



Débora Miranda Nóbrega

**DO BILINGUISMO À AQUISIÇÃO DE SEGUNDA
LÍNGUA: como favorecer experiências
significativas em inglês promovendo uma
educação de qualidade**

MONOGRAFIA

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**Rio de Janeiro
Maio 2010**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERSPECTIVAS DO TRABALHO EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS**

**DO BILINGUISTO À AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA:
como favorecer experiências significativas em inglês promovendo
uma educação de qualidade**

Débora Miranda Nóbrega

Orientadora: Rita de Cássia Frangella

**Rio de Janeiro
maio 2010**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERSPECTIVAS DO TRABALHO EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS**

**DO BILINGUISTO À AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA:
como favorecer experiências significativas em inglês promovendo
uma educação de qualidade**

Débora Miranda Nóbrega

Orientadora: Rita de Cássia Frangella

*Monografia apresentada ao
Departamento de Educação da PUC/Rio,
como requisito parcial à obtenção do
título de Especialista em Educação, pela
conclusão do Curso de Especialização
em Educação Infantil - Perspectivas do
Trabalho em Creches e Pré-Escolas*

Aos meus queridos alunos que, ao longo de minha trajetória, me proporcionaram a experiência singular de interagir com crianças. Por eles (e com eles) compreendo o valor do olhar de quem ensina e aprende, transforma e se deixa transformar, respeita e é respeitado e, acima de tudo ama, sendo mais amado do que espera ser...

AGRADECIMENTOS

À **Helenita Miranda**, minha querida mãe que, apesar da tendência a ensinar, se contentou em ajudar-me a aprender o que sei sobre a vida. Sua preocupação (às vezes excessiva) de mãe e sua teoria do “leque de opções na vida”, me auxiliaram muito nesta caminhada! Mas você já sabia, não é?

À **Daniel Veluk**, marido, amigo e companheiro, por estar sempre ao meu lado, muitas vezes acreditando mais em mim do que eu mesma. Sua presença, ainda que silenciosa, me traz força e faz toda diferença!

À **Rita de Cássia Frangella** pela orientação paciente e compreensiva, por me apoiar com um simples olhar e, principalmente, pela maneira única que me fez acreditar em sonhos possíveis!

À **Nice**, minha “mãe preta”, por cuidar sempre de mim!

À minha **família**, incluindo antigos e novos integrantes, pelo incentivo e apoio nos momentos mais difíceis.

Às minhas **amigas**, em especial **Ana, Carol, Kelly, Manu e Fabiana (e seus filhos lindos)**, que além de acompanhar meus questionamentos e me apoiar sem restrições, compreenderam minha ausência temporária.

À todos os **professores e alunos** do **curso de especialização em Educação Infantil**. Este encontro ficará guardado para sempre!

Aos meus **alunos**, que tornaram este sonho possível!

À **Deus** que, definitivamente, sabe o que faz...

RESUMO

Este trabalho propõe-se a refletir a qualidade das experiências promovidas em escolas bilíngues de educação infantil na cidade do Rio de Janeiro.

Primeiramente, procurei identificar as razões que me fizeram debruçar sobre a questão, pontuando minha trajetória como estudante de pedagogia, atuando como professora de inglês para crianças. Retomei as concepções de criança e infância discutidas ao longo do curso para repensar o olhar (do adulto) sobre a criança. Partindo de conhecidas concepções de bilingüismo, lancei a proposta de questionar os fundamentos e as práticas das propostas bilíngües de educação infantil nas instituições particulares de classe média / média alta, seu real comprometimento com uma educação de qualidade, a proliferação destas instituições e, ainda, a concepção de bilingüismo que as orienta.

Num segundo momento, recuperei um trabalho realizado no curso e, tecendo um diálogo com Vigotski, procurei conduzir uma reflexão crítica sobre desenvolvimento, pensamento e linguagem, utilizando como pano de fundo as observações e registros de minha prática.

Finalmente, pontuei algumas hipóteses sobre o aprendizado de línguas estrangeiras e, ao descrever uma observação realizada num contexto escolar bilíngüe, busquei identificar e analisar o que precisa ser reavaliado nas práticas de educação infantil bilíngüe.

Palavras-chave: língua estrangeira, educação infantil, escola bilíngüe

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	7
1.1.	O olhar para a criança ontem, hoje... e amanhã?	8
1.2.	Educação Bilíngue: por que e para quê?	11
1.2.1	Educação Bilíngüe: what?	13
1.2.2	O Sujeito Bilingue e o Bilinguismo: (In)Definições	16
2.	DIALOGANDO COM VIGOTSKI: UM CAMINHO A SEGUIR	19
2.1	Pensamento e Linguagem: o que é preciso saber?	26
3.	O QUE SABEMOS SOBRE APRENDIZADO DE LÍNGUAS	34
3.1.	Em busca de ação... frustração (e novas perspectivas)	38
3.2.	O inglês na Educação Infantil: o que é preciso reavaliar?	40
	Considerações Finais	42
	BIBLIOGRAFIA	44

“Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade...”

(Manoel de Barros)

1. INTRODUÇÃO

Tudo começou há nove anos. Primeiro emprego: um curso de Inglês que, assim se dizia, construtivista e especializado no ensino de inglês para crianças a partir de um ano e oito meses. Encantada, porém ao mesmo tempo incomodada, pela rotina da prática que exercia, uma única certeza: no meio do caminho havia uma pedra.

Durante três anos realizei atividades nesta instituição em paralelo ao curso de graduação em Pedagogia. Dispensei maior parte do tempo a observar e refletir, sem emitir opiniões pessoais a respeito, sobre os diversos aspectos da proposta que me encantavam e (também) incomodavam.

Discreta e quase que imperceptível no início, a tal pedra permanecia ao longo dos anos, acompanhando meus passos e colocando-se a minha frente quando eu menos esperava, em formas e tamanhos diferentes, proporcionais aos meus incômodos e perguntas. Diante de uma estranha sensação de inadequação, optei por trilhar um caminho diferente, escolhendo uma nova instituição (outro curso de Inglês para crianças) onde eu pudesse observar, refletir e analisar, sob uma nova perspectiva, as propostas e práticas existentes no 'mercado' do ensino de Inglês para os pequenos. Mas a tal pedra... estava sempre a me acompanhar.

Graduada em Pedagogia, fui invadida por uma enorme sensação de vazio. A rotina do trabalho com as crianças e a tentativa de amenizar a prática engessada pela proposta e instituição na qual me inseria naquele momento não me bastavam. Eu queria, e precisava de mais... Ao ingressar no curso de especialização em Educação Infantil, aquela pedra, que há tantos anos me acompanhava, tomou forma e proporções surpreendentes resultando em ações, reações, emoções e transformações inesperadas que me conduziram na realização deste trabalho.

Diante dos fatos cheguei a me questionar: não estaria procurando respostas no lugar errado? Portanto, na reta final do curso de

especialização, fui buscar numa escola bilíngüe as respostas para tantos questionamentos que, até então, acreditava que seriam facilmente respondidos. Deparei-me com um cenário ainda mais preocupante e para minha surpresa, em busca de respostas, encontrei mais perguntas às quais hoje agradeço e atribuo um crescimento mais significativo do que qualquer resposta poderia me proporcionar.

Qual o propósito do ensino de Inglês para crianças tão pequenas? O que levam em conta as instituições ao definir suas propostas (bilíngües) de educação? Despretensiosamente, e ainda sem muita clareza ou embasamento teórico, tais perguntas me faziam mover em direção ao curso de especialização em Educação Infantil e então, ao longo do curso, debruçar-me sobre estas e outras questões.

1.1. O olhar para a criança ontem, hoje... e amanhã?

Iniciando nossa conversa sobre educação, no primeiro período deste curso de especialização, debatemos sobre história e políticas da educação infantil, retomamos o conceito de infância e falamos de pedagogia.

Em seu texto *Infância e Pedagogia*, Rocha (1997) busca retomar o conceito de infância e de educação para repensar alternativas de educação para as crianças de zero a seis anos, além de trazer à tona alguns dos dilemas que permeiam as intervenções pedagógicas. A autora acredita que “a intervenção pedagógica tem oscilado permanentemente entre o “desabrochar” de uma formação humana conduzida pela natureza e a disciplinação e a conformação a regras e modos sociais dominantes” (p.22).

Apontando a questão como o dilema fundamental da pedagogia, Rocha (1997) ressalta que em ambos os sentidos, a criança é tida como aquela que deve ser apenas guiada pelo adulto, perdendo-se a dimensão das múltiplas possibilidades da criança, que tem formas próprias de expressão, socialização, interpretação, entre outras. E afirma ainda que, na pedagogia contemporânea, esta noção de *natureza infantil* tem assumido as mesmas dimensões contraditórias da antiguidade.

Rocha (1997) nos lembra que Rousseau percebia a infância como “um momento onde se vê, pensa e sente o mundo de um modo próprio” (p.25) e acreditava que a ação do educador deveria ser uma *ação natural*, que considerasse as peculiaridades da infância, tais como *ingenuidade* e *inconsciência*, peculiaridades estas, que marcavam a falta da razão adulta. Percebemos nesta concepção uma preocupação em ‘formar na criança o homem de amanhã’.

Ainda segundo a autora, Freinet, considerado pioneiro em exaltar a necessidade do respeito às condições sociais da criança e das diferenças então decorrentes, não escapou ao conflito tradicional da intervenção pedagógica. Para ele, “pela educação será possível construir um novo amanhã, desde que as intervenções educativas se pautem nas virtualidades humanas” (Rocha, 1997, p.25). Tais *virtualidades humanas* como: criação, invenção, empreendimento, liberdade e cooperação, eram originalmente presentes na infância e potencialmente possibilitariam a construção de uma nova sociedade.

Rocha acredita ser fundamental desvelar os desdobramentos da relação infância e pedagogia, especialmente para os que atuam no campo da educação infantil e destaca a *concepção de infância* e a *concepção de educação* como fundamentais, uma vez que são conceitos dinâmicos e em permanente construção. Para ela, a delimitação da infância “tem se dado predominantemente por um recorte etário definido por oposição ao adulto, pela falta de idade, pela imaturidade ou pela inadequada integração social” (p.23).

Considerando a infância e reconhecendo a importância da educação infantil, Didonet (2003) nos propõe um novo olhar sobre a criança:

É preciso que haja um novo olhar sobre a criança e que esse olhar a encontre como pessoa. É preciso que se fortaleça o compromisso moral e ético com essa pessoa que chegou para viver, desfrutar da vida, para expressar e expandir a riqueza do mundo. (Didonet, 2003, p.97)

Dentre algumas questões apontadas por Rocha, na busca deste novo olhar sobre a criança, existe uma com a qual me identifico muito:

será possível pensar alternativas para a educação da criança de zero a seis anos, resultantes das novas formas de inserção social da família, em novas instituições educativas, rompendo com os parâmetros pedagógicos estabelecidos a partir de “infância em situação escolar” delimitada pela pedagogia?

Acredito que é possível, se acreditarmos em nosso potencial de reavaliação e reflexão, e se tentarmos desconstruir o modelo de educação em que vivemos para construir um novo, que busque entender a criança como sujeito/cidadão e produtora de cultura, levando em contas suas necessidades, especificidades e diferenças.

Rocha (1997) acredita que “pensar, analisar e perspectivar a educação de crianças pequenas em contextos institucionais específicos exige que se retome os diferentes níveis de análise sobre a criança, percebendo-se as diferentes dimensões de sua constituição” (p.31). Para ela:

[...] a complexidade deste problema para a pedagogia está em que a percepção do sujeito/criança – objeto de sua ação – é multifacetada e não admite a transposição da visão de um destes recortes de forma exclusiva e parcial. Trata-se de orientar a ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo sobretudo a infância como “tempo de direitos”. (Rocha, 1997, p.31)

Este novo momento, segundo a autora, exige dos educadores consciência sobre a necessidade de um espaço que contemple todas as dimensões do humano, não esquecendo que toda intervenção educativa, que é inevitável no processo de constituição de novos sujeitos na cultura, mantém em si um movimento contraditório e dinâmico entre indivíduo e cultura. O indivíduo está, ao mesmo tempo, transformando e sendo transformado, pelo contexto cultural em que está inserido.

Rocha (1997) nos lembra como as marcas dos contextos sociais e culturais gritam suas diferenças e imprimem novos contornos às infâncias da sociedade atual. A infância *burguesa* dos tempos modernos é encontrada nos estratos sociais médios e com uma vida organizada basicamente em função das expectativas e pretensões dos adultos.

Está de volta o *adulto em miniatura*! E, sendo assim, por que não providenciar oportunidades e atividades para que seus filhos estejam preparados para enfrentar os desafios do futuro? E mais... se você pode pagar por isso, vamos lotar suas agendas! Por que não deixá-los ocupados o dia inteiro para que ela seja tudo aquilo que você sempre sonhou?

Encontramos, cada dia mais freqüentemente, crianças com agendas repletas de atividades (essenciais na concepção dos pais) que não proporcionam tempo de exercer seu direito de brincar e ser criança.

Inserida nesta sociedade que, além de centrada no adulto, não demonstra reconhecer a infância como *tempo de direitos*, “a criança é promessa de potencialidade, uma condição a ser ultrapassada, e o adulto (educador) se relaciona, portanto, com um futuro adulto, e não com uma criança concreta” (Rocha, 1997, p.27). Pouco a pouco, as crianças tornam-se menos as crianças de hoje, e mais os adultos de amanhã.

1.2. Educação Bilíngue: por que e para quê?

Considerando os conceitos que hoje constituem meu novo olhar para a criança cidadã, produtora de cultura, sujeito que se constitui na relação com o outro e com o mundo a sua volta, e que se cria e recria constantemente, acredito na importância de analisar e refletir sobre as propostas bilíngües oferecidas em larga escala nas escolas de classe média e média alta do Rio de Janeiro. *Quais os fundamentos destas propostas? Até onde vai a ‘consciência pedagógica’¹ dos gestores destes espaços?*

Inicialmente, não me refiro à proposta como *pedagógica*, pois o que me causa um primeiro impacto e incômodo é, exatamente, o fato de não perceber clareza acerca da fundamentação *pedagógica* de tais propostas. Com base em minhas experiências e observações, admito certa dificuldade em encontrar propostas que insiram as atividades diárias

¹Utilizo aqui o termo ‘consciência pedagógica’ no sentido de obter clareza dos objetivos a serem atingidos na educação de crianças de zero a seis anos, independente do contexto social no qual estão inseridas, considerando que todo espaço freqüentado pela criança é lugar de construção de relações e de produção de conhecimento e cultura.

em inglês no currículo como uma experiência significativa e de qualidade e que vislumbre promover a oportunidade de ampliação da perspectiva cultural da criança e não como oferta e garantia de uma preparação mais eficiente da criança para o mundo, ou seja, mero elemento de propaganda e marketing.

Refletindo acerca do propósito embutido nas propagandas das escolas bilíngües, ou das que providenciam sua transformação/adaptação em propostas bilíngües, percebo que estamos sendo induzidos e conduzidos pelo conhecido caminho de preparar nossas crianças para um *certo futuro*, onde não será possível sobreviver (ou ficar no poder) sem apresentar fluência na língua inglesa. É como se falar inglês garantisse uma posição social de liderança e sucesso profissional.

Em abordagem à questão do marketing na educação, Schütz (2006b)² nos alerta para o fato de que “a globalização traz uma necessidade urgente de se dominar o inglês e cria um mercado que cresce rapidamente e torna-se muito vulnerável ao interesse comercial, muitas vezes improvisado e amador”³.

O autor afirma ainda, que a ineficácia leva tempo para ser percebida porque proficiência em línguas é uma questão de habilidade funcional, fruto de contato com situações reais de comunicação, de convívio humano em ambientes da língua e da cultura que se deseja aprender. Considerando que as escolas bilíngües, quase em sua totalidade, iniciam a oferta de sua “promessa” de bilingüismo para os primeiros anos de vida, a comprovação da eficácia (ou ineficácia) deste trabalho levará ainda mais tempo para ser percebida.

Tomando como base a postura que tenho observado na maioria das instituições bilíngües, fica evidente a falta de interesse e comprometimento com a elaboração de uma proposta pedagógica específica, que explicita, ressalte ou justifique coerentemente a importância da realização deste trabalho.

² Ricardo Schutz é brasileiro, foi monolíngue até os 27 anos de idade e assimilou inglês totalmente sem a mínima interferência de estudo formal, ao ponto de tornar-se praticamente bilíngüe. Criador do site *English Made in Brazil* e autor principal dos estudos publicados no site, é pesquisador do ensino de inglês em diferentes países.

³ Ver "Marketing na Educação." *English Made in Brazil* <<http://www.sk.com.br/sk-marke.html>>. Online. 16 de outubro de 2006.

Quanto à elaboração das propostas pedagógicas, Kramer (2007) nos lembra que “toda proposta pedagógica deve ser sempre orientada por pressupostos teóricos que explicitam as concepções de criança, de educação e de sociedade” (p.17).

Infelizmente, a realidade parece estar distante do que chamei anteriormente de ‘*consciência pedagógica*’. Em geral, as escolas estão, cada dia mais, comprometidas com um ensino preparatório-acadêmico no sentido de atender aos pais na corrida do “futuro melhor” para seus filhos, secundarizando a preocupação com uma formação de qualidade. *Como promover uma educação bilíngüe de qualidade? É possível?*

Acredito que, primeiramente, faz-se necessário uma reflexão e conscientização das instituições com relação ao trabalho que vem sendo realizado nos espaços de educação que se denominam “bilíngües”. A partir de então, ao invés de reforçar o caráter preparatório-acadêmico que tem sido atribuído às atividades promovidas nestes espaços, repensá-las como alternativas que, através de experiências significativas, possibilitem a ampliação da perspectiva cultural das crianças.

Além disto, é preciso pensar uma proposta que possa beneficiar as crianças favorecendo, também neste espaço, o desenvolvimento da autonomia, identidade e espírito de cooperação e solidariedade, se constituindo ‘*parte*’ de uma formação ampla do sujeito e não ‘*à parte*’ dela.

Assim, pensar numa educação bilíngüe de qualidade exige aliar à concepção de infância, cultura e conhecimento – que aqui defendo como de criança cidadã, sujeito da/na cultura – a problematização e entendimento do que é uma educação bilíngüe. Falar, cantar, brincar com e em inglês garantiria isso? Como? O que significa?

1.2.1 Educação Bilíngüe: what?

Em nossa escola as crianças são iniciadas no inglês com dois anos de idade, muitas delas ainda sem falar o português. As sessões (não são chamadas de aulas) são vivências diárias com duração variável conduzidas por vários falantes (não são chamadas de professoras porque a função delas não é ensinar) que só interagem com as crianças em inglês em qualquer ambiente da escola. Tipicamente, as crianças começam a desenvolver a compreensão oral logo que passam

pelo que denominamos “período de familiarização”, descrito como um período variável inicial de contato com a língua que provoca curiosidade, espanto e às vezes risos. Após algum tempo, as crianças deixam de prestar atenção à nova língua e ela é incorporada ao ambiente, de forma semelhante a alguém que algum tempo depois de colocar um relógio novo no pulso acaba por esquecer dele [...] As crianças nunca são cobradas a produzir até que o façam espontaneamente. (PERISSE, 2002, p.45)

Pensar uma educação bilíngüe com base na rotina retratada por Perissé não é motivo para grandes preocupações. Entretanto, sabemos que esta, infelizmente, não é a realidade das propostas bilíngües que encontramos atualmente.

Pelo menos uma instituição de educação infantil em cada bairro de classe média / média alta do Rio de Janeiro tem crescido ao seu nome fantasia o rótulo *bilíngüe*. É comum encontrarmos creches e pré-escolas bilíngües distribuídas pelos bairros da cidade, especialmente os de classe média e média alta, bem como escolas internacionais, que parecem estar desvinculadas de seu propósito inicial.

Schütz (2006a) nos lembra que as escolas internacionais de ensino fundamental e médio surgiram a partir das necessidades de educação de famílias estrangeiras residindo no Brasil.⁴ Como não são exclusivas para crianças estrangeiras contam atualmente com uma porcentagem maior de alunos brasileiros, que pertencem a um grupo privilegiado que pode arcar com o alto custo destas instituições, fazendo destas escolas espaços de educação de um grupo elitizado.

Na tentativa de suprir esta necessidade (dos pais) de oferecer uma “educação de excelência” para seus filhos, proliferam-se pela cidade as chamadas “escolas bilíngües”. Infelizmente, percebe-se uma tendência brasileira a considerar o que é estrangeiro melhor que o nacional, e a expansão/crescimento excessivo da “educação bilingue a qualquer custo” contribui na alimentação deste processo.

Considerando o surgimento e crescimento acelerado de creches, pré-escolas e escolas que se denominam bilíngües (ou se transformam

⁴ Ver “Escolas Internacionais no Brasil.” English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-intsch.html>>. Online. 22 de outubro de 2006.

de acordo com a conveniência do mercado) é preciso cautela, atenção e discernimento na hora de optar por este modelo de educação.

Primeiramente, é preciso avaliar as razões que conduzem a esta escolha e partindo de objetivos claros, é indispensável analisar as propostas pedagógicas das instituições. Para não se deixar enganar pelo marketing encantador das expressões *educação bilíngüe*, *atividades em inglês* ou *inglês todos os dias*, é preciso conhecer e refletir sobre as práticas e a qualidade do trabalho realizado nestes espaços.

Definidas, de modo geral, pela combinação de uma rotina de caráter assistencialista (na qual o professor é responsável pelos cuidados de oferecer almoço e escovar os dentes) com atividades diárias (brincadeiras, contação de história e atividades gráficas) propostas por professores de inglês, as práticas destes espaços parecem mais voltadas ao *ensino* da língua inglesa do que à uma formação bilíngüe de qualidade.

Entende-se aqui por *professores de inglês*, profissionais graduados em cursos de Letras que, em seu currículo não englobam, em geral, nenhuma disciplina que trate da educação de língua estrangeira para crianças, o que causa preocupação ainda maior. As atividades elaboradas, em sua grande maioria, têm como objetivo final, o *ensino* da língua inglesa.

Ao optar por uma educação bilíngüe, é preciso buscar informações concretas a respeito da proposta pedagógica destes espaços, questionando a equipe inclusive sobre a existência de um registro da mesma, para que eventuais dúvidas com relação às práticas possam ser esclarecidas. O que se pode considerar, por exemplo, uma proposta bilíngüe de qualidade?

Neste sentido, vale lembrar que aulas diárias de inglês ou algumas horas de brincadeira e convivência com um *professor de inglês* não são capazes de garantir um ambiente autenticamente bilíngüe, e tampouco poderão garantir status bilíngüe a nenhum indivíduo. E, a propósito, sabemos o que é ser bilíngüe?

1.2.2 O Sujeito Bilingue e o Bilinguismo: (In)Definições

A primeira vista, definir o bilingüismo não parece ser uma tarefa difícil. De acordo com o dicionário Oxford (2000:117) *bilíngüe* é definido como: “ser capaz de falar duas línguas igualmente bem porque as utiliza desde muito jovem” (MEGALE, 2005, p.1)

Inicialmente, definir bilinguismo pode parecer simples, no entanto, em busca de esclarecimentos acerca do conceito de bilinguismo, deparei-me com uma realidade inconsistente e confusa: diante de algumas (amplas) definições do termo, tornou-se difícil conceitua- precisamente. Segundo Megale (2005) “o conceito de bilingüismo e também de educação bilíngüe é complexo e pode envolver várias dimensões ao se definirem” (p.1).

Harmers e Blanc (2000) nos apontam que, do ponto de vista popular, ser bilíngüe é o mesmo que ser capaz de falar duas línguas perfeitamente. Esta definição foi também empregada por Bloomfield, ao descrever o *bilíngüe ideal* como “aquele que possui o controle nativo de duas línguas” (Bloomfield, 1935, apud Harmers e Blanc, 2000, p.6). Em contraposição a esta imagem do *bilingue ideal*, Macnamara propõe que “um indivíduo bilíngüe é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades lingüísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (apud Harmers e , 2000, p.7).

Harmers e Blanc acreditam que não se deve ignorar o fato de que bilingüismo é um fenômeno multidimensional e deve ser investigado como tal, portanto consideram importante analisar seis dimensões ao definir bilingüismo: *competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da L2 (língua estrangeira) no ambiente em questão; status das duas línguas envolvidas e identidade cultural*. Para estes autores:

[...] concepções unidimensionais apresentam alguns pontos desfavoráveis, pois estas definem o indivíduo bilíngüe apenas em termos de competência lingüística, ignorando outras importantes dimensões. [...] estas não levam em consideração diferentes níveis de análises, sejam elas: individuais, inter pessoais ou sociais. (Harmers e Blanc, 2000 apud MEGALE, 2005, p. 6)

Lembrando, portanto, que este estudo refere-se à análise e reflexão sobre as práticas das escolas bilíngües (de classe média / média alta) de Educação Infantil do Rio Janeiro, destacarei três das dimensões apresentadas por Harmers e Blanc que são, em meu entender, relevantes neste momento. São elas: *idade de aquisição*, *status das duas línguas envolvidas e identidade cultural*. Partindo destas dimensões, como nos mostra Megale, teremos algumas propostas de definição para o bilingüismo/indivíduo bilíngüe.

A *idade de aquisição* é considerada de extrema importância, pois afeta diversos aspectos do desenvolvimento do indivíduo bilíngüe, como por exemplo: desenvolvimento lingüístico, neuro-psicológico, cognitivo e sócio-cultural. Portanto, de acordo com a idade de aquisição da segunda língua, dá-se o *bilingüismo infantil*. Por esta definição entende-se que o desenvolvimento do bilingüismo ocorre simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo, podendo conseqüentemente influenciá-lo. O bilingüismo infantil subdivide-se: em *bilingüismo simultâneo* e *bilingüismo consecutivo*. No bilingüismo simultâneo, a criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo, sendo exposta às mesmas desde o nascimento. No *bilingüismo consecutivo*, a criança adquire a segunda língua ainda na infância, mas após ter adquirido as bases lingüísticas da primeira língua.

De acordo com o *status* atribuído a estas línguas na comunidade em questão, o indivíduo desenvolverá formas diferenciadas de bilingüismo. A primeira delas é o *bilingüismo aditivo*, na qual as duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança e a aquisição da segunda língua ocorre, conseqüentemente, sem perda ou prejuízo da língua nativa. Na segunda forma de aquisição, denominada *bilingüismo subtrativo*, a primeira língua é desvalorizada no ambiente infantil, gerando desvantagens cognitivas no desenvolvimento da criança e neste caso durante a aquisição da segunda língua ocorre perda ou prejuízo da língua nativa.

Em termos de *identidade cultural*, bilíngües podem diferenciar-se em *biculturais*, *monoculturais*, *aculturais* e *desculturais*. Entende-se como bicultural, o indivíduo bilíngüe que se identifica positivamente com os dois grupos culturais e é reconhecido por cada um deles. O indivíduo

monocultural se identifica e é reconhecido culturalmente apenas por um dos grupos em questão. É considerado acultural, o indivíduo que renuncia sua identidade cultural relacionada com sua língua nativa e adota valores culturais associados à segunda língua. Finalmente, quando o indivíduo bilíngüe é descultural, ele desiste de sua própria identidade cultural, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais associados à segunda língua.

A definição de *sujeito bilíngüe/bilingüismo*, como podemos perceber, não é nada simples e, entre os extremos, encontram-se outras definições que variam desde o conceito da competência nativa em duas línguas até a proficiência mínima em uma segunda. Pode-se dizer que antes de identificar um indivíduo bilíngüe, é preciso identificar o contexto em que se manifesta esse bilingüismo e quais *aspectos relevantes* àquele contexto devem ser levados em conta para a identificação do sujeito bilíngüe.

É preciso buscar compreender em meio às (in)definições, que concepção de bilingüismo orienta as escolas bilíngües. Estariam estas propostas comprometidas com uma educação de qualidade? Ou preocupadas apenas em atender às expectativas dos pais na corrida pelo futuro brilhante de seus filhos (bilíngües a qualquer custo)? Esta experiência é compreendida como parte da formação integral da criança ou à parte dela, como um “acessório” do desenvolvimento, uma ferramenta para o futuro?

2. DIALOGANDO COM VIGOTSKI: UM CAMINHO A SEGUIR

Vigotski (2005)¹ afirma que não apenas o desenvolvimento intelectual da criança, mas também a formação do seu caráter, o desenvolvimento de suas emoções e de sua personalidade está, em geral, numa relação direta com a fala e, conseqüentemente, devem revelar, em diferentes níveis, a conexão com o bilingüismo ou o monolinguismo no desenvolvimento da linguagem (p.4). Com relação ao estudo do bilingüismo, ele sugere que “o bilingüismo deve ser estudado em toda sua amplitude e em toda a profundidade de suas influências no desenvolvimento psíquico da personalidade da criança de forma integral” (p.5).

Certa de que não seria possível dissociar a análise das propostas bilíngües do desenvolvimento integral da criança, ao longo do curso de especialização, tomando como campo de observação minha sala de aula, realizei um trabalho de observação e registro das falas de meus alunos².

O processo deu-se naturalmente e o produto final desta tarefa foi além da elaboração de um relatório, resultando em mudanças não somente em meu olhar sobre as crianças, mas sobre as atividades que realizava com elas (seus reais objetivos) e finalmente na escuta para suas diversas falas.

As interações, no grupo composto por três meninas entre quatro e cinco anos, aconteciam ora individualmente, com brinquedos e objetos, ora em grupo, com os colegas da turma e comigo, em conversas e atividades numa instituição localizada na zona sul do Rio de Janeiro.

Neste primeiro momento de observação, atendendo aos padrões e solicitações da instituição, damos início às atividades fazendo um “calendário” através de perguntas básicas como: *What Day is today?* / *What's the weather like?*. Escrevo com eles então a data e fazemos um

¹“Sobre a questão do multilinguismo na infância”, traduzido do russo por Zoia Prestes, Mestre em Educação pela Universidade Lenin de Pedagogia de Moscou e Professora substituta da Universidade de Brasília, compõe o livro “O desenvolvimento intelectual das crianças durante o processo de aprendizagem”, 1929.

²As observações foram realizadas para a disciplina *Teorias do Conhecimento e a criança de zero à seis anos*, ministrada pela professora Daniela Guimarães e aqui recupero este trabalho, com as valiosas considerações da professora, para compor o diálogo proposto neste capítulo.

desenho no quadro representando como está o clima do dia (momento determinado pela escola para trabalhar os “conceitos” e vocabulário dos dias da semana, meses e estações do ano entre outros). Diariamente, tudo sempre igual: atividades onde prevalecem *a rotina e a repetição*, em busca de uma suposta formação de conceitos.

Refletindo acerca da rotina e das práticas homogeneizadoras, optei por iniciar um exercício de promover maior liberdade às crianças e à sua imaginação, procurando interagir com elas e com a proposta de *ensinar inglês* (é possível?), de modo mais produtivo e significativo. Ao fazer o calendário, por exemplo, todas queriam fazer o “seu” sol, chuva ou nuvem. Deixei que elas fizessem seus desenhos livremente (e falassem sobre eles), sem impor inicialmente muitos limites (além dos que já existiam naquele momento: o de desenhar “o que se pede” e não “o que se tem vontade”). Acerca da rotina, Guimarães nos convida a refletir:

Por que a rotina, de um modo geral, é marcada pelo sempre igual? Ou, por práticas caracterizadas por “todos fazendo a mesma coisa ao mesmo tempo”? É importante pensarmos no trabalho cotidiano como tensão entre a organização necessária e estruturadora, onde o grupo se reconhece como tal, e a flexibilidade, fruto da escuta e da emergência das singularidades envolvidas. (Guimarães, 2004, p.3)

Disposta a mergulhar na reflexão proposta, iniciei o registro de minhas observações.

Valentina foi a primeira a desenhar o sol e continuou, desenhando mais quatro. Faço uma colocação:

“Nossa, quanto sol Valentina...”

“Sou eu, meu pai, minha mãe e meu irmão”. (no desenho de Valentina, que representava sua família, eram todos do mesmo tamanho)

“Que legal!” respondi, e ela se sentou.

Joana se levanta e começa a desenhar, desta vez um sol muito maior do que os outros quatro ao lado (os outros eram do mesmo tamanho). Pergunto:

“Joana, quem são estes?”

“Sou eu, meu pai, minha mãe, meu irmão e meu cachorro” ela respondeu.

E sem que houvesse outra intervenção minha, ela continua:

“Este é o papai!” (apontando para o maior sol de todos)

“E porque ele é o maior?” perguntei.

“Porque ele nasceu primeiro ué?” (como se não entendesse porque eu perguntava algo tão óbvio)

Maria Fernanda, assim como as amigas, representa em seu desenho no quadro, sua família, desta vez desenhando um sol maior do que o outro, em ordem decrescente. Aponto para o maior sol, que era o primeiro, e pergunto:

“Maria Fernanda, quem é este?”

“Sou eu!” ela respondeu com naturalidade, e continuou apontando para os demais

“Este é o papai, a mamãe e a minha irmã” (apontando então para o menor sol, que representava a irmã)

“E porque a sua irmã é o menor sol Maria Fernanda?” perguntei.

“Porque ela é pequeniniiiiiiiiinha” ela respondeu, fazendo um gesto que representava algo minúsculo para ela.

“E, quantos anos tem a sua irmã?”

“Ela tem só dois... é pequenininha...”

“Ah tá...” sorri e sentei no chão para continuar as atividades do dia com elas...

Olhar seus desenhos no quadro me ajudou a perceber que, embora me sentisse presa e engessada pela maioria das práticas e atividades que planejava, havia a possibilidade de refletir, repensar e reconstruir meus próprios conceitos e, ir além, encontrar um caminho para trabalhar de forma significativa “nas brechas do sistema”. Seria possível conduzi-las na formação de conceitos de forma significativa naquele contexto?

Vigotski nos alerta para a necessidade de entender o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente da criança.

Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização.[...] Quando uma palavra nova é aprendida pela criança, seu desenvolvimento mental mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado – processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos. (Vigotski, 2008b, p.104)

Com relação à aquisição de novos conceitos, Tolstoi afirma que o que a criança necessita é de uma oportunidade para adquirir novos conceitos e palavras a partir do contexto lingüístico geral. Segundo este autor, “quando ela ouve ou lê uma palavra desconhecida numa frase, de resto compreensível, e a lê novamente em outra frase, começa a ter uma idéia vaga do novo conceito: mais cedo ou mais tarde... ela sentirá a necessidade de usar essa palavra – e uma vez que a tenha usado, a palavra e o conceito lhe pertencem...” (Tolstoi, 1903, p.143 apud Vigotski, 2008b, p.105).

Chegava o momento de viver uma nova busca: a de significados para minha prática com as crianças. Eu precisava fazer algo diferente e significativo naquele contexto tão limitado. Re-significar, reinventar esta prática talvez? Decidi parar, e escutar, em especial os conselhos de uma professora:

No movimento de compreendermos a criança como alteridade, ou seja, aquele que altera, surpreende, desinstala as convicções dos adultos, é fundamental considerarmos a escuta como eixo do trabalho cotidiano. (Guimarães, 2004, p.1)

Naquele dia, chegando ao andar, entraram na sala e, ao invés de me manifestar, esperei que as meninas o fizessem. Valentina procura um lugar para sentar e pergunta:

“Teacher, podemos sentar do outro lado hoje?”

“Podemos claro!” (respondi entusiasmada por conseguir uma nova escuta para o “podemos”?)

“Vou sentar aqui, é a cor que eu mais gosto” (sentou-se na cadeira verde, as cadeiras são todas coloridas nesta sala)

“Senta aqui Jô, na cor que você gosta!” disse Valentina, apontando para a cadeira amarela.

Joana, caminha pela sala, olha para Valentina, coloca sua bolsa na cadeira amarela e pega um jogo de empilhar/encaixar (copinhos redondos de tamanhos e cores diferentes), que encontra em cima do armário, e pergunta:

“Podemos brincar com isso?” (aproveitando a oportunidade, e na tentativa de continuar atendendo à expectativa daquele trabalho, repeti sua pergunta em Inglês)

“Can we play with this?” e Joana repetiu a pergunta em Inglês.

“Yes, we can” (Sim, podemos) respondi em Inglês, e em seguida perguntei (gesticulando ao mesmo tempo)

“What is it?” pergunto.

Valentina levanta-se da cadeira, vai ao encontro do brinquedo e diz:

“É um círculo” diz, apontando para o que está nas mãos de Joana, e pega o outro e diz “esse é um triângulo!”

Sento no chão e elas me acompanham e perguntam:

“O que vamos fazer com isso teacher?”

“O que vocês querem fazer?”

“Eu vou fazer uma montanha-russa!” diz Joana

“Eu não sei...” diz Valentina, e continua olhando para o brinquedo enquanto decide o que fazer com ele... até que começa a organizá-los por cores.

Após algum tempo brincando e dialogando (sobre o que estavam fazendo com o brinquedo, sobre os amigos da escola, entre outras coisas), Valentina pergunta:

“Podemos trocar agora?”

“Podemos trocar Joana?” eu pergunto

E ela diz “tudo bem”, organiza os copinhos e troca com Valentina.

As meninas trocam e recomeçam a brincadeira.

“Olha teacher, tem os animais nesse aqui!” e começa a separar os copinhos de acordo com os animais.

“E como você separou Valentina?” perguntei

“Estes aqui são os que vivem na floresta” ela me mostra, e continua a olhar para os outros tentando achar uma maneira de agrupá-los.

“Hum, very nice! E quais outros animais a gente encontra na floresta?”

Durante a brincadeira, Joana interage e menciona alguns animais que vivem na floresta e enquanto elas falam os nomes dos animais, eu os repito em Inglês, sem solicitar que elas o façam. Elas repetem ocasionalmente, e as novas palavras tornam-se parte da brincadeira. Na tentativa de inserir a língua inglesa num contexto um pouco mais

significativo, caminho em busca de proporcioná-las um momento de construção de significado daquela experiência (a brincadeira que haviam criado) oferecendo-lhes novas possibilidades de interagir com o brinquedo, nomeando-os em inglês, mas sem exigir que elas repitam as palavras artificialmente.

Joana chama então, atenção para sua produção com os triângulos.

“Olha, essa é uma montanha-russa diferente”

“A rollercoaster! Wow!” “Porque ela é diferente Joana?”

“Porque é assim ó!” e ela imita os carrinhos de uma montanha russa passando pelas bordas dos triângulos, subindo e descendo.

“Very good Joana!” e então é hora de terminar a brincadeira... que pena!!

Constantemente me questionava: estaria certo o que estava fazendo? Alternando as interações ora na língua materna, ora em Inglês, foi possível através da brincadeira, descobrir o que já havia sido assimilado/generalizado (os nomes de alguns animais) em inglês e, também, apresentar novas palavras (nomes de outros animais) que faziam parte daquela brincadeira escolhida por elas.

Apesar das limitações do espaço e da proposta, aquela era uma tentativa de trabalhar nas “brechas”, permitindo que experimentassem livremente um momento de brincadeira e interação com aquele objeto novo (brinquedo) que despertou tanta curiosidade. De alguma maneira, eu conseguia promover uma experiência saudável (e porque não dizer significativa?) com a língua inglesa. Sentia-me, de alguma forma, aliviada...

Vigotski (2008a), com relação ao brinquedo afirma:

No brinquedo (...) os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê (...) a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas pelo significado dessa situação (p.114).

O que se evidencia na observação das interações de Joana e Valentina com os brinquedos, ao criar novos significados para eles durante a interação. A ação delas surge da idéia e da necessidade de dar

sentido às coisas, de tornar presente algo ausente (a montanha russa e a montanha que não estão ali e se fazem presentes através da imaginação) e realizar de modo imediato algo que não pode ser realizado na vida concreta.

Podemos dizer que “a brincadeira é um espaço de construção de significados sobre o mundo” (Guimarães, 2006a, p.2). Esta relação com a brincadeira é fundamental, pois possibilita à criança criar, recriar e re-significar, num movimento que promove experiências de autoria e autonomia, contribuindo para os processos de aprendizado e desenvolvimento.

Vigotski (2008a) toma como ponto de partida para a discussão sobre a relação aprendizado/desenvolvimento, o seguinte fato:

O aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história previa. (p.94).

Em sua concepção, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. Segundo Guimarães, ele afirma que “desde os primeiros dias do desenvolvimento das crianças suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e sendo dirigida a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança” (Vigotski, 1989, p 33 apud Guimarães, 2006b, p.2).

Em suas experiências, Vigotski (2008a) não se limitou a determinação de níveis de desenvolvimento, buscando descobrir e compreender as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Chamou de *zona de desenvolvimento proximal*, “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que costuma se determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p.97). Segundo ele, a zona de desenvolvimento proximal define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. Portanto,

pode-se concluir que a *zona de desenvolvimento proximal* de hoje será o *nível de desenvolvimento real* amanhã, ou seja, o que a criança pode fazer com assistência hoje, ela poderá fazer amanhã sozinha.

2.1 Pensamento e Linguagem: o que é preciso saber?

Vigotski (2008b) nos alerta para o fato de que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança” (p.62).

Guimarães (2006b) nos lembra que “é fundamental considerarmos que as crianças constroem a linguagem na interação com os adultos e com as outras crianças de seu meio social, e também na interação com os objetos da cultura na qual elas estão imersas”(p.1). Segundo a autora:

Linguagem é apropriação e produção de significados que vão sendo socialmente partilhados, possibilitando comunicação, organização da realidade e criação. Portanto, é no coletivo que a linguagem se constitui na experiência da criança. (Guimarães, 2006b, p.1)

Na perspectiva de Vigotski, a relação entre o desenvolvimento do pensamento e da fala acontece separadamente, até que em dado momento suas curvas encontram-se, unindo-se e dando início a uma nova forma de comportamento. O autor aponta o relato de Stern, que mostrou como a vontade de dominar a linguagem se segue à primeira percepção difusa do propósito da fala, quando a criança faz ‘a maior descoberta de sua vida’, a de que ‘cada coisa tem seu nome’. (Stern, 1914,p.108 apud Vigotski, 2008b, p.53).

Este momento de grande importância é indicado por sintomas inconfundíveis, como: curiosidade ativa e repentina das crianças pelas palavras, perguntando sobre cada coisa nova; e a conseqüente ampliação de seu vocabulário, que ocorre rapidamente. Segundo Vigotski (2008b), a partir de então, “a criança sente a necessidade das palavras e, ao fazer perguntas, tenta ativamente aprender os signos vinculados aos objetos” (p.53). De acordo com a concepção de Stern, a criança “descobre” que

cada coisa tem seu nome e começa a perguntar como se chama cada objeto.

Koffka assume uma posição intermediária entre Stern e seus opositores, que não concordam que esta “idade das perguntas” seja comum a todas as crianças. Para ele, “a palavra torna-se parte da estrutura do objeto, tendo o mesmo valor que as outras partes” (apud Vigotski, 2008b, p.61), sendo para a criança, por um tempo, não um signo, mas apenas uma das propriedades do objeto que precisa ser fornecida para completar sua estrutura.

Dados sobre a linguagem infantil, afirma Vigotski (2008b), sugerem que, “por um longo tempo, a palavra é para a criança uma propriedade do objeto, mais do que um símbolo deste e que a criança capta a estrutura externa *palavra-objeto* mais cedo do que a estrutura simbólica interna” (p.61).

Aproveitando-se desta fase “propícia” da infância, muitas escolas promovem suas propostas bilíngües, ou atividades diárias em inglês como promessa de um resultado que, na realidade, não passa de uma prática acadêmica de repetição e memorização de palavras vazias de significado e dissociadas de contexto significativo e (principalmente) autêntico. Vigotski (2008b) nos lembra que:

A experiência prática mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo. (p.104)

Podemos admitir então que, qualquer criança, em qualquer situação (escolar ou não), que seja apresentada a novos vocábulos (palavras), associados à imagens e objetos, e estimulada a repetir e memorizar, é capaz de captar/guardar (assimilar) tais informações. Este movimento inicial, entretanto, não garante que haja compreensão de sua estrutura simbólica interna. Repetir (imitar) palavras (sons) isoladamente em inglês significa ser bilíngüe?

Com relação à imitação, baseado em suas experiências na tentativa de ensinar os chimpanzés a falar, Yerkes afirma:

Se a tendência a imitar que o papagaio apresenta fosse combinada com a dimensão do intelecto do chimpanzé, este último certamente seria dotado de fala, já que tem um aparelho fonador comparável ao do homem, assim como um intelecto de tipo e nível que o capacita a utilizar sons para produzir uma fala real. (Yerkes, 1925 apud Vigotski, 2008b, p.46)

Vigotski (2008a) propõe, a partir da compreensão plena do conceito de zona de desenvolvimento proximal, uma reavaliação do papel da imitação no aprendizado. Segundo ele, “pensa-se na imitação e no aprendizado como processos puramente mecânicos” (p.99). No entanto, afirma ele, “as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades” (p.101) e nesta atividade coletiva ou sob orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas do que fazem quando estão sozinhas. É possível, portanto, um olhar diferenciado sobre este movimento que, se acontece de forma contextualizada e motivadora, é capaz de impulsionar o sujeito para um novo estágio de seu desenvolvimento.

Para Vigotski (2008a), a aquisição da linguagem pode ser um paradigma para a questão da relação entre aprendizado e desenvolvimento. Ele afirma que “a linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente” (p.102).

Em crítica à teoria de Piaget, aponta as conclusões definidas por este autor com relação ao uso da linguagem pelas crianças, que divide e classifica as conversas infantis em dois grupos: egocêntrico e socializado. Na fala egocêntrica, “a criança fala apenas de si própria, sem interesse pelo seu interlocutor; não tenta comunicar-se, não espera resposta e, freqüentemente, nem sequer se preocupa em saber se alguém a ouve”. Enquanto isto, na fala socializada, “ela tenta estabelecer uma espécie de comunicação com os outros – pede, ordena, ameaça, transmite informações, faz perguntas” (2008b, p.18).

Com o intuito de determinar as causas da fala egocêntrica e as circunstâncias que a provocavam, Vigotski organizou as atividades das crianças de forma semelhante à de Piaget, acrescentando uma série de frustrações e dificuldades, comprovando que em situações mais complicadas, o coeficiente de fala egocêntrica quase duplicava. O autor considera que “a fala egocêntrica é um estágio transitório na evolução da fala oral para a fala interior” (2008b, p.21).

Consideramos que o desenvolvimento total evolui da seguinte forma: a função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos, é a comunicação, o contato social. A fala mais primitiva da criança é portanto, essencialmente social. (Vigotski, 2008b, p.23)

Vigotski admite que numa certa idade, a fala social divide-se nitidamente em fala egocêntrica e fala comunicativa (termo preferido para a fala socializada de Piaget), considerando as duas formas sociais, porém com diferentes funções. Ao longo do desenvolvimento, a palavra assume diferentes funções na medida em que sua relação com a ação é modificada.

Num primeiro momento, fala e ação acontecem juntas, e neste caso a fala organiza e controla a ação. Depois a fala acontece antes da ação, funcionando então como planejadora da ação. Esta função planejadora da fala vai se articulando com a função comunicativa, permitindo que a fala além de modelar a experiência, seja capaz de transformá-la. E então finalmente, a fala organizadora interioriza-se, se transformando em pensamento.

Portanto, para Vigotski, o esquema de desenvolvimento da fala ocorre da seguinte forma: primeiro fala social, depois egocêntrica e, finalmente fala interior. De acordo com sua concepção, o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual.

De repente, flagro-me em nova observação: desta vez, Joana interage com materiais de pintura e objetos da sala e com a “teacher”. Ela entra na sala e pergunta sobre o “umbrella” que havia começado a fazer na aula anterior e não tivera tempo de finalizar:

“Teacher, cadê meu umbrella (guarda-chuva)?”

“Está aqui...” peguei o guarda-chuva feito de cartolina dentro do armário e mostrei a ela.

“Posso terminar?”

“Você quer terminar agora?”

“Quero! A Valentina não vai terminar o dela teacher?”

“Vai sim, mas se ela não vier hoje vai terminar depois...”

“E a Maria Fernanda? Ela vai ficar sem umbrella?” (Maria Fernanda não havia comparecido na última semana, pois estava doente, portanto não participou da atividade do guarda-chuva).

“Não, ela vai poder fazer o dela num outro dia...”

“Então vou terminar o meu tá, teacher?”

“Ok, então vamos escolher o que você vai usar? Come here!” (leve-a até o armário onde guardamos os materiais de artes e deixei que Joana escolhesse o que queria usar).

Fascinada pelas opções, ela começou a retirar do armário o que queria usar para enfeitar seu “umbrella”. Pega cola colorida, com glitter e tinta a dedo e senta no chão. Quando percebi, estava atenta às suas falas e procurando um papel para anotar tudo. Resolvi deixá-la livre para criar com seu “umbrella” e interagir com o que estava à sua volta.

Sentada no chão com os materiais e seu “umbrella”, Joana pergunta:

“Tá bonito não tá, teacher?”

“Yes, it is!” respondo em Inglês

Ela continua falando, planeja, explica o que vai fazer com as cores, organiza, abre os potes e coloca tampas e potes lado a lado da mesma cor. Pergunto:

“Porque você arrumou assim Joana?”

Ela continua arrumando e diz:

“E o pincel fica aqui!” (coloca o pincel à sua esquerda e só então me responde) “Pra descobrir a ordem!”

“Ordem de que?”

“Das cores teacher!” (e ela começa a pintar o cabo do guarda-chuva na ordem das cores que arrumou)

Enquanto pinta na ordem organizada por ela, Joana para, se planeja e avisa a cor que vai usar depois e pergunta:

“Pode guardar o preto?”

“Pode”

Ela tenta fechar o pote de tinta preta e tem um pouco de dificuldade. Espero sua reação, ela não pede ajuda e, após algumas tentativas, consegue fechá-lo, e novamente inicia sua fala egocêntrica:

“Ah há!” (feliz por ter conseguido fechar o pote sozinha) “Faltam quatro cores pra terminar...(ela continua)... na verdade três, porque um é o branco!”

“Ué Joana, o branco não é cor?” pergunto.

Ela fica reticente, parece não encontrar palavras para responder e continua:

“Muito azul, por causa do céu...”

“O que mais é azul Joana?” eu pergunto

“As mesas”

Ela olha para as mesas azuis e se levanta em busca de outras coisas e continua:

“E tem muitas coisas brancas” ela aponta para o quadro, para a parede “e muita coisa preta” e então ela senta e continua sua pintura...

“Olha, tá quase acabando...” ela diz, referindo-se ao potinho de tinta.

“E o que fazemos quando acabar? Jogamos fora?” eu pergunto

“A gente pode reciclar”

“O que é isso?”

“A gente pode usar pra outra coisa”

“E que outra coisa podemos fazer então?”

“Não sei... vamos esperar a Valentina chegar? Eu não vou jogar as minhas coisas fora.. vou dar para as crianças que não tem nenhum...” e ela continua num monólogo que parece não fazer sentido, mas que faz TODO sentido.

“Boa essa sua idéia hein Joana!”

“Mas eu não vou vender meus ursinhos... porque um foi criado por mim” ela menciona sobre seu ursinho de pelúcia que ela fez num quiosque onde as crianças montam seus bichos de pelúcia.

“E qual o nome dele?” eu pergunto

“Pig, mas tem outros, eles são fofinhos” e ela fala dos outros bichos de pelúcia e complementa “o Pig é médio, mas é um pouco mais menor do que o Téo... e o Téo é um pouco mais maior do que o Pig... entendeu teacher?”

“Entendi...”

“Acabei!!” ela diz levantando o seu “umbrella” para me mostrar.

“Que lindo Joana!”

“Ainda bem que hoje não ta chovendo né teacher?”

“É verdade...”

“É porque não ia dar pra usar porque ainda ta molhado!”

Sorri e disse “ é mesmo, que sorte hein!” e colocamos seu guarda-chuva em cima da mesa para secar...

Joana sabe que seu “umbrella” não é um guarda-chuva de verdade, mas refere-se a ele como se fosse, quando imagina poder usá-lo num dia de chuva.

Sua fala remete a brincadeira, imaginação, construção de significados, mas naquele momento, o que me chama atenção é a fala egocêntrica de Joana, que freqüentemente, durante esta experiência, auxilia, controla, transforma e, também significa, suas ações.

“o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (...) Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento.” (Vigotski, 2008a, p.11)

Piaget percebia as crianças falando enquanto agiam, no entanto, não atribuiu papel importante à fala na sua função organizadora e não enfatizou suas funções de comunicação. Em contrapartida, Vigotski (2008a) acredita que “as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos” (p.13) e, assim, quanto mais difícil a ação exigida na solução de um problema e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo.

Para Vigotski, a fala egocêntrica concretiza a indistinção na criança entre a fala para si e a fala para o outro. Isso fica bastante claro nesta observação da fala de Joana, que na presença da “teacher”, continua a falar organizando suas ações, independentemente das intervenções.

Vigotski sugere que a criança fala como que se dirigindo ao outro, sem que isso fique necessariamente claro, continuando a falar mesmo com a saída do adulto do ambiente, buscando auxílio na fala para sua

organização. Com relação à observação de crianças numa situação similar à dos macacos de Kohler³, ele afirma:

“elas não só *agem* na tentativa de atingir seu objetivo como também *falam*. (...) essa fala surge espontaneamente e continua quase sem interrupção por todo o experimento. Ela aumenta em intensidade e torna-se mais persistente toda vez que a situação se torna mais complicada e o objetivo mais difícil de ser atingido. Qualquer tentativa de bloqueá-la ou é inútil ou provoca uma “paralisação” da criança” (Vigotski, 2008a, p.12)

Mais uma vez, percebemos a importância de possibilitar às crianças que se expressem, que digam o que pensam, o que sentem (ainda que não possam fazê-lo num primeiro momento na língua inglesa), para que possam construir sua própria concepção de mundo através de experiências bilíngües significativas (para elas!).

Baseada na perspectiva de Vigotski e considerando o contexto atual da prática na qual estou inserida, tornou-se um desafio encontrar alternativas para que esta fala não seja bloqueada em contextos bilíngües de educação, e para que seja, ao mesmo tempo, possível proporcioná-las oportunidades e experiências significativas, e motivadoras, que promovam contato saudável e eficiente com a língua e cultura estrangeiras.

³ Wolfgang Kohler em seus experimentos com macacos mostrou a inutilidade da tentativa de desenvolver em animais as formas mais elementares de operações com signos e simbólicas. Ver W. Kohler, *The Mentality of Apes*, Nova York, Harcourt, Brace, 1925. (apud Vigotski, 2008a, p.5)

3. O QUE SABEMOS SOBRE APRENDIZADO DE LÍNGUAS

A expressão "aprendizado de línguas" abrange dois conceitos claramente distintos, porém raramente compreendidos. Um deles é o de receber informações a respeito da língua, transformá-las em conhecimento através de esforço intelectual e acumular este conhecimento pelo exercício da memória. O outro refere-se ao desenvolvimento da habilidade funcional de interagir com estrangeiros, entendendo e falando sua língua. (Schütz, 2010)

A hipótese estabelecida por Krashen (apud Schütz, 2010) em sua teoria sobre aprendizado de línguas estrangeiras, propõe a distinção entre dois conceitos: *language learning* e *language acquisition*.

O conceito de *language acquisition*, chamaremos *assimilação*, refere-se ao processo de assimilação natural, intuitivo e subconsciente, fruto de interação em situações reais de convivência em grupo. Semelhante ao processo de assimilação da língua materna pelas crianças é responsável pelo entendimento oral, pela capacidade de comunicação criativa, e pela identificação de valores culturais. Uma prática inspirada neste conceito valoriza o ato comunicativo e desenvolve a autoconfiança do aluno.

Em contrapartida o conceito de *language learning*, chamaremos aqui de estudo formal, está ligado à abordagem tradicional do ensino de línguas. Neste caso, o objetivo é o entendimento pelo aluno da estrutura e das regras do idioma através de esforço intelectual e de sua capacidade dedutivo-lógica. O ensino e aprendizado são vistos aqui como atividades num plano técnico-didático delimitado por conteúdo. A teoria é "ensinada" na ausência da prática. Ocorre a valorização do correto e repressão do incorreto e há pouco (ou nenhum) lugar para espontaneidade. O papel do professor é de autoridade no assunto e, conseqüentemente, a participação do aluno é predominantemente passiva. Espera-se que o (suposto) conhecimento produzido através deste processo venha a se transformar na habilidade prática (muitas vezes frustrada) de entender e falar essa língua.¹

¹ Ver Schütz, Ricardo. "Assimilação Natural x Ensino Formal." English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>>. Online. 15 de março de 2010.

Schutz ressalta que o correto entendimento das diferenças entre os conceitos de *acquisition* (*assimilação*) e *learning* (*estudo formal*) definidos por Krashen, possibilita investigar suas interrelações bem como suas implicações no ensino de línguas. Destacarei duas implicações consideradas na teoria de Krashen relevantes para este estudo: *idade do aluno aprendiz e instrutor nativo x não nativo*.

Considerando a idade do aluno e a eficácia de cada um dos processos, sabe-se que estudos e experiências de quem observa e acompanha o aprendizado de línguas estrangeiras, evidenciam que, quanto menor a idade, mais fácil, mais rápido e mais completo será o aprendizado. A idade é fator determinante não só no aprendizado de forma geral, mas também no grau de eficácia de *assimilação e estudo formal de línguas estrangeiras*. Desconsiderando fatores pessoais e tomando como exemplo um aluno comum, poderíamos afirmar que quanto menor a idade, maior a eficácia da *assimilação*.

As propostas de ensino de línguas baseadas em *estudo formal* priorizam um plano didático que têm como objetivo primeiro transmitir informações e conhecimento. Neste cenário, professores não-nativos, com sua experiência de "já terem percorrido o mesmo caminho", em geral, levam vantagem sobre os nativos. Uma proposta baseada em *assimilação*, entretanto, não demanda a necessidade de um professor. Isto porque neste caso, prevalece a interação humana entre pessoas, na qual um funciona como agente facilitador e através da qual o outro (aprendiz) escolhe seu próprio caminho, construindo sua habilidade na direção de seus interesses pessoais. Estas propostas oferecem experiências de convívio, onde a presença de representantes autênticos da língua e da cultura que se busca assimilar é fundamental.

Portanto, nas palavras de Schutz:

Krashen finalmente conclui que *language acquisition* é mais eficaz do que *language learning* para se alcançar habilidade funcional na língua estrangeira, e que o ensino de línguas eficiente não é aquele atrelado a um pacote didático predeterminado nem aquele que utiliza recursos tecnológicos, mas sim aquele que é individualizado, em ambiente bicultural, que explora as habilidades pessoais do facilitador em criar

situações de comunicação real voltadas às áreas de interesse do aluno (Schutz, 2010).

Schutz afirma que “linguagem é um elemento de relacionamento humano” e que “a criança, mais do que o adulto, precisa de contato humano para desenvolver habilidades lingüísticas”. No entanto nos lembra que:

Crianças têm grande resistência ao aprendizado formal, artificial e dirigido. Elas só procuram assimilar e fazer uso da língua estrangeira em situações de autêntica necessidade, construindo seu próprio aprendizado a partir de situações reais. Se perceberem que a pessoa que deles se aproxima fala sua língua materna, dificilmente se submeterão à difícil e frustrante artificialidade de usar outro meio de comunicação. (Schutz, 2008)²

Quanto à motivação, o autor ressalta que este é uma força interior propulsora, de importância decisiva no desenvolvimento do ser humano, e no aprendizado de línguas não poderia ser diferente.

Assim como na aprendizagem em geral, o ato de se aprender línguas é ativo e não passivo. Não se trata de se submeter a um tratamento, mas sim de construir uma habilidade. Não é o professor que ensina nem o método que funciona; é o aluno que aprende. Por isso, a motivação do aprendiz no aprendizado de línguas é um elemento chave. (Schutz, 2003)³

O autor afirma que a motivação pode ser ativada por fatores internos ou externos e que sua origem é sempre o desejo de satisfazer necessidades. Considerando o aprendizado de língua estrangeira em crianças/seres humanos (sociais por natureza), o principal fator motivador interno é a necessidade permanente de integração ao meio, e as características dos ambientes freqüentados, são os fatores externos. Caso o ambiente em que o *aprendizado* da língua pretende ocorrer seja autêntico e proporcione atividades voltadas aos interesses do aluno, o grau de motivação será alto. No entanto, se o ambiente não é autêntico, faltam elementos da cultura estrangeira (como numa sala com excessivo número de alunos e um professor de proficiência limitada), se as

²Ver Schütz, Ricardo. "A Idade e o Aprendizado de Línguas." English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>>. Online. 24 de fevereiro de 2008

³ Schütz, Ricardo. "Motivação e Desmotivação no Aprendizado de Línguas" English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>>. Online. 10 de novembro de 2003.

atividades nesse ambiente são ditadas por um plano didático e não centradas na criança e seus interesses, o grau de motivação será baixo.

Na criação de ambientes especificamente para o ensino e o aprendizado de uma língua, mapas, fotografias, filmes e música podem ajudar, mas nada substitui a pessoa estrangeira. O falante nativo é a personificação da língua e da cultura estrangeira, e por isso forte fator estimulador da motivação. O contato intercultural mostra ao aprendiz a funcionalidade da língua e leva-o a se identificar com a cultura estrangeira e a desejar integrar-se a ela, produzindo, como consequência, o desejo de imitar, de pensar e falar igual (Schutz, 2003)

Ao passo que a motivação é originada do desejo de se satisfazer uma necessidade, quando não há necessidade, não haverá motivação. A reação mais comum do indivíduo quando está diante de uma atividade que não é fruto do desejo de satisfazer uma necessidade, é a desmotivação. Diante de uma experiência negativa, é possível que o relacionamento deste sujeito/criança com a língua inglesa seja seriamente comprometido e, na maioria dos casos, este processo torna-se irreversível.

Portanto, é preciso cuidado, atenção e discernimento redobrado quando pensamos no ensino de línguas (ou propostas de educação bilíngüe) para a Educação Infantil. É preciso caminhar (e evoluir) em busca de sentido e significado para o que estamos oferecendo às nossas crianças.

Diante de uma proposta de educação infantil, é preciso levar em conta sempre, o ponto de vista das crianças, seus interesses e suas necessidades. Com base no olhar que me permite perceber a criança como sujeito/cidadão produtor da/na cultura e, por consequência, a riqueza de cada momento, de cada experiência vivida e de cada descoberta, defendo aqui a importância de promover, nos espaços de educação infantil, experiências significativas e motivadoras em inglês.

Apesar das limitações impostas pelos pacotes didáticos predeterminados, pelo tempo, espaço físico, planejamento excessivo de atividades centradas no *ensino* da língua e formação (insuficiente) dos professores, é dever de quem se compromete com esta tarefa, proporcionar oportunidades para a constante interação com o meio, com

o outro, com a cultura e, principalmente, com as emoções. É preciso investir nos profissionais que atuam neste segmento, para que o trabalho com o inglês na educação infantil não se torne pura imitação mecânica.

O sucesso desta experiência está diretamente ligado ao olhar do professor/educador, que ao trabalhar sua escuta, poderá promover situações reais de comunicação e, considerando o ponto de vista das crianças, quem sabe desenvolver projetos que representam seus interesses e necessidades. Levando a criança a se identificar com a cultura estrangeira e desejar integrar-se a ela, o professor/educador contribui para a ampliação da perspectiva cultural da criança, provocando o desejo de aprender e apropriar-se deste conhecimento, a língua inglesa, de forma prazerosa.

3.1. Em busca de ação... frustração (e novas perspectivas)

Conforme mencionado na apresentação deste estudo, *fui buscar numa escola bilíngüe as respostas para tantos questionamentos que, até então, acreditava que seriam facilmente respondidos.*

Acompanhando (e vivenciando na prática) a rotina de uma professora de inglês de uma instituição localizada na zona oeste do Rio de Janeiro, ficou ainda mais evidente a limitação de algumas propostas bilíngües para a educação infantil. Proponho, através do relato que segue, refletir sobre a importância de buscar analisar estas práticas, que parecem estar mais voltadas ao atendimento das expectativas dos adultos do que às necessidades e interesses das crianças, contribuindo com o ritmo acelerado (e descompromissado) do mundo contemporâneo.

No mundo contemporâneo, numa velocidade destruidora, um bombardeio de informações nos faz chegar palavras vazias de experiências significativas. São informações carregadas de explicações que, muitas vezes, nos são impostas sem que tenhamos a liberdade de interpretá-las. A comunicação se faz, assim, por um turbilhão de palavras, sons e imagens *fatigados de informar.* (Moura, 2006, p.55)

Diariamente, no horário de onze e trinta às duas da tarde, acontece o momento da “educação bilíngüe” proposta nesta instituição de

educação infantil. Diante da quantidade de informação (recebida e, conseqüentemente, transferida aos alunos) e tarefas que precisava desempenhar em suas duas horas e trinta minutos de trabalho, reunir as crianças para a realização das *atividades previstas* no planejamento torna-se missão quase impossível. A língua inglesa, além de tudo, configura-se uma barreira na comunicação-interação das crianças entre si (que não fazem uso da língua espontaneamente), das crianças com a professora (pois muitas se recusam a falar inglês ainda que compreendam as solicitações), bem como das crianças com a auxiliar (que não é fluente no idioma e sequer é capaz de se comunicar em inglês).

A proposta: vivenciar experiências em busca do (esperado) contato espontâneo com a língua inglesa por um tempo estimado de duas horas e trinta minutos. Mas como, se apenas uma hora deste tempo é dedicada a esta “experiência” (na realidade atividades planejadas pela professora), ficando o restante reservado a recepcionar os alunos, recolher agendas e objetos de higiene bucal, almoço e escovação dos dentes? É isto que constitui uma proposta bilíngüe de educação infantil?

Durante minhas experiências de diálogo e convivência relatadas neste estudo, a rotina foi marcada por um movimento de interação (verbal) alternada entre professora/educadora – que pergunta, responde e reproduz as falas das crianças em inglês; e crianças – que perguntam e respondem, de acordo com seu interesse e necessidade, ora em português, ora em inglês.

Percebi, após algum tempo que, ao repetir o que diziam em inglês (oferecendo modelos acompanhados por gestos) e proporcionar, através da brincadeira, esta experiência (falando em inglês tudo o que já se conhecia, construindo novos conceitos a partir do conhecido e do coletivo), houve uma busca espontânea da turma por utilizar palavras e frases das quais já haviam se apropriado. Brincamos muito e as brincadeiras não são estrangeiras! E porque brincamos com a língua, aos poucos falamos mais inglês e menos português e, assim, as crianças vão se apropriando do inglês como já o fazem com sua língua materna.

Apesar das limitações do contexto, missão cumprida: palavras e frases, no dia a dia (pelo menos da nossa) “aula de inglês”, não mais seriam vazias de experiências significativas.

Identifico-me e, neste momento, aproprio-me das palavras de Kuernez (1999), acerca das práticas de inglês na educação infantil, em estudo realizado para este mesmo curso de especialização há alguns anos:

Para que a palavra ganhe um novo significado e represente um novo aspecto da realidade, há que se partir, portanto, da experiência coletiva e individual que se tem do conceito. O fato de ter a língua inglesa tomado vários vocábulos de outras línguas, permite que nós, professores brasileiros beneficiemo-nos desse aspecto e busquemos vocábulos de origem latina quando necessário para evitarmos ao máximo o uso do português, no que se refere às palavras ditas, pronunciadas. Dessa forma estaremos oferecendo aos nossos alunos mais uma oportunidade de negociar significados atribuindo ao uso dessas palavras novas funções, entre elas a de servir de ponte entre línguas, nas diferentes formas de representar a realidade. (Kuernez, 1999, p.40)

Esta afirmação nos alerta para a possibilidade de criar aproximação com a língua inglesa, considerando o contexto em que os alunos estão inseridos e seus interesses, sem a necessidade de materiais didáticos e atividades previamente planejadas (que reforçam um ambiente artificial de contato com a língua). O que podemos buscar no dia a dia das crianças capaz de trazê-las para mais perto desta cultura, que já está de certa forma, misturada com a nossa?

Cabe ao professor de inglês para Educação Infantil favorecer e incentivar o vínculo saudável com a língua estrangeira, promover situações em que seus alunos percebam que o inglês é usado por outros povos, em diversas situações, despertar o interesse nesta cultura não tão estrangeira e, principalmente, olhar para seus alunos, e para sua prática.

3.2. O inglês na Educação Infantil: o que é preciso reavaliar?

Primeiramente, é preciso compreender, perceber e admitir a influência direta desta experiência no desenvolvimento integral do sujeito e, portanto, reavaliar a situação de educação bilíngüe a qualquer custo.

Contribuir para a disseminação de propostas bilíngües carentes de pressupostos teóricos coerentes e experiências significativas é, além de irresponsabilidade e traição à confiança e expectativa dos pais, sobretudo (e o mais grave), um desrespeito aos direitos da criança.

Quem imagina que promover uma educação bilíngüe de qualidade consiste em contratar professores de inglês que “gostem” de criança, tenham alguma certificação internacional ou que tenham sido residentes em países de língua estrangeira, está enganado. Promover uma educação bilíngüe de qualidade vai além de gostar de criança e falar inglês. Por isso, reavaliar e reformular as propostas talvez não seja suficiente, sendo necessário olhar também para a formação dos professores que são contratados para a função de “educar crianças em inglês”.

Quando os cursos de formação de professores de língua estrangeira não oferecem habilitação/formação específica para esta tarefa, de quem é a responsabilidade? Entendo que, enquanto não houver uma preocupação destes cursos de formação em suprir esta necessidade, atendendo à demanda de profissionais de qualidade para atuar na educação infantil em inglês, é responsabilidade da escola (e também do profissional) investir em sua capacitação e garantir a qualidade de seu trabalho.

É preciso um novo olhar para esta proposta, que tem sido vendida, de forma indiscriminada, como brinquedo em liquidação. O cenário atual é crítico (espaços bilíngües de todo tipo), e o resultado (inicialmente mascarado pelo encantamento de ouvir os filhos repetindo palavras em inglês) distante da formação do sujeito bilíngüe que se espera.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como forma de conclusão (e também agradecimento por esta conquista), gostaria de partilhar, com o trecho a seguir, como o caminhar neste curso de especialização conduziu-me por novos e inesperados caminhos.

“Que caminho devo seguir?” (Alice)

“Para onde você quer ir?” (Coelho)

“Não sei” (Alice)

“Se você não sabe para onde ir, tanto faz qual dos caminhos irá tomar” (Coelho)

(Alice no país das Maravilhas)

Pereira e Jobim e Souza (2007), ao abordar a questão da infância e o conhecimento na contemporaneidade, nos mostram que *cada ponto/lugar a ser alcançado sugere um caminho próprio, ao mesmo tempo em que vai se transformando ao longo desse caminhar* (p. 2).

Em meio a alegrias, frustrações, perguntas e reflexões, novos caminhos foram traçados ao longo deste curso. Só tenho a agradecer. Sou um pouco Alice, e às vezes coelho. Pergunto, e respondo. E quando não consigo responder, continuo perguntando! E isto, foi o que aprendi de melhor...

Ser bilíngüe é... Que concepção de bilingüismo orienta as escolas (e os pais)? Quando não se sabe, que diferença faz o caminho a seguir? E as escolas bilíngües, sabem onde querem chegar?

Parece que as escolas, tanto quanto os pais, estão perdidas. De um lado, os pais preocupados em oferecer “a ferramenta mágica para o futuro”, submetem seus filhos a todo e qualquer tipo de experiência em inglês para garantir seu “lugar ao sol” no mundo globalizado. Do outro, as escolas, obrigando-se a atender à demanda de pais perdidos, também se perdem... em meio a propostas mal orientadas e executadas por profissionais, nem sempre, capacitados para tal. Onde vai parar este conceito de educação bilíngüe? Ou melhor, onde vão parar as crianças, inseridas neste contexto (limitado) de educação bilíngüe?

Todo cuidado é preciso na elaboração de propostas coerentes, que priorizem as crianças na amplitude de sua formação e desenvolvimento

pessoal e não somente tenham como objetivo “preparar as crianças” para o futuro.

É fato que a criança, quando entra em contato com a língua e cultura estrangeiras, é transformada (e transforma) na medida em que descobre, cria e (re)significa seus conceitos no ambiente que frequenta, estabelecendo novas formas de se comunicar com o mundo (e com o outro). No entanto, somente inseridas em uma rotina que respeita e valoriza seus interesses e necessidades, crianças em contextos bilíngües de educação, poderão apropriar-se de algo significativo, ainda que não venham a se tornar bilíngües como os pais gostariam. Ampliando sua perspectiva cultural, é possível (e provável) que a postura das crianças diante de um mundo globalizado seja influenciada.

A língua estrangeira já faz parte do universo da criança através de jogos, canais de TV a cabo, computador, entre outros. É preciso buscar, partindo dos interesses e necessidades das crianças, um caminho para (re)desenhar as práticas, promovendo oportunidades para que a criança participe de interações, através de experiências significativas, em que cada uma das línguas represente um instrumento de mediação na relação com o outro e com o mundo, na aprendizagem sobre si e sobre o outro e na construção de seus próprios conceitos.

Contribuir para este processo de desenvolvimento, conhecimento da língua e ampliação da perspectiva cultural, promovendo experiências significativas, exige desviar o olhar dos pais em direção às crianças. É preciso olhar para (e por) elas (as crianças).

O desafio de quem se propõe a “educar em inglês” consiste na busca de uma nova proposta, elaborada por profissionais competentes e conscientes, (re)desenhada pela escuta mais atenta aos interesses das crianças; atividades elaboradas e propostas em conjunto com elas; por momentos de interação sem cobrança e, principalmente, pelo compromisso de promover experiências significativas em segunda língua, pensando uma educação de qualidade para o presente, e não uma educação promissora para o futuro.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares nacionais: língua estrangeira / ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf> Online. 11 de maio de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DIDONET, Vital. **A importância da Educação nos primeiros anos de vida**. In: Simpósio Educação Infantil: construindo o presente- Anais. p.83-97. UNESCO. 2003

Guimarães, Daniela. **As manifestações infantis e as práticas pedagógicas**. In: III Seminário de Educação Infantil da AFASC: Refletindo as questões atuais da Educação Infantil. Criciúma, SC: fevereiro de 2004.

_____ **A brincadeira como espaço de construção de significados, criação e autonomia: um diálogo com Vigotski**. 2006a (mimeo)

_____ **A formação e o desenvolvimento da linguagem na criança**. 2006b (mimeo)

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

KRAMER, Sonia (coord.), **Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a educação infantil**. 14ª ed. São Paulo, SP, Ed. Ática, 2007.

_____ **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate**. PUC RIO, 2009.

KUERNEZ, Luciana. **O inglês na Educação Infantil: iluminando criticamente algumas práticas**. PUC RIO, 1999. (CD-ROM COLETÂNEA DE MONOGRAFIAS)

MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilingüismo e educação bilíngue – discutindo conceitos**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]

MOURA, Maria T.J. **A brincadeira como encontro de todas as artes**. In: O cotidiano na Educação Infantil. Programa Salto para o futuro, Boletim 23, Ministério da Educação, 2006. <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175810Cotidiano.pdf>>

PEREIRA, Rita Marisa Ribes & SOUZA, Solange Jobim. **Infância, conhecimento e contemporaneidade**. In: Kramer, Sonia e LEITE, Maria Isabel. Infância e produção cultural. Campinas-SP, Papirus. p.25-42, 2007.

PÉRISSÉ, P.M.; GARBOGGINI, I. e VIEIRA, W. 2002. **Língua Estrangeira: quando e como começar?** Revista Presença Pedagógica, 45. Brasil. maio/junho de 2002.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. **Normas para apresentação de teses e dissertações.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1980. (mimeo)

ROCHA, Eloísa Candal. **Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação.** In: Perspectiva. Florianópolis: UFSC/CED, NUP, v.15, p.21-33, jul./dez. 1997.

SCHUTZ, Ricardo. **Motivação e Desmotivação no Aprendizado de Línguas** English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>>. Online. 10 de novembro de 2003.

_____. **Escolas Internacionais no Brasil.** English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-intsch.html>>. Online. 22 de outubro de 2006a.

_____. **Marketing na Educação.** English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-marke.html>>. Online. 16 de outubro de 2006b.

_____. **A Idade e o Aprendizado de Línguas.** English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>>. Online. 24 de fevereiro de 2008

_____. **Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition.** English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>>. Online. 11 de maio de 2009.

_____. **Assimilação Natural x Ensino Formal.** English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>>. Online. 22 April 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Sobre a questão do multilinguismo na infância.** Revista Teias: Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005. Tradução de Zoia Prestes. <<http://www.scribd.com/doc/17391286/Vigotski-Sobre-a-questao-do-multilinguismo-na-infancia-traducao-Zoia-Prestes>> Online. 11 de Maio de 2009.

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo, Martins Fontes, 2008a.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 2008b.