa no Brasil: uma análise discursiva da evidência do "quanto mais cedo melhor"**. 2013. 168 p. Dissertação (mestrado) -Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. 2013.

PARTEN, Mildred B. Social participation among pre-school children. **The Journal of Abnormal and Social Psychology**, v. 27, n. 3, p. 243–269. 1932. Disponível em: <https://www.mcidenver.edu/childdev/SocialParticipationamongpreschoolchildren.pdf>
Acesso em 23 fev. 2025.

PASQUALINE, Juliana C., EIDT, Nadia M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação. p. 101-148. 2016. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1389160/mod_resource/content/1/CURRICULO%20-%20ED.%20INFANTIL%20-%20BAURU.pdf Acesso em 12 jan 2024.

PEREIRA, Daniela. A Educação a Distância nas Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 8, n. 2, p. 206-220. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/47393/27560> Acesso em 12 out. 2025.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **How Gertrude Teaches Her Children**. Syracuse, N.Y. : C. W. Bardeen. 1894. Disponível em: <https://ia803408.us.archive.org/1/items/howgertrudeteach00pestuoft/howgertrudeteach00pestuoft.pdf> Acesso em: 12 jan. 2025

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PORTILHO, Evelise. M. L.; TOSATTO, Carla. C. A criança e o brincar como experiência de cultura. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 737-758, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/1927/1828>
Acesso em: 12 jan. 2025.

PRADO, Maria Elisabete Brisola. Educação a distância na e para a formação reflexiva do professor. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 10, n. 2, p. 203-222. 2009. Disponível em: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/7185/ssoar-etd-2009-2-prado-educacao_a_distancia_na_e.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 12 out. 2025.

PRAMLING, Niklas, WALLERSTEDT, Cecilia, LAGERLÖF, Pernilla, BJÖRKLUND, Camilla, KULTTI, Anne, PALMÉR, Hanna, MAGNUSSON, Maria, THULIN, Susanne, JONSSON, Agneta, SAMUELSSON, Ingrid. **Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education**. Dordrecht: Springer. 2019. Disponível em:

<https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-030-15958-0> Acesso em 06 ago. 2025.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PUI-WAH, Doris C.; STIMPSON, Philip. Articulating contrasts in kindergarten teachers' implicit knowledge on play-based learning. **International Journal of Educational Research** v.41, n. 4–5, p. 339-352. 2004. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035505000534?via%3Dihub> Acesso em 12 fev. 2025.

RABANES, Dolores, VELEZ, Telma. **Multiple Dimensions of Bilingualism: a Theoretical Overview**. Reykjavík: Menntasvísindasvið. 2016. Disponível em https://www.academia.edu/95252995/Multiple_dimensions_of_bilingualism_a_theoretical_overview Acesso em 21 ago 2025.

RAMOS, Ana Adelina L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 13, p. 301-334, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207> Acesso em 11 jul. 2025.

RATNER, Nancy, BRUNER, Jerome. Games, social exchange and the acquisition of language. **Journal of Child Language**. v. 5, n. 3, p. 391-401. 1978. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-child-language/article/abs/games-social-exchange-and-the-acquisition-of-language/8CB603068AFF092FFAB0180FC1B7A59F> Acesso em 12 fev 2025.

RIBEIRO, Sueli de Fatima T., FERREIRA, Ana Paula, BATISTA, Joyce, OLIVEIRA, Victor. O uso de plataformas digitais como facilitadoras na oferta de formação continuada a distância para profissionais de educação. **South American Development Society Journal** v. 11, n. 32. 2025. Disponível em: <https://www.sadsj.org/index.php/revista/article/view/760?articlesBySimilarityPage=24> Acesso em 12 out. 2025.

RIVERO, Andréa S.; ROCHA, Eloísa A. C. A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240063, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fCXNsZs8XS4dd3bfMtzXtxQ/> Acesso em 12 fev 2025

ROCHA, Eloísa. A. C. Prefácio. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

RODRIGUES, Leda Maria; CAPELLINI, Vera Lúcia M. Educação a Distância e formação continuada do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 4, p. 615–628. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/rxGms96zXR57ycz6p8LLvh/?lang=pt> Acesso em 12 out. 2025.

ROGOFF, Barbara. **Apprenticeship in Thinking**. New York: Oxford University Press, 1990.

ROSA, Lucine de Oliveira; FERREIRA, Valéria da Silva. O papel da brincadeira nas versões da BNCC: discursos constituindo saberes na educação infantil. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 62, p. 1-20, e18508, jul./set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n62.18508>. Acesso em 06 ago. 2025.

ROSEMBERG, Fulvia; MARIANO, Carmem L. S.. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693–728, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gvh6jf9BxZFWyZzcbSDWpzk/?format=html&lang=pt> Acesso em: 12 jan. 2025.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio; ou, Da educação**; tradução de Sérgio Milliet. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 592p. Disponível em: <https://marcosfabionuva.com/wp-content/uploads/2011/08/emc3adlio-ou-da-educac3a7c3a3o.pdf> Acesso em: 12 jan. 2025.

RUBLIK, Natalie. Language acquisition and cultural mediation: Vygotskian theory. **Asia Pacific Institute of Advanced Research (APIAR)**, v. 3, n. 1, p.334- 345, 2017. Disponível em: https://apiarpublications.com/wp-content/uploads/2017/01/16_APCCR_NOV_BRR758_Edu_125-136.pdf Acesso em: 11 nov. 2025.

RYAN, Sharon., NORTHEY-BERG, Kaitlin. Professional preparation for a pedagogy of play. In: E. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (ed.), **The SAGE handbook of play and learning in early childhood** (pp. 204-215). Los Angeles:Sage, 2014.

SAMUELSSON, Ingrid; BJÖRKLUND, Camilla. The relation of play and learning empirically studied and conceptualised. **International Journal of Early Years Education**, v. 31, n. 2, p. 309–323. 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09669760.2022.2079075 #abstract>. Acesso em 14 fev. 2025.

SANDOVAL, William E BELL, Philip. Design-Based Research Methods for Studying Learning in Context: Introduction. **Educational Psychologist**. n. 39, p.199-201. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/261669878_Design-Based_Research_Methods_for_Studying_Learning_in_Context_Introduction Acesso em: 12 jan. 2025.

SANTOS, Kelly Cristina S. Gonçalves. **A formação de professores na modalidade EAD: narrativas de um universo em expansão**. 2024. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2024
<https://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/123456789/1792/1/Dissert%20Kelly%20C%20S%20G%20Santos.pdf> Acesso em 12 out. 2025.

SARDI, Rafael. G., CARVALHO, Paulo Roberto. A docência na educação a distância: uma análise crítica da prática profissional. **Psicologia em Estudo**. v. 27, p. e48799. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/3HsGxvZzLm6yS8GC6ZYLnJi/?format=html&lang=pt> Acesso em 12 out. 2025.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIOLLI, Vivian Campagnolli Bergantini. **Abrindo horizontes**: Os saberes docentes e as affordances de uma proposta de formação de professores para educação bilíngue. 347f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

SCHWARTZ, Mila, HIJAZY, Sujoud, DEEB, Inas. The role of play in creating a language-conducive context in a bilingual preschool. **European Early Childhood Education Research Journal**, 29(3), 381–396. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1928723> Acesso em 06 ago. 2025.

SILVA, Isadhora A. L., SILVA, Maria de Fátima G. A importância da brincadeira de faz de conta na educação infantil: sob o olhar de professoras. **Zero-a-seis**. Florianópolis:UFSC, v. 21, n 39, p. 67-80. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2019v21n39p67/38581> Acesso em 06 ago. 2025.

SMITH, Peter. K., PELLEGRINI, Anthony. Learning through Play. **Encyclopedia on Early Childhood Development**. Available at: <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/expert/play/according-experts/learning-through-play> Acesso em 06 ago. 2025.

SMOLUCHA, Larry, SMOLUCHA, Francine. Vygotsky's theory in-play: early childhood education. **Early Child Development and Care**, v.191, n. 7, p. 1041–1055. 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2020.1843451> Acesso em 12 fev. 2024.

SOARES, Leticia Cavassana. **O brincar na educação infantil**: enunciações docentes em um contexto de formação continuada. Vitória, ES: Edifes, 2021.

SOUZA NETO, Mauricio J. (org.). **Educação Bilíngue no Contexto Brasileiro**: perguntas e respostas. Campinas:Pontes Editores. 2023.

SUTTON-SMITH, Brian. **O brincar e suas ambiguidades**. Tradução de André Luiz Oliveira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. Disponível em: <https://epdf.pub/the-ambiguity-of-play.html> Acesso em 12 fev. 2024.

TOMASELLO, Michael. **Constructing a Language**: A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003

TONELLI, Juliana R. A.. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 62, n. 1, p. 58–73, jan. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/TBVpNVw3mKSxHpQhB7KMWhh/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 06 ago. 2025.

TONELLI, Juliana, SELBACH, Helena, KAWACHI-FURLAN, Cláudia. Praxiologias colaborativas e o papel da universidade na formação de educadoras linguísticas com crianças. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 25, n. 3, e49873, 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/396732144_Praxiologias_colaborativas_e_o_papel_da_universidade_na_formacao_de_educadoras_linguisticas_com_crianças Acesso em 12 out. 2025.

TRAWICK-SMITH, Jeffrey; DELAPP, Julia; BOURDON, Abigail; FLANAGAN, Kendra; GODINA, Fatima. The Influence of Teachers, Peers, and Play Materials on Dual Language Learners' Play Interactions in Preschool. **Early Childhood Education Journal**. V. 51, n. 6. 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/360449001_The_Influence_of_Teachers_Peers_and_Play_Materials_on_Dual_Language_Learners'_Play_Interactions_in_Preschool Acesso em 12 abr 2025.

UMEKAWA, Elienay Eiko Rodrigues, ZERBINI, Thaís. Evasão e persistência em ações educacionais a distância: análise do perfil discente. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 15, n. 2, p. 188-200, abr-jun 2015. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v15n2/v15n2a08.pdf> Acesso em 12 out. 2025.

UNICEF. For Every Child, Every Right: **The Convention on the Rights of the Child at a crossroads**. New York: United Nations Children's Fund, 2019. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED600459.pdf> Acesso em: 28 out. 2024.

VALENTE, José Armando **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP:UNICAMP/NIED. 1999.

VOLPATO, Gildo. Jogo e brinquedo: reflexões a partir da teoria crítica. **Educ. Soc., Campinas**, v. 23, n. 81, p. 217-226, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 06 ago. 2025.

VYGOTSKY, Lev. **Play and its Role in the Mental Development of the Child**. Soviet Psychology 5: 6–18. 1967.

VYGOTSKY, Lev. **Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. Martins Fontes Editora: São Paulo. 1991. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf Acesso em 28 out. 2024.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.92, p. 62-69, fev. 1995 Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf> Acesso em 28 out. 2024.

WAKS, Leonard J. John Dewey on Play: Theory and Pedagogy. **American Journal of Play**, v16 n1 p. 10-31. 2024. Disponível em:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1429504.pdf> Acesso em: 28 out. 2024.

WALTERS, Sam. **Fascinating Toys Fit For Any Ancient Child** Dec 15, 2022.

Disponível em: <https://www.discovermagazine.com/the-sciences/5-fascinating-toys-fit-for-any-ancient-child>. Acesso em 03 ago 2025.

WASIK, Barbara & JACOBI-VESELS, Jill. Word Play: Scaffolding Language Development Through Child-Directed Play. **Early Childhood Education Journal**. n. 45, p. 769–776. 2017 Disponível em:

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-016-0827-5#citeas> Acesso em 28 abr. 2024.

WEI, Li. Translanguaging as a Practical Theory of Language. **Applied Linguistics**. v. 39, n. 1, p. 9-30. 2018. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/320960187_Translanguaging_as_a_Practical_Theory_of_Language Acesso em 12 fev. 2025.

WEISBER, Deena, HIRSH-PASEK, Kathy, GOLINKOFF, Roberta Michnick, KITTREDGE, Audrey, KLAHR, David. Guided Play: Principles and Practices. **Current Directions in Psychological Science**, v. 25, n. 3, p. 177-182. 2016.

Disponível em: <https://playfullearninglandscapes.com/wp-content/uploads/sites/7/2021/01/Weisberg-et-al.-2016.pdf> Acesso em 12 fev 2022.

WING, Lisa A. Wing. Play is not the work of the child: Young children's perceptions of work and play, **Early Childhood Research Quarterly**. v. 10, n. 2, p. 223-247. 1995. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0885200695900055> Acesso em 30 mai 2025.

WHITE, Rachel. **The power of play**. A Research Summary on Play and Learning. Minnesota children's museum. 2012. Disponível em: <https://mcm.org/wp-content/uploads/2015/09/MCMResearchSummary1.pdf> Acesso em 12 fev 2022.

WHITEBREAD, David, BASILIO, Marisol, KUVALJA, Martina, VERMA, Mohini. **The importance of play**. Cambridge: TIE. 2012. Disponível em:

<https://www.csap.cam.ac.uk/media/uploads/files/1/david-whitebread---importance-of-play-report.pdf> Acesso em 12 fev 2022.

WOOD, Davis, BRUNER, Jerome S. e ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. **Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines**, v. 17, n. 2, p. 89–100, 1976. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x> Acesso em 03 out. 2024.

YUDINA, Elena. Vygotskian Analysis of Fake Play in Preschools: What Is It and How to Distinguish It from Real Play. **American Journal of Play**, v. 15, n. 3. 2023.

Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1417105.pdf>. Acesso em 22 fev 2024.

ZOSH, Jennifer, HOPKINS, Emily, JENSEN, Hanne, LIU, Claire, NEALE, Dave, HIRSH-PASEK, Kathy & SOLIS, Lynneth, WHITEBREAD, David. (2017). **Learning through play**: a review of the evidence. The LEGO Foundation (White paper). 2017.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/325171106_Learning_through_play_a_review_of_the_evidence Acesso em 22 fev. 2025.

ZOSH, Jennifer, HIRSH-PASEK, Kathy, GOLINKOFF, Roberta, DORE, Rebecca. Where Learning Meets Creativity: The Promise of Guided Play. In: BEGHETTO, Ronald A., SRIRAMAN, Bharath. **Creative Contradictions in Education: Cross Disciplinary Paradoxes and Perspectives**. Cham: Springer Cham Publisher. p.165-180. 2017b.

ZOSH, Jennifer M.; HIRSH-PASEK, Kathy; HOPKINS Emily J.; JENSEN, Hanne; LIU, Claire, NEALE, Dave, SOLIS, Lynneth; WHITEBREAD, Davis. Accessing the Inaccessible: Redefining Play as a Spectrum. **Front. Psychol.** v.9 p. 1-12. 2018
Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6084083/> Acesso em 12 jan 2024.