

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO  
PAULO - PUC/SP

VANESSA NOVELINO ABDALA

INTRODUÇÃO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL

SÃO PAULO

2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO  
PAULO - PUC/SP

VANESSA NOVELINO ABDALA

INTRODUÇÃO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de conclusão de curso  
(TCC) apresentado à Faculdade de  
Educação para conclusão do curso de  
graduação em Pedagogia na  
Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo

Orientação: Profa. Maria Anita  
Viviani Martins

SÃO PAULO

2013

Autorizo a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação  
Sistema de Bibliotecas e Informações  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Abdala, Vanessa Novelino

**Introdução de uma língua estrangeira na Educação Infantil** / Vanessa  
Novelino Abdala - 2013  
41 f.

Trabalho de conclusão de curso (TCC) apresentado à Faculdade de Educação para  
conclusão do curso de graduação em Pedagogia na Pontifícia Universidade  
Católica de São Paulo.

1. Educação Infantil. 2. Idioma Estrangeiro 3. Bilinguismo

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO -  
PUC/SP

VANESSA NOVELINO ABDALA

INTRODUÇÃO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: \_\_\_\_\_

1o Examinador: \_\_\_\_\_

2o Examinador: \_\_\_\_\_

São Paulo, de de 2013

SÃO PAULO

2013

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à todos os professores da PUC que puderam contribuir com a minha formação desde 2007 e, em especial, à professora Maria Anita que foi minha orientadora neste trabalho.

Agradeço aos amigos da PUC e fora da PUC pela paciência e pelas palavras de estímulo.

Agradeço aos meus alunos e todos os profissionais da área de pedagogia que estiveram ao meu lado me auxiliando na sala de aula.

Agradeço principalmente à meu pai, meu marido e especialmente à minha mãe, meu avô e minha avó que deram sua vida à educação e foram meus maiores exemplos e minha inspiração. Eles já não estão mais aqui comigo, mas certamente acompanharam do lado de lá todos os passos dessa minha caminhada.

## RESUMO

No mundo de hoje é imprescindível conhecer um segundo idioma para ter acesso à sociedade da informação e poder viver no mundo globalizado. Esse conhecimento é um instrumento libertador que permite acesso ao mundo dos negócios, da tecnologia e à conhecimentos gerais. A Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996 defende o direito de aprender um segundo idioma e determina que sua introdução somente a partir do ensino fundamental II c. Porém, estudos recentes principalmente das neurociências trazem uma nova visão ao ensino de uma segunda língua mostrando as vantagens de se iniciar a aprendizagem já primeira infância. Como base em alguns resultados desses estudos da neurolinguística, de teorias da psicolinguística principalmente de Piaget e Vygostky sobre a aquisição da linguagem, além de experiências que tive em sala de aula por três anos como professora bilíngue na educação infantil, apresento como uma segunda língua pode ser ensinada, no âmbito da didática, na educação infantil nas escolas brasileiras e apresento algumas sugestões de trabalho. Para a construção desta proposta de ensino, é fundamental considerar os aspectos específicos desta fase de vida das crianças como as teorias de aprendizagem na primeira infância, os conhecimentos prévios dos alunos, seu papel como sujeito ativo de aprendizagem, a importância das interações e das brincadeiras, as diferentes linguagens, a indivisibilidade do aluno, o contexto escolar em que a escola está inserida e a formação do professor.

Palavras chaves: educação infantil, idioma estrangeiro, bilinguismo

## **ABSTRACT**

Nowadays, it's essential to know a second language to be part of the information society and to live the globalization. This skill allows us to access the business world, the technology and universal knowledge. The Brazilian Education Law (LBD) from 1996 assures this right and defines its introduction in the second part of Elementary School. However, recent studies, mainly from the neuroscience field show the advantages of second language early education, during childhood. This paper is based on these research informations, psicolinguistics theories mainly from Piaget and Vygotsk about language acquisition, and some of my own three years teaching experience a bilingual teacher in a kindergarden school in São Paulo. My objective is to present how the second language can be taught for young children in brazilian schools. It's essential to consider kids especificities just like knowledge development theories, prior expertise, their active role as learners, interacion and play significance, their different languages, students indivisibility, school environment and teachers professional training.

Key words: children education, bilinguilism, second language

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2. ESTUDOS E TEORIAS SOBRE O BILINGUISTO</b> .....	12
<b>2.1 Conceituando o bilinguismo</b> .....	12
<b>2.2 O impacto do bilinguismo na aprendizagem</b> .....	13
<b>2.3 Neurolinguística</b> .....	14
2.3.1 Resultados de pesquisas e a questão do período crítico.....	15
2.3.2 Aprendizado da segunda língua: etapas de desenvolvimento.....	18
2.3.3 A questão da motivação.....	20
<b>2.4 Psicolinguística</b> .....	21
2.4.1 Teorias da Psicolinguística sobre aquisição da linguagem.....	22
2.4.2 Teorias da Psicolinguística sobre aquisição da segunda língua.....	25
<b>3. LEIS, DECRETOS E DIRETRIZES BRASILEIRAS PARA A EDUCAÇÃO</b> .....	28
3.1 Ensino da Língua Estrangeira.....	28
3.2 A Educação Infantil.....	29
3.2.1 A Criança na Educação Infantil.....	31
3.2.2 Proposta Pedagógica e Curricular da Educação Infantil .....	32
3.2.3 O Professor da Educação Infantil.....	33
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	35
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	39

## 1. INTRODUÇÃO

Gostaria de iniciar esse trabalho com uma reflexão: quantas pessoas você conhece que estudaram durante anos alguma língua estrangeira na escola regular ou de idiomas e dizem que sentem não saber nada ou têm insegurança para falar? Conversando informalmente com amigos e colegas, é comum encontrar várias pessoas de diferentes classes sociais que relatam essa situação.

Aprender uma segunda língua não é uma tarefa fácil, principalmente se o idioma for pouco semelhante ao materno. É preciso memorizar novos vocábulos, familiarizar-se com uma nova forma de escrever, compreender a estrutura da nova língua, treinar a pronúncia e apurar a audição. Além disso, é necessária a compreensão de alguns aspectos sociais e culturais de seus falantes nativos.

No Brasil, ensino de uma língua diferente da materna pela escola regular é determinado pelo artigo 26, § 5º da LDB 9394/96 que define que um novo idioma precisa ser introduzido obrigatoriamente no currículo a partir da quinta série ou o novo sexto ano.

Mas por que aprender um segundo idioma? A resposta a esta questão passa pela resposta de uma outra pergunta dirigida à nós educadores: que tipo de cidadãos queremos formar e para que tipo de sociedade?

Se a resposta incluir a formação de um cidadão atuante, que tenha aprendido a aprender, que seja capaz de assumir-se como protagonista de seu próprio conhecimento numa sociedade que vive a realidade da globalização econômica, política e tecnológica, é imprescindível que ele conheça um segundo idioma, independentemente da área de atuação na idade adulta: humanas, exatas ou biológicas. Segundo a própria LDB, em seu artigo 1º, § 2º, “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

A aprendizagem de uma nova língua é uma das ideias defendidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998, p. 38) : “O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação”. Além disso, esse documento defende o conhecimento de uma língua estrangeira como um instrumento libertador em termos culturais e profissionais para o desenvolvimento individual e nacional, além de uma forma para inclusão daqueles que

podem ser vistos como excluídos: falar uma outra língua abre um leque de possibilidades para o indivíduo.

Para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia etc., é indispensável que o ensino de Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho. (PCN de línguas estrangeiras. p. 38)

Com isso, fica clara a importância de se ensinar um novo idioma na escola. Porém, como professora há três anos na educação infantil em escola bilíngue e vendo o progresso que as crianças obtêm ao ter contato com uma segunda língua ainda na primeira infância, vejo que é preciso refletir sobre qual o momento que esta aprendizagem deve se iniciar na escola.

Nos últimos anos houve intenso crescimento do número de estudos que investigam a aquisição de uma segunda língua por crianças pequenas. E os resultados são muito animadores. Um sinal disso é a resposta do mercado à estas constatações ao oferecer diferentes modelos de escolas tal como as bilíngues e as internacionais.

A matéria intitulada “Cresce procura por escolas bilíngues em São Paulo”, publicada em 22 de janeiro de 2010 na Revista Veja, revela que o número estimado de escolas bilíngues no Brasil aumentou de 145 em 2007 para 180 em 2009, um aumento de 24%. Um exemplo de expansão é da rede de escolas Maple Bear que chegou no Brasil em 2005 e trabalha por meio de franquias. Na data atual, conta com mais de 64 escolas certificadas<sup>1</sup> em quase os estados do Brasil.

Percebe-se também o aparecimento nos últimos anos de cursos para crianças pequenas em escolas de idiomas como Yagizi, CNA e Cultura Inglesa, que antes trabalhavam somente com alunos mais velhos, além do crescimento de escolas de idiomas que atendem exclusivamente crianças como a Red Balloon.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a introdução do ensino de uma segunda língua na na educação infantil no âmbito da didática, tendo como fundamento os resultados

---

<sup>1</sup> Disponível em [www.maplebear.com.br](http://www.maplebear.com.br). Acesso em 13.08.2013

dos estudos realizados pelas neurociências com relação ao aprendizado de um novo idioma na primeira infância, além do pensamento de Vygostky, Piaget e outros estudiosos sobre a aquisição de uma segunda língua.

Entendo que esta introdução pode ser feita já na educação infantil desde que sejam consideradas todas as peculiaridades desta fase de aprendizagem, principalmente nas questões didáticas e de aprendizado de um idioma, como entendimento de diferentes culturas, costumes e sociedades.

O desenvolvimento do estudo será feito com base em pesquisa bibliográfica que será complementada e ilustrada com experiências que vivenciei durante três anos como professora bilíngue em uma escola de educação infantil localizada na cidade de São Paulo.

## 2. ESTUDOS E TEORIAS SOBRE O BILINGUISMO

### 2.1 Conceituando o bilinguismo

O termo “bilinguismo” é controverso e pode ser interpretado de formas diferentes por diversos estudiosos. Hamers & Blanc (1989, apud FÁVARO, 2009, p.35), consideram o bilinguismo a competência ou capacidade de se utilizar duas línguas com um mínimo de proficiência. Entendem que o bilinguismo precisa ser visto e investigado como um fenômeno multidimensional já que vários fatores permeiam sua natureza como a idade que a pessoa adquiriu os idiomas, a competência em relação à eles, a imagem social que o falante tem sobre as línguas e sua identidade e contexto cultura.

Conforme Theiry (1978, apud MARTINS, 2007, p. 30), o “real bilíngue é alguém que é levado a ser membro efetivo de duas comunidades linguísticas e traz consigo aproximadamente as mesmas raízes culturais e sociais. Esse pensamento é contestado por Patton Tabors (1997, apud MARTINS, 2007, p.30) que considera bilíngue a criança que está imersa em duas ou mais línguas, independente do nível de proficiência dos idiomas.

Já Weinreich (1953, apud MARTINS, 2007, p.30) afirma o que bilinguismo trata-se de uma prática que alterna a utilização dos dois idiomas pelos indivíduos bilíngues de forma regular e continuada.

Colin Baker (2001, apud MARTINS, 2007, p.30) afirma ser necessário considerar bilinguismo de duas formas: um bilinguismo como característica individual e outro de um grupo social, comunidade, região ou país. Para ele, a comunicação que existe entre duas pessoas ou mais inclui não somente a estrutura da língua, mas também quem, o que, para quem e em que circunstância se está falando. Desta forma, o idioma não pode ser dissociado do contexto que é utilizado, pois não nunca é produzida a partir do nada. Valder (1994, apud MARTINS, p.30 ) faz uma importante distinção entre o bilinguismo infantil e o bilinguismo tardio. Dentro do bilinguismo infantil, existe o infantil simultâneo, quando a criança aprende duas línguas ao mesmo tempo desde seu nascimento e o bilinguismo sequencial infantil, quando a segunda língua é aprendida na escola na educação infantil ou no fundamental.

Baker e Valder também mencionam uma outra dimensão: o bilinguismo eletivo e o circunstancial. No eletivo, se decide aprender outra língua, por diferentes motivos, sem abrir mão da primeira língua. Esse é o caso das escolas brasileiras bilíngues que trabalham com imersão em um segundo idioma, sem desconsiderarem o português. Já os bilíngues circunstanciais precisaram aprender uma segunda língua como “questão de sobrevivência” para se movimentarem em seu ambiente como no mercado de trabalho ou viver em uma determinada comunidade, correndo o risco de perder sua própria língua.

Considerando todas essas visões e algumas outras que não foram apresentadas neste trabalho pela grande quantidade de definições que podemos encontrar para o termo bilinguismo, podemos perceber a dificuldade de encontrar um consenso ou unicidade na definição do quem é efetivamente o sujeito bilíngue, já que existem diversas visões e também distintas formas de manifestação e apresentação. Por isso, para este trabalho, o bilinguismo será tratado como a capacidade de se comunicar em mais de uma língua, independentemente da proficiência.

Atualmente, a área de estudo de aquisição da linguagem é considerada híbrida, heterogênea ou multidisciplinar, sendo estudada pela área da Linguística (incluindo aqui a neurolinguística) e da Psicologia (cognitiva, do comportamento, do desenvolvimento, entre outras tendências).

## **2.2 Impacto do bilinguismo na aprendizagem**

Um relatório de outubro de 2006 lançado pelo National Centre for Languages, CILT (2006) também da Inglaterra, discorre dos benefícios de se aprender outras línguas. O patrono desta instituição inicia esse documento afirmando que muitas escolas perdem a chance de ensinar aos alunos outras línguas. Ele propõe que, ao invés de pensar em uma cultura de “inglês somente” (*english-only*) é preciso pensar e promover “o inglês e outras línguas” (*english-plus*). O relatório considerou um estudo realizado com jovens estudantes portugueses matriculados em escolas secundárias de Londres que foram encorajados a manter o estudo da língua portuguesa em paralelo. Este grupo atingiu as cinco melhores

notas na conclusão do ensino médio. Desta forma, o estudo conclui que ao oferecer uma outra língua na escola, propicia-se uma gama variada de benefícios na aprendizagem como avanços cognitivos, aumento do poder de comunicação e abertura para novas culturas.

Pesquisas de Hakuta & Pease-Alvarez, (1992, apud MARTINS, p. 27) indicam que estudantes bilíngues desenvolvem melhor suas habilidades nas áreas cognitivas, além de terem um ganho cultural, social e econômico. Geralmente os estudantes bilíngues apresentam melhor desempenhos em testes de inteligência verbal, no pensamento global, em solução de problemas e na conceitualização e esse melhor desenvolvimento das áreas cognitivas pode ser uma explicação.

Uma pesquisa realizada (2004, apud MARTINS, 2006, p. 34) pelo National Centre for Language no Canadá (Clit) publicado no *Journal Psychology and Aging* Vol. 19 número 2 de 2004 teve como objetivo medir as habilidades mentais com o declínio da idade a partir de um teste chamado “Simon Task”. Este estudo mostrou que falantes bilíngues em idades mais avançadas apresentaram melhores desempenho na tarefa em relação a monolíngues da mesma idade. Os sujeitos pesquisados eram apresentados a uma tela de computador que emitia um flash de luz azul ou vermelho. À esses sujeitos era pedido para que diminuíssem a intensidade da respectiva luz que aparecesse, digitando uma determinada tecla para cada cor. Sabia-se, com os estudos anteriores, que a rapidez diminuía com relação à idade do pesquisado quando os quadrados coloridos eram trocados de posição. Esse estudo identificou que os sujeitos bilíngues foram capazes de lidar melhor e de forma mais rápida com as distrações, o que os permitia realizar melhor as atividades mentais que apresentam queda com o passar da idade. Outra conclusão foi com relação as tarefas múltiplas, que foram melhor desempenhadas pelos bilíngues. Para a pesquisadora Ellen Bialystok, os sujeitos bilíngues trabalham regularmente a parte do cérebro conhecida como córtex pré-frontal que reforça o tempo de atenção do indivíduo (*attention span*).

### **2.3 Neurolinguística**

O termo Neurolinguística foi apresentado pela primeira vez pelo pesquisador Henry Hécaen (PARADIS, 2004, P.1) como uma subdisciplina da neuropsicologia e que servia

para fazer a ponte entre as neurociências (neurologia, neuroanatomia, neurofisiologia e neuroquímica) e a comunicação do ser humano (psicologia experimental, psicolinguística e linguística).

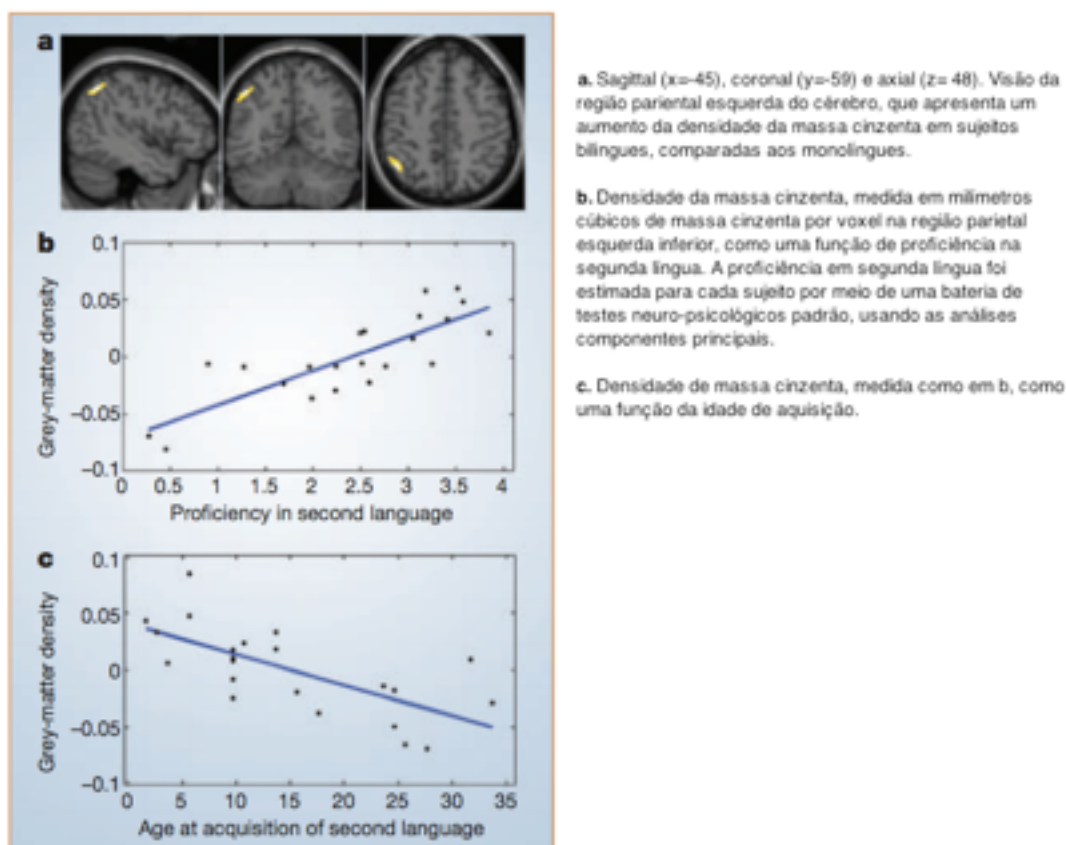
### **2.3.1 Resultados de pesquisas e a questão do período crítico.**

Um estudo apresentado pela Universidade de Missouri-Columbia pelas pesquisadoras Sara Glabe e Melissa Hunting (2001) sobre o desenvolvimento do cérebro para o crescimento e a aprendizagem demonstrou, por meio de sofisticada tecnologia, que transformações cerebrais cruciais acontecem nos primeiros três anos de vida da criança. Neste período, o cérebro busca estabelecer e reforçar a relação entre os neurônios, que estão, em sua maioria, separados uns dos outros. As conexões são formadas quando são enviados e recebidos os impulsos entre os neurônios, criando sinapses, que se assemelham a galhos de árvores que vão crescendo. As atividades entre os neurônios para a formação das sinapses são estimuladas pelas experiências vivenciadas pelas crianças. À medida que a criança vai crescendo e se desenvolvendo, as sinapses se tornam mais complexas. É nos primeiros três anos que há o maior crescimento das sinapses, incluindo a formação de mais sinapses do que a criança necessita. As sinapses que são usadas frequentemente se tornam parte permanente da rede de sinapses. Por isso, ao fornecer oportunidades de aprendizagem como o ensino de uma nova língua nestes períodos chamados de “períodos sensitivos” ou “períodos críticos”, pode-se criar um estímulo para que as sinapses relacionadas à essas atividades se tornem permanentes. Sabe-se que é possível aprender um novo idioma em diferentes etapas da vida, mas as habilidades adquiridas durante esses períodos sensitivos são aqueles que, em geral, permitem as pessoas um melhor desempenho se comparadas a outras.

A equipe da pesquisadora Andrea Michelli do Instituto de Neurologia da University College London na Inglaterra publicou em 2004 um estudo sobre como o aprendizado da linguagem se desenvolve. As descobertas trouxeram importantes contribuições para o estudo do bilinguismo. Por meio do estudo de tomografias cerebrais de 105 adultos britânicos, sendo 80 deles bilíngues, descobriu-se que a densidade de massa cinzenta na

parte esquerda do córtex parietal do cérebro era maior nos adultos bilíngues em comparação aos monolíngues. Todavia, o achado mais representativo é que o efeito foi mais fortemente observado nos bilíngues precoces. A pesquisa foi repetida com um grupo de 22 italianos que tinham aprendido uma segunda língua entre 3 e 4 anos de idade e o resultado foi semelhante. Partindo do pensamento de que a aprendizagem de uma nova língua vem das experiências vivenciadas pelo indivíduo ao invés de uma predisposição genética, o estudo mostra que as pessoas que aprendem um segundo idioma numa idade mais avançada não são tão fluentes como aqueles que aprenderam mais precocemente.

**FIGURA 1. Reorganização estrutural do cérebro bilíngue**



Em um estudo também recente Paradis (2004, p.9) traz novas informações para a questão do período crítico. Para isso, é necessário entender o conceito de competência Implícita e Explícita. A primeira se refere a um conhecimento “acidental” e internalizado, que é inferido pela performance verbal do indivíduo de forma processual e automatizada, mesmo que ele não tenha consciência da origem desse conhecimento. Esse é o conhecimento inserido na aprendizagem do idioma nativo (Linguagem 1 ou L1). Fazendo um paralelo com as habilidades motoras, o conhecimento implícito pode ser comparado com a capacidade de alguém tocar uma música “de ouvido”. Já a competência Explícita, também vista como memória declarativa, se refere aos conhecimentos dos quais os indivíduos têm consciência e são capazes de representar para eles mesmos e verbalizar de forma declarada quando são questionados. O conhecimento implícito é como “Saber” (*know how*) e o explícito como “Saber que” (*know that*)<sup>2</sup>.

Paradis (2004, p. 59) coloca que o período crítico se refere ao melhor momento que os indivíduos devem ser expostos a uma língua para adquirirem competências linguísticas. Este vai dos 2 aos 5 anos (com uma variação de 5 meses para mais ou para menos) e se relaciona à competência linguística Implícita. O período crítico apresenta limites máximos para adquirir alguns componentes da competência da linguagem que seguem a seguinte ordem cronológica: prosódia (estudo do ritmo, entonação e demais atributos correlatos na fala), fonologia (organização dos sistemas sonoros das línguas naturais), morfologia (estrutura, formação e classificação das palavras) e sintaxe (disposição das palavras na frase e a das frases no discurso, bem como a relação lógica das frases entre si.). Todavia, o vocabulário é um processo consciente e conectado à memória declarativa e portanto, não é influenciado pelo período crítico que se relaciona as capacidades implícitas.

Para Paradis (2004, p.60), a queda da memória processual relacionada à linguagem faz com que aprendizes tardios de uma segunda língua tenham que utilizar a competência Explícita, que é diferente do sistema da competência Implícita que suporta o da língua nativa. Esta última competência é afetada com a idade tanto biologicamente (perda parcial da plasticidade da memória procedimental para a linguagem depois dos cinco anos de

---

<sup>2</sup> A neurolinguistic theory of bilingualism. p. 8

idade) e cognitivamente (maior necessidade de utilizar a memória explícita para aprender novas línguas a partir dos 7 anos de idade).

Baker (1998, apud MARTINS, 2006, p. 27) defende que o processo de aquisição de uma segunda língua apresenta uma sequência e indica que esta aquisição será mais efetiva quanto mais cedo a criança começa a aprender o segundo idioma. Isso se dá, em parte, pelo fato da criança mais nova ter habilidades mais generalizadas e também porque os elementos fônicos da L1 ainda não estarem totalmente consolidados. Desta forma, uma vantagem comprovada é que as crianças que se tornam bilíngues ainda na infância podem ter a pronúncia da segunda língua mais próxima à nativa, uma vez que existe uma maior plasticidade e variabilidade do cérebro. Além disso, crianças pequenas não tem muita preocupação em cometer erros e estão mais abertas à iniciar uma comunicação com outras pessoas independente dos códigos linguísticos. Esse estudioso afirma que é necessária uma extensiva exposição a uma segunda língua (quatro a seis horas por dia) para que a criança possa ouvir, entender e se comunicar na L2.

Martins (2006, p. 27), que vivenciou o ensino bilíngue por alguns anos no Brasil, defende que um outro resultado positivo é que a criança bilíngue tem a vantagem de se apropriar de uma língua com um distanciamento positivo dos mecanismos linguísticos, facilitando assim o bilinguismo precoce. Desta forma, a aprendizagem tende a ter maior significação para a criança, que pode aplicar esse conhecimento no seu dia-a-dia e se beneficiar dessa aquisição de forma imediata.

### **2.3.2 Aprendizagem da Segunda língua: etapas do desenvolvimento**

Um das questões comuns aos educadores sobre a aprendizagem da segunda língua pela criança é sobre como esse movimento acontece. Para Paradis (2004, p.29), a ativação de uma palavra ou algum outro item num segundo idioma vai flutuar de acordo com a recência e frequência que estes são utilizados. Esse é um do entendimento da Hipótese de Ativação do Limiar (*Activation Threshold Hypothesis*) que propõe que um item é ativado quando uma quantidade suficiente de impulsos neurais positivos, atinge seu substrato neural. Cada vez que um item é ativado, seu limiar é reduzido e são necessários menos

impulsos para ativá-lo novamente. Porém, se não estimulado, fica cada vez mais difícil de acioná-lo de novo com o passar do tempo.

De acordo com Genesee (1987 apud MARTINS, 2006, p.37), foi possível identificar um desenvolvimento sequencial consistente na aquisição do segundo idioma por crianças. No início, elas continuam a usar sua língua materna nas situações da segunda língua. Posteriormente, a maior parte das crianças entra num período de “silêncio”, não verbal, que se acredita que elas estão trabalhando ativamente na compreensão e no sentido do segundo idioma. Neste momento, os professores, segundo ele, devem planejar atividades de construção e repetição para que o aluno possa se familiarizar com a L2. A seguir, começam a usar frases telegráficas e frases prontas na segunda língua, que elas ouviram de seus colegas ou professores. Após esse período, a criança começa a entender a linguagem de forma mais elaborada ao desenvolver um entendimento da sintaxe e da estrutura gramatical da língua, demonstrando assim um alto processamento cognitivo. Para Genesee (1994, apud MARTINS, 2006, p. 39), é normal que as crianças pequenas troquem palavras e misturem duas línguas (troca de código), mas esse fenômeno é temporário e tende a desaparecer a medida que o aluno se torna mais familiarizado com os dois idiomas e entendem que cada idioma tem seu próprio vocabulário e sintaxe e que as outras pessoas não falam duas línguas misturadas. Vejo isso diariamente na minha sala de aula. Falas das crianças como: “Estou limpando meus *shoes*”, ou “Posso ir no *bathroom*” são bastante usuais e tendem a desaparecer com o uso frequente das formas corretas dessas construções. Por isso, é importante que cada pessoa seja a referência numa determinada língua para a criança.

Outro exemplo de troca de códigos e principalmente de internalização de regras foi com uma criança de quatro anos de uma turma que havia sido apresentada algumas vezes à história de Cachinhos Dourados em inglês. Ao buscar “ler” essa história para ela mesma, a aluna criou a seguinte frase: “*Someone has been dorming (sic) in my bed*” quando o correto seria “*Someone has been sleeping in my bed*” uma vez que a palavra dormir vem do português. Desta forma, ela mostrou compreender algumas regras da língua inglesa, que aplicou a uma palavra em português de forma equivocada, mesmo nunca tendo aprendido formalmente as regras de gerúndio do inglês.

### 2.3.3 A questão da motivação.

A partir de estudo do cérebro (PARADIS, 2004, p.25), sugere-se que a aprendizagem de uma língua materna pelo nativo está integrada ao sistema de comunicação e assim se instala numa base sólida no sistema límbico do cérebro humano, que é responsável pelos desejos, emoções e motivação. Todavia, verificou-se que aprendizagem formal de uma língua por estrangeiros leva ao uso somente das áreas neocorticais, não acionando o sistema de comunicação e desconsiderando, desta forma, o sistema límbico. Isso se dá pela falta de envolvimento emocional durante a aprendizagem.

Em circunstâncias normais de aprendizagem da língua materna, toda expressão gerada pelo falante se inicia com uma intenção urgente de comunicar uma mensagem, um sinal de participação do sistema límbico. Por exemplo: crianças pequenas tem uma grande motivação para falar e para entender o que lhes é dito.

Segundo Michel Paradis (2004, p.25) essa é a dimensão que falta nos métodos de ensino de idiomas: não existe nenhuma urgência ou motivação em dizer “*the book is on the table*” ou aprender sobre as particularidades da estrutura do novo idioma.

A importância da motivação para a aprendizagem já era apresentada por grandes teóricos da psicologia como Piaget e Vygostky, que serão posteriormente abordados neste trabalho, numa época que ainda não existiam estudos da neurociências.

Esse foi o tema da edição de junho / julho de 2012 da Revista Nova Escola. A jornalista Fernanda Salla traz as descobertas mais recentes da neurociências e faz uma relação com o que os teóricos acima citados mostravam por diferentes caminhos. Tania Beatriz Iwazsko Marques, especialista em Piaget, apresenta neste artigo a visão da motivação defendida por ele.

É a procura por respostas quando a pessoa está diante de uma situação que ainda não consegue resolver. A aprendizagem ocorre na relação entre o que ela sabe e o que o meio físico e social oferece. Sem desafios, não há porque buscar soluções. Por outro lado, se a questão for distante do que se sabe, não são possíveis novas sínteses. ( Nova Escola, jun/jul 2012. p. 50)

Claudia Lopes da Silva, especialista em Vygostky apresenta a visão deste teórico.

Diz ela:

A cognição tem origem na motivação. Mas ela não brota espontaneamente, como se existisse algumas crianças com vontade - e naturalmente motivadas - e outras sem. Esse impulso para agir em direção a algo é também culturalmente modulado. O sujeito aprende a direcioná-lo para aquilo que quer, como estudar. ( Nova Escola, jun/jul 2012. p. 51)

Vale aqui fazer uma ressalva quanto a parte inicial dessa afirmação: a cognição pode ter origem na motivação e não somente nela. Existem outros mecanismos de ativação da cognição como a imitação, repetição, entre outros que são facilmente identificados na aprendizagem. Todavia, a motivação tem papel importantíssimo para a aprendizagem em qualquer etapa da vida do aprendiz.

Para MARTINS (2006), a motivação tem um papel importante para a aprendizagem da L2. É crucial que a criança queira se comunicar com pessoas que falem o segundo idioma. Por isso, segundo ela, deve ser prioridade no ambiente escolar, e se possível também fora dele, valorizar o idioma estrangeiro dando oportunidades para que a criança o use.

Em resumo, neste sentido, é preciso criar um espaço que motive o aprendiz e o desafie a encontrar respostas para questões de seu real interesse, e não somente um local que tenha a preocupação em passar conteúdos.

## **2.4 Psicolinguística**

Para poder discorrer sobre o aprendizado de uma segunda língua pela psicolinguística, é necessário apresentar de forma resumida linhas teóricas sobre a aquisição da linguagem.

### 2.4.1 Teorias da Psicolinguística sobre aquisição da linguagem

SCARPA (2001), afirma que as questões relacionadas ao desenvolvimento da linguagem sempre despertou interesse de estudiosos ou leigos no assunto, principalmente no que se refere à aquisição desta pelas crianças. Estudos mais sistematizados, porém, só começaram a ser feitos no século 19, como por meio de registro de algumas amostras de palavras da fala infantil ao longo do tempo pelos “diaristas”, que eram linguístas ou filólogos que pesquisavam seus próprios filhos, em sua maioria.

Dentre as abordagens teóricas sobre a aquisição da linguagem, duas são mais presentes: a inatista/ biológica e a adquirida/social.

A primeira, inatista, ganhou impulso a partir de trabalhos do linguísta Noam Chomsky (SCARPA, 2001, p.3) no final da década de 50. Ele defende que a linguagem é adquirida como resultado do acionamento de um dispositivo já inscrito na mente, e portanto, inato. Esta visão admite que o ser humano vem equipado com uma Gramática Universal (G.U) que contém princípios universais da faculdade da linguagem e de parâmetros “fixados pela experiência”, entendidos como parâmetros que não são marcados e que adquirem seu valor (positivo ou negativo) por meio do contato com a língua mãe. Seu argumento básico é que, por volta dos 18 aos 24 meses, a criança adquire a capacidade de dominar um conjunto complexo de regras, mesmo tendo sido exposta, normalmente à falas precárias e fragmentadas. Deve ainda ser mencionado que, segundo sua teoria, não existem grandes diferenças entre as línguas do mundo do ponto de vista gramatical e sintático, o que explicaria o universalismo (1993 apud SCARPA, 2001, p.5). Outra característica da teoria de Chomsky é o entendimento que o mecanismo de aquisição da linguagem é específico dela, não tendo uma conexão clara com os outros comportamentos cognitivos (como percepção, memória e inteligência) ou questões comportamentais (interação social).

A segunda teoria, chamada de “adquirida” (SCARPA, 2001, p.6), considera que a aquisição da linguagem e sua progressão dependem do desenvolvimento da inteligência da criança, o que contesta a primeira teoria. Aqui encontramos a abordagem cognitivista construtivista ou epigenética de Jean Piaget de 1979. Piaget demonstrou, ao contrário do que se defendia na época de seus estudos, que a linguagem é uma condição necessária à

realização das estruturas lógicas e operações lógico matemáticas, mas não é um condição suficiente para a formação das mesmas. Na época da publicação de sua pesquisa, as teorias davam exclusividade à linguagem, o conjunto de operações intelectuais ou mesmo o pensamento todo. Para Piaget, no período sensório- motor (0 a 2 anos), ou seja, antes do aparecimento da linguagem, já existe uma espécie de lógica das coordenações de ações que comporta as relações de ordem e as ligações de parte com o todo (concatenação) que ocorre no plano da inteligência superior presente no ser humano, que é anterior à linguagem como sistema simbólico. (PIAGET, 1973, p. 64-68)

Para Piaget, a linguagem aparece na criança por volta dos 18 meses, na superação do estágio sensório-motor, quando ainda não existe uma diferenciação entre o sujeito e o objeto e quando ocorre o desenvolvimento da função simbólica, como o desenho e a palavra, entendidos por Piaget como sistemas simbólicos de representação. Pensamento e linguagem são partes integrantes da constituição da função simbólica, na diferenciação do significante e do significado, sendo que linguagem assume papel importante na formação do pensamento, mas tão só na medida em que constitui uma das manifestações da função simbólica.

A transição entre as condutas sensório-motoras e as simbólicas está assegurada na imitação e pela sua interiorização, ideia também defendida por Wallon. (PIAGET, 1973, p. 69-70) A aquisição da linguagem é tida como um resultado da interação entre o ambiente e o organismo, por meio de assimilações e acomodações e não como resultado de um acionamento de um módulo ou órgão específico para a linguagem.

Piaget demonstrou a relação entre desenvolvimento da linguagem com o da inteligência, o que trouxe uma nova forma de ver essas aquisições, todavia, seus estudos não estavam direcionados para avaliar o impacto do papel social no desenvolvimento da criança (SCARPA, 2001, p.7). É neste ponto que se mostra a importância das ideias de Vygostky, psicólogo soviético que começou a ganhar destaque a partir dos anos 70 e que complementa os estudos de Piaget. Na década de 90 houve um crescente interesse em aplicar a teoria de aprendizagem relacionada a Vygotsky ao campo de aquisição de um segundo idioma por meio principalmente de James Lantolf ( 1994 apud MARTINS, 2007,

p.19). Várias foram às pesquisas realizadas por décadas na antiga união soviética sobre a aprendizagem de uma nova língua baseadas na teoria de Vygostky.

Em seus estudos, Vygostky afirma que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem tem origens sociais nas trocas comunicativas entre o adulto e a criança (trocas externas) e que, por volta de dois anos de idade, ocorre um movimento de interiorização e de representação mental do que anteriormente era social e mediado pelo outro. Vygostky (1991) traz a ideia de “zona de desenvolvimento proximal” que é definida como a diferença entre o que o indivíduo pode realizar sozinho e o que pode fazer com a ajuda de pessoas mais experientes. Assim, ressalta a questão do ambiente partilhado e colaborativo de aprendizagem, mostrando a importância dos professores e outros indivíduos mais instruídos nos processos de aprendizagem dos educandos. Para ele, o aprendizado ocorre primeiramente na interação que o indivíduo tem com os outros indivíduos antes de se tornar um processo mental. Desta forma, as interações sociais e o contexto social, que permitem uma série de interações entre pessoas com as das crianças a partir de seu nascimento, são essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Vygostky entende a aquisição da linguagem como um processo pelo qual a criança se coloca como sujeito não passivo para o desenvolvimento da linguagem e pelo qual constrói, no mesmo momento, seu conhecimento de mundo, passando pelo outro.

Outra ideia trazida por Vygostky é que o ensino faz despertar uma completa série de funções psicológicas que estão aguardando seu momento de maturação e que a aprendizagem só tem utilidade se fizer avançar o desenvolvimento do indivíduo. Essa abordagem é chamada de “interacionismo social”, ou “sociointeracionismo” que suporta trabalhos de outros estudiosos além de Vygostky e considera fatores sociais, comunicativos e culturais para a aquisição da linguagem. Desta forma, a troca comunicativa e a interação social entre a criança e seus interlocutores são tidas como pré-requisito básico para o desenvolvimento linguístico. Sendo assim, a fala a que a criança está exposta é tida como fator importante de aprendizagem da linguagem.

Portanto, na visão de Piaget e Vygostky, a aquisição da linguagem é um processo complexo e que faz parte de um aspecto da inteligência superior do ser humano, que tem a capacidade de simbolizar por meio da linguagem, do pensamento e das palavras. Essas

capacidades são asseguradas pela imitação e interiorização (assimilações e acomodações) pelo organismo e resultado da interação entre ambiente e organismos, segundo Piaget. Para Vygostky a linguagem é adquirida dentro das trocas comunicativas entre os adultos e crianças para se tornar um processo mental e, por isso defende a importância de um ambiente partilhado e colaborativo de aprendizagem que permitam interações entre pessoas para o desenvolvimento cognitivo.

#### **2.4.2 Teorias da Psicolinguística sobre a aquisição da segunda língua**

Como visto, Vygostky coloca a linguagem como uma ferramenta que permite a criança ter novas oportunidades para realizar coisas e organizar informações através do uso de palavras e símbolos. A palavra é uma unidade linguística cujo significado pode ser reconhecido pela criança em sua língua materna.

De acordo do Lantolf (1998 apud MARTINS, p.48), professor pesquisador da área de linguística e grande estudioso das teorias de Vygostky, a aprendizagem em geral, assim como a de uma segunda língua, é uma atividade situada num determinado contexto sócio-cultural. A linguagem é aprendida por meio de um processo de construção de significados na interação com outros membros da cultura. Tal como o contexto sócio-cultural muda com o passar do tempo, as línguas são constantemente remodeladas pelos seus falantes para atender necessidades comunicativas e psicológicas.

Desta forma, as escolas que se propõem a trabalhar com um segundo idioma poderiam se utilizar dessa nova língua de maneira significativa e contextualizada pelos professores e alunos para posteriormente ser transformada e internalizada até se constituir parte das habilidades linguísticas individuais ou dos conhecimentos das crianças.

Segundo Martins (2009, p.49) o aprendizado de um novo idioma por crianças pequenas depende muito da experiência que elas passam. Elas estarão mais propensas a aprender quanto mais ricas e abrangentes as experiências de linguagem. Na sala de aula, parte da função do professor é identificar oportunidades em determinadas atividades e transformá-las em experiências de aprendizagem.

Para ilustrar essa teoria, Sandoval (2005, p.21), graduada em Secretariado Executivo Bilíngue pela PUC-SP, afirma nas conclusões finais de seu projeto de conclusão de curso intitulado "Intercâmbio cultural: a cultura que uma língua traz como bagagem" , que:

Linguagem é um elemento de relacionamento humano e todos desenvolvem proficiência em línguas estrangeiras mais através do desenvolvimento de habilidades através de assimilação natural, intuitiva, inconsciente, em ambientes de interação humana, do que do estudo formal, o que requer memorizar informações e transformá-las em conhecimento através de esforço intelectual, especialmente em crianças. (SANDOVAL, 2005, p.21)

Em *Pensamento e Linguagem* (1993), Vygostky cita Tolstoy para apresentar uma visão de como funciona o processo de aquisição de novos vocabulários em um segundo idioma. Para isso, deve-se partir da ideia principal de que a dificuldade que geralmente as crianças têm para aprender uma nova palavra se deve não ao seu som, mas sim ao entendimento de seu significado. Uma vez que o significado já esteja claro para a criança, quase sempre haverá uma palavra. Considerado essa linha de raciocínio é possível afirmar que há uma grande interação do novo vocabulário com as estruturas de falas anteriormente desenvolvidas. O segundo idioma é incorporado a um sistema de classificação já existente na língua materna. Desta forma, a relação dialógica da comunicação é fator essencial para construção conjunta de conhecimento, sendo o professor aquele o que dará suporte para o amadurecimento das estruturas de palavras do novo idioma às crianças para que essas possam internalizar e, posteriormente, externalizá-lo.

Baker (2001, apud MARTINS, 2006, p.22) afirma que o princípio básico para a segunda língua possa ser melhor aprendida é utilizá-la como meio e não objeto de instrução. Essa é a abordagem que vemos na maior parte das escolas de educação infantil bilíngue, que utiliza a língua inglesa como meio da criança aprender os conteúdos sugeridos para esse período da vida. Por exemplo: ao invés de aprender as formas geométricas em português, as crianças aprendem em inglês.

Minha experiência com crianças de 1 a 5 anos de classe alta da cidade de São Paulo me mostrou que a aprendizagem em inglês não impede à criança de transpor o aprendizado que foi feito por meio do inglês para sua língua materna. Uma vez que ela assimilar o conceito e entender à que a palavra se refere, como menciona Vygostky, é preciso somente traduzir a palavra dada em inglês para o português (ou o inverso, quando ela aprendeu o conceito antes em português).

Portanto, o ser humano lança mão de processos e mecanismos altamente inteligentes e complexos na aprendizagem da linguagem que vão muito além da gravação de conteúdos. Cabe aqui ressaltar a importância do papel do educador que deve ir além de simplesmente apresentar a língua e cobrar memorizações. Ele deve possibilitar trocas comunicativas e situações de interações com os aprendizes dentro de um ambiente partilhado e colaborativo que respeite as condições sociais e culturais de seus alunos para que o aprendizado se torne um processo mental e significativo. Deve também estar atendo às oportunidades e interesses das crianças e transformá-las em experiências de aprendizagens. A criança deve ser vista como um ser social e cultural dotado de alta capacidade de aprendizagem e, principalmente, de um sujeito ativo e participante de seu processo de aprendizagem.

### **3. LEIS, DECRETOS E DIRETRIZES BRASILEIRAS PARA A EDUCAÇÃO**

#### **3.1 Ensino da língua estrangeira**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) determina que a introdução de uma língua estrangeira deve ser feita no ensino básico, reservando-a ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Artigo 26. § 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série <sup>3</sup>, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (LDB 9394/96)

No Parâmetro Curricular Nacional para a Língua Estrangeira (1998), documento orientador do ensino da L2 voltado, portanto, para os terceiros e quartos ciclos do fundamental, fala-se que a escola deve priorizar o ensino da leitura em língua estrangeira para função técnica ou de lazer, ou seja, a oralidade, a compreensão na audição e a escrita são colocadas em segundo plano. Diversas razões sustentam essa opção de priorização do ensino para habilidade de leitura: carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais pela maioria dos professores e material didático reduzido ao giz e livro didático (PCNEF - Língua Estrangeira, 1998, p.20).

Ainda segundo esse documento, a forma de se ensinar e aprender a segunda língua nesta fase é a da metacognição: o aluno, utilizando-se da sua capacidade de alto processamento cognitivo, busca compreender como ele aprende a partir de sua consciência linguística, que se refere à conscientização da organização linguística em vários níveis como fonéticos- fonológicos, morfológicos, sintático, lexico-semântico e textual (PCNEF -

---

<sup>3</sup> atual sexto ano. (Nota nossa)

Língua Estrangeira, 1998, p.34). Esse processo vai de encontro ao ato inteligente do aluno que, portanto, não é tratado como uma tábula rasa e sujeito passivo na aprendizagem.

Ao se iniciar o ensino da L2 na Educação Infantil é possível englobar as outras três habilidades (fala, escuta e preparação para a escrita já no ensino fundamental I) de forma menos precária, mas é preciso propor uma metodologia e didática adequada às crianças pequenas.

### **3.2 A Educação Infantil**

Com a LDB (1996), a Educação Infantil ganha importância e é inserida como parte integrante da Educação Básica, que passa a englobar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Segundo o artigo 29 deste documento, que foi modificado com pela Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 em virtude da mudança da faixa etária de 6 para 5 anos para início na Ensino fundamental I:

Artigo 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como 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. (Redação dada pelo Decreto Lei nº 12.796, de 2013)

Desta forma, um espaço onde a aprendizagem de uma nova língua teria oportunidade de acontecer.

Com a inclusão Educação Infantil no Ensino Básico, leis e decretos sobre a formação do docente foram publicados a fim de buscar mais profissionalização e tratar com maior seriedade e respeito esse momento da vida das crianças. Nestas leis prioriza-se a formação do professor do Ensino Infantil e Fundamental I no nível superior, conforme artigo abaixo:

Artigo 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a ser oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pelo Decreto Lei nº 12.796, de 2013)

Todavia, essa redação não se aplica a profissionais especialistas, ou seja, aqueles que dão aula somente durante alguns períodos na educação infantil como professores de música, educação física ou de línguas, que é o tema desse trabalho. Essa determinação está explicitada no artigo abaixo do Decreto Lei 3.276 de 6 de dezembro de 1999.

Artigo 3. § 4o A formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica. (Redação dada pelo Decreto Lei nº 3.276, de 2013)

Sendo assim, os profissionais formados em licenciatura em Letras estão habilitados a dar aulas de outras línguas na Educação Infantil. Todavia, essa primeira etapa escolar exige uma abordagem específica para a infância que não é considerada nos cursos de formação do profissional de Letras que, a princípio, pela LDB, deve atuar somente a partir do sexto ano ao introduzir a língua moderna nas escolas.

As normas para a prática da educação infantil no Brasil estão definidas pelo Conselho Nacional de Educação, e registradas, atualmente, nos seguintes materiais produzidos pelo MEC: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010), Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006). Esses volumes trazem importantes contribuições principalmente sobre a visão sobre concepções, princípios e objetivos da educação infantil, que devem permear toda e qualquer proposta pedagógica para a primeira infância.

### **3.2.1 A Criança na Educação Infantil**

O Ministério da Educação entende a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica oferecida às crianças em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos) públicas ou particulares, onde existe uma indissociabilidade entre o cuidar e o educar em função da fase das crianças. (Diretrizes Curriculares Nacionais para Ed. Infantil, 2010, p. 14).

As crianças são vistas como sujeitos históricos e de direito, garantidos inclusive pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, narra, questiona, experimenta e edifica sentidos sobre a natureza e a sociedade nas relações, interações e práticas cotidianas que vivencia, produzindo cultura. (Diretrizes Curriculares Nacionais para Ed. Infantil - DCNEI, 2010, p.14).

As crianças são seres peculiares, que pensam e sentem o mundo de um modo muito próprio. Elas revelam um esforço grande para compreender esse mundo que a circunda por meio das interações que estabelecem desde cedo com as pessoas próximas e o meio ao seu redor e também por meio das brincadeiras, ao criar, significar e ressignificar a sua realidade e explicitar as condições de vida que são submetidas, seus desejos e anseios. Para a construção do conhecimento, as crianças lançam mão das mais diferentes linguagens e das capacidades que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre o assunto que querem descobrir. (RCNE, 1998, vol.1, p.21)

### **3.2.2 Proposta Pedagógica e Curricular na Educação Infantil**

A proposta pedagógica para esta primeira etapa de educação deve ter como objetivo garantir às crianças condições para ter acesso à processos de apropriação, renovação e articulação de aprendizagens e conhecimentos em diferentes linguagens, tal como o direito à saúde, proteção, à liberdade, ao respeito, à confiança, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (DCNEI, 2010, p.20).

De forma mais ampla, o MEC define dois objetivos gerais para a Educação Infantil: o primeiro é a formação pessoal e social da criança por meio da construção da identidade e autonomia e o segundo é Conhecimento de Mundo por meio das diferentes linguagens (Movimento, Música, das Artes Visuais, da Linguagem Oral e Escrita), pelo conhecimento da Natureza e Sociedade e pela Matemática. (RCNE, 1998, vol. 1, p. 85)

É fundamental mencionar que as práticas pedagógicas da proposta curricular desta etapa da educação devem ter como eixos norteadores as interações (com o mundo ao seu redor, com seus amigos, com seus professores e restante da equipe escola, com as diferentes linguagens, com o conhecimento escolar, entre outras interações) a brincadeira. (DCNEI, 2010, p.25).

A brincadeira é vital para a criança e uma das atividades fundamentais para seu desenvolvimento. Por meio do brincar é que a criança poderá significar e ressignificar o real, para tornar-se sujeito e participante. A brincadeira, dentro do princípio do lúdico, é um momento de aprendizagem, de imaginação e apropriação da realidade e permite que a criança explore e reflita sobre esta realidade e a cultura da qual faz parte, incluindo-se e, ao mesmo tempo, questionando regras, papéis sociais e recriando cultura. (Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil , 2013, p.14)

Desta forma, deve-se garantir nas propostas curriculares da Educação Infantil que as crianças tenham experiências diversas com diferentes linguagens, percebendo que o mundo que elas se inserem, por força da própria cultura, é altamente marcado por sons, imagens, falas e escritas. Sendo assim, é importante valorizar neste processo o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (Parecer CNE/CEB nº 20/2009, p.6)

Além disso, é importante considerar que as práticas que sustentam as instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, ética, linguística, estética e sócio-cultural das crianças considerando os objetivos educacionais do projeto pedagógico. (Parecer CNE/CEB nº 20/2009, p.6). A educação para as crianças pequenas deve promover a integração entre os aspectos físicos, afetivos, cognitivos e sociais da criança tendo como premissa que ela é um ser indivisível e completo. (RCNE, 1998, vol. 1, p. 18)

### 3.2.3 O Professor da Educação Infantil

O professor assume na Educação Infantil o papel de mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento ao planejar, organizar e oferecer espaços e situações para a aprendizagem que relacione os recursos e as capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada aluno ao seu conhecimento prévio e aos conteúdos dos campos de conhecimento. Retomando a ideia de “zona de desenvolvimento proximal” de Vygostky, a interação do professor é essencial para a aprendizagem do educando .

É essencial que o professor conheça as singularidades das crianças nas idades, suas diversidades de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias entre outras questões e respeitar essas diferentes e expandindo a socialização entre elas.

No seu processo educativo, ele precisa considerar a riqueza da interação e relacionamento das crianças da mesma idade ou idades diferentes, os conhecimentos prévios que as crianças têm sobre determinado assunto, a individualidade e a diversidade, o grau de desafio das atividades, a importância e o grau de interesse das propostas (atividades significativas), a proximidade com as práticas sociais reais e a resolução de problemas como formas de aprendizagem. (RCNE, 1998, vol.1. p.30)

Ao propor uma didática de trabalho, é necessário que o professor considere as características sócio culturais da comunidade na qual a escola está inserida e às necessidades e expectativas da população atendida, o que permite compreender as reais condições de vida e a eleição de temas e atividades mais relevantes para o processo educativo (RCNE, 1998, p.65). Vale mencionar novamente a importância da escolha dos temas de trabalho, pois a motivação do aluno, como visto no primeiro capítulo desse trabalho, tem papel fundamental na aprendizagem.

Vemos que nos cursos de Letras, do qual os professores de línguas são originados, não existe uma preocupação em formar um profissional com essas características inclusive pelo fato da introdução da língua estrangeira ser obrigatória somente a partir do terceiro e quarto ciclo do fundamental. Pode verificar na minha experiência em escolas que os professores de línguas na educação infantil se enquadram em dois perfis: profissionais com formação em letras com especialização em educação infantil e pedagogos que possuem

uma boa fluência na segunda língua, adquirida em escolas de línguas ou experiências fora do país. Ao meu ver, o professor ideal para a educação infantil é aquele tenha conhecimento em letras e também em pedagogia, por mais que essas habilitações sejam adquiridas em cursos distintos. Também é importante que esse profissional seja professor exclusivo da língua estrangeira, pois retomando Genesee (1994, apud MARTINS, 2006, p. 39), durante as etapas de aprendizagem as crianças misturam os dois idiomas e é importante que elas tenham um professor como referência para poder fazer a distinção das duas línguas com o passar do tempo.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto, várias pesquisas recentes vêm trazendo resultados positivos sobre o bilinguismo e as vantagens bastante significativas da introdução da língua estrangeira já nos primeiros anos da infância. Conhecer um outro idioma hoje na sociedade que vive a globalização é fundamental, principalmente nas grandes metrópoles brasileiras tal como vemos atualmente com a chegada da Copa do Mundo e Olimpíadas ou mesmo da multinacionais que hoje ocupam um espaço muito relevante no mercado brasileiro. Saber uma língua diferente da materna permite ao indivíduo o acesso a sociedade da informação, sua inclusão no mundo acadêmico, da tecnologia, dos negócios e das diversas culturas, sendo também um fator facilitador de seu processo de aprendizagem como protagonista de seu conhecimento.

A linguagem é uma manifestação da capacidade de simbolizar, da representação mental, ou seja, um ato de inteligência superior do ser humano e não um simples acionamento de um dispositivo inscrito na mente. Esse ato inteligente é conquistado pela imitação e interiorização do conhecimento (assimilação e acomodação) vindos pela interação entre organismo e ambiente. O desenvolvimento do pensamento e da linguagem tem origens sociais nos câmbios comunicativos entre crianças e interlocutores/mediadores e a interação social juntamente com as trocas entre crianças e professores, como no caso da escola, são pré-requisitos para o desenvolvimento linguístico.

A criança não deve ser tratada como um sujeito passivo e sem conhecimento algum. Ela é um ser dotado de inteligência superior, tem papel essencial no seu processo de aprendizagem e que está inserida num determinado contexto sócio-cultural. Por isso, o professor precisa trabalhar o ensino da L2 considerando e respeitando esse contexto como os valores da comunidade, os conhecimentos anteriores das crianças, as formas de comunicação e a cultura do local. Por exemplo, o ensino da segunda língua em uma cidade como São Paulo deve ser necessariamente diferente do ensino em uma cidade no interior da Bahia, inclusive na escola do idioma que deve ser ensinado. Qual língua, como inglês, o espanhol ou mesmo língua não estrangeira mais significativa como a indígena tem mais

importância para a comunidade? Qual a relação que aquele grupo tem com o idioma? Qual a importância que ele tem para o desenvolvimento daquela sociedade?

O educador precisa buscar trabalhar na segunda língua de maneira significativa e contextualizada, aproximando o conhecimento da realidade das crianças considerando que o desafio é algo que a criança é capaz de solucionar. Por isso, o docente precisa ficar atento as oportunidades e transformá-las em experiências de aprendizagem. Qual a referência que a criança tem dessa língua? Onde ela tem contato com o idioma? Existe algum personagem, por exemplo, que pode aproximar a criança com a nova linguagem e com a cultura que ela traz? No caso do inglês, usar os personagens conhecidos da Disney por grande parte das crianças brasileiras pode ser uma ótima ferramenta de contextualização, significação e fator motivador de aprendizagem.

Em se tratando de crianças pequenas, é essencial retomar, além do ambiente colaborativo e do papel ativo do aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem, a importância das brincadeiras, do lúdico, das diferentes linguagens da criança e da indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, ética, linguística e estética criança como princípios que devem permear as propostas didáticas de ensino do novo idioma.

Minha proposta didática está voltada para as escolas de educação infantil públicas ou particulares dos centros urbanos brasileiros. A língua estrangeira pode ser trabalhada como um meio de aprendizagem e não como um objeto de estudo, pois como visto, a linguagem é um ato inteligente e o ser humano aprende mais por meio do desenvolvimento de habilidades através de assimilação intuitiva, natural, inconsciente em ambientes compartilhados e de interação do que por meio de um estudo formal que exige memorização. Sendo assim, o professor especialista pode utilizar o idioma como a linguagem oficial na sala durante o momento de aula e propor atividades diversas voltadas para o aprendizado global na educação infantil. Apresento abaixo algumas sugestões de estratégias didáticas:

- Comandos e atividades da rotina: a frequência e a recência dos usos das expressões, como visto anteriormente, são importantes para a ativação das palavras. A

proposta é inserir comandos simples e de uso constante e necessário (senso de urgência) no ambiente escolar como “por favor”, “desculpa”, “bom dia”, “feche a porta”, “posso ir ao banheiro?”, entre outros.

- Músicas: as canções fazem parte do universo infantil e são apreciadas por grande parte das crianças. As músicas auxiliam a aproximação e criação de laços dos educadores com as crianças e delas com o grupo. Facilitam a memorização das palavras pelas rimas e sonoridade. As canções podem ser reforçadas com figuras e objetos para facilitar o entendimento, permitem a expressão das emoções e incentivam a expressão verbal dos alunos.

- Leituras: a contação de histórias é uma atividade lúdica, imaginativa e também propiciam a aproximação dos sujeitos envolvidos. Vários livros trazem ilustrações que facilitam o entendimento do significado. Os professores tem um papel essencial ao atuar, usar onomatopéias e expressões que auxiliam na compreensão da história. Um gênero rico para se trabalhar na L2 é o conto de fada já que a maioria já é bem conhecida na língua materna. Uma vez que as crianças já se apropriaram dos contos na primeira língua, o processo para compreensão da segunda língua é mais fácil.

- Aproximação da cultura: o que a criança sabe sobre a cultura dessa língua? Em quais países, regiões ou comunidade o idioma é falado? Existe algum personagem, desenho animado ou atração que a criança conhece e que tem relação com esse idioma? Uma das atividades proposta por uma professora na escola onde trabalho foi brincar de viajar por esse países e conhecer seus monumentos, atrações e personagens. Neste faz-de-conta, as crianças só podiam se comunicar na língua estrangeira, uma vez que era o único idioma que os moradores dos países visitados faziam e tinham a oportunidade de entender o papel que aquela cultura tinha na sua vida. Os alunos estão mais propensos a aprender quanto mais ricas e abrangentes as experiências de linguagem.

- Brincadeiras, jogos e faz-de-conta: jogos competitivos ou colaborativos como elefante colorido para aprender cores, memória e bingo para novos vocábulos, mímica e qualquer outro tipo de brincadeira e atividade lúdica, desde que as instruções sejam adequadas à idade e que as regras sejam dadas no idioma estrangeiro considerando a capacidade de entendimento das crianças.

Portanto, a momento da educação infantil é ideal para a introdução de uma língua estrangeira e, para isso, é necessário considerar a importância das interações e das brincadeiras, o contexto escolar em que a escola está inserida, as diferentes linguagens que as crianças utilizam para se comunicarem, a integralidade e indivisibilidade do aluno, as teorias sobre aprendizagem da L2, o papel da criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem e seus conhecimentos prévios e a necessidade de um profissional especialista como referência do idioma.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL, MEC. **Decreto Lei n. 9394/96. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL, MEC. **Decreto No 3.276, de 6 de dezembro 1999.** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

BRASIL, MEC. **Decreto Lei nº 12796/13.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 2010.

BRASIL, MEC. **Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil** , 2013

BRASIL, MEC. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil** , Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília :MEC/SEF, 1998

BRASIL, MEC. **Parecer nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

BRASIL, MEC. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009** . Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

BRASIL, MEC. **Referenciais Curriculares Nacionais, 1998, volume 1, 2 e 3**

CILT, The National Centre for languages. **Positively Plurilingual: The contribution of community languages to UK education and society.** 2006. Disponível em < <http://www.ourlanguages.org.uk/news-events/news/News155>>. Acesso 24.07.2012

FÁVARO, M. Fernanda. **A Educação infantil bilíngue (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem). Faculdade de educação. Puc, São Paulo, 2009.

GABLE, Sara; HUNTING, Melissa. **Nature, Nurture and Early Brain Development.** University of Missouri Extension, 2001. Disponível em: <<http://extension.missouri.edu/publications/DisplayPrinterFriendlyPub.aspx?P=Gh6115>>. Acesso em 18.08.2013

GROSJEAN F. **Life with two languages.** An introduction to bilingualism. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press. 1982

MARTINS, Marizilda Guimarães Lemos. **Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngüe.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-155142/>>. Acesso em 14.08.2013

MICHELLI, Andrea. **Structural Plasticity in the Bilingual Brain. Proficiency in a second language and age acquisition affect grey-matter density.** Brief communication. Nature Publishing Group, Vol. 431. outubro 2004. Disponível em <[http://faculty.washington.edu/losterho/mechelli\\_12\\_vmb.pdf](http://faculty.washington.edu/losterho/mechelli_12_vmb.pdf)> Acesso em 18.8.2013.

PARADIS, Michel. **A neurolinguist theory of bilingualism**. Philadelphia, USA, John Benjamin Publishing Company. 2004

PIAGET, Jean et al. **Problemas de Psicolinguística**. Trad, Álvaro Cabral. São Paulo, Editora Mestre Jou. 1973

SALLA, Fernanda. **Toda a atenção para a neurociência**. Revista Nova Escola. Editora Abril, Junho/Julho de 2012, p. 49 a 5

SANDOVAL, Luiza Fontana. **Intercâmbio Cultural: a cultura que a língua traz como bagagem**. Dissertação (Graduação em Secretariado Executivo Bilíngue) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006. 27p.

SCARPA, Ester Mirian: Aquisição da Linguagem. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. pág. 203-232.

VEJA ONLINE. Agência Estado. São Paulo, jan.2010. **Cresce procura por escolas bilíngues em São Paulo**. Disponível em: < <http://veja.abril.com.br/agencias/ae/brasil/detail/2010-01-22-681067.shtml>>. Acesso em 14.08.2013.

YVOSTKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes. 1991

YVOSTKY, Lev Semyonovich . **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, 3a edição. Martins Fontes. 1993