

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

EVELYN LIM WEI LIU

SEGUNDA LÍNGUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SÃO PAULO

2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

EVELYN LIM WEI LIU

SEGUNDA LÍNGUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que a ser apresentado ao curso de Pedagogia, como exigência parcial para obtenção do diploma de **Pedagogo**, da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Anita Viviani Martins

SÃO PAULO

2014

Monografia apresentada como requisito necessário para obtenção título de Bacharel em Pedagogia. Qualquer citação atenderá as normas da ética científica.

EVELYN LIM WEI LIU

Monografia apresentada em ____/____/____

Orientador (a) Prof.(a). Titulação. Nome do Orientador

1a Examinador (a) Prof.(a). Titulação. Nome do Examinador

2a Examinador (a) Prof.(a). Titulação. Nome do Examinador

Coordenador (a) Prof.(a). Titulação. Nome do Coordenador

AGRADECIMENTOS

Agradeço à todos os professores da PUC que puderam contribuir com a minha formação, em especial, à professora Maria Anita que foi minha orientadora neste trabalho e uma das professoras que mais me pressionou a crescer e melhorar.

Agradeço aos amigos da PUC pela paciência, pelos e-mails discutindo e melhorando este meu trabalho de conclusão de curso.

Agradeço à minha mãe, Sung Ruen Shin, que me formou como um ser humano capaz de autoavaliação. Nunca me contentar com o melhor que fui ontem, mas olhar os defeitos que cometi hoje, para amanhã poder fazer melhor.

ΕΠΙΓΡΑΦΕ

*“The limits of my language means the limits of my world.”
— Ludwig Wittgenstein*

RESUMO

Com base em estudos de pensadores como Vygotsky e Piaget e algumas pesquisas psicolingüísticas e neurolingüísticas para refletir sobre a aquisição de uma segunda língua, este trabalho pretende indicar a necessidade das escolas refletirem sobre o ensino de línguas estrangeiras desde os primeiros anos do ensino primário. Nesta discussão será apresentado as vantagens e responsabilidades no ensino de outro idioma para as crianças. Através deste estudo, também pretendo expor a importância da língua como ferramenta principal no relacionamento humano nos dias de hoje.

Palavras-chaves: educação infantil, ensino, aquisição de uma 2ª língua.

ABSTRACT

Based on studies of thinkers as Vygotsky and Piaget and some researches psycholinguistic and neurolinguistic to reflect on the acquisition of a second language, this paper intends to show the necessity of schools thinking about foreign language teaching since the first years in primary schools. In this discussion it will be showed the advantages and responsibilities in teaching other idiom for children. Through this study also intend to show the importance of language as the primary tool in human relationship nowadays.

Keywords: first grades, teaching, acquisition second language.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 10 |
| 1. ESTUDOS E TEORIAS SOBRE O BILINGUISTO | 11 |
| 2. CONTEXTUALIZANDO O BILINGUISTO..... | 13 |
| 2.1 Contexto brasileiro..... | 15 |
| 3. A MENTE E LINGUAGEM..... | 17 |
| 3.1 Neurolinguística..... | 18 |
| 3.2 Período crítico..... | 18 |
| 3.3 Psicolinguística..... | 22 |
| 3.4 Teorias da Psicolinguística sobre a aquisição da segunda língua..... | 22 |
| 4.O BILINGUISTO E A APRENDIZAGEM..... | 25 |
| 4.1 Aprendizagem da Segunda língua: etapas do desenvolvimento | 27 |
| 4.2 A questão da motivação..... | 28 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 32 |
| REFERÊNCIAS..... | 33 |

LISTA DE SIGLAS

L1- Língua materna

L2- Segunda língua

PC- Período crítico

HPC- Hipótese do Período Crítico

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

INTRODUÇÃO

Os conceitos de bilinguismo e de educação bilíngue são complexos e envolvem várias dimensões ao se definirem.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre o bilinguismo, a educação bilíngue e o diferencial de ser um sujeito bilingue. Temos estes que se tornaram, não apenas difíceis de se conceituar, mas também sujeitos a definições divergentes.

O ser humano é produtor de regras, simbolismos, modos de expressão, ou seja, de cultura ao passo que vive em sociedade. Basicamente, as atividades humanas, são regidas por um complexo de regras e símbolos definidos por determinados grupos.

É possível diferenciar tais culturas à partir do conjunto de regras e símbolos que as formam. Um exemplo que permite analisar estes pontos divergentes é notarmos, em viagens para locais que não pertencemos (cidade, estado, país, etc.), que outras culturas possuem diferentes costumes, relacionados a alimentação, hospitalidade, vestuário, humor, higiene, etc.

É sabido que a linguagem, por sua vez, é ideológica, social, histórica e cultural e está intimamente atrelada à vida do ser humano, por isso, se altera conforme o contexto ao qual o indivíduo se insere. Desse modo, pode-se dizer que estudar uma língua estrangeira é, também, estudar aspectos sócio-histórico-culturais do local cujo idioma é utilizado.

A introdução deste estudo pode ser realizado já na Educação Infantil, desde que os educadores considerem 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.

1. ESTUDOS E TEORIAS SOBRE O BILINGUISMO

A noção de bilinguismo tornou-se cada vez mais ampla e difícil de conceituar, uma vez que o termo “bilinguismo” é controvertível e pode ser interpretado de distintas maneiras. De acordo com o dicionário Oxford (2000:117), *bilíngue* é definido como: “ser capaz de falar duas línguas igualmente bem porque as utiliza desde muito jovem”. Na perspectiva popular, ser bilíngue é o mesmo que ser capaz de falar, entender e escrever duas línguas perfeitamente; esta é também a definição defendida por Bloomfield que define bilinguismo como “o controle nativo de duas línguas” (BLOOMFIELD, 1935, apud HARMERS e BLANC, 2000:6).

Hamers & Blanc (1989, apud FÁVARO, 2009, p.35), atribuem ao bilinguismo a competência ou capacidade de se utilizar duas línguas. Ressaltam que é errôneo ignorar o fato de que bilinguismo é um fenômeno multidimensional e, portanto, deve ser visto e investigado como tal. Consideram, assim, importante analisar algumas dimensões ao definir bilinguismo: competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; e status das duas línguas envolvidas e identidade cultural.

Weinreich (1953, apud MARTINS, 2007, p.30), por sua vez, considera o bilinguismo é a capacidade de alternância da língua materna com a estrangeira de forma regular e contínua.

Já Theiry (1978, apud MARTINS, 2007, p. 30), defende que o real bilíngue é aquele que é levado a ser membro efetivo de duas comunidades linguísticas e traz consigo, aproximadamente, o mesmo berço cultural e social. Esse pensamento é contrário à ideia de Patton Tabors (1997, apud MARTINS, 2007, p.30), uma vez que considera o indivíduo na imersão bilíngue independente do nível de proficiência.

Alicerçando a visão de Theiry (1978, apud MARTINS, 2007), de não definir um indivíduo pelo nível de proficiência, temos Vaid (2002) cuja definição de “bilíngue” representa um indivíduo que conheça e utilize duas

línguas, ainda que não necessariamente propagadas no mesmo contexto ou da mesma maneira.

Colin Baker (2001, apud MARTINS, 2007, p.30) acredita ser necessário considerar bilinguismo de duas maneiras: (i) bilinguismo como característica individual e (ii) proveniente de um grupo social. Em sua visão, a comunicação que existe entre duas pessoas ou mais inclui não somente a estrutura da língua, mas também o contexto onde a comunicação é propagada. Deste modo, o idioma não pode ser dissociado do meio.

Considerando esse leque de visões do termo “bilinguismo, podemos constatar a dificuldade de encontrar um consenso ou unicidade da significação do que caracteriza efetivamente um indivíduo bilíngue. Desse modo, para melhor entendimento deste trabalho, o bilinguismo será tratado como a capacidade de se comunicar em mais de uma língua, independente do nível de proficiência.

2. CONTEXTUALIZANDO O BILINGUISMO

A educação bilíngue deduz conceitos distintos em países e contextos diferenciados¹ em função da realidade na qual são propagados. Mackey (1972) alerta para o fato de:

Escolas no Reino Unido nas quais metade das matérias escolares é ensinada em inglês são denominadas escolas bilíngües. Escolas no Canadá em que todas as matérias são ensinadas em inglês para crianças franco-canadenses são denominadas bilíngües. Escolas na União Soviética em que todas as matérias exceto o Russo são ensinadas em inglês são escolas bilíngües, assim como escolas nas quais algumas matérias são ensinadas em georgiano e o restante em russo. Escolas nos Estados Unidos nas quais o inglês é ensinado como segunda língua são chamadas escolas bilíngües, assim como escolas paroquiais e até mesmo escolas étnicas de final de semana... [Conseqüentemente] o conceito de escola bilíngüe tem sido utilizado sem qualificação para cobrir tamanha variedade de usos de duas línguas na educação.(MACKEY, 1972, apud GROSJEAN, F. 1982:213).

Um segundo modelo de educação bilíngue descrito por Harmers e Blanc (2000) é denominado *imersão*. Mas, para entender esse modelo, é necessário compreender as dimensões de bilinguismo de Harmers:

| Dimensões | Denominação | Definição |
|------------------------------|------------------------|--|
| Competência Relativa | Bilinguismo Balanceado | L1=L2 |
| | Bilinguismo Dominante | L1>L2 ou L1<L2 |
| Organização Cognitiva | Bilinguismo Composto | 1 representação para 2 traduções |
| | Bilinguismo Coordenado | 2 representações para 2 traduções |
| Idade de Aquisição | Bilinguismo Infantil: | L2 adquirida antes dos 10/11 anos L1 e L2 adquiridas ao mesmo tempo L2 adquirida |

¹ Não serão colocados todos os conceitos e contextos de educação bilíngue existentes no mundo, por conta da amplitude do mesmo.

| | | |
|----------------------------|--------------------------|--|
| | Simultâneo | posteriormente a L1 |
| | Consecutivo | |
| | Bilinguismo Adolescente | L2 adquirida entre 11 e 17 anos |
| | Bilinguismo Adulto | L2 adquirida após 17 anos |
| Presença da L2 | Bilinguismo Endógeno | Presença da L2 na comunidade |
| | Bilinguismo Exógeno | Ausência da L2 na comunidade |
| Status das línguas | Bilinguismo Aditivo | Não há perda ou prejuízo da L1 |
| | Bilinguismo Subtrativo | Perda ou prejuízo da L1 |
| Identidade Cultural | Bilinguismo Bicultural | Identificação positiva com os dois grupos |
| | Bilinguismo Monocultural | Identidade cultural referente a L1 ou a L2 |
| | Bilinguismo Acultural | Identidade cultural referente apenas a L2 |
| | Bilinguismo Descultural | Sem identidade cultural |

De acordo com estes, imersão significa que um grupo de crianças falantes de uma determinada L1, a língua materna, recebe toda, ou parte da, instrução escolar por meio de uma L2, segunda língua. Grosjean (1982) afirma que em programas de imersão, embora as crianças sejam primeiramente instruídas em uma segunda língua, a língua nativa da criança é introduzida no contexto escolar gradativamente até tornar-se um segundo meio de instrução. Harmers e Blanc (2000) esclarecem que os programas de imersão estão baseados em duas hipóteses, sendo a primeira delas definida pela aprendizagem da L2 de modo equivalente ao da L1; e a segunda por meio da teoria de que a língua é aprendida de modo mais eficaz em um contexto estimulante, que aprimore as funções da língua, expondo as crianças a formas naturais da mesma.

A segunda parte deste estudo tratou de questões relacionadas ao planejamento da educação bilíngue e as possíveis consequências destas para as crianças. Como Harmers e Blanc (2000) afirmam, a educação bilíngue é determinada por fatores históricos, sociais, ideológicos, psicológicos e variadas relações de poder. Todos estes fatores devem ser

levados em consideração quando se decide pelo modelo ou programa em educação bilíngue para que seja significativa ao aluno de determinado contexto.

Ainda segundo Harmers e Blanc (2000), o fator mais importante na experiência bilíngue baseia-se na igualdade de valorização e de trabalho de ambas línguas. O modo como isto será realizado depende da instituição bilíngue, que deverá traçar o tipo de cidadãos que visam formar e o meio pelo qual será propagado o ensino-aprendizagem. Outra questão que necessita ser abordada ao se planejar a educação bilíngue, é a definição dos objetivos, de acordo com o programa que será seguido, e como se pretende alcançá-los.

2.1 Contexto brasileiro

No Brasil, a educação bilíngue para crianças conquista cada vez mais seu espaço². De acordo com a OEBI (Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo), a procura pelas escolas bilíngues cresce consideravelmente. Em São Paulo, há cerca de 25 estabelecimentos da categoria, com estimativa de 2.800 alunos. Há quatro anos, estimava-se que, em todo o Brasil, 25 mil estudantes da pré-escola ao Ensino Médio frequentassem escolas de ensino bilíngue.

É importante ressaltar que o conceito de escola bilíngue muda de país para país, com diferentes possibilidades e interpretações, assim como o próprio termo “bilíngue” como exposto no capítulo anterior, emerge, portanto, a importância de se compreender o conceito de escola bilíngue no Brasil. Define-se que a escola bilíngue é uma escola brasileira, com o diferencial de que os conteúdos escolares e interações também ocorrem em outro idioma. A “brasilidade” e aspectos culturais brasileiros estão presentes, e a L2 não é uma mera representação da cultura no que tal idioma é utilizado, valores e

² O acesso a educação bilíngue não será tratado neste trabalho, apesar deste momento tratar do contexto brasileiro em relação a educação, pois o foco dessa literatura é mostrar os diferenciais da aquisição de um idioma estrangeiro.

crenças de países como Estados Unidos, mas sim uma tendência presente no mundo da globalização. A língua inglesa, por exemplo, passa a ser, assim, uma língua internacional, que permite o acesso à informação, à internet, às transações internacionais, à comunidade acadêmica.

Analisando o contexto brasileiro, é importante citar duas dimensões na aquisição da L2 levantadas por Baker e Valder (1994), 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 desconsiderar o português. Já os bilíngues circunstanciais precisaram aprender uma segunda língua como “questão de sobrevivência”, para se movimentarem em seu ambiente, tal como o mercado de trabalho, ou para viver em uma determinada comunidade, como por exemplo, um indivíduo que é transferido para trabalhar em uma filial da empresa localizada em outro país.

Este capítulo possuiu como intuito apontar como diferentes contextos alteram o conceito de escola bilíngue, o desdobramento de seu ensino e aprendizagem e sua importância.

3. MENTE E LINGUAGEM

Este capítulo pretende apresentar, em linhas gerais, e por meio da neurolinguística e da psicolinguística, um panorama dos estudos em torno da relação entre aquisição da linguagem, aquisição de uma L2 e a teoria da mente, objetivando especialmente a reflexão do diferencial da obtenção de um idioma estrangeiro.

Inicialmente, o questionamento sobre o que seria a teoria da mente permanece amplo pois são inúmeras as acepções existentes e os autores preocupados em defini-la, além do fato de que as interpretações variam de acordo com a definição de linguagem para cada um destes autores. No seu uso mais generalizado e para este estudo, será tomada a definição³ de que a Teoria da Mente é um domínio singular, uma estrutura psicologicamente real, composta por um conjunto integrado de conceitos de estado mental que são utilizados para esclarecer e prever as ações e as interações das relações sociais. Consideremos que esta designação é fato praticamente recente a rigor, desenvolvido anos 80/90, com ênfase na Teoria Cognitiva pós behaviorista, e encontramos, por exemplo, a definição do que é a capacidade de compreender os estados mentais de si e dos outros, isto é, sentimentos, desejos, crenças e intenções dos outros e de si mesmo, uma das características sociais do ser humano.

Grande parte da comunicação envolve a troca de informações, principalmente para comunicar estados mentais socialmente, o que torna a linguagem um mecanismo de pouco valor quando desvinculado da teoria da mente. É árduo imaginar como uma língua, de qualquer complexidade, poderia se progagar, evoluir ou desenvolver-se sem a interação entre, no mínimo, duas pessoas. Parece provável que, dentro de uma comunidade sem conhecimento pragmático, a linguagem teria pouca utilidade, ou no mínimo seus falantes diriam palavras sem sentido aos outros.

³ Definição generalizada, formada através de minha visão pessoal de uma miríade de literaturas, para que esse assunto, Teoria da mente, fosse tratado dentro das delimitações desse trabalho.

Tendo claro, assim, a relação entre mente e linguagem, e a importância de que a linguagem seja propagada com sentido e dentro de um contexto social, é possível refletir também sobre os diferenciais da aquisição de uma L2.

Um ponto crucial que deve ser considerado, é a necessidade de mapear e entender a relação entre a mente e a aquisição da linguagem, para, assim, refletir a aquisição de um idioma estrangeiro.

3.1 Neurolinguística

A Neurolinguística foi apresentada pela primeira vez pelo pesquisador Henry Hécáen (PARADIS, 2004, P.1), como uma subdisciplina da neuropsicologia, e com o objetivo de realizar o elo entre as neurociências (neurologia, neuroanatomia, neurofisiologia e neuroquímica) e a comunicação do ser humano (psicologia experimental, psicolinguística e linguística).

3.2 Período crítico

O termo Período Crítico (PC) tem sua origem na Biologia, pois nela existem fenômenos que ocorrem dado determinados estímulos em um período biologicamente determinado.

Singleton e Ryan (2004) definem o Período Crítico como:

O termo usado na biologia que se refere a uma fase limitada no desenvolvimento de um organismo durante a qual uma atividade ou competência precisa ser adquirida SE ela deve

ser incorporada ao comportamento de tal organismo⁴. (SINGLETON; RYAN, 2004, P.32)

Na visão biológica do termo, o Período Crítico indica uma relação entre comportamentos e atividades bem específicos, possui duração limitada e término definido, no qual, após o período em questão, o comportamento relevante não é mais adquirido.

Visto isso, é possível verificar que a aquisição da linguagem, seja da língua materna ou de um segundo idioma, não está sob o domínio de um PC como o definido biologicamente, pois, caso estivesse, a aquisição de línguas só poderia acontecer no intervalo determinado, logo, não poderia começar antes e ou continuar após o Período Crítico. Entretanto, por meio de estudos da neurolinguística, já se percebe uma crescente dificuldade de aquisição com o aumento da idade.

Diversas pesquisas acerca da relação entre a idade e a capacidade de adquirir línguas busca validar a Hipótese do Período Crítico (HPC), definida por meio de que “existe uma janela fixa de idade durante a qual a aprendizagem de línguas pode acontecer naturalmente e sem esforços, e, após essa janela, não é possível ser completamente bem-sucedido” (ELLIS, 2008, p. 24). Birdsong (1999) sugere a seguinte definição:

A HPC afirma que há um período de desenvolvimento limitado durante o qual é possível adquirir uma língua seja ela L1 ou L2, em níveis normais, como nativos. Uma vez que essa janela de oportunidade passa, entretanto, a habilidade de aprender línguas declina.⁵ (BIRDSONG, 1999b, p. 1)

⁴ *“the term used in biology to refer to a limited phase in the development of an organism during which a particular activity or competency must be acquired IF it is to be incorporated into the behavior of that organism”.*

⁵ *“the CPH [Critical Period Hypothesis] states that there is a limited developmental period during which it is possible to acquire a language be it L1 or L2, to normal, nativelylike levels. Once this window of opportunity is passed, however, the ability to learn language decline”.*

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, no qual a criança aprende duas línguas ao mesmo tempo desde seu nascimento; e o bilinguismo sequencial infantil, cuja segunda língua é aprendida na escola na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental.

Sustentando o pensamento de Valder (1994), as pesquisadoras Sara Glabe e Melissa Hunting (2001), da Universidade de Missouri-Columbia, apresentam um estudo sobre o desenvolvimento do cérebro no PC. Por meio de instrumentos tecnológicos sofisticados, constatou-se que transformações cerebrais⁶ cruciais acontecem nos primeiros três anos de vida da criança. Nesses anos iniciais, o cérebro busca estabelecer e reforçar a relação e as conexões entre os neurônios. As conexões, por sua vez, são formadas quando são enviados e recebidos os impulsos nervosos entre os neurônios, criando sinapses. As atividades entre os neurônios para a formação das sinapses são estimuladas por meio das experiências e das informações vivenciadas pelas crianças. À medida que esta vai crescendo e se desenvolvendo⁷, as sinapses se tornam mais complexas. É, portanto, nestes primeiros três anos que há um crescimento maior das sinapses, incorporando a formação de mais sinapses do que a criança supostamente necessita. As sinapses que são usadas frequentemente, consideradas “úteis”, se tornam parte permanente da rede de sinapses. Desse modo, seria interessante dispor oportunidades para que se aprenda uma L2 nestes períodos chamados de “Períodos Sensitivos” ou “Períodos Críticos” , uma vez que pode-se criar estímulos, e desenvolver a educação bilíngue com sentido⁸, para que as sinapses relacionadas à essas atividades se tornem permanentes.

⁶ Não será exposto nesse trabalho todos os achados da pesquisa em relação as transformações cerebrais, focando apenas no diferencial de adquirir um idioma estrangeiro.

⁷ Não será tratado nesse trabalho as fases existentes do processo de desenvolvimentos neurológicos.

⁸ Explicado ainda neste trabalho, no capítulo 4.

Recentemente, Paradis (2004, p.9), trouxe informações para a questão do Período Crítico. Para isso, é necessário compreender 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, ainda que possua ou não a 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 cujo indivíduo têm consciência e é capaz de representar para si mesmo e verbalizar de forma declarada ao ser questionado.

Paradis (2004, p. 59), coloca ainda que o Período Crítico se refere ao momento mais propício para que um indivíduo seja exposto a uma língua a fim de adquirir competências linguísticas. Este vai dos 2 aos 5 anos de idade (com uma variação de 5 meses para mais ou para menos), e tem relação com a competência linguística implícita. O PC apresenta limites na aquisição de alguns componentes da competência da linguagem que seguem a seguinte ordem cronológica: (i) prosódia (estudo do ritmo, entonação e demais atributos correlatos na fala), (ii) fonologia (organização dos sistemas sonoros das línguas naturais), (iii) morfologia (estrutura, formação e classificação das palavras) e (iv) sintaxe (disposição das palavras na frase e a das frases no discurso, bem como a relação lógica das frases entre si).

Contudo, 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, podendo ser construída a qualquer momento.

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 começar a aprender o segundo idioma. Isso se dá, em parte, pelo fato da criança mais

nova ter habilidades mais generalizadas, e, também, devido aos elementos fônicos do idioma materno ainda não estarem totalmente consolidados. Desta maneira, uma vantagem comprovada é de que as crianças que se tornam bilíngues, ainda na primeira infância, podem ter a pronúncia da segunda língua mais próxima à nativa⁹, uma vez que existe maior plasticidade e variabilidade do cérebro. Além disso, crianças pequenas não possuem muitas preocupações ou sentem vergonha em cometer erros, estando mais abertas à iniciar uma comunicação com outras pessoas independente dos códigos linguísticos.

Não se exclui a possibilidade de se aprender um idioma estrangeiro em diferentes momentos da vida, mas as habilidades adquiridas durante esses períodos sensitivos são aqueles que, em geral, permitem as pessoas um melhor desempenho se comparadas às outras.

3.3 Psicolinguística

A Psicolinguística é uma ciência definida pelas relações entre a Psicologia e a Linguística, e tem como intuito de estudo a intersecção entre o processamento da aquisição da linguagem e dos mecanismos cognitivos.

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

3.4 Teorias da Psicolinguística sobre a aquisição da segunda língua

Vygostky (1934) coloca a linguagem como uma ferramenta que permite à criança ter novas oportunidades para realizar tarefas e organizar informações por meio 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

⁹ Variando da individualidade da criança.

pesquisador da área de linguística e estudioso das teorias de Vygostky, a aprendizagem em geral, assim como a de uma segunda língua, é uma atividade situada em um determinado contexto sócio-cultural. A linguagem é aprendida por meio de um processo de construção de significação na interação com outros membros da cultura na qual a língua é utilizada. 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 e dos conhecimentos das crianças.

Segundo Martins (2009, p.49) o aprendizado de um novo idioma por crianças na primeira infância depende da experiência pelas quais passam. Elas estarão mais propensas a aprender quanto mais ricas e abrangentes as experiências de linguagem forem. 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 da ampliação do vocabulário em um segundo idioma. Para isso, deve-se partir da ideia principal de que a dificuldade geralmente apresentadas pelas crianças para aprender uma nova palavra se deve, não ao seu som, mas ao entendimento de seu significado. Levando em consideração esse raciocínio, é possível afirmar que há uma grande interação do novo vocabulário com as estruturas de falas anteriormente construídas. A L2 é incorporada a um sistema de classificação já presente na língua materna, conhecimento prévio como base para o conhecimento a ser adquirido. Desta forma, a relação dialógica da comunicação é fator essencial para construção conjunta de conhecimento, sendo o professor aquele que dará suporte para o amadurecimento das estruturas de palavras do novo idioma às crianças, para que essas, por sua vez, possam internalizá-lo e, posteriormente, externalizá-lo.

Baker (2001, apud MARTINS, 2006, p.22) afirma que o princípio para que a segunda língua possa ser melhor aprendida é utilizá-la como meio e não como objeto de instrução. Essa é a abordagem que vemos na maior parte das escolas de Educação Infantil bilíngue, que utilizam a língua estrangeira como ferramenta para que a criança aprenda os conteúdos sugeridos para esse período de desenvolvimento. Por exemplo: ao invés de aprender as formas geométricas em português, a crianças as aprende no idioma estrangeiro.

4.O BILINGUISMO E A APRENDIZAGEM

Para a formação de um cidadão atuante, um sujeito ativo em seu próprio processo de ensino e aprendizagem, que seja capaz de assumir-se como protagonista de seu próprio conhecimento numa sociedade que vive a realidade da globalização, é crucial o domínio de um segundo idioma, independentemente da sua área de atuação. 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, o conhecimento de uma língua estrangeira é um instrumento libertador em termos culturais e profissionais para o desenvolvimento individual e nacional.

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

Aprender uma segunda língua dispõe de envolvimento significativo com a significação de outra cultura. É preciso memorizar novos vocábulos, familiarizar-se com uma nova forma de escrever e compreender a estrutura ortográfica, treinar a pronúncia e apurar a audição. Além disso, é necessária a compreensão de alguns aspectos sociais e culturais de seus falantes nativos, ou seja, aprender uma língua estrangeira é adentrar em um novo universo de expressões.

Para que as pessoas tenham acesso igualitário ao mundo acadêmico, dos negócios e da tecnologia, é indispensável que o ensino de língua estrangeira seja compreendido e concretizado como um ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho (PCN de línguas estrangeiras. p. 38). Portanto, fica evidente a importância de se ensinar uma língua estrangeira na escola.

Estudos que investigam a aquisição de uma segunda língua por crianças pequenas tem intenso crescimento atualmente, e os resultados são otimistas. Um fator que comprova este argumento é a resposta do mercado à estas constatações ao oferecer diferentes modelos de escolas, tais como as bilíngues.

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%.

Percebe-se também o aparecimento nos últimos anos de cursos para crianças pequenas em escolas de idiomas.

Um relatório de outubro de 2006, divulgado pelo National Centre for Languages, CILT (2006) da Inglaterra, discute os diferenciais de se aprender outras línguas. O patrono desta instituição inicia este documento mencionando o fato de que muitas escolas perdem a oportunidade de ensinar aos alunos outras línguas. Ele defende 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 multilinguismo¹⁰. O relatório considerou uma pesquisa realizada com jovens portugueses matriculados em escolas secundárias de Londres, e que foram incentivados a estudar a língua portuguesa simultaneamente com o inglês. Este grupo atingiu as cinco melhores notas na conclusão do ensino médio. Deste modo, o estudo demonstrou que é interessante oferecer uma outra língua na escola, pois oferece ao aluno um leque de benefícios na aprendizagem como avanços cognitivos, aumento do poder de comunicação e abertura para um aprendizado mais íntimo de outras culturas.

Outra perspectiva que apoia esse relatório, os estudos de Hakuta & Pease-Alvarez (1992, apud MARTINS, p. 27), indicam que estudantes bilíngues desenvolvem melhor suas capacidades nas áreas cognitivas, além de terem um ganho cultural, social e econômico. Normalmente os

¹⁰ "multilinguismo", in **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/multilinguismo> [consultado em 18-10-2014].

estudantes bilíngues demonstram melhor desempenho 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 justificativa.

4.1 Aprendizagem da Segunda língua: etapas do desenvolvimento

Uma das questões comuns aos educadores sobre a aprendizagem da segunda língua pela criança está relacionada à propagação deste movimento. Para Paradis (2004, p.29), a ativação de uma palavra ou algum outro item num segundo idioma ocorrerá de acordo com a recência e frequência que estes serão utilizados. Este é um dos entendimentos da Hipótese de Ativação do Limiar (*Activation Threshold Hypothesis*), que propõe a ativação de um item à medida que a 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 novamente com o passar do tempo.

De acordo com Genesee (1987 apud MARTINS, 2006, p.37), é possível identificar um desenvolvimento sequencial consistente na aquisição do segundo idioma por crianças nos anos iniciais. A princípio, elas continuam a usar sua língua materna nas situações da segunda língua, e, posteriormente, a maior parte das crianças entra num período de “silêncio”, no qual se acredita que elas estejam trabalhando ativamente na compreensão e no sentido do segundo idioma. Neste momento, os educadores, segundo Genesee (1987), devem planejar meios de construção e repetição para que o aluno possa se familiarizar com a língua estrangeira. A seguir, é introduzido o uso de frases telegráficas e frases prontas na segunda língua, provenientes de seus colegas ou professores. Após esse período, a criança passa a entender a linguagem de forma mais complexa ao desenvolver um entendimento da sintaxe e da estrutura gramatical da L2, demonstrando assim um alto processamento cognitivo.

Ainda de acordo com Genesse (1994, apud MARTINS, 2006, p. 39), é normal que as crianças pequenas troquem palavras e misturem as duas línguas (troca de código), porém este fenômeno é temporário e tende a desvanecer à medida que a criança torna-se mais familiarizada com os dois idiomas e compreende a existência de vocabulários e sintases próprias a cada idioma.

4.2 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 em uma base sólida no sistema límbico do cérebro humano, cuja função é administrar os desejos, as emoções e a motivação. Todavia, verificou-se que a 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.

O ser humano dispõe 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. O educador deve, portanto, possibilitar trocas comunicativas e situações de interações com os aprendizes dentro de um ambiente partilhado e colaborativo, que respeite as condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos, visando a transformação do aprendizado em um processo significativo. Deve também estar atento às oportunidades e interesses das crianças e transformá-las em experiências de aprendizagens. A criança é um ser único, por isso precisa ser respeitada em relação à sua individualidade, e ser ativa em seu processo de aprendizagem.

Em circunstâncias ordinárias de aprendizagem da língua materna, toda expressão gerada pelo falante está atrelada a intenção de comunicar

uma mensagem, um sinal de participação do sistema límbico¹¹.

Segundo Michel Paradis (2004, p.25) essa é a dimensão que falta nos métodos de ensino de idiomas, uma vez que não existe nenhuma urgência ou motivação em dizer frases comuns ou aprender sobre as particularidades da estrutura do novo idioma. Para o aprendizado de uma língua estrangeira, o processo de ensino e aprendizagem deve se desdobrar com sentido, despertando a necessidade de apreender a L2.

A importância da motivação para a aprendizagem já era apresentada por grandes teóricos da psicologia, tais como Piaget e Vygostky, em uma época cujos estudos das neurociências ainda não eram abordados.

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 Iwaszko Marques, especialista em Piaget, apresenta neste artigo a visão da motivação por ele defendida:

“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, exemplificando:

“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)

¹¹ Parte existente na superfície medial do cérebro dos mamíferos, o sistema límbico é a unidade responsável pelas emoções e comportamentos sociais

O aprendizado de uma língua, seja ela a L1 ou a L2, nunca se finda, pois a linguagem é viva e está sempre se aprimorando, o que leva a afirmação de que a aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser contínua. No mesmo artigo da revista Nova Escola, Evelyse dos Santo Lemos fala sobre a motivação para Ausubel:

Essa disposição está diretamente relacionada às emoções suscitadas pelo contexto. Pela perspectiva de Ausubel, o prazer, mais do que estar na situação de ensino ou mediação, pode fazer parte do próprio ato de aprender. Trata-se da sensação boa que a pessoa tem quando se percebe capaz de explicar certo fenômeno ou de vencer um desafio usando apenas o que já sabe. Com isso, acaba motivada para continuar aprendendo sobre o tema. (Nova Escola, jun/jul 2012. p. 51)

Vale aqui suscitar a lembrança de que a cognição pode ter origem na motivação, porém não somente nela. Existem outros mecanismos de ativação da cognição, tais como a imitação e a repetição, que são facilmente identificados na aprendizagem. Todavia, a motivação e o aprendizado com sentido tem papéis importantíssimos para a aprendizagem em qualquer etapa da vida de um aprendiz¹² independente do objeto de estudo.

Martins (2006, p. 27), que vivenciou o ensino bilíngue por alguns anos no Brasil, defende um outro resultado positivo no qual a criança bilíngue tem a vantagem de se apropriar de uma língua com um distanciamento positivo dos mecanismos linguísticos, facilitando assim o apropriamento de uma L2 precocemente. Desta forma, a aprendizagem tende a ter maior significação para a criança, que pode aplicar este conhecimento no seu dia-a-dia e se beneficiar desta aquisição de forma imediata.

¹² A motivação e a educação com sentido são importantes, porém existem muitas escolas bilíngues que educam de outras maneiras que não envolvem tais importâncias que não serão citadas nessa literatura.

Para Martins (2006), a motivação tem um papel importante para a aprendizagem da segunda língua, pois é de suma importância que a criança queira se comunicar no segundo idioma. Deve, portanto, ser prioridade dar oportunidades para que a criança use ou tenha contato com o idioma estrangeiro, dentro do ambiente escolar, e também, se possível, fora dele.

Seguindo este raciocínio, Lev Vygotsky (1934) defende a descoberta dinâmica do sentido das palavras deve, ou seja, com sentido:

A descoberta da natureza dinâmica do sentido das palavras e do seu desenvolvimento é uma chave que pode libertar a teoria do pensamento e da linguagem do beco em que actualmente se encontra. O sentido de uma palavra não é constante. Transforma-se durante o desenvolvimento da criança e com os diferentes modos de funcionamento do pensamento. Não é uma formação estática, mas dinâmica. (VYGOTSKY, 1934, p.321)

É interessante, desse modo, mapear os conhecimentos prévios da criança e seus interesses, para que o processo de ensino e aprendizagem não se preocupe apenas com o passar conteúdos, mas em significar o idioma estrangeiro a ser aprendido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho discutiram-se, por meio de estudos e pesquisas embasados em teóricos, os conceitos e as definições do bilinguismo e da educação bilíngue, atingindo o objetivo e as expectativas desta literatura de apresentar a existência de diferenciais na aquisição de um segundo idioma.

Ao longo do trabalho, percebemos que somente por meio de uma compreensão mais ampla sobre o desenvolvimento do bilinguismo, de suas relações com o desenvolvimento cognitivo e das condições sociais, econômicas, históricas e psicológicas que envolvem a questão, ocorrerá a desmitificação da educação bilíngue, esclarecendo, assim, as diversas possibilidades existentes e suas possíveis consequências.

Conclui-se, portanto, que existe um diferencial cognitivo, socioeconômico àqueles que adquirem uma L2.

REFERÊNCIAS

BIRDSONG, D. Introduction: whys and why nots for the Critical Period Hypothesis in second language acquisition. In: BIRDSONG, D. (Org). *Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999b. Cap. 1, p. 1-22.

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

CAVALCANTI, M. Estudos Sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. DELTA, vol 15, no spe, 1999, p.385-417

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](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

GOPNIK, A.; WELLMAN, H. M. The theory theory. In: HIRSCHFELD, L. A.; GELMAN, S. A. (Orgs.) Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, p. 85-116.

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

HARMERS, J e BLANC, M. Bilinguality and Bilingualism. Cambridge: Cambridge University Press, 2000

MACKEY, W. The Description of bilingualism. In: Lin Wei, **The Bilingualism Reader.** London; New York: Routledge 2000

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_l2_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

SANDOVAL, Luiza Fontana. Intercâmbio Cultural: a cultura que a língua traz como bagagem. Dissertação (Graduação em Secretariado Executivo Bilíngüe) - 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.

SINGLETON, D. Critical period or general age factor(s)? In: GARCÍA MAYO, M. P.; GARCÍA LECUMBERRI, M. L. **Age and the acquisition of English as a foreign language.** Clevedon, Tonawanda NY e Ontário: Multilingual Matters Ltd, 2003. Cap. 1, p. 3- 22.

SINGLETON, D. The critical period hypothesis: a coat of many colors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 43, n. 4, p. 269-285, 2005.

SINGLETON, D.; RYAN, L. *Language acquisition: the age factor.* Clevedon; Tonawanda NY; e Ontario: Multilingual Matters Ltd, 2004.

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.

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

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