

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MAYARA PASSOS

O ENSINO DA SEGUNDA LÍNGUA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: um estudo bibliográfico

CAMPINAS

2012

MAYARA PASSOS

O ENSINO DA SEGUNDA LÍNGUA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: um estudo bibliográfico

Trabalho de conclusão de curso, como exigência para obtenção do diploma acadêmico em Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade estadual de Campinas – UNICAMP.

Orientadora: Professora Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis.

CAMPINAS

2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Rosemary Passos – CRB-8º/5751

P268e Passos, Mayara, 1989-
O ensino da segunda língua na educação infantil: um
estudo bibliográfico / Mayara Passos. – Campinas, SP:
[s.n.], 2012.

Orientador: Orly Zucatto Mantovani de Assis.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Educação bilíngue. 2. Educação infantil. 3.
Professores. I. Assis, Orly Zucatto Mantovani de, 1939-
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

12-290-BFE

RESUMO

Com o aumento da globalização o ensino de línguas desde a primeira infância vem crescendo de forma significativa, dessa forma o presente estudo aborda sobre os entendimentos do ensino bilíngue na educação infantil, sendo que as concepções de linguagem abordadas neste estudo são baseadas nos estudos de Jean Piaget. Com isso a fundamentação teórica é dividida em cinco subtópicos, sendo eles: (i) Piaget e Linguagem; (ii) educação bilíngue/bilinguismo; (iii) história da educação bilíngue no Brasil; (iv) O ensino bilíngue na educação infantil; e por ultimo (v) os professores e a educação bilíngue. Foi aplicado exclusivamente para este estudo, um questionário á algumas professoras que participam do programa de formação continuada o PROEPRE; com o objetivo de investigar quais as informações que essas professoras possuem sobre o ensino bilíngue, assim como buscar a opinião das mesmas sobre esse ensino. E para finalizar, nas considerações finais foram reunidos os principais dados colhidos a fim de responder os problemas de pesquisa, sendo eles: (i) Há vantagem, é bom que a criança aprenda uma segunda língua na educação infantil?; (ii) O ensino bilíngue na educação infantil pode trazer malefícios à aprendizagem da criança? Pode trazer benefícios?; (iii) Quais recursos utilizados pelos professores para essa aprendizagem?; e por ultimo (iv) O que os professores pensam dessa aprendizagem?.

Palavras chaves: ensino bilíngue; educação infantil; professores.

SUMÁRIO

RESUMO	1
SUMÁRIO.....	2
INTRODUÇÃO	3
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	6
EDUCAÇÃO BILÍNGUE/ Bilinguismo	13
História da educação bilíngue no Brasil	28
O ensino bilíngue na educação infantil.....	36
Os professores e a educação bilíngue	50
A pesquisa.....	58
Caracterização do programa	58
Caracterização dos participantes	59
o questionário	59
resultados	60
Considerações finais	68
REFERÊNCIAS	74
Anexo 1	76

INTRODUÇÃO

O final do século XX e principalmente o século XXI em que estamos, está sendo marcado pela globalização. A velocidade com que as informações cruzam o mundo – de forma incontrolável até muito pouco tempo – acentuou-se um grande intercâmbio cultural e a própria busca pelo conhecimento de maneira global.

É nesse contexto que surgem pesquisas com o fim de investigar a relevância da educação bilíngue desde a primeira infância, isto é na educação infantil, em escolas bilíngues, que ensinem o conteúdo em duas línguas ao mesmo tempo. Sendo assim esse estudo tem a intenção de entender como essa aprendizagem ocorre em crianças tão pequenas, assim como investigar as possíveis vantagens e desvantagens dessa educação.

Diversos autores que serão apresentados ao longo da pesquisa apontam que com a chegada da globalização, o ensino de uma segunda língua, principalmente o inglês por ser um idioma universal, vem crescendo. Hoje muitos textos de diversas partes do mundo são publicados – de maneira um tanto universal - nessa língua, tornando cada vez mais importante ter conhecimento da mesma para poder acessá-los, demonstrando por meio disso a necessidade da universalidade linguística para maior aprimoramento do conhecimento em ambiente global.

A fundamentação teórica do presente trabalho se estruturou inicialmente em três tópicos, sendo eles: (i) história da educação bilíngue no Brasil; (ii) o ensino bilíngue na educação infantil e (iii) os professores e a educação bilíngue.

Porém, após o levantamento bibliográfico e com o desenvolvimento da pesquisa, foi necessário acrescentar dois tópicos. O primeiro sobre as concepções de linguagem a partir da psicologia genética de Piaget, e o segundo a compilação de

relatos de como surgiu a educação bilíngue/bilinguismo de forma geral e suas principais concepções de as próprias diferenças usuais do termo bilíngue.

Por ser uma pesquisa bibliográfica, primeiro foi pesquisado o termo "Educação Bilíngue". Após a imensidade de artigos encontrados, foram selecionados artigos científicos, artigos de livros, dissertações de mestrado assim como teses de doutorado, todas sobre o ensino bilíngue, com foco na educação infantil, trazendo diferentes concepções sobre o assunto. Para tal seleção foram lidos os resumos dos textos a fim de selecionar os mais relevantes, levando em consideração o tema objeto do estudo.

Para acrescentar ao último tópico - *professores e a educação bilíngue* -, foi aplicado exclusivamente para este estudo, questionário a algumas professoras que participam do programa de formação continuada o PROEPRE, que será detalhado em caracterização do programa. Esse questionário (Anexo 1) teve o objetivo de investigar quais as informações que essas professoras possuem sobre o ensino bilíngue, assim como buscar a opinião das mesmas sobre esse ensino.

Assim sendo, nas considerações finais são apresentados os dados colhidos na entrevista assim como as percepções reunidas na bibliografia a fim de responder as questões que nortearam essa pesquisa, quais sejam:

- Quais os aspectos positivos para a criança aprender uma segunda língua na Educação Infantil?
- ensino da educação bilíngue na educação infantil pode trazer malefícios à aprendizagem da criança?
- Quais recursos utilizados pelos professores para essa aprendizagem?
- O que os professores, em geral, pensam dessa aprendizagem?

Para finalizar, serão expostas percepções em torno do trabalho assim como sugestões para próximos estudos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como apresentado acentuado na introdução, esta parte está dividida em cinco tópicos: (i) Piaget e a Linguagem (ii) Educação Bilíngue/ Bilinguismo; (iii) A História da Educação Bilíngue no Brasil; (iv) O Ensino Bilíngue na Educação Infantil; e por ultimo (v) Os Professores e a Educação Bilíngue. Em cada tópico foram reunidas as informações encontradas nos textos pesquisados.

PIAGET E A LINGUAGEM

O trabalho é embasado na psicologia genética de Jean Piaget. Portanto este tópico tem o objetivo de analisar que o autor explica sobre a linguagem e, conseqüentemente, sobre o pensamento.

Em seu livro “A linguagem e o pensamento da criança” Piaget (1973) inicia o primeiro capítulo com uma pergunta “Quais são as necessidades que a criança tende satisfazer quando fala?”, classificando a indagação como um problema de psicologia funcional. No começo do texto o autor afirma que “para a criança a linguagem serve para comunicar o pensamento”.

Piaget (1973) ao falar sobre a relação entre o pensamento e a linguagem explicita a complexidade existente entre as funções, e mostra que essas têm sido discutidas por inúmeros autores, sendo assim impossível reduzir a uma única função: como se a linguagem fosse estritamente para comunicar o pensamento. Janet (1921, apud PIAGET, 1973) ao discorrer sobre o tema, acredita que inicialmente as palavras são dadas como ordem e isso indica que no início a palavra está ligada à ação, e só depois se torna suficiente para deflagrar a própria ação.

Ao começar a falar é frequente ver a criança falando sozinha e Piaget (1973), considera esse fato comum. Acredita que nesse fenômeno haja uma preparação para a linguagem social, pois muitas vezes essa linguagem é dirigida a

interlocutores fictícios, sendo comum ver crianças pequenas conversando com amigos imaginários, ou mesmo com os brinquedos.

O autor traz as classificações das funções da linguagem infantil tendo dois grupos principais: “EGOCÊNTRICO E SOCIALIZADO”. A fim de conceituar o primeiro grupo Piaget (1973) diz:

“Ao pronunciar as frases do primeiro grupo, a criança não se preocupa em saber a quem fala nem se é escutada. Ela fala, seja a si própria, seja pelo prazer de associar não importa a quem à sua ação imediata. Esta linguagem é egocêntrica, em primeiro lugar porque a criança não fala a não ser de si mesma, e em segundo lugar porque não procura colocar-se no ponto de vista do interlocutor.” (Piaget, 1973 p. 35)

Piaget (1973) observou no grupo da linguagem egocêntrica a existência de três tipos, sendo:

1. A Repetição – aqui a criança apresenta o comportamento de repetir as palavras que escuta, e faz isso por prazer, não se preocupa se alguém esta ouvindo, não tem a intenção de falar a ninguém quando esta repetindo uma palavra que ouviu.
2. O Monólogo – no qual se observa mais uma vez não há a intenção de falar com alguém, e sim consigo mesmo, é como se a criança estivesse verbalizando seu pensamento.
3. O Monólogo a dois ou coletivo – neste só o nome apresenta uma contradição, mas na prática o que acontece são crianças falando em grupos, na qual não há interação social, é como se cada criança estivesse pensando em voz alta. Não existe um diálogo, uma vez que a preocupação de cada uma é expressar seu pensamento e não que a outra a entenda ou mesmo dê alguma resposta.

No segundo grupo, a linguagem socializada, Piaget (1973) observou a existência de outros cinco subgrupos:

1. A informação adaptada – nesse subgrupo a criança verbaliza seu pensamento para outra pessoa com a intenção de que realmente aconteça uma troca de pensamentos. A diferença do monólogo coletivo é que na informação adaptada a criança tem a intenção de ser ouvida e espera uma resposta.
2. A crítica – este subgrupo se assemelha ao subgrupo anterior com a diferença de que agora a criança expressa observações mais afetivas do que intelectuais, dessa forma assumem a superioridade do eu com a intenção de diminuir o outro.
3. As ordens, as suplicas e as ameaças – neste subgrupo fica clara a superioridade de uma criança sobre a outra.
4. As perguntas – ao perguntar a criança está exigindo uma resposta, entrando em contato com um interlocutor. Trata-se então de uma linguagem socializada.
5. As respostas – aqui são classificadas as respostas dadas às perguntas propriamente ditas e às ordens, excluindo as respostas dadas no curso do diálogo.

Para explicitar cada ponto citado anteriormente o autor começa pela repetição ou ecolalia (PIAGET, 1973). É perceptível que quando uma criança começa a falar, logo nos primeiros anos de vida, ela gosta de imitar os sons que escuta, sendo eles as palavras ou as sílabas, mesmo quando ainda não representam nenhum significado para ela. Nos estudos apresentados no capítulo lido, Piaget (1973) afirma que essa repetição é inconsciente e que seu papel é um simples jogo no

qual a criança tem o prazer de repetir as palavras ou sons por puro divertimento, como acontece no jogo de exercício.

Partindo para o monólogo, Piaget (1973) acentua que muitas vezes a criança acompanha sua ação com a fala, ela é obrigada a falar agindo e acompanhar seus gritos e movimentos com a fala. Desse modo, ao falar para acompanhar sua ação a criança pode inverter a relação e utilizar as palavras para produzir o que a ação não realiza por si própria. Aqui a palavra apresenta a função estimulante e não de comunicação se tornando assim uma ordem à realidade, ou seja, a criança ordenar seus pensamentos de forma que esses se transformam em ação.

Em suma, é o mecanismo dos jogos solitários no curso dos quais, após haver pensado em voz alta sua ação, a criança vem a comandar as coisas e os seres, por comunicação verbal, ao mesmo tempo em que por ilusão voluntária. Em conclusão o caráter geral dos monólogos dessa categoria é a ausência de função social das palavras (PIAGET, 1973 p. 43).

É importante esclarecer que nesse contexto a palavra não é usada para comunicar o pensamento e sim para acompanhar, reforçar a ação (PIAGET, 1973).

O próximo ponto explorado pelo autor é o monólogo coletivo. Esse subgrupo é a forma mais social dentro do grupo da fala egocêntrica, pois junta o prazer de verbalizar suas ações com o prazer de atrair, ou pelo menos pensar em atrair, o interesse de outros sobre sua ação. Mas a criança continua sem se dirigir diretamente a um interlocutor, sendo assim difícil que alguém a escute (PIAGET, 1973).

Partindo para a fala adaptada Piaget (1973), evidencia que a criança comunica alguma coisa para outra pessoa, uma vez que a criança consegue que essa pessoa a escute. Agora a função da linguagem passa a ser para comunicar seu pensamento, e é graças a essa função que se tem a origem dos diálogos. A

diferença do monólogo coletivo, como já dito acima, é que agora a criança tem a intenção de comunicar seu pensamento à outra pessoa, tem a intenção de passar alguma informação para essa pessoa. Nas palavras de Piaget:

Em suma, desde que uma criança informe o interlocutor de uma coisa que não sua própria pessoa, ou desde que, falando de si, suscite uma colaboração ou simplesmente um diálogo, há informação adaptada; desde que a criança fale de si sem colaborar com o interlocutor, nem suscitar diálogos, há monólogo coletivo (PIAGET, 1973 p. 48).

Continuando as explicações sobre as linguagens socializadas das crianças, quando não são intelectuais, como no caso do parágrafo anterior ou abstração feita das perguntas e respostas, nestas condutas podem ser observadas duas categorias: as críticas e zombarias; e as ordens (PIAGET, 1973). Sobre crítica e zombaria Piaget (1973), afirma que estas não são manifestações intelectuais, e sim manifestações a favor do amor próprio. Aqui, como nos monólogos coletivos, muitas frases são iniciadas por “eu”, porém nas críticas essas frases contêm julgamento de valores subjetivos da criança. Há o desejo de afirmar sua própria superioridade.

Por outro lado as ordens, suplicas e ameaças são compostas por frases que contém um pedido implícito. Piaget (1973) traz para exemplificar esse subgrupo algumas falas de uma das crianças estudadas: *“Lev. (diante de uma loja): não venha aqui sem pagar. Eu direi a Gê! (se você vier), venha cá Sr. Passeport.”*

Para finalizar, nas perguntas e respostas, Piaget (1973) distinguiu dois subgrupos de respostas: (i) da resposta à frase adaptada e (ii) respostas de recusas e aceitação. Já as perguntas são apresentadas como a procura espontânea por informações. Ao analisar as falas de duas crianças de seis anos, o autor conclui que nessa faixa etária o trabalho intelectual da criança continua individual, e acrescenta que a troca de pensamento entre as crianças ainda é restrita.

Basta-nos concluir, conforme essa tabela, que as questões de criança a criança (as questões de criança para adulto desempenham papel negligenciável nesse conjunto) versam, antes de mais nada, sobre a atividade psicológica em si mesma (ações e intenções). Quando se trata de coisas, e não de pessoas versam elas sobre o aspecto estático da realidade (classificação, lugar etc.) e não sobre as relações causais. (PIAGET, 1973 p. 62).

A fim de concluir suas colocações sobre o tema, Piaget (1973), volta a falar que a linguagem egocêntrica consiste em frases que não são dirigidas a outra pessoa, não provocam nenhuma ação adaptada. O autor acrescenta que as duas crianças estudadas, com seis anos e meio cada, apresentam a linguagem egocêntrica em quase metade de todas as falas espontâneas.

Ao diferenciar a linguagem das crianças e a linguagem do adulto, Piaget (1973), apresenta que até certa idade a fala é egocêntrica uma vez que as crianças misturam menos entre suas falas intelectuais e suas falas sobre si do que os adultos. Outra diferença está nos monólogos coletivos. Sendo assim o autor observou que muitas vezes quando estão reunidas em grupos, as crianças falam muito de si, verbalizando suas ações, mas sem se dirigir diretamente a alguém. Os adultos, por outro lado, dificilmente verbalizam suas ações e a linguagem é quase sempre socializada.

Em resumo, quase nunca a criança se pergunta se é compreendida, pois não pensa nos outros, quando fala, monologa coletivamente. Sua linguagem não se torna semelhante à dos adultos, a não ser quando tem interesse imediato em fazer-se compreendida, quando dá ordens, faz perguntas etc. Para simplificar as coisas, pode-se dizer que o adulto pensa socialmente mesmo quando está só e que a criança de menos de sete anos pensa e fala de maneira egocêntrica, mesmo quando em sociedade (PIAGET, 1973 p. 69).

Em outro texto com o título “*A linguagem e as operações intelectuais*”, Piaget (1973a), afirma que as principais estruturas operatórias estão inscritas na linguagem, que pode se manifestar de forma sintática ou semântica. O autor acrescenta que a linguagem comporta classificações elaboradas, exemplificando que as palavras pardal, ave e ser vivo podem ser compreendidas como grupos no qual todo pardal é uma ave e toda ave é um ser vivo, mas o inverso não é verdadeiro, o que deixa clara essa classificação.

Para embasar essa afirmação, Piaget (1973a) mostra que desde o estágio sensório motor é possível perceber o aparecimento da linguagem em forma de “esquemas” que já apresentam certos aspectos das estruturas de classes e de relações.

Somos, portanto, levados a concluir que, anteriormente às operações formuladas pela linguagem, existe uma espécie de lógica das coordenações de ações que comporta, notadamente, as relações de ordem e as ligações de concatenação (relação parte com o todo) (PIAGET, 1973a p. 68).

Ao falar sobre a aquisição da linguagem, Piaget (1973a) aponta que é no contexto de imitação que se adquire a linguagem, e este tem se mostrado um fator essencial para essa aquisição, uma vez que se a linguagem fosse aprendida apenas por condicionamento, teria que ocorrer muito antes.

Dessa maneira, ficam expostas as significativas contribuições de Piaget sobre a linguagem, principalmente a linguagem da criança. O próximo tópico tem a função de introduzir o conceito da educação bilíngue.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE/ BILINGUISMO

Como dito na introdução, à medida que o presente trabalho foi se aprofundando nos textos sobre a educação bilíngue no Brasil, constatou ser necessário iniciar o presente capítulo algumas contribuições sobre a educação bilíngue no mundo.

Soares (2009) descreve sobre a história do bilinguismo com uma citação de Comenius (1621/1657), na qual desde aquela época o autor já escrevia sobre a importância do bilinguismo, uma vez que diferenciava as funções das diferentes línguas faladas. Para Comenius (1621/1657, apud SOARES, 2009) era necessária a língua materna para tratar de negócios domésticos, a dos países vizinhos para tratar de negócios com esses países. Já o latim era considerado a língua de gente instruída. Assim sendo, para ler um livro seria necessário compreender a leitura e escrita da língua. Os médicos e os filósofos teriam que saber a língua grega e a árabe, e para os teólogos, a grega e a hebraica. Soares (2009) complementa que a forma que Comenius escreve é possível concluir que nessa época era favorecido o ensino em várias línguas e aparentemente aprender tantas línguas era tarefa fácil, uma vez que aprender várias línguas era coisa comum naquela época. “Aprender uma língua não é só questão de status social, é uma habilidade que se abre portas para outras culturas e visões de mundo, tornando o indivíduo mais preparado” (SOARES, 2009 p. 49).

O mesmo autor relata que não se sabe com certeza quando ou quem deu início ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, mas provavelmente surgiu da necessidade de se comunicar com outros povos. Após esse primeiro passo foi surgindo a necessidade de saber outras línguas, se relacionar com novas culturas

para usufruir das transações comerciais, assim como aprimorar a própria língua (SOARES, 2009).

Mclaughlin (1985, apud SOARES, 2009) afirma que até o século IV A. C., a educação bilíngue era muito importante para o currículo das crianças bilíngues:

Segundo Mclaughlin (19285, p.3), as crianças romanas geralmente ouviam o grego na infância de uma babá ou de um escravo, e quando cresciam tinham educação bilíngue, muitas vezes de grego que haviam ido a Roma para ser tutores ou abrir escolas bilíngues. Nas escolas, os alunos seguiam cursos paralelos de estudos dos "Grammaticos" grego e do "Ludi Magister" latino. Depois tinham aulas com um "rhetor" grego ou com um "orator" latino (SOARES, 2009 p. 50).

Concordando com todo o exposto até então, Grosjean (1982, apud SOARES, 2009), expõe que o bilinguismo é mundial, um fenômeno que existe desde o começo da linguagem humana. O autor acredita também, que não existe nenhum grupo de linguagem que seja completamente isolado, uma vez que a história da linguagem está repleta de exemplos do contato entre línguas, levando ao bilinguismo.

Grosjean (1982, apud SOARES, 2009) descreve que os primeiros registros sobre uma educação bilíngue como vemos nos dias de hoje, ocorreu no Canadá, que por sua vez é um país bilíngue (Inglês/Francês). O autor fez uma pesquisa na qual reuniu crianças desde a educação infantil até eles atingirem a sexta série. As crianças foram divididas em dois grupos, o primeiro era composto por crianças que falavam o inglês e por opção dos pais foi inserido no ensino bilíngue, e o segundo grupo que era um grupo controle, onde crianças que falava inglês estudavam em escola do ensino regular. A escola bilíngue mantinha um sistema, no qual as crianças desde a educação infantil eram inseridas em uma sala de aula que as professoras falavam francês, mas poderiam se comunicar com as crianças em inglês, mas só em casos extremos. A partir da primeira série o ensino era todo em

francês e todas as crianças eram encorajadas a usar exclusivamente essa língua. Da segunda série em diante o inglês começava a ser introduzido com aulas diárias de uma hora, até chegar à sexta série onde metade do ensino em inglês.

O autor concluiu que o nível de inteligência desses alunos era equivalente ao grupo controle, mas o conhecimento e a proficiência do francês eram muito maiores, mesmo nos casos de alunos que participavam de cursos de letras.

Partindo para as contribuições de Fávaro (2009), a autora aponta que o bilinguismo vem sendo estudado há muitos anos, mas houve um crescimento significativo na última década, e acrescenta que esses estudos surgem a partir de diferentes enfoques, podendo ser educacionais, sociopolíticos ou históricos.

Wolffowitz-Sanches (2009) concorda com Fávaro ao dizer:

“ Muitos pesquisadores das mais diversas áreas (Diebold, 1964; Hamers e Blanc, 2000; Bloomfield, 1935; Macnamara, 1967 apud Megale, 2005; Cummins, 2000; Freeman, 1998; Toothey, 2000; Brisk e Harrington, 2000; Mejia, 2002) debruçaram-se sobre o estudo dos temas bilinguismo e educação bilíngue independente de seus países de origem ser monolíngues ou bilíngues. A complexidade desses temas é grande, pois há muitas variantes e dicotomias em relação à conceituação de bilinguismo e educação bilíngue uma vez que cada grupo de pesquisadores enfoca o estudo dentro de suas áreas e contextos de suas linhas de pesquisa ”(WOLFFOWITZ-SANCHES, 2009 p. 40).

Descrevendo o que cada pesquisador concluiu sobre o tema, Wolffowitz-Sanches apresenta Bloomfield (1935). Esse pesquisador acredita que o bilinguismo se dá ao controle total das habilidades em duas ou mais línguas, desconsiderando os níveis de proficiência de cada língua, as diferentes habilidades, ou mesmo as situações em que cada uma é empregada. Diebold (1964, apud WOLFFOWITZ-SANCHES, 2009), por outro lado, acredita que o bilinguismo ocorre quando o sujeito apresenta um mínimo de competência na segunda língua. Mejía (2002, apud WOLFFOWITZ-SANCHES, 2009) parece apresentar um meio termo, quando situa o

bilinguismo como uma linha continua com degraus variado, que passa de total proficiência nas duas línguas para á um mínimo (não descrito no estudo) de interferências da língua materna. Hamers e Blanc (2000, apud WOLFFOWITZ-SANCHES, 2009) concordam que o bilinguismo se refere à capacidade ou competência de usar duas ou mais línguas com um mínimo de proficiência, mas acrescentam que esse fenômeno deve ser estudado a partir de uma ótica multidimensional por ser essa sua natureza. Esse multidimensionamento é referente a análises individuais; sociais; interpessoais; ou intergrupais, em diferentes dimensões: competência relativa; organização cognitiva; idade da aquisição; e ambiente social que pode ser composto ou não por falantes da língua-mãe.

A mesma autora apresenta um quadro criado por Hamers (s/d) sobre os modelos de bilinguismo:

Dimensões	Denominação	Definições
Competência Relativa	Bilinguismo Balanceado	L1=L2. Competência linguística equivalente em ambas as línguas.
	Bilinguismo Dominante	L1>L2 ou L1<L2. Competência maior em uma das línguas.
Organização Cognitiva	Bilinguismo Composto	1 representação para 2 traduções
	Bilinguismo Coordenado	2 representações para 2 traduções
Idade de aquisição	Bilinguismo infantil:	L2 adquirida antes de 10/11 anos
	Simultâneo	L1 e L2 adquiridas ao mesmo tempo
	Consecutivo	L2 adquirida posteriormente a L1
	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 da Língua	Bilinguismo Aditivo	Não há perda ou prejuízo da L1. L1 e L2 têm o mesmo status.
	Bilinguismo Subtrativo	Perda ou prejuízo da L1. L2 tem maior status do que L1
Identidade Cultural	Bilinguismo Bicultural	Identificação positiva com os dois grupos
	Bilinguismo Monocultural	Identidade cultural referente à L1 ou à L2
	Bilinguismo Acultural	Identidade cultural referente apenas a L2
	Bilinguismo Descultural	Sem identidade cultural

Tabela 1: Dimensões de bilinguismo de Hamer (s/d, apud WOLFFOWITZ-SANCHES, 2009)

Para complementar o quadro acima, Fávaro (2009), traz, em forma de resumo ao seu texto um organograma do bilinguismo trazendo diferentes vertentes e conceituações. Primeiro se tem o desenvolvimento infantil do bilinguismo que pode se dar por aquisição simultânea ou bilinguismo sequencial/consecutivo. O primeiro pode ser de uma pessoa-uma língua, ou mistura de línguas, o segundo pode ser na introdução tardia da segunda língua ou quando língua dentro de casa é diferente da utilizada fora. Contudo, pode-se apresentar o desenvolvimento tardio do bilinguismo que gera o bilinguismo circunstancial/funcional (WEINRICH, 1953; APPEL E MUYSKIN, 1987; HAMERS & BLANC, 1989; MELLO, 1999; BAKER, 2006 apud FÁVAO, 2009). Essa pluralidade de definições mostra como fica difícil fechar o tema bilinguismo ou mesmo conceituar se o sujeito é ou não bilíngue, uma vez que

diferentes pressupostos são levados em consideração quanto a essa definição (FÁVARO, 2009).

Alguns autores lidos (Fávaro, 2009; WOLFFOWITZ-SANCHES, 2009; SILVA, 2011) concordam e citam Mijía (2002), quando a autora ressalta que a dificuldade de se conceituar a educação bilíngue se dá pela interdisciplinaridade que envolve o tema, e para dificultar, esse tipo de educação é conceituado de maneira diferente em todos os países de acordo com as questões textuais, raciais, étnicas, políticas, ideológicas e econômicas.

Freeman (1998 apud FÁVARO, 2009) apresenta que a educação bilíngue é um campo conflituoso, que apresenta equívocos com frequência. O autor pressupõe que isso ocorre devido à pluralidade vista nos parágrafos acima, mostrando assim que fica difícil entrar em um consenso.

Silva e Freitas (2012) concordam com a pluralidade do conceito de bilinguismo e bem como o de educação bilíngue podendo ser desenvolvidos em varias dimensões. As autoras acrescentam que na visão popular ser bilíngue “é ser capaz de falar duas línguas com fluência”, mas como explicitado anteriormente é possível ver que não é tão simples assim.

As mesmas complementam que para entender a educação bilíngue é necessário investigar os fatores contextuais, e afirmam esse ser o fato de as escolas em vários países apresentarem diferenças conceituais e de organização (SILVA E FREITAS, 2012). E para finalizar é exposta a opinião Baker (2006, apud SILVA E FREITAS, 2012) sobre o tema, que enfatiza que essas diferenças estão diretamente ligadas às finalidades educativas desse modelo de ensino.

Soares (2009) também adentra nessa questão, concordando com os outros autores citados, de que a educação bilíngue tem muitos significados, mas o autor

cita que atualmente a educação bilíngue tem sido usada para descrever quando o currículo escolar é passado em duas línguas. (complementa que atualmente tem sido usada para descrever o currículo escolar é passado em duas línguas). Já Cummings (2004, apud SOARES, 2009) acrescenta a discussão, que a educação bilíngue tem duas versões: a primeira é a forte, e ocorre quando a criança tem permissão de usar a língua nativa no início da escolarização seguindo para a educação regular na língua majoritária. A segunda versão é a leve, e consiste na utilização das duas línguas ao mesmo tempo, para promover a bilinguismo e a alfabetização nas duas línguas.

Cumming (2004, apud SOARES, 2009), acresce que muitas escolas espalhadas pelo mundo têm crianças bilíngues e até multilíngues, mas o que caracteriza se uma escola é bilíngue seria a intenção de ensino desta instituição. Em alguns casos as escolas aceitam crianças que não falam a língua dominante, mas no processo de aprendizagem essa criança aprende a ler e a escrever somente na língua dominante deixando a língua nativa da criança de lado, esse seria o exemplo de uma escola que não tem princípios bilíngues. Um exemplo de escola bilíngue seria uma instituição com o objetivo de ensinar duas línguas, de forma que todos desenvolvam o bilinguismo e a literalidade completos. O autor não entra em questão de qual forma essas escolas apresentam as duas línguas para as crianças, apenas específica que precisam favorecer ao uso das duas línguas com o acréscimo cultural que envolve cada língua.

Matins (2007) complementa ao concordar que o tema tem sido controverso, mesmo entre os estudiosos do bilinguismo. Theyry (1978, citado por Grosjean 1982, apud MARTINS, 2007) afirma que “o real bilíngue é alguém que é levado a ser membro efetivo de duas comunidades linguísticas e traz consigo aproximadamente

as mesmas raízes culturais e sociais”. Já Patton Tabors (1997, apud MARTINS, 2007) assegura que a criança bilíngue é aquela que está imersa em duas ou mais línguas, não sendo levado o nível de proficiência de cada uma delas. Haugen (1953, citado por Hakuta, 1986 apud MARTINS, 2007) concorda com Tabors, ao dissertar que o ser bilíngue é o falante de uma língua capaz de produzir expressões completas em outra língua.

Baker (2001, apud MARTINS, 2007) aparece em mais um estudo, e como dito anteriormente, o autor ao definir o bilinguismo se preocupa em distinguir algumas características individuais, e características grupais. Esse autor cita Valdez e Figueroa (1994, apud MARTINS, 2007) que apresentam diferentes dimensões do bilinguismo como idade, habilidade, balanço entre as duas línguas, desenvolvimento e contexto, e o próprio Baker (2001) acrescenta outras dimensões como causa do bilinguismo, a condição do mesmo, como foi apresentado no quadro acima.

Martins (2007) apresenta o bilinguismo eletivo, que faz referência a pessoas que pertencem a grupos nos quais dominam a língua majoritária, mas escolhem por aprender uma segunda língua, por diferentes razões e sem a intenção de perder a língua materna. Esse caso é o que vem crescendo em maior número no Brasil.

Por sua vez os bilíngues circunstanciais, são chamados assim devido às circunstâncias que os cercam, precisam aprender a segunda língua para poder pertencer ao ambiente que o cerca. Nesse caso a língua materna é insuficiente para atender as demandas sociais, culturais e educacionais da sociedade. Isso geralmente ocorre com crianças imigrantes, que chegam de outros países e são obrigatoriamente inseridos em um novo contexto (MARTINS, 2007).

A autora acredita que essa diferença entre os dois tipos de bilinguismo apontados é muito importante, pois isso pode significar no aumento ou na perda de

prestígio perante a sociedade. Por exemplo, no primeiro caso crianças brasileira que tem o domínio da língua inglesa são vistas com status de poder perante a sociedade, já crianças imigrantes não dividem esse mesmo prestígio, na verdade essas são vistas como desfavoráveis. Hakuta (1986, apud MARTINS, 2007) complementa que nos Estados Unidos o bilinguismo é frequentemente associado à menor renda, enquanto no Brasil as escolas bilíngues atendem a crianças com alto poder econômico, como será exposto no próximo tópico.

Bee (2003) aponta que para muitas crianças a necessidade de uma segunda língua não aparece em casa, e sim quando elas ingressam no ensino obrigatório. A autora traz estudos de Rossell e Baker (1996, apud BEE, 2003) com o intuito de apresentar qual a forma mais natural de introduzir a educação bilíngue para crianças. Os autores da pesquisa ressaltam que nos Estados Unidos existem muitos programas, em um deles, por exemplo, a criança é exposta apenas à língua nativa nos primeiros anos da escola, para depois ser inserida em salas de aula que usam a língua inglesa. Outro programa existente no país é o Inglês como segunda língua (ISL) no qual primeiro a criança assiste as aulas comuns da escola na língua inglesa e depois no período oposto tem aulas adicionais com outras crianças que não tem proficiência na língua inglesa.

Um terceiro programa usado no país é o programa de imersão, e neste caso a professora é fluente no inglês, língua nativa do país e na língua nativa da criança, mas ministra as aulas em inglês e usa a língua da criança para se comunicar com ela. O último programa apresentado na pesquisa foi o programa de submersão. Esse programa tem sido o mais difícil para a criança uma vez que ela entra na escola que só se fala inglês e não tem nenhum apoio na língua materna.

Os autores chegaram à conclusão após pesquisarem junto a crianças inseridas nos quatro programas citados acima, que o programa de imersão foi o que trouxe resultados mais positivos quando avaliado a proficiência na língua (ROSSELL e BAKER, 1996 apud BEE, 2003). Bee (2003) explica ainda que esses resultados não são aceitos por todos e que é grande o número de autores que defendem o uso tradicional da educação bilíngue. A autora finaliza o texto afirmando que independentemente do programa, é fundamental que a criança tenha apoio dentro de casa onde os pais incentivem a leitura nas duas línguas, assim como proporcionem que essas crianças se expressem independentemente da língua escolhida.

Wolffowitz-Sanches (2009), aponta que a língua na educação bilíngue, quando vista como instrumento e resultado, aumenta a compreensão de mundo dos indivíduos, assim como auxilia para a concretização de ações e discursos, em diferentes contextos da vida humana. Dessa forma a língua possibilita ao indivíduo uma nova concepção de si mesmo.

Martins (2007) explicita que estudos sobre a educação bilíngue passaram por vários períodos. As primeiras pesquisas apontaram resultados negativos, chegando a culpar o bilinguismo por insucessos acadêmicos, além de ter sido associado à baixa renda, status social inferior e pouca escolaridade (HAKUTA, 1986 apud MARTINS, 2007). Foi somente após a década de 60, com os estudos canadenses sobre a imersão francesa a crianças anglo-fônicas, que a educação bilíngue começa a tomar outro rumo, uma vez que a experiência apresentou resultados positivos sobre a manutenção das duas línguas, sem apresentar problemas à língua materna.

Já pesquisas recente, têm apresentado aspectos positivos do bilinguismo, uma vez que essas indicam que estudantes bilíngues têm desenvolvido melhor suas

habilidades cognitivas. A mesma pesquisa apontou que além desse ganho cognitivo as crianças também apresentaram ganhos sócias, econômicos e culturais (hakuta & Pease-Alvareres, 1992 apud MARTINS, 2007). Para a autora essa pode ser a explicação de alunos bilíngues terem melhor resultados em testes de inteligência verbal, na formulação de conceitos, no pensamento global e na solução de problemas (MARTINS, 2007).

Martins (2007) apresenta uma vantagem á crianças pequenas, pois uma vez que a língua é introduzida precocemente, elas têm um “distanciamento vantajoso dos mecanismos linguístico”, facilitando para que o bilinguismo ocorra com sucesso. Baker (1989, apud MARTINS, 2007) concorda com a autora ao afirmar que a aquisição da segunda língua passa por um processo e esse ocorre de forma mais efetiva quanto mais cedo à criança é introduzida. A criança apresenta algumas vantagens em relação aos adultos para adquirir a linguagem oral. Baker (1989, apud MARTINS, 2007) assinala que os elementos fônicos da primeira língua ainda não estão totalmente estabelecidos, além de crianças mais novas possuírem habilidades linguísticas mais generalizadas. Brown (1980, citado por Baker, 2001 apud MARTINS, 2007) explica que na criança pequena a plasticidade e variabilidade estão mais presentes, pois ela possui áreas no hemisfério esquerdo do cérebro com “incumbências ainda não totalmente estabelecidas”, comprovando assim que quando a criança aprende a segunda língua na infância a pronuncia é bem próxima da nativa.

A autora apresenta outra pesquisa que foi desenvolvida no Canadá, em 2004, liderada pela pesquisadora Ellen Bialystock. O objetivo da pesquisa foi medir habilidades mentais que sofrem declínio com a idade. Os participantes tiveram que realizar o Simon teste. O estudo foi repetido por três vezes e todos os grupos eram

compostos por pessoas bilíngues e monolíngues. Nessa pesquisa os resultados também aparecem de forma positiva uma vez que:

“Os sujeitos bilíngues apresentaram melhores desempenhos na tarefa. Os cientistas chegaram à conclusão que falantes bilíngues são capazes de lidar melhor e mais rápido com distrações e isso pode ajudá-los a desempenhar melhor as tarefas mentais que apresentam declínio com a idade. O estudo também concluiu que pessoas bilíngues são melhores em cumprir tarefas múltiplas do que as monolíngues. Isto é porque, segundo a pesquisadora Ellen Bialystok, os bilíngues exercitam regularmente a parte do cérebro conhecida como córtex pré-frontal que reforça o período de tempo da atenção (attention span). A equipe liderada por Bialystok defende a hipótese de que a habilidade de manter os códigos de duas línguas na mente ao mesmo tempo pode concorrer para um maior controle necessário para melhores desempenhos no Simon teste. Uma hipótese alternativa é a de que as pessoas bilíngues trabalham sua memória de modo superior para poder armazenar e processar informações” (MARTINS, 2007)

Outro ponto conflituoso é o de como se dá essa educação. Wolffowitz-Sanches (2009) apresenta um quadro de modelos de educação bilíngue feito por Baker (1993/2001):

Tipos de Programa	População – Alvo	Língua falada na aula	Objetivo educacional e social	Objetivo na produção linguística
Imersão	Língua majoritária	Bilíngue com ênfase inicial na L2	Pluralismo e Enriquecimento	Bilinguismo e bilinguismo.
Manutenção/ Herança linguística	Língua minoritária	Bilíngue com ênfase inicial na L1	Manutenção Pluralismo e Enriquecimento	Bilinguismo e bilinguismo
Imersão em duas línguas/	Grupos de língua	Minoritária e Majoritária	Manutenção Pluralismo e	Bilinguismo e bilinguismo

dualidade linguística	minoritária e majoritária integrado		Enriquecimento	
Educação em duas línguas	Língua majoritária	Duas línguas majoritárias	Manutenção Pluralismo e Enriquecimento	Bilinguismo e biletamento

Baker (1993/2001 citado por Miascovsky, 2008, apud Wolffowitz-Sanches, 2009).

A mesma autora apresenta que a seu ver, é mais importante investigar de que forma reside a educação bilíngue, do que o tempo que é dedicado ao estudo da língua (WOLFFOWITZ-SANCHES, 2009). Martins (2007) concorda com a autora, quando afirma que em todos os casos, o ponto central é envolver a criança em uma exposição à segunda língua assim como uma cultura diversa, sem descartar a cultura materna, principalmente na educação infantil. A mesma complementa que um currículo dirigido a aprendizes de uma segunda língua deve promover um currículo responsivo cultural e linguisticamente, integrando o aluno de forma natural ao universo sonoro da segunda língua, sem descartar os valores linguísticos e culturais da língua materna, mas sim ampliando esses valores. Esse currículo deve promover estratégias e intervenções que estimulem o desenvolvimento da segunda língua, introduzindo a nas rotinas, para que as crianças possam associar essa linguagem ao seu cotidiano. É fundamental ainda que os pais incentivem essa aprendizagem.

Giesta (2007) também está de acordo com o exposto. A autora complementa que independente do programa é fundamental que o ensino abranja diferentes

componentes da competência comunicativa, que inclui: habilidades linguísticas, conteúdo, vocabulário, gramática e funções.

A autora apresenta um quadro que contém cinco classificações distintas sobre o ensino bilíngue. A cada classificação a autora apresenta as características e as críticas de cada programa. De forma resumida:

Classificação	Características	Críticas
Metodologia tradicional Vigora com exclusividade até o início do sec. XX	Tem a finalidade de ensinar línguas clássicas como grego e latim. Aqui a aprendizagem é vista como uma atividade intelectual. Nesse ensino o professor representa a autoridade, por deter o saber.	A ênfase era dada a palavra escrita, desconsiderando as habilidades auditivas.
Metodologia Direta Veio para tentar responder as novas necessidades sociais	O princípio fundamental era que a aprendizagem da língua estrangeira deve ocorrer com contato direto da língua em estudo. A ênfase dada era na oralidade. O professor continua no centro visto com um guia, servindo de modelo linguístico ao aprendiz.	O ensino fica 100% concentrado na figura do professor.
Metodologia áudio-oral ou Áudio lingual Foi introduzida no exército, por isso ficou conhecida como " método do exército "	A ênfase aqui é na língua oral, uma vez que é pautado na língua falada e não escrita. O ensino acontece através da apresentação de estruturas, com exercícios estruturais. É constituído um laboratório de línguas. Aqui o professor continua como centro do processo de ensino – aprendizagem.	Os exercícios estruturais eram muito cansativos, fazendo com que os alunos perdessem a motivação com facilidade.
Metodologia audiovisual	Essa metodologia ocorreu em três gerações, umas nos anos 60 a segunda nos anos 70 e por fim nos anos 80. Os exercícios eram propostos através de imagens que constituíam um ponto de partida da explicação e não o suporte principal da comunicação. A relação aluno passa a ser mais interativa, o professor não corrige tanto os erros dos alunos.	As duas primeiras fases da metodologia foram criticadas por privilegiarem as denotativas, ou os referenciais da linguagem.
Metodologia Comunicativa Surgiu na Europa com linguistas que enfatizavam o estudo do discurso	O ensino da língua estrangeira era centrado na comunicação. O saber linguístico e o saber sociolinguístico eram passados de forma simultânea nas duas línguas (materna e estrangeira). Aqui se acredita que as atividades gramaticais estão a serviço da comunicação. Era usado muitos trabalhos em grupos, trabalhos que valorizavam a comunicação,	A ênfase é dada na comunicação deixando de lado os procedimentos tecnológicos.

	criatividade, dramatização.o trabalho esta centrado da produção do aluno, assim o professor é o "facilitador" das atividades	
--	--	--

Tabela 2: Resumo do quadro apresentado por Giesta (2007, p. 25-28, inspirado em Cestaro, 1999).

Ao falar sobre os programas de educação bilíngue, Martins (2007) expõe que nos programas atuais de imersão independente do país, tem a quantidade de instrução na segunda língua variada, mas o conceito básico do programa é mantido: "durante determinado período, o aluno fica totalmente exposto à segunda língua". Baker (2001, apud MARTINS, 2007) aponta que o principio primordial para o aprendizado da segunda língua, é que essa seja usada como meio e não como objeto de instrução.

Sistemas educacionais que envolvem o uso de uma segunda língua têm sido amplamente utilizados em várias partes do mundo. Estudo recente (Manzo, K. Katleen & Zehr, Marry Ann. English Now the Foreign Language os Schools Abroad. Education Week, Vol. 25, Issue 31. Pages 1, 22-24, April, 2006) aponta a prioridade do ensino de inglês como segunda língua nas escolas de inúmeros países da África, do Oriente Médio, da Ásia, da América do Sul e da Europa, ara assegurar perspectivas de comércio e diplomacia internacional. Países como a China, Japão, *Coréia* e Tailandia promovem a aquisição da língua inlesa como ferramenta essencial para aumentar a competitividade de seus países na economia global (MARTINS, 2007 p. 22).

Baker (2009, apud MARTINS, 2007) elucida que o programa de imersão, e conseqüentemente, uma extensiva exposição a uma segunda língua, reproduz a forma que a língua materna é adquirida. Um segundo passo desse programa consiste em focar no significado da linguagem, para que ao final do ensino fundamental, sendo a criança exposta à aprendizagem de aspectos estruturais e gramaticais da língua, essa aprendizagem ocorra de forma mais fácil.

Assim, fica posto como a educação bilíngue/ bilinguismo vem sofrendo diferenças conceituais ao longo da história. Muito do que foi descrito será revisto em outros tópicos do estudo, uma vez que o tema é amplo abrangendo muitas questões, o ficando difícil de separar cada ponto com exatidão.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL

O principal objetivo desse tópico é abordar como a educação bilíngue surge no Brasil e quais as semelhanças e diferenças com a educação bilíngue no mundo como explicitam do tópico anterior.

Soares (2009) reserva uma parte de seu texto para expor sobre o tema da educação bilíngue no Brasil. A autora apresenta que toda a América, por ter sido colonizada, apresentou desde o início muitos momentos de bilinguismo. Os colonizadores ao chegarem ao Brasil não sabiam como se comunicar com os habitantes, que por sua vez tinham diferentes tipos de linguagem. Com toda essa pluralidade eles foram obrigados a aprender as línguas nativas para então poder ensinar a língua do país de origem e, no nosso caso, o português. Após alguns anos os envolvimento entre os nativos e os colonizadores só aumentou, assim como a necessidade de mais pessoas bilíngues, para poderem assinar contratos feitos em comercio, confederações, casamentos mistos, expansão territorial entre outros. Como já dito anteriormente, por ter diferentes línguas nativas no Brasil, alguns contratos tinham que ser feitos em mais de duas línguas, pois atingiam diferentes comunidades indígenas.

Apesar de os programas bilíngues terem sido implantados desde o começo da colonização foi somente no século XX, que o bilinguismo é visto como um fenômeno, acontecendo dentro das salas de aulas.

Leffa (1999, apud WOLFFWITZ-SANCHEZ, 2009) confirma o exposto acima, acrescentando que a primeira língua estrangeira ensinada no Brasil foi o português na catequização dos índios. Wolffwitz-Sanches (2009), apresenta que em 1759 foi instituída uma licença que cobrava o ensino do Latim e do Grego. Já em 1808 o ensino da língua francesa foi oficializado por decreto e passa a ser ensinado em escolas militares. Quando a família real veio para o Brasil o ensino do inglês e do francês foi incluído ao currículo para ser ensinado nas escolas. Um pouco mais tarde, em 1888, o inglês e o alemão passam a ser ensino opcional. Com a primeira reforma educacional nacional em 1931, o ensino das chamadas línguas modernas (inglês, francês e o alemão) passa a ser opcional, introduzindo inovações metodológicas. Doze anos mais tarde o Ginásio passa a abranger obrigatoriamente o ensino do Latim, do Francês e do Inglês; no Colegial as línguas obrigatórias eram o Francês, o Inglês e o Espanhol; e o Curso Clássico com o Latim e o Grego. De 1961 a 1971 as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) excluíram a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras, dando aos estados a autonomia de optar ou não pelo ensino de língua estrangeira assim como pela língua a ser ensinada. Foi nessa época que o interesse pelo francês começa a ser substituído pelo inglês. As mudanças continuam, quando em 1976 é decretada a obrigatoriedade do ensino da língua estrangeira para o colegial. Vinte anos mais tarde, em 1996, a LDB torna obrigatório o ensino de línguas a partir da 5ª série, fazendo surgir em 1998 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que dispõe de objetivos sociointeracionistas. Por fim em 2005 é determinado pela lei 11.161 (contexto Político, 2008) a obrigatoriedade do ensino do Espanhol.

Diante de todo o exposto Gaddol (2006, apud WOLFFWITZ-SANCHEZ, 2009) afirma que foi a partir da década de 80 que o ensino do inglês para crianças começa

a crescer e perdura até os dias de hoje, fazendo com que cada vez mais instituições incluam o ensino do inglês no currículo, o autor adiciona que este tem sido um fenômeno mundial.

David (2007, apud WOLFFWITZ-SANCHEZ, 2009) assegura que na década de 90, principalmente na cidade de São Paulo, o ensino da língua inglesa passa a ser oferecido como segunda língua, caracterizando assim um aumento significativo de escolas com educação bilíngue, chegando ao ponto de em outubro de 2000 surgir a Organização das Escolas Bilíngues do Estado de São Paulo (OEBI).

French (2009 apud WOLFFWITZ-SANCHEZ, 2009), que foi o organizador das três últimas edições (até a data do estudo) da Conferência Brasileira de Escolas Bilíngues, afirma que na época o Brasil continha 180 escola com o ensino de duas línguas, sendo 87 bilíngues e 34 internacionais, representando assim “um aumento de 38,46% no número de escolas atuando em contextos bilíngues de línguas internacionais”. Outro dado apontado pelo autor é de que entre essas 180 escola 59 são referentes à educação infantil.

Ao falar sobre a educação bilíngue sem ser com línguas estrangeiras, o INEP apresentou em 2007, um aumento de 40,5% de estabelecimentos que oferecem educação indígena (WOLFFWITZ-SANCHEZ, 2009). Surge também no Brasil, em 2004, o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de fronteira, com a intenção de promover a troca de experiências entre os alunos e professores de escolas públicas brasileiras e argentinas. No ano de 2008 participavam desse projeto oito escolas brasileiras e sete argentinas. Lorezoni (2008, apud WOLFFWITZ-SANCHEZ, 2009) assegura que em 2005 o projeto passa a ser desenvolvido em dois outros países e a partir de 2009 deveriam abranger mais três países e aumentar o número de escolas. Nesse parágrafo foi usado o espanhol como língua não estrangeira uma vez que

esse projeto é realizado em fronteiras, onde o uso de duas línguas é usado com frequência para questões do cotidiano.

A autora acrescenta que as únicas formas de educação bilíngues regulamentadas por lei no Brasil são: educação bilíngue de surdos, educação bilíngue de fronteira e educação bilíngue de fronteira (WOLFFWITZ-SANCHEZ, 2009).

Desconsiderando o último parágrafo Soares, (2009), afirma que no Brasil acontece um fenômeno diferente de outros países, pois o país continua sendo multilíngue, são várias as comunidades indígenas que preservam a língua nativa, mas a única língua aceita é o português, obrigando a todos que queiram ter uma vida acadêmica, ou prestar um concurso público tenham um bom domínio da língua portuguesa. A autora soma outra particularidade do país, afirmando que até prestar o vestibular o aluno não tem a necessidade de aprender uma língua estrangeira, dessa maneira a educação bilíngue é escolhida por outros motivos.

Como pode ser visto com Fávaro (2009) que começa seu texto explicitando as mudanças que o mundo vem sofrendo com a globalização e adentra ser devido a essa mudança cultural que cresce o número de escolas bilíngues no Brasil, a fim de atender as novas demandas da sociedade dando início a uma educação multicultural.

A mesma acrescenta que a educação bilíngue tem sido um campo com grandes contradições, e pouco estudo. A autora traz a pesquisa de Megale (2005, apud FÁVARO, 2009) que faz referência a esse tipo de ensino no Brasil, e acrescenta que para o mesmo ter um bom funcionamento é necessário ensinar a segunda língua junto com a cultura, de uma forma que venha a trazer ganhos para a identidade das

crianças, e não simplesmente ensinar uma segunda língua avulsa, alheia ao cotidiano do aluno, como muitas vezes se vê em escolas na cidade de São Paulo.

Um ponto importante a ser destacado é como se dá o surgimento de escolas bilíngues no país, uma vez que o Brasil vem sendo conceituado por um país monolíngue. Diferente de outros países, a educação bilíngue surge com as mudanças econômicas e de mercado, são as mudanças culturais e sociais que acabam introduzindo um novo tipo de educação, visando essas novas demandas do mercado (FÁVARO, 2009).

É com esse olhar que Méjia (2002,apud FÁVARO, 2009) ao fazer referencia a esse tipo de educação a denomina de “educação bilíngue de elite”, uma vez que as escolas têm alto custo, sendo acessível somente a uma população privilegiada economicamente. Esse argumento pode ser afirmado uma vez que na legislação vigente para a Educação Infantil não dispõe sobre o ensino de língua estrangeira (WOLFFWITZ-SANCHEZ, 2009). Dessa forma não há nada que dê suporte a esse tipo de ensino nas escolas publicas.

Garcia (2009) faz uma reflexão crítica do ensino de inglês às crianças, e logo no início de seu texto aponta que no Brasil o ensino do inglês cresceu significativamente após a segunda guerra mundial, junto com a hegemonia alcançada pelos EUA e a dependência econômica e cultural que nosso país se encontrou nesse período. O autor soma a tudo isso, ser de grande importância explicitar que essa relação com a língua surge de necessidades pragmáticas, como a utilização do inglês para transações comerciais, sendo diferente dos ensinamentos de línguas até então no país, que ensinava uma segunda língua para o acesso a grandes obras literárias.

Assim como a aceleração do mercado Garcia (2009) aponta que a escola segue esses moldes, se preocupando cada vez mais com “resultados e produtos”, e acrescenta que é devido a esse contexto que se dá o crescimento do ensino de inglês para crianças.

Ainda sobre o mesmo tema Silva e Freitas (2012) apontam que são comuns dizeres sobre a globalização do mundo contemporâneo acrescentando que a língua inglesa se encontra em uma posição privilegiada e por isso é a língua mais estudada no mundo. Como já citado, alguns autores como Mejía (2002 apud SILVA E FREITAS, 2012) classificam esse tipo de educação bilíngue como bilinguismo de elite, por se tratar do ensino de uma língua de prestígio internacional que serve como meio de instrução para alunos que residem em países que não usam o Inglês como língua materna ou dominante.

Quando o assunto é Brasil as autoras trazem a pesquisa de Mello (2002, apud SILVA E FREITAS, 2012), a qual mostra os primeiros estudos de educação bilíngue se deram em contextos indígenas ou em contextos de fronteiras ou ainda em comunidades de surdos. Ainda segundo o mesmo autor, Cavalcanti (1999, citado por MELLO, 2002, apud SILVA E FREITAS, 2012) afirma três razões por a educação bilíngue no Brasil ser visto com ressalvas. A primeira se dá pelo fato de existir no país um “mito do monolinguismo”, que tem sido capaz de silenciar as múltiplas línguas minoritárias existentes. A segunda razão está ligada ao acesso a língua de prestígio, o inglês, que tem se mostrado privilégio de poucos, auxiliando a taxação de educação elitista. E a última razão se deve ao fato de esses contextos serem maquiados, escondidos da sociedade.

Como exemplo da segunda razão acima citada, se tem os dialetos indígenas, que aos poucos vão se perdendo conforme as crianças avançam e são encorajadas

a não usarem mais sua língua de origem para usar o português, uma vez que o dialeto se caracteriza por uma língua minoritária, por demonstrar menor prestígio social (SILVA e FREITAS, 2012). Continuando com o mesmo tema Silva e Freitas (2012) acrescentam que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), só passou a ser incentivada com a possibilidade de pessoas surdas terem acesso à educação.

As mesmas finalizam o texto mostrando a divergência entre o exposto acima e a “educação bilíngue de elite”, relatando o crescente interesse da população por um ensino da língua inglesa desde a primeira infância, devido ao reconhecido prestígio da língua, o que é visto pelas famílias como um meio de assegurar um futuro de sucesso a suas crianças. Porém, como já dito anteriormente, as autoras reafirmam que esse tipo de educação é restrito a quem pode pagar, e concluem afirmando que a maior concentração dessas escolas esta nos grandes centros do país (SILVA E FREITAS, 2012).

A partir de tudo o que é exposto Wolffowitz-Sanches (2009) apresenta uma nova crítica. A autora defende que os modelos de educação bilíngue no país vêm em decorrência de práticas importadas, e acredita que isso tem acontecido pelo pouco interesse pela área, uma vez que mais pessoas pesquisarem sobre o tema mais serão os achados para criar definições e concepções baseadas no contexto brasileiro.

Em 2008 surgiu o Grupo de Estudos sobre Educação Bilíngue (GEEB), coordenado pela Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali (LAEL/PUC-SP). Esse grupo vem para ampliar as questões da educação bilíngue no Brasil. O grupo buscou redefinir as concepções de línguas faladas no país. Para o GEEB as línguas reconhecidas brasileiras são: LIBRAS, Línguas Indígenas e Língua Portuguesa Brasileira, as demais línguas faladas no país são consideradas línguas

internacionais, sendo essas: "toda língua não nacional que seja aprendida em contexto bilíngue no Brasil" (Wolffowitz-Sanches, 2009).

Para finalizar Wolffowitz-Sanches (2009) apresenta um quadro com os tipos de educação bilíngue no Brasil:

Tipo de programa	População Alvo	Língua falada na aula	Objetivo educacional e social	Objetivo na produção linguística
Bilíngues em LIBRAS	Surda	LIBRAS, língua portuguesa brasileira ou Língua estrangeira na modalidade escrita	Inserção sócio-discursiva local e enriquecimento pelo acesso à modalidade escrita em outras línguas	Bilinguismo e letramento (em língua de sinais para LIBRAS e letramento para outras línguas)
Bilíngues em línguas indígenas Brasileiras	Indígena	Línguas indígenas e Língua Portuguesa Brasileira	Manutenção e herança das línguas Indígenas Brasileiras	Bilinguismo e biletamento
Bilíngues em línguas internacionais	Brasileira	Língua Internacional e Língua Portuguesa Brasileira	Enriquecimento e inserção sócio-discursiva local e global	Bilinguismo e biletamento
De Fronteira	Fronteiriça	Língua de Fronteira e língua portuguesa Brasileira	Enriquecimento e inserção sócio-discursiva local e global	Bilinguismo e biletamento

(Wolffowitz-Sanches, 2009 p. 45)

Com isso fica exposto o que foi encontrado na bibliografia sobre o tema, e como já dito, alguns pontos foram repetidos do primeiro tópico. Foi possível perceber que assim como fora do Brasil, aqui os autores também tem opiniões controversas sobre esse ensino. De modo geral o que se tem dado maior importância está ligado ao ensino bilíngue de inglês, uma vez que, como pôde ser visto ao longo do tópico, por muitas vezes, outros tipos de educação bilíngue são descartadas. A próxima

parte tem a intenção de focar o ensino bilíngue na educação infantil em linhas gerais, em várias partes do mundo e não só no Brasil.

O ENSINO BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por ser o foco principal da pesquisa, esse tópico pretende abranger de maneira ampla o que foi encontrado na literatura, e se mostrou muito vasto. Como dito na introdução o tema tem sido bastante pesquisado, trazendo cada vez mais novas concepções sobre o assunto. O objetivo principal deste tópico é descrever como o ensino bilíngue acontece na educação infantil.

Para começar Giesta (2007) apresenta alguns princípios que estimulam o aprendizado da criança. A autora relata que ao se relacionar com o mundo, a criança se comunica através de diferentes linguagens, criando e afetando as interações com as pessoas que a cercam. As diretrizes curriculares para a Educação Infantil apontam um grande desafio. De 0 a 3 anos de idade a instituição de ensino deve se preocupar em constituir um espaço onde haja a articulação de políticas sociais, que lideradas pela educação desenvolvam um ambiente propício para o desenvolvimento da vida individual, social e cultural. Nesse contexto, é de extrema importância usar jogos e brincadeiras para transmitir a linguagem verbal e corporal, ficando a encargo da instituição em parceria com a família, cuidar e educar essas crianças. Já as crianças de 4 a 6 anos (na época da pesquisa a educação infantil era contemplada de 0-6 anos, não como hoje que vai de 0-5 anos), é fundamental que iniciem o processo de transição para o ensino fundamental, sendo assim é necessário que haja, de forma prazerosa, uma articulação entre o lúdico e as atividades do cotidiano escolar. A autora complementa que:

“ ... Educação Infantil devam buscar a interação entre as diversas áreas do conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores, veiculando

informações que favoreçam a aquisição de conhecimentos sobre o espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas " (GIESTA, 2007 p. 39).

Para finalizar a autora aponta que a ação do professor na educação infantil não é transmitir seus conhecimentos, como se fosse à única fonte de aprendizado do aluno. É fundamental que esse profissional constitua uma trama de relações para oportunizar o contexto de ensino-aprendizagem.

Garcia (2009) faz uma reflexão crítica do ensino de língua estrangeira a crianças e dá início questionando a visão dessa criança. Muitas vezes teóricos assumem que esse processo de ensino/aprendizagem se dá de maneira automática, como um processo osmótico, tornando a criança passiva a todo esse processo, e acrescenta que em muitos casos a língua estrangeira vem com um brinde ao aluno. Para a autora essa concepção esconde o sofrimento que o aluno passa para aprender uma nova língua.

Outra crítica apresentada pela autora está na concepção de se aprender a língua estrangeira, que tem sido concebida como um diferencial de mercado, aproximando a escola de "seu lugar mercantil" (GARCIA, 2009). Para concluir a autora diz que essa visão de mercado acaba fazendo com que os pais pressionem as escolas para ensinar a língua estrangeira, porém não há preocupação com a área pedagógica, como esse ensino irá acontecer, o importante é que as crianças aprendam a segunda língua.

Contrapondo o escrito acima Viera (2008, apud CRUZ e FINHOLDT, 2010) acredita ser de grande importância o aprendizado da língua inglesa para crianças pequenas, pois elas terão maior facilidade de adaptar o aparelho fonador para articular algumas palavras dessa segunda língua. A mesma autora se coloca favorável às vantagens que as crianças pequenas têm ao aprender o inglês logo nos

primeiros anos de vida, sendo essas “comportamentais, linguísticas, sociais e mentais”. Concordando com esse ponto Schutz (2008, apud CRUZ e FINHOLDT, 2010) indica que quanto mais cedo a criança entra em contato com o novo idioma, maior será a aceitabilidade e a naturalidade da nova língua. Com isso a fim de reforçar esse pensamento as autoras somam os estudos de Chaguri (2004, apud CRUZ e FINHOLDT, 2010) que diz acreditar que o ensino para crianças tão pequenas deve estar ligado ao vocabulário e ao lúdico, propondo assim que sejam trabalhadas com cartões, figuras concretas do que se pretende ensinar, pois este servirá de base para uma aprendizagem sólida. Com isso Cruz e Finholdt (2010) concluem que quando a aprendizagem é passada de forma lúdica, com diversão, o aluno tende a ter facilidade de assimilação e compreensão do conteúdo, e ressaltam a apropriação da oralidade se completar quando o professor envolve o aprendizado ao contexto vivido.

Silva e Calazans (2004) apresentam um novo ponto que diz respeito ao contexto desse ensino. As autoras afirmam que na maioria dos casos, o contato com o novo idioma só acontece no período escolar, o que pode trazer prejuízos à aprendizagem, uma vez que quanto maior o contato com a segunda língua, mais facilidade o aluno terá para fazer as assimilações necessárias. Assim as autoras acreditam ser fundamental maior dedicação dos professores a fim de criarem na sala de aula um espaço interativo para o contato da língua inglesa. Para isso devem propiciar também uma exposição intensiva da cultura e da língua.

As maiores contribuições estão no texto de Flory e Souza (2009) que apresentam a resenha da tese de doutorado de Flory (2008, apud FLORY E SOUZA, 2009). Nesse resumo as autoras oferecem uma revisão bibliográfica do tema e separam em três partes, sendo a primeira às vantagens da educação bilíngue;

a segunda as diferenças, que não podem ser ditas nem como vantagens nem como desvantagens; e por último as desvantagens dessa educação.

A primeira pesquisa a ser apresentada é de Katchan (1986, apud FLORY E SOUZA, 2009) que se deu em torno dos efeitos do bilinguismo precoce acerca do desenvolvimento cognitivo, e afirma que o tema é vasto, podendo ser encontrados textos contraditórios e complexos. Os primeiros estudos até a década de 1960 relatavam desvantagens, porém ao serem reanalisados, foi possível constatar grandes falhas metodológicas nesses trabalhos, causando confusões entre o bilinguismo e os fatores ambientais. Outra pesquisa apresentada foi de Bialystok (2005, apud FLORY E SOUZA, 2009), essa autora disserta sobre as possíveis consequências do bilinguismo para o desenvolvimento cognitivo da criança, e encontra resultados confusos ao buscar os efeitos do domínio de habilidades linguísticas ou de inteligência. Porém ao estudar os domínios cognitivos pode ser concluído que o bilinguismo acelerou o desenvolvimento de uma função cognitiva geral relativa à atenção, e acrescenta que efeitos facilitadores do bilinguismo podem ser visto em tarefas que essas funções são requisitadas.

Outra contribuição importante vem dos estudos de Baker e Prys-Jones (1998, apud FLORY E SOUZA, 2009) que primeiro classificam o pensamento convergente e divergente, sendo o primeiro relevante a uma questão que demanda apenas uma resposta correta, e o segundo um estilo mais livre, aberto, elástico, imaginativo e criativo, sendo capaz de encontrar mais de uma resposta certa a mesma pergunta. Para medir o “pensamento divergente” os pesquisadores fizeram perguntas que poderiam ter mais de uma resposta, e avaliaram as respostas segundo alguns critérios, sendo eles fluência, originalidade e flexibilidade. Como resultado os pesquisadores encontraram uma superioridade de crianças bilíngues no

pensamento divergente, dessa forma, foi possível concluir que a relação entre signo e significado (objeto) pode ser antecipada por essas crianças.

Acrescentando ao texto as pesquisadoras procuram trazer contribuições de uma pesquisa brasileira feita por Mello (1999 apud FLORY E SOUZA, 2009) na qual foi realizado um estudo de caso sobre o “falar bilíngue”. Nessa situação foi analisado o “discurso espontâneo” de duas crianças tidas como bilíngues precoces inglês-português, em idade pré-escolar. No contexto de referida pesquisa foi investigado a mudança de código, e como resultado foi possível constatar que esta mudança se configurou como uma estratégia linguística significativa, utilizada adequadamente pelas crianças para se comunicarem.

Flory e Souza (2009) destacaram ser essencial considerar os parâmetros monolíngues quando se pretende relacionar a fenômenos do bilinguismo e somam a isso a importância de sempre se ter em mente que o bilinguismo e o monolinguismo se desenvolvem de modos diferentes, cada um com suas peculiaridades, e quando comparadas não podem ser deixadas de lado. Para exemplificar, as autoras mencionam a pesquisa de Hull e Vaid (2006, apud FLORY E SOUZA, 2009) que estudam a diferença na organização cerebral de bilíngues e monolíngues, mais especificamente sobre a assimetria hemisférica funcional para línguas. Nesse estudo foi possível concluir que monolíngues, ou bilíngues tardios possuem uma dominância no hemisfério esquerdo, enquanto os bilíngues precoces (aprendem a segunda língua antes dos seis anos) apresentaram um consistente envolvimento hemisférico bilateral.

Outra pesquisa encontrada foi enfoca a relação entre o bilinguismo e letramento ou biletamento como aponta Bialystok (2007, apud FLORY E SOUZA, 2009). Esta autora apresenta várias pesquisas sobre o tema e afirma ter três pré-

requisitos básicos para a alfabetização sendo eles: “competência oral da língua, a compreensão do conceito simbólico da escrita e o estabelecimento de uma percepção metalinguística”. A partir desses foi concluído que cada um se relaciona de modo particular com o bilinguismo, em alguns casos essa relação significa uma vantagem como observado no conceito de escrita, ou desvantagens como visto na competência oral, ou ainda como diferença que apareceu no caso das habilidades metalinguísticas. Com isso é de extrema importância relatar que a autora enfatiza que o bilinguismo é sem dúvidas um fator relevante para o desenvolvimento do letramento, ressaltando que os efeitos desses não são simples nem únicos.

Flory e Souza (2009) apontam ter encontrado possíveis desvantagens, porém todas referentes ao bilinguismo subtrativo (quando se troca a língua materna pela língua dominante), ou em pesquisas focadas na diferença entre os contextos em que o bilinguismo ocorre.

Além disso, as autoras citadas concluem que o bilinguismo tem influências visíveis no desenvolvimento, mas estas mudanças não se dão de forma unilateral e simples. Por isso é necessário ter cuidado ao fazer generalizações muito abrangentes sobre o tema. Cabe lembrar que ao falar a respeito de influências do bilinguismo infantil sobre o desenvolvimento da criança as autoras consideram indispensável levar em consideração alguns aspectos sendo eles:

- a) o tipo de Bilinguismo pesquisado;
 - b) qual é a habilidade ou capacidade avaliada, e por meio de que tipo de tarefa e/ou procedimento;
 - c) a valorização das línguas e culturas em questão;
 - d) a proficiência dos sujeitos em cada uma das línguas envolvidas.
- (FLORY E SOUZA, 2009)

Estudos apresentados por Genesee (1993, apud BEE, 2003) ao falar da sobre as diferenças entre crianças bilíngues e crianças monolíngues, apontam que

no começo as crianças bilíngues podem apresentar algum atraso, essas geralmente demoram um pouco mais para começar a falar, mas essa diferença logo é superada, uma vez que por volta de três anos a criança já é capaz de passar com facilidade de uma língua para a outra, fato que não acontece em crianças monolíngues.

McLaughlin (1984, apud BEE, 2003) acrescenta que quanto mais cedo uma criança for exposta às duas línguas, maior será a fluência em ambas, independentemente de serem usadas por pessoas diferentes, como quando são expostas a uma língua na creche e outra pelos pais.

Como uma proposta de ensino bilíngue, Wolffowitz-Sanchez (2009) descrevem ser fundamental o aprender brincando e abordar temas como histórias infantis. A autora defende que a educação bilíngue está centrada no uso da literatura infantil "por fazer parte do conhecimento de mundo e por promover o trabalho em atividades sociais". Shimoura (2005, apud WOLFFWITZ-SANCHEZ, 2009) acrescenta que a literatura infantil possibilita ampliar o conhecimento das crianças em diversos aspectos, sendo usada como um "megainstrumento" proporcionando o conhecimento com vários gêneros orais e escritos.

“(...) contador de histórias em língua internacional, imprime ritmo, entonação, ênfase para encantar o ouvinte conforme a história se desenrola. Esses elementos prosódicos são essenciais para expressar surpresa, suspense, medo, ironia e contribui para que as crianças compreendam a história mesmo não tendo o domínio linguístico do idioma internacional. Em um contexto de educação bilíngue, acredito que esses elementos são fundamentais para possibilitar compreensão, atenção e motivação das crianças” (WOLFFWITZ-SANCHEZ, 2009 p. 31).

Outra pesquisa de Genesse (1987) dessa vez citada por Martins (2007) aponta que a criança adquire a segunda língua de forma sequencial. Primeiro há um período em que a criança continua a usar a língua nativa mesmo exposta à segunda língua, passado esse período a criança passa para uma fase de silêncio, chamado

de período não-verbal, para então dar início a frases “telegráficas” e “frases feitas” na segunda língua. Por último as crianças passam a produzir frases mais complexas na segunda língua. Na segunda etapa, o silêncio serve para que a criança possa absorver o máximo possível do que a professoras e outras crianças dizem na segunda língua. Nesse mesmo período as crianças utilizam a linguagem não verbal para se comunicar. Assim como na aprendizagem da primeira língua, as frases telegráficas são formuladas pela criança com palavra que já aprendeu, como por exemplo, objetos espalhados pela sala ou mesmo recitar as letras do alfabeto. As frases feitas, por sua vez servem como auxílio para a criança se comunicar com a professora e com os colegas. A última etapa significa que a criança começa a desenvolver um entendimento da sintaxe e da estrutura gramatical da língua, o que a deixa mais segura para formular frases mais elaboradas e, conseqüentemente, contribue para ampliar o vocabulário da nova língua.

“Dessa forma, é de grande valor iniciar a criança no uso da segunda língua o mais cedo possível, a fim de aumentar o grau de proficiência. Como em todo processo de aprendizagem, existem diferenças individuais de como cada criança progride no desenvolvimento da aquisição da linguagem” (MARTINS, 2007 p. 38).

Outro aspecto de alta relevância é a motivação. Segundo Martins (2007) querer se comunicar com outras pessoas na língua a ser aprendida é crucial para que a aquisição ocorra. De forma geral, as crianças que procuram espaços onde possam estar em contato com pessoas que fala a segunda língua e se sentem mais confortáveis nas situações de interação social e, conseqüentemente, tendem a progredir mais fácil e rapidamente no aprendizado dessa nova língua. Com isso a escola tem que priorizar a valorização da nova língua de modo que as crianças se sintam incentivadas a usá-las. Conscientizar os pais dessa importância também se

mostra extremamente relevante para que a língua seja valorizada também fora da escola.

Martins (2007) apresenta estudos neurológicos que dão suporte ao bilinguismo precoce. Nesses estudos foi possível perceber, através do uso de tecnologia sofisticada, que transformações cruciais acontecem nos três primeiros anos de vida. Ao nascer a maioria dos neurônios não estão ligados uns aos outros, e a principal função do cérebro é estabelecer e reforçar essas conexões. São as atividades que as crianças fazem que criem as sinapses (quando os axônios enviam e os dendritos recebem os impulsos), a medida que a criança cresce essas sinapses vão se tornando mais complexas. É importante ressaltar que nesse período o número de neurônios continua o mesmo, o que se multiplica são as sinapses. Após completar três anos as sinapses vão diminuindo até por volta de 10 anos. Portanto, até os três anos de idade o cérebro cria mais sinapses do que necessita, e somente as que forem fortalecidas, sendo usadas com frequência permaneceram. É por isso que as atividades desempenhadas pela criança pequena tem um papel importante para o desenvolvimento cerebral. "Proporcionando oportunidades positivas sociais e de aprendizagem, estamos contribuindo para que sinapses associadas a essas experiências tornem-se permanentes". É nesse sentido que as habilidades de aquisição de uma segunda língua são facilitadas quando introduzidas precocemente. A pesquisa aponta que a segunda língua pode ser adquirida em qualquer fase da vida, mas é nesse período sensitivo do desenvolvimento cerebral, que as pessoas geralmente apresentam desempenhos mais significativos.

A autora apresenta outro estudo, esse organizado pela equipe de Andréia Mechelli (2004, apud MARTINS, 2007) na University College London, onde o instituto de neurologia dessa instituição indica que aprender uma segunda língua

impulsiona o progresso das funções cerebrais. O estudo teve a intenção de demonstrar como o aprendizado da linguagem se desenvolve. Para tal foram feitas tomografias em 105 adultos britânicos, sendo 80 deles bilíngues. Dentre esses 25 não possuíam uma segunda língua, 25 aprenderam uma segunda língua europeia antes dos 5 anos de idade, e 33 haviam aprendido a segunda língua entre 10 e 15 anos de idade. Foi interessante que essas tomografia revelaram que a "densidade da massa cinzenta na parte esquerda do córtex parietal do cérebro era maior nos sujeitos bilíngues... Mas, o achado mais notável foi que nos bilíngues precoces o efeito foi mais fortemente observado. Segundo Mechelli (2004, apud MARTINS, 2007) esse estudo é muito importante, uma vez que seus resultados indicam que aprendizes mais velhos de uma segunda língua não terão a mesma fluência do que aqueles que foram expostos ao bilinguismo precoce.

Para o Grupo de Estudos sobre Educação Bilíngue, a língua inglesa proporcionou o desenvolvimento de valores éticos e cidadãos além de propiciar uma constituição de identidade múltipla, possibilitando novas formas de participação social no mundo. Já no programa aprender brincando: Educação Bilíngue a língua inglesa foi usada como mediadora de todo o conhecimento adquirido pelos professores e pelos alunos. Por se tratar de ensino a crianças pequenas as atividades foram baseadas no lúdico, em rodas de conversas e situações que favorecessem as crianças (MARTINS, 2007).

Outra pesquisa para acrescentar a discussão é a de Correia (2008) que discute sobre "A Aquisição Da Segunda Língua e o Período Crítico". A autora faz uma introdução sobre a teoria do período crítico para depois relacioná-la com a aquisição da segunda língua na primeira infância. Quem deu início a Hipótese do Período Crítico (HPC) foi Penfield e Roberts (1959, apud CORREIA, 2008) e mais

tarde popularizada por Lenneberg (1967, apud CORREIA, 2008). De maneira simplista a HPC prevê que a aquisição da segunda língua é mais eficiente quando ocorre antes da puberdade. Essa teoria está de acordo com saberes populares, uma vez que pessoas mais velhas dizem ser mais fácil aprender quando se é jovem.

Penfield e Roberts (1959, apud CORREIA, 2008) afirmam que *“existe um período crítico para a aquisição da linguagem”*, esse se dá desde o nascimento até cerca dos 10 anos de idade. Os autores explicam que nessa fase existe um suporte biológico que favorece a aprendizagem de línguas. Os mesmos acrescentam que após desse período é como se fechasse uma janela de oportunidade, fazendo assim que a aprendizagem da segunda língua após esse período não seja tão bem sucedida. Essa “janela que se fecha” é atribuída a perda da plasticidade neural do cérebro.

Correia (2008) aponta que para se investigar a HPC é necessário passar pelos seguintes pontos:

- A velocidade de aprendizagem da língua em relação à função da idade
- A realização da segunda língua em relação à função da idade
- O processo da aquisição da segunda língua em relação à função da idade
- A aquisição da proficiência nativa da língua em relação à função da idade

(CORREIA, 2008 p8)

A autora apresenta algumas contradições sobre a teoria. Alguns autores apontam que a plasticidade cerebral se estabelece na puberdade, outros já acreditam que a plasticidade cerebral ocorre até os cinco anos. Com a intenção de validar a teoria, Correia (2008) traz a pesquisa de Weber-fox e Neville (1996, apud CORREIA, 2008), que comprovam que ao migrar para outro país com idade pós-maturacional, a pessoa terá sim influência negativa na aquisição da nova língua.

Isso prova que a idade em que a criança é inserida na segunda língua é uma variável fundamental para prever as competências linguísticas, comprovando a HPC (Birdsong, 1999 apud CORREIA, 2008). Essa mesma pesquisa comprova que o período crucial é com 11 anos de idade e não aos cinco como os primeiros idealizadores da teoria (WEBER-FOX e NEVILLE, 1996 apud CORREIA, 2008).

As mais novas pesquisas sobre o assunto apontam algumas mudanças, como por exemplo, hoje não se vê mais um período crítico e sim vários. Outra mudança na concepção está ligada à aquisição da linguagem, pois foi comprovado que esses períodos críticos se relacionam a algumas competências que envolvem essa aquisição, pois aprender uma segunda língua, ou palavras novas, é possível em qualquer idade, porém algumas particularidades linguísticas não, uma dessas particularidades se relaciona com o sotaque.

Correia (2008) apresenta que a HPC tem se mostrado de grande relevância quando o assunto é a aquisição da segunda língua, mas esse processo é bem mais complexo, como pode ser visto nessa pesquisa, pois outros fatores também o influenciam, como o apresentado no próximo parágrafo.

Martins (2007) aponta para a questão da ansiedade e assegura que é compreensível a criança se sentir insegura ao receber uma segunda língua de instrução. No estudo da autora, é apontado que em algumas circunstâncias as crianças foram expostas a situações que julgavam não ser capazes de aprender gerando assim certa ansiedade. A fim de minimizar essa ansiedade a autora notou que em alguns casos as professoras têm que utilizar a língua materna para auxiliar a criança, mas sempre incentivando para que ela consiga se apropriar da segunda língua. É importante que a professora utilize recursos diferenciados, como gestos,

dar pistas sobre o significado, ou conectar a comunicação com algo que a criança já compreenda.

Um dos tópicos da tese de Martins (2007) diz respeito à troca de códigos em crianças bilíngues. A autora aponta ser normal que as crianças que estão sendo expostas a educação bilíngue troquem ocasionalmente algumas palavras e misturem as duas línguas. Genesee (1994, apud MARTINS, 2007) afirma que as crianças tendem a assumir elementos isolados de uma língua na outra.

“ a troca de código geralmente ocorre quando uma criança está tentando classificar uma ideia ou resolver uma ambiguidade. Ela é também usada para atrair ou manter a atenção do ouvinte ou para elaborar uma afirmação. As crianças algumas vezes misturam as duas línguas quando tentam comunicar uma palavra ou expressão que não está imediatamente disponível para elas na segunda língua. Como as crianças monolíngues, crianças bilíngues também brincam com suas duas línguas, fazendo rimas, inventando palavras e usando certas palavras fora do contexto apropriado ” (MARTINS, 2007 p. 39)

À medida que as crianças se tornam mais familiares com as duas línguas, elas não sentem mais a necessidade de trocar as palavras, elas passam a compreender que cada língua tem sua particularidade, seu próprio vocabulário, sua própria sintaxe e passam a compreender que não são todos ao seu redor que compreendem as duas línguas, e logo já passam a distinguir que língua usar com determinada pessoa (MARTINS, 2007).

Genesee (1994, apud MARTINS, 2007) aponta que até pouco tempo atrás essa troca de código era vista com um aspecto negativo do bilinguismo, mas as pesquisas mais recentes têm provado o contrario que ao fazer essas trocas as crianças estão utilizando estratégias efetivas de comunicação. Até adultos altamente proficientes, empregam esse recurso de modo sofisticado sem ferir a sintaxe de nenhuma das línguas.

Quando inserem seus filhos na educação bilíngue precoce, os pais precisam ter certa paciência, pois da mesma forma que a criança demora a falar com fluência a primeira língua, ela também levará um tempo até apresentar os resultados esperados pelos pais (MARTINS, 2007).

Como um adendo a mesma autora aponta sobre a alfabetização, uma vez que essa não ocorre no contexto da educação infantil. Martins (2007) afirma que as crianças aprendem a ler somente uma vez, e que de preferência ocorra na língua materna que é a de maior relevância para a criança. Após esse aprendizado essas habilidades são transportadas para a segunda língua, quase que ao mesmo tempo.

Giesta (2007) pondera sobre o uso de livros didáticos para crianças, afirmando que a utilização desse recurso vem crescendo a cada dia, principalmente em classes ou escolas que ensinam o inglês para crianças pequenas. Um ponto a ser pensado diz respeito à formação do professor que está usando o livro. A autora considera que é um ponto fundamental, uma vez que adotar o livro didático, significa em muitos casos, determinar o conteúdo assim como condicionar as estratégias. O livro didático tem tido a função de se dirigir a dois leitores: o aluno, e o professor (por meio do livro do professor). A autora complementa que o livro didático tem que ser tratado de forma positiva, valorizando ao aluno que aquele livro é seu, um bem próprio, incentivando que esse aluno tenha contato com o livro mesmo fora da escola, para que haja um valor afetivo entre o aluno e o livro

Marcuschi (2005, apud Giesta, 2007) defende o ponto de que tudo dependerá da noção de língua que se tem na mente, dessa forma as escolas infantis, mesmo que pautadas em livros didáticos, necessitam focar na noção da língua falada, uma vez que nesse período a alfabetização ainda não teve início.

Lajolo (1996, apud GUESTA, 2007) volta a falar da importância do professor frente ao livro didático. O autor classifica esse material como "apenas um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem", dessa forma acredita que o melhor livro didático pode se tornar o pior instrumento para um mau professor, assim como o contrário também é possível, o pior livro didático pode ficar bom diante de um bom professor. O professor conhece seus alunos mais do que ninguém, portanto cabe a ele definir o que pode ser usado a favor de seus alunos.

Giesta (2007) volta à discussão, como pode ser visto em outros tópicos desse estudo, da má formação de professores para exercer o ensino de línguas na educação infantil no Brasil. O fato de não haver profissionais preparados para exercer esse papel implica em uma avaliação ainda mais criteriosa sobre qual livro didático usar. Mais uma vez a autora enfatiza na importância de se analisar a noção de língua implícita nesses materiais. Muito do que será tratado no próximo tópico está relacionado a esse assunto.

Dessa forma, ficam expostos as principais contribuições em torna da educação bilíngue na educação infantil, mostrando mais uma vez a complexidade do tema.

OS PROFESSORES E A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Ao pensar em pesquisar a relação dos professores com a educação bilíngue, foi procurada uma postura desses profissionais, qual a posição deles sobre o assunto, assim como o objetivo do questionário, mas não foi encontrado nada na literatura lida, todo o exposto é sobre a formação do professor nessa área e é sobre isso que o tópico abrange.

Cruz e Finhold (2010) escrevem sobre o professor na educação bilíngue e explicitam que é preciso uma formação continuada, uma vez que os conhecimentos estão em constante mudança, assim se faz essencial que esse profissional esteja sempre se atualizando. Leffa (2001, apud CRUZ e FINHOLD 2010) ressalva que para o professor de uma escola bilíngue ter um bom desempenho não basta ter domínio da língua, a ação pedagógica também tem grande importância. Os autores acreditam que cabe o professor utilizar diversos recursos a favor de um processo de ensino-aprendizagem significativo. Queiroz (2009, apud CRUZ e FINHOLD 2010) ainda ressalta não poder deixar de lado que ensinar inglês para crianças é diferente de ensinar inglês para adultos, uma vez que as crianças tem um período de atenção curta, isso faz com que o professor tenha que utilizar diversos recursos a fim de manter um bom ensino. Os autores finalizam ao afirmar que uma proficiência limitada da língua pode trazer resultados negativos a aprendizagem das crianças (SCHUTZ 2008, apud CRUZ e FINHOLD 2010). Com isso pode-se concluir que um bom professor da educação bilíngue precisa ter além de alto domínio da língua uma gama de ações pedagógicas para manter os alunos interessados, e procurar sempre cursos de formação continuada para sempre atualizar seu trabalho.

Silva e Calazans (2004) acrescentam que uma educação de qualidade se dá de acordo com a relação professor-aluno, portanto é necessário que o professor trate seu aluno com “respeito, carinho, amor, compreensão e competência profissional”, e ressaltam a importância dessas competências no contexto de educação bilíngue, uma vez que em grande parte o único uso da segunda acontece na escola, o que requer que o professor proporcione um ambiente saudável e acolhedor favorável à aprendizagem do aluno.

Fávaro (2009) sobrepõe em seu texto que é papel do professor ser reflexivo e crítico para formar o cidadão brasileiro, e para isso é preciso estar sempre atualizado, continuamente em busca de novas estratégias, novas formas de trazer a atenção do aluno para a aula. Ainda cabe a este fazer com que a aula tenha sentido para o aluno, e isso se intensifica no ensino de línguas, quando pouco é usada fora da sala de aula. A autora conclui como visto acima, que para ser um bom professor no contexto bilíngue não basta saber bem a língua a ser ensinada, é preciso estar repleto de recursos pedagógicos.

Wolffowitz-Sanches (2009), adiciona à discussão que no Brasil a constituição de 1988 não legisla sobre a educação bilíngue de línguas internacionais, portanto não há parâmetros para a formação dos profissionais que pretendem atuar nessa área. Miascovsky (2008, apud WOLFFWITZ-SANCHEZ, 2009) aponta que muitas vezes esses profissionais são formados dentro das próprias escolas bilíngues, por coordenadores e outros professores que já estão há mais tempo na escola.

A mesma autora fez uma pesquisa sobre o ensino de inglês para a formação de professores, e nada foi encontrado com o direcionamento para a educação bilíngue, ou mesmo para a educação infantil (WOLFFWITZ-SANCHEZ, 2009).

Não contente com o que achou sobre o tema, Wolffowitz-Sanches (2009), faz uma busca sobre cursos para professores sobre o ensino bilíngue e a educação infantil. Nesta ela encontra o *Curso de Formação de Professores de Inglês para Crianças e Adolescentes*, organizada pela Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Lemos ministrada COEGEAE da Puc-SP. Esse curso apresenta como proposta preencher a lacuna deixada pelo curso de graduação e é estritamente relacionado ao contexto de educação bilíngue. Já outra vertente, também ensinada na COEGEAE, apresenta o curso *Bilinguismo: Revisão Teórica e Análise de Dados* coordenados

pelos professores Prof. Dr. Marcello Marcellino e pela Prof. Dr. Sandra Madureira. Esse curso aborda as temáticas que norteiam a educação bilíngue como: “discutir aspectos de natureza linguística da educação bilíngue; explorar as diversas características do comportamento linguístico do indivíduo bilíngue; e ampliar a visão de bilinguismo”. No site da coordenadoria é possível verificar que eles consideram o curso pioneiro em nível de extensão, alegando que até a data do estudo não havia nenhum outro curso com os mesmos fundamentos. Apesar de ter encontrado dois cursos, a autora relata que não é suficiente para atender a crescente demanda das escolas bilíngues.

Um problema que a autora encontrou está relacionado à formação dos professores, uma vez que o curso de Letras não forma professores para atuarem na educação infantil, muito menos para lecionar a língua estrangeira no contexto bilíngue, faltando assim conhecimentos pedagógicos no curso de Letras. Por sua vez os cursos de Pedagogia não contemplam o ensino de línguas. Dessa forma, faltam no mercado profissionais capacitados para atuar em escolas bilíngues principalmente nas séries iniciais (WOLFFOWITZ-SANCHES, 2009).

Em pesquisa financiada pelo CNPq (2002, apud WOLFFOWITZ-SANCHES, 2009) e coordenada por Consolo, Ibrahim e Silva (2008), os pesquisadores apontam que existe a necessidade de se aprimorar a formação dos professores de línguas no Brasil, deixando-os assim mais preparados para os vários cenários profissionais existentes.

Miascovsky (2008) e Gimenez (2008) citados por Wolffowitz-Sanches (2009) concordam com a existência de uma lacuna na formação dos professores nessa área, e acrescentam que cada professor deveria se especializar na área escolhida para ensinar, como por exemplo, professor bilíngue português-inglês na educação

infantil, ou professor bilíngue português-ínglês para o ensino de matemática para as séries do ensino fundamental, entre qualquer outra área, língua ou série escolhida.

Ao aprofundar seus estudos sobre os cursos de formação de professores Gimenez (2008, WOLFFOWITZ-SANCHES, 2009), relata que tem percebido dois mundos paralelos, um das diretrizes oficiais, que tem atingido avanços significativos, e outro mundo da sala de aula, que é responsável por lidar com diversos problemas que não são contemplados nas diretrizes oficiais. Assim sendo, fica difícil encontrar um ponto que abranja tanto a sala de aula como as diretrizes, principalmente quando não há padrões qualitativos obrigatórios que regulem os cursos de formação de professores, conferindo autonomia às universidades para definir os parâmetros de seu curso.

A autora apresenta um documento do estado Novo México situado nos Estados Unidos que representa um avanço para a formação de professores:

“ No Brasil não há referências oficiais que tratem do conhecimento linguístico-discursivo e pedagógico para os professores de educação infantil bilíngue, mas no Novo México há um documento de 29 de setembro de 2006 do Departamento de Educação Pública, que trata das competências para o ingresso de professores na educação bilíngue. O Objetivo do documento é estabelecer parâmetros de competências em relação ao conhecimento que o professor bilíngue deve ter para garantir uma educação bilíngue eficaz em escolas públicas do Novo México. Tal professor tem que completar de 24 a 36 horas semanais em Educação Bilíngue e fazer um exame específico para obter licenciatura em Educação Bilíngue ” (Novo México, 2006, apud WOLFFOWITZ-SANCHES, 2009).

Fica posto a necessidade da formulação de um documento como esse para o Brasil uma vez que Wolffowitz-Sanches (2009) conclui que apesar de ler diversas fontes, não encontrou nada que estabeleça uma interdisciplinaridade entre os cursos de Pedagogia e de Letras, refletindo assim diretamente na formação dos

professores, que não terminam seus cursos capacitados a lecionar no ensino bilíngue.

Baker (2001, apud MARTINS, 2007) cita 10 técnicas que podem ser utilizadas por professores de currículo de imersão. São essas:

1. Oferecer às crianças suporte ao contexto da língua que está sendo usada, como linguagem corporal, expressões faciais e dramatização.
 2. Dar instruções bastante diretivas, por exemplo, sinalizando bem claramente o momento de iniciar ou terminar uma tarefa.
 3. Conhecer melhor a criança e seu ambiente familiar e desta forma conectar novos conhecimentos àqueles já assimilados por ela;
 4. Utilizar constantemente material visual que ilustre com objetos concretos, figuras ou projeções, dando à criança plenas oportunidades de atividades manipulativas e de experimentação, assegurando que ela possa usar todos os sentidos nas experiências de aprendizagem.
 5. Obter constante feedback sobre o nível de entendimento das crianças e realizar um diagnóstico do desenvolvimento de sua linguagem.
 6. Retomar o que foi visto através de repetições, resumizando os conceitos desta forma, assegurando-se de que as crianças atendam aos comandos de direção.
 7. Servir de modelo do qual a criança se apropria para desenvolver sua linguagem
 8. Não corrigir constantemente o aluno, pois o erro é parte do processo de construção.
 9. Usar grande variedade de estratégias na resolução de problemas.
 10. Utilizar métodos variados de avaliação da compreensão do aluno.
- (MARTINS, 2007 p. 45)

Voltando para a tese de Giesta (2007) sobre o uso de livro didático no ensino bilíngue na educação infantil, a autora aponta que no caso específico desse profissional, eles têm a função de ampliar o vocabulário das crianças ensinando a ela outras formas de se comunicar e de se expressar. É preciso deixar claro que quando a função é ensinar a língua materna, o professor amplia esses conhecimentos da criança, uma vez que elas já sabem muito sobre ela, já no caso da língua estrangeira o caso é diferente, uma vez que os alunos ainda não falam essa língua. A autora defende que essas crianças além do ganho linguístico, têm também o ganho cultural. Portanto é de extrema importância que o professor pondere sobre a cultura da língua a ser aprendida. Não cabe ao professor transmitir os estereótipos, e sim contribuir para um contexto que de suporte a comportamentos

cognitivos e afetivos. A transmissão da cultura é indispensável, uma vez que o ensino apenas de regras gramaticais perde o sentido, pois acaba se tornando uma simples repetição ano após ano.

Richter (2000, apud GUESTA, 2007) aponta que a má formação do professor de línguas na educação infantil traz prejuízos para o aluno, uma vez que fica faltando em sua formação subsídios nas áreas de teoria da aprendizagem, teorias cognitivas, teorias linguísticas e o ensino da filosofia da educação. Ao não ter essa formação os professores deixam de considerar que esse aprendizado envolve "um movimento oportuno do controle de poucas formas linguísticas para o processamento automático de um número determinado de formas" Isso implica desconsiderar os ganhos que os alunos tem ao aprender a segunda língua, como eles são capazes de assimilar o que foi aprendido com o que já possuem assim como fazer as "trocas de signo" para melhor se expressar.

Ao falar sobre o processo de aquisição da língua, Richter (2000, apud GUESTA, 2007) declara que a criança aprende a língua de forma natural, é o resultado das interações sociais que cercam o indivíduo. Essas interações são informais, sem intenções pedagógicas. Para esse autor o professor ao ensinar uma nova língua precisa levar em consideração que "adquirir uma nova língua é receber de fora para dentro uma estrutura já pronta e estável por meio de imitações e formação de hábitos". Portanto, o autor julga necessário o professor criar um ambiente que favoreça o uso da nova língua. É importante que na sala sejam estimulados muitos sons e padrões linguísticos, para que por meio da imitação a criança possa ir se apropriando da nova língua. O autor acrescenta que para um ensino efetivo o professor deve utilizar uma abordagem comunicativa, a qual tem a intenção de fazer com que o aluno se comunique e se expresse em outros

momentos da vida, não só na escola, é importante ressaltar que o autor não propõe que se exclua a ensino gramatical, mas que combine de forma efetiva, fazendo com que a criança não se canse.

“Questões de ordem estrutural influenciam o planejamento de atividades (número de alunos em sala, tempo e materiais disponíveis, ambiente físico). Mas, implícita ou explicitamente, serão contempladas as escolhas pedagógicas, que precisam ser coerentes com os princípios e objetivos delineados pelo professor. Dessa forma, de acordo com a perspectiva teórica assumida, os alunos poderão ser envolvidos em tarefas, exercícios a serem preenchidos e repetidos conforme orientação dada pelo professor. Habilidades linguísticas (ler, falar, ouvir, escrever), serão trabalhadas de forma integrada ou isolada, levando-se em conta as escolhas metodológicas, que podem considerar ou não o perfil dos alunos e os objetivos que esses tenham para aprender uma língua estrangeira” (GUESTA, 2007 p. 23).

Assim fica exposto o que se espera do professor em contexto bilíngue, mostrando mais uma vez contradições entre os autores. Como dito no início desse tópico nada se fala a opinião do professor nesse contexto, e é sobre isso que a pesquisa tenta abordar.

A PESQUISA

CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA

Como já dito na introdução, a pesquisa foi realizada com algumas professoras que fazem o curso de formação continuada PROEPRE. No site do programa foi possível encontrar a seguinte descrição:

Projeto de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação Para a Implantação do PROEPRE tem por objetivo a formação continuada de professores, oferecendo-lhes as condições necessárias para que possam:

- Compreender a importância da educação infantil e do ensino fundamental para o desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e físico da criança.
- Compreender os pressupostos filosóficos e sociológicos que orientam o trabalho com o PROEPRE.
- Compreender os pressupostos teóricos da psicologia genética de Jean Piaget, nos quais o PROEPRE se fundamenta.
- Formar atitudes pedagógicas que reflitam coerentemente os princípios da teoria piagetiana que estão subjacentes a prática pedagógica do PROEPRE
- Adquirir competência técnica para trabalhar adequadamente com o PROEPRE de modo a favorecer o desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivo, afetivo, social e físico.
- Adquirir competência para adaptar as sugestões pedagógicas apresentadas no PROEPRE às características e necessidades psico-sociais dos alunos.
- Ser capazes de planejar, criar, inovar e experimentar outras situações pedagógicas com os recursos de que dispõem, enriquecendo e ampliando a prática pedagógica do PROEPRE.
- Adquirir competência técnica para avaliar se o processo de desenvolvimento da criança está se orientando no sentido da realização plena de suas possibilidades (http://www.proepreemacao.com.br/?page_id=403)

Os formadores desse programa são profissionais da equipe do Laboratório de Psicologia Genética, sob a orientação da Profa. Dra. Orly Z. Mantovani de Assis. Essa equipe é composta por Mestrandos, Mestres, Doutorandos e Doutores.

Por outro lado, os participantes escolhem fazer com curso com 240 horas de duração composta por reuniões pedagógicas e grupos de estudo, assim como

recebem acompanhamento do trabalho do professor na escola, além de cumprirem horas de estágio. Todas as informações foram colhidas no site do programa: <http://www.proepreemacao.com.br>.

O programa é dividido em:

- PROEPRE – Educação Infantil – 240 horas
 - PROEPRE – Ensino Fundamental – 240 horas
 - PROEPRE – Educação da Criança de 0 a 3 anos – 120 horas
- (disponível em http://www.proepreemacao.com.br/?page_id=415)

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O questionário foi programado para ser respondido por todas as professoras participantes do curso de extensão universitária EDU015 PROEPRE Fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil- mas por dificuldades encontradas no dia da aplicação do questionário, só algumas professoras presentes da turma responderam. Assim, participaram da pesquisa 15 mulheres entre 22 e 56.

O QUESTIONÁRIO

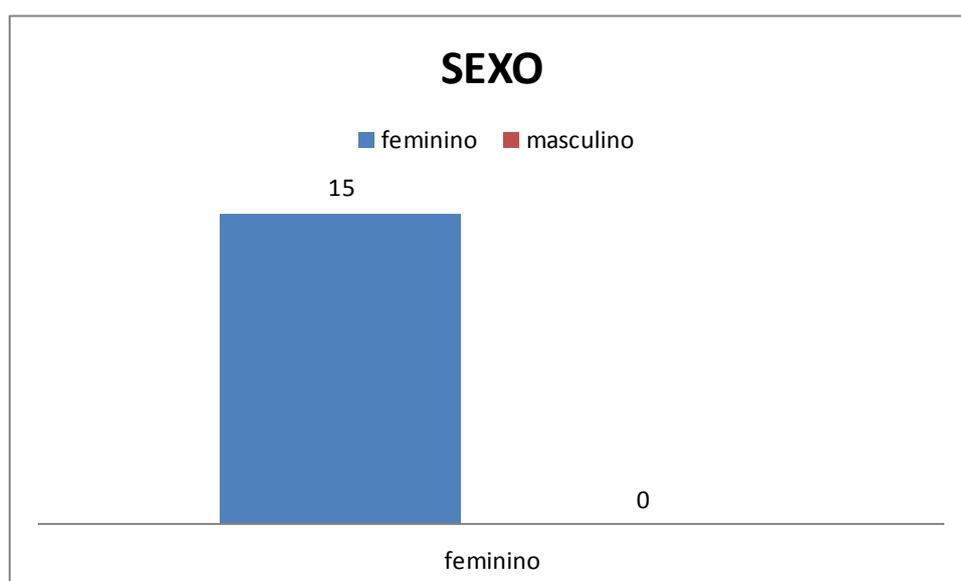
Para a formulação do mesmo foi lido o capítulo do livro: Metodologia de Pesquisa de Sampieri, Collado, Batista (2006). O capítulo propõe que ao formular um questionário é importante começar com um texto explicativo da pesquisa. Depois é importante colher dados sobre informações pessoais dos participantes, como sexo e idade. Para finalizar, os autores propõem que as perguntas sejam formuladas com cuidado para não trazer dúvidas a quem irá responder, assim como não deve ser um formulário muito cansativo. Em relação as questões aberta e fechadas, os autores apresentam as vantagens e desvantagens de cada uma. As questões fechadas são mais simples de responder e formular, mas por outro lado não apresentam muita

fidedignidade na resposta, já as questões abertas indicam respostas mais fidedignas, porém podem ser mais cansativas de responder, e são comprovadamente mais difíceis de formular as respostas. Portanto ao todo o questionário é composto por seis questões fechadas e quatro abertas, sendo que uma delas está relacionada a uma das questões fechadas. Desse modo, foram preparadas questões sobre as participantes como: sexo, idade, formação e o tipo de instituição que essa pessoa trabalha, e outras questões formuladas a fim de investigar a opinião das participantes sobre a educação bilíngues. (ANEXO 1)

RESULTADOS

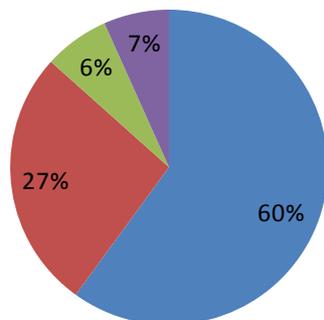
Para a tabulação dos dados, foram criadas categorias para cada pergunta aberta, com a intenção de deixar as resposta o mais próxima possível da realidade.

A fim de apresentar de forma clara, foi feito um gráfico que corresponde a cada pergunta. As respostas encontradas foram:



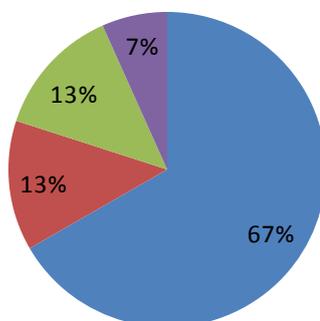
IDADE

■ 20-30 ■ 31-40 ■ 41-50 ■ mais de 50



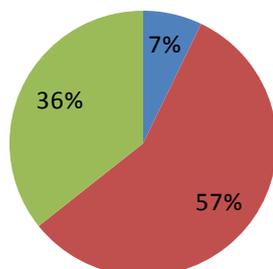
há quanto tempo é professor?

■ de 1 a 5 anos ■ de 6 a 10 anos ■ de 11 a 15 anos ■ mais de 16 anos



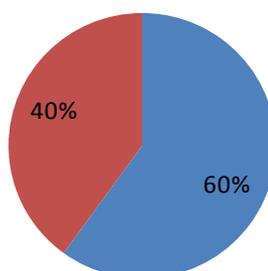
Em seu tempo de exercicio, você atua/atuou?

■ escolas publicas ■ escolas partcurares ■ ambas



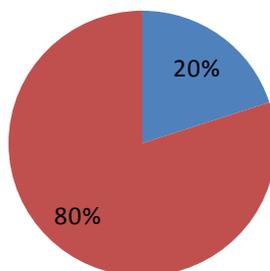
tem algum conheciento sobre o ensino bilinue?

■ sim ■ não



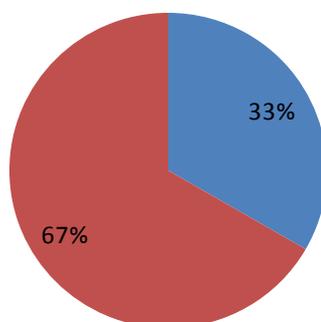
Já fez algum curso sobre o ensino bilingue?

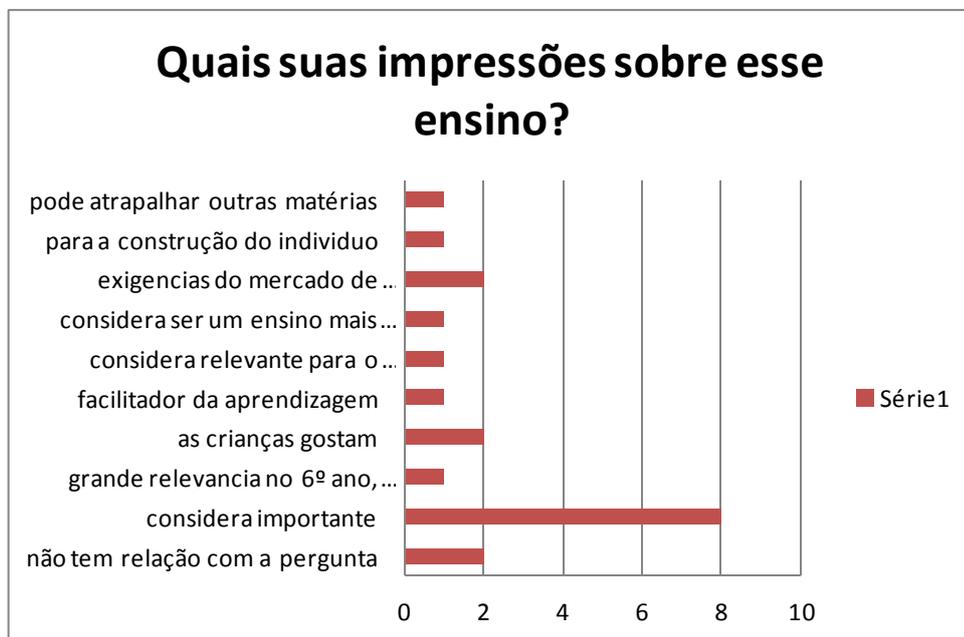
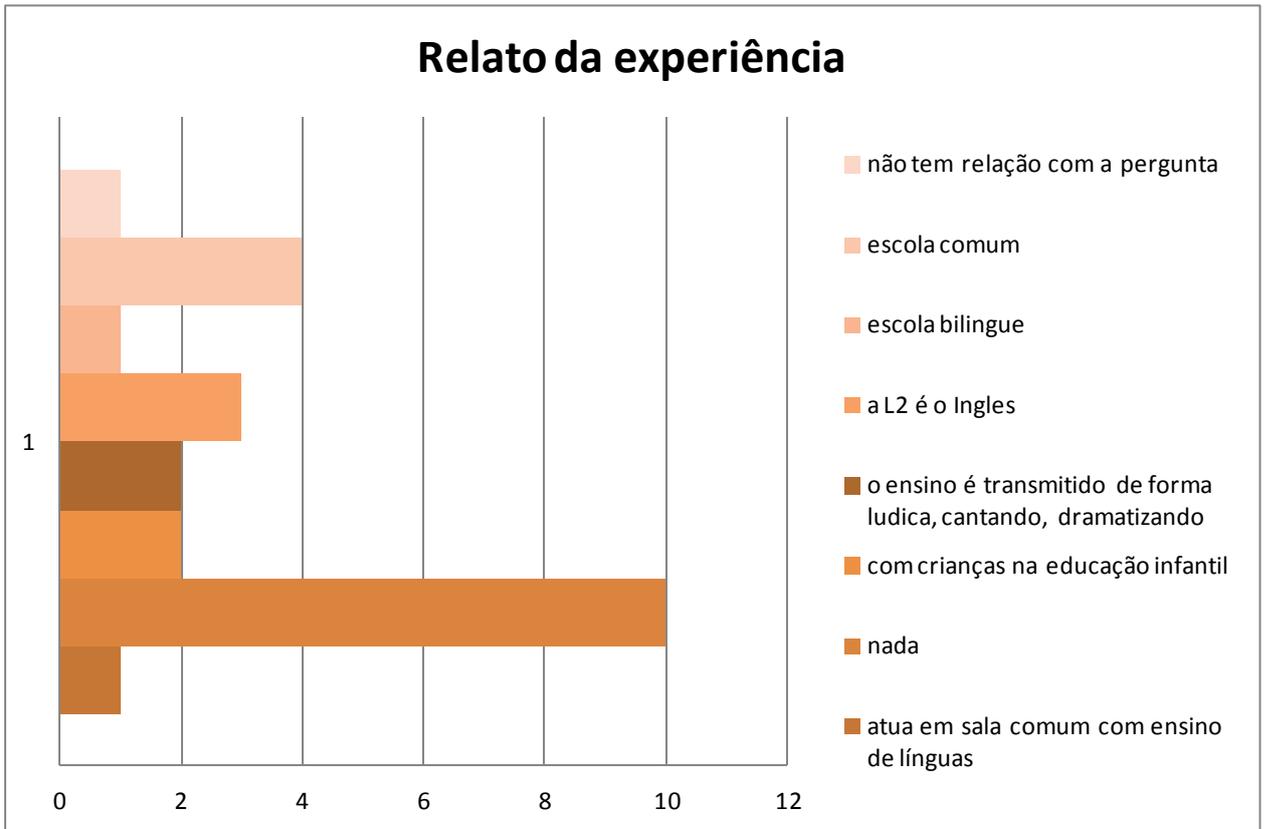
■ sim ■ não



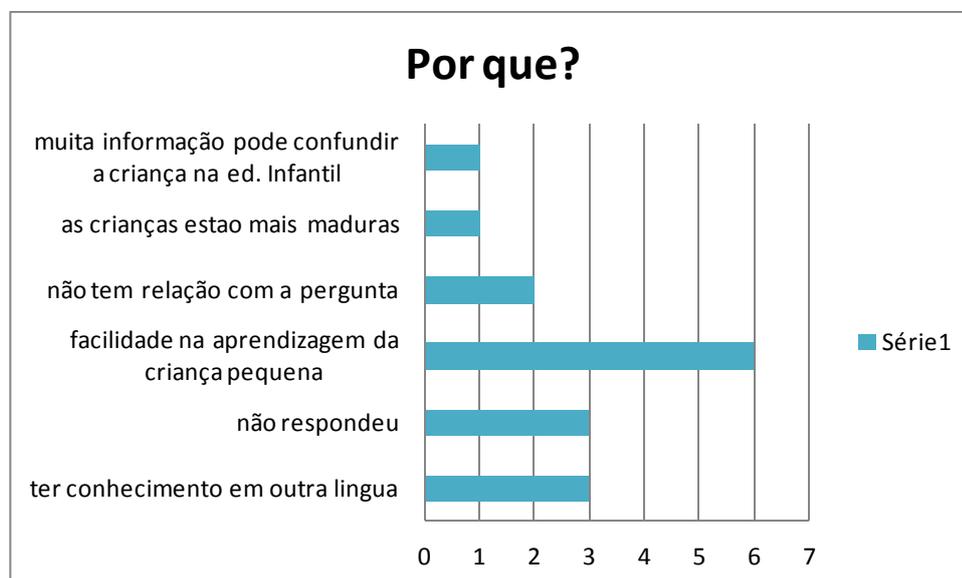
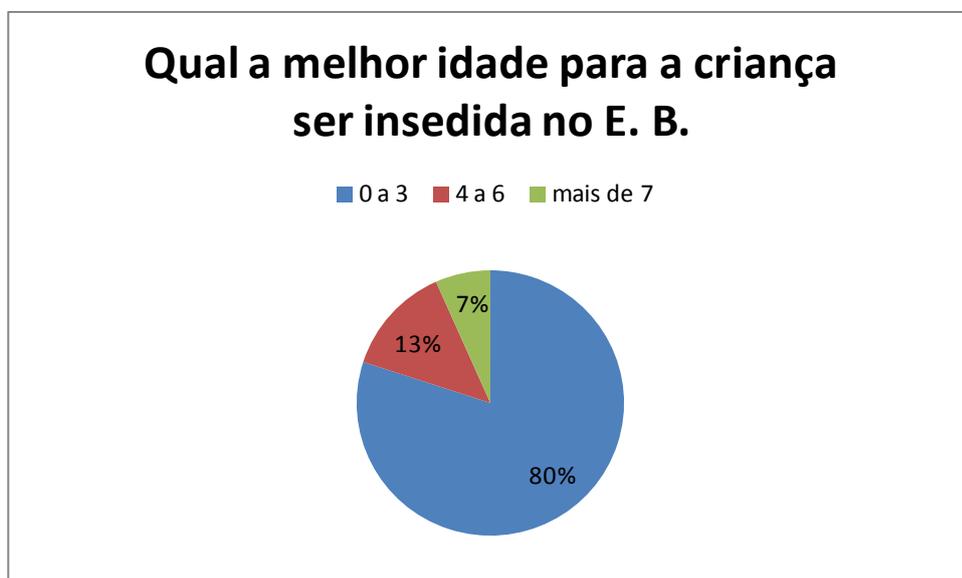
Já trabalhou com o ensino bilingue?

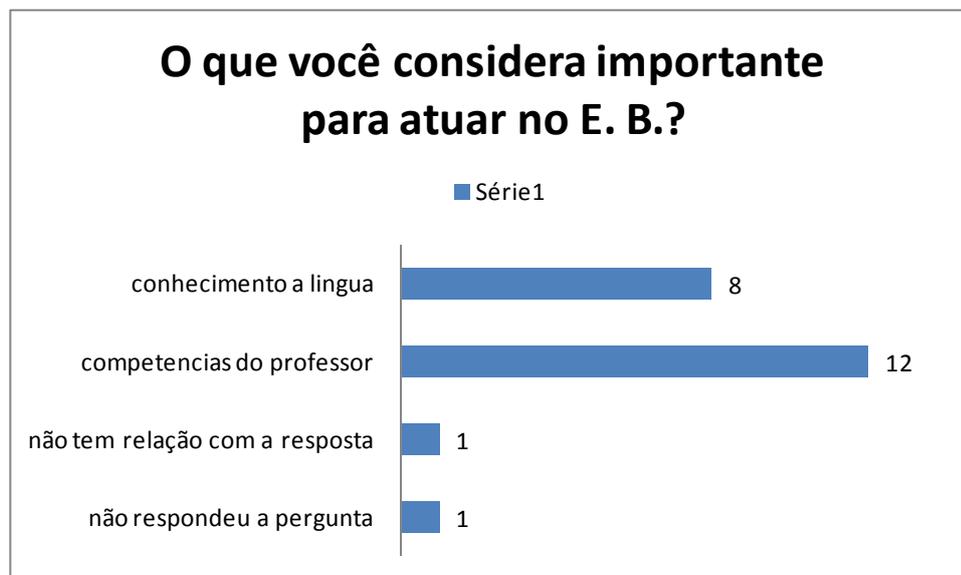
■ sim ■ não





Por ser composta por duas perguntas a oitava questão foi dividida em dois gráficos:





Com os gráficos é possível perceber que dentre os entrevistados, todas são mulheres. Mais da metade dessas tem entre 20 e 30 anos, mostrando que ainda são jovens. Pode ser por esse motivo que 67% são professoras há no máximo cinco anos. Só 7% da amostra lecionam exclusivamente em escolas públicas, uma vez que a maioria atua em escola particulares ou em ambas. Sobre o ensino bilíngue pouco mais da metade disse ter algum conhecimento, e só 20% alegaram ter feito algum curso a respeito, porém 33% relatam trabalhar com o ensino bilíngue. Das cinco que responderam atuar no ensino bilíngue três relataram ser em escolas bilíngue. Uma disse trabalhar com o ensino fundamental e médio com o ensino regular de inglês, e as outras quatro o ensino é dado na educação infantil. Quando a pergunta foi sobre as impressões sobre esse ensino, as respostas foram as mais diversas, e pouco se repetiram, tendo somente quatro categorias aparecido mais de uma vez. A única impressão negativa veio de uma professora que acredita que o ensino bilíngue pode atrapalhar outras matérias, porém outras oito professoras relataram considerar importante. Entretanto, 80% das professoras acreditam que o

ensino bilíngue deva ser inserido dos 0 aos 3 anos de idade e somente uma relatou que deveria ocorrer após os 7 anos. Quando questionadas sobre porque da idade, a resposta mais frequente foi devido a facilidade que crianças pequenas têm em aprender. Na última pergunta, “o que considera importante para atuar no ensino bilíngue”, a maioria das professoras considera que o professor deve ser capacitado para o ensino e, em segundo lugar que o professor tenha conhecimento da língua. A discussão dos resultados será exposta nas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que pensar em ensino-aprendizagem da língua estrangeira/língua internacional para a Educação Infantil significa reconhecer que essa é uma prática que atinge um número cada vez maior de escolas particulares em grandes cidades brasileiras. Deveríamos, portanto, incentivar estudos e debates que possam culminar em: (1) formação de professores e profissionais; e 2 projetos de implementação de ensino-aprendizagem de em língua estrangeira/língua internacional em creches e em outras instituições de educação infantil da rede pública, para tornar a educação no país mais justa. Acredito ainda que essa seria uma forma de tornar possível a essas crianças a participação na vida contemporânea por meio dos múltiplos discursos que circulam em língua estrangeira/língua internacional, isto é tornando-a agentes construtores e transformadores de sua realidade (WOLFFWITZ-SANCHEZ, 2009 p.)

Início estas considerações finais com a citação de Wolffwitz-Sanches, pois quando surgiram para mim os primeiros interesses em investigar a educação bilíngue, me questionava se não seria uma pesquisa que acabasse discriminando algumas camadas mais pobres da população brasileira, e como pôde ser visto, ao longo do trabalho, esse pensamento existe sim em alguns autores, mas não é unânime como a citação oferece.

O tema pesquisado é muito amplo, e apesar de alguns autores apontarem como pouco estudado, não foi o que encontrei. É verdade porém, que pesquisas vem surgindo recentemente, uma vez que muitos dos textos lidos foram publicados depois de 2007.

Na primeira parte da fundamentação teórica, quando apresento a linguagem para Piaget, menciono o que o autor relata: é no contexto de imitação que se adquire a linguagem, e este tem se mostrado um fator essencial para essa aquisição, uma vez que se a linguagem fosse aprendida apenas por condicionamento, teria que ocorrer muito antes.

Essa passagem está de acordo com o que Martins apontou: Primeiro há um período em que a criança continua a usar a língua nativa mesmo exposta à segunda língua, ocorrido esse período a criança passa para uma fase de silêncio, chamado de período não-verbal, para então dar início a frases “telegráficas” e “frases feitas” na segunda língua. Por último as crianças passam a produzir frases mais complexas na segunda língua. Na segunda etapa, o silêncio serve para que a criança possa absorver o máximo possível do que a professoras e outras crianças dizem na segunda língua.

Dessa forma, se pode perceber que assim como Piaget relatou sobre a aquisição da linguagem, também ocorre no contexto bilíngue, uma vez que a criança se apropria do que está sendo falado ao seu redor para então arriscar as primeiras palavras. Esse contexto de imitação, citado por Piaget, também está de acordo com o que outras pesquisas apontam sobre os professores. Como as escolas bilíngues que em acessão do Brasil, são as escolas particulares onde a língua estrangeira é introduzida, o professor passa a ser o centro de referência para a criança. Em outros contextos, fora da escola, à língua internacional não é usada, fazendo com que a única referência para essas crianças seja o professor e os colegas de sala.

Ao falar sobre o professor é importante ressaltar que para que esse tenha um bom desempenho é necessário:

(...) uma formação continuada, uma vez que os conhecimentos estão em constante mudança, assim se faz essencial que esse profissional esteja sempre se atualizando. Leffa (2001, apud CRUZ e FINHOLD 2010) ressalva que para o professor de uma escola bilíngue ter um bom desempenho não basta ter domínio da língua, a ação pedagógica também tem grande importância. Cruz e Finhold (2010)

Isso está de acordo com o parágrafo acima, pois uma vez que o professor é o modelo se faz necessário ter um bom domínio da língua, para que não seja passada de forma errônea a criança.

Estas competências vão de acordo com o que as professoras responderam na pesquisa, pois mais da metade relatou ser importante o professor ter conhecimentos pedagógicos, assim como um bom conhecimento da língua, como aponta o último gráfico.

Durante toda a revisão de literatura foi possível perceber a divergência do tema. Os primeiros estudos apontavam para resultados negativos, porém anos depois a literatura foi revista e foi percebido que essas pesquisas estavam relatando sistemas nos quais a criança é inserida em outra cultura e as escolas têm a intenção de que elas percam a língua materna, para a aquisição da língua dominante no país. Foi o que Flory e Souza (2012) apontaram ao relatar que as desvantagens foram encontradas no bilinguismo subtrativo. Bee (2003) também faz críticas a esse ensino, pois sugere que as crianças são jogadas nas salas de aula sem a menor preocupação se elas estão entendendo ou não.

Esse bilinguismo subtrativo foi o que pairou por muitos no Brasil quando os colonizadores instituíram que o português seria a língua falada, fazendo com que os índios perdessem suas línguas de origem. Como visto na discussão sobre o ensino bilíngue no Brasil vem sofrendo algumas mudanças, pois na atualidade é aceita no país, a educação bilíngue nas comunidades indígenas.

Outro contexto que apareceu nos textos lidos é a educação bilíngue de fronteira que vem crescendo no Brasil. Esse tipo de educação não seria um bilinguismo eletivo, uma vez que em muitas das cidades que contém as escolas nesse contexto bilíngue, usam as duas línguas como meio de comunicação. O que menos apareceu foi sobre a educação bilíngue de crianças surdas.

A educação bilíngue que teve mais destaque nos textos lidos foi essa educação na qual uma língua de prestígio é ensinada por vontade dos pais, uma vez

que não há necessidade de se aprender essa outra língua para morar no Brasil. Porém como visto desde a introdução o mundo globalizado vem fazendo com que as informações corram o mundo em segundos, e muito do que é transmitido é em inglês que tem se tornado cada vez mais uma língua universal.

Voltando a falar desses estudos, os mais recentes apontam que as crianças ao serem inseridas na educação bilíngue, têm tido avanços cognitivos, e conseguem atingir um nível de proficiência maior da língua. Os estudos neurológicos apontaram para uma plasticidade neural que é maior em crianças, e essa plasticidade faz com as crianças consigam aprender com maior facilidade. O estudo de Andréia Mechelli (DATA) apresentou resultados interessantes, uma vez que mostrou a diferença no cérebro de bilíngues precoces em relação a bilíngues tardios e em relação a pessoas monolíngues, indicando assim que aprendizes mais velhos não terão a mesma fluência que os bilíngues precoces.

Quando Correia (2008) disserta sobre a Teoria do Período Crítico, a autora relata que grande parte da população está de acordo com essa teoria, uma vez que considera que as crianças têm mais facilidade de aprender. Esse pensamento pode ser visto também entre as professoras que responderam o questionário, pois a grande maioria acredita que a melhor idade para se introduzir a criança no contexto bilíngue é entre 0 e 3 anos, pois as crianças tem facilidade em aprender. Porém no final do estudo Correia aponta que o período crítico não é uma linha de corte, como se a criança que não aprender a segunda língua até certa idade nunca mais aprenderá, a autora mostra que para alguns habilidades linguísticas, como a pronuncia, a teoria tem grande relevância, porém qualquer adulto pode aprender uma segunda língua, mesmo em idade mais avançada.

As pesquisas também apontam que o ensino para as crianças deve ser ministrado de forma lúdica, com muitas brincadeiras. Isso também foi encontrado no questionário, uma vez que duas, de quatro professoras que trabalham com a educação infantil, relataram que o ensino bilíngue é ministrado através de brincadeiras, cantando, dramatizando. Foi encontrado que a forma lúdica de ensinar faz com que a criança preste mais atenção no que está sendo trabalhado, tenha mais interesse e motivação para aprender.

Pode ser concluído que muito ainda tem que ser estudado sobre o tema. Que é de extrema importância traçar as características brasileiras sobre a educação bilíngue, uma vez que são vários os contextos que a educação bilíngue ocorre no Brasil.

Outro ponto divergente na literatura, e que também precisa ser mais estudado, é sobre a conceituação da educação bilíngue, quando uma pessoa é bilíngue, quais as competências necessárias para ser conhecida como tal. Tal ponto parece ser o mais conflituoso, o que apresenta maiores diferenças, fazendo assim o mais difícil de conceituar.

A questão do tipo de ensino bilíngue também aponta diferentes opiniões, porém as pesquisas mais recentes têm indicado ser o sistema de imersão o mais apropriado, uma vez que valorizam as duas línguas, e não descarta nenhuma cultura. Esse sistema também foi apontado como o menos prejudicial à criança levando em consideração suas necessidades e dificuldades. Esse ensino teve um grande crescimento após as pesquisas canadenses que mostraram pela primeira vez resultados positivos da educação bilíngue.

Finalizo ressaltando que o presente estudo sobre a aquisição da linguagem baseou-se na teoria Piagetiana, diferente da maioria dos trabalhos aqui mencionados que fundamentam-se na teoria de Vygotsky.

REFERÊNCIAS

- BEE, H. A Criança em Desenvolvimento; trad. VEROSENE, M. A. V. 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CORREIA, N. P. A Aquisição da Segunda Língua e o Período Crítico. 41 f. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- CRUZ, L.L.M.; FINHOLDT, C.T.D. O Ensino-Aprendizado da língua inglesa para crianças não alfabetizadas. FAZU em Revista, Uberaba, n.7, p. 238 - 247, 2010. Disponível em <http://www.fazu.br>, acessado em 16 de abril de 2012.
- FÁVARO, F. M. A educação Infantil bilíngue (Português/Inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso em 05 escolas da cidade. São Paulo: 173 pp, 2009, disponível em <http://www.sapientia.pucsp.br>, acessado em 15 de abril de 2012.
- FLORY, E. V. & SOUZA M. T. C. C. Influências do Bilinguismo Precoce sobre o desenvolvimento Infantil: Vantagens, Desvantagens ou Diferenças? *Revista Intercâmbio*, volume XIX: 41-61, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x. Disponível em <http://revistas.pucsp.br>, acessado dia 23 de abril de 2012.
- GARCIA, B. R. V. O ensino de inglês para crianças nas concepções da mídia. In: GARCIA, B.R.V.; CUNHA, C.L.; PIRIS,E.L.; FERRAZ, F.S.M.; GONÇALVES SEGUNDO, P.R. (Orgs.). **Análises do Discurso**: o diálogo entre as várias tendências na USP. São Paulo: Paulistana Editora, 2009. ISBN 978-85-99829-38-7. Disponível em: <http://www.epedusp.org>, acessado em 20 de abril de 2012.
- GIESTA, L. C. Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na educação infantil: noções de ensino e aquisição de linguagem. 188f. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
http://www.proepreemacao.com.br/?page_id=403
- MARTINS, M. G. L. Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngue. 144p. + anexos. 2007. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Didática) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

PIAGET, J. A Linguagem e as Operações Intelectuais, in Problemas de Psicolinguística. São Paulo: Editora Mestre Jou,, 1973.

PIAGET, J. Linguagem e Pensamento Infantil. 3 ed. 1973.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. H.; LUCIO, P. B. Metodologia de Pesquisa. 3 ed. São Paulo, SP: McGraw-Hill, 2006.

SILVA A. L. L. C; CALAZANS H. X. S. Um Olhar sobre o Ensino na Educação Infantil Bilingue de Menores Ouvintes. In Arqueiro, vol.9, (jan/jun) Rio de Janeiro INES, 2004. Disponível em <http://www.feneis.org.br>, acessado dia 16 de abril de 2012.

SILVA V. R.; FREITAS C. C. "Teaching for the World": Reflexão crítica sobre a Educação Bilingue em uma Escola de Elite de Goiânia, 2012. Disponível em [http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Val%C3%A9ria%20Rosa%20da%20Silva%20\(UEG\)%20e%20Carla%20Conti%20de%20Freitas%20\(UEG\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Val%C3%A9ria%20Rosa%20da%20Silva%20(UEG)%20e%20Carla%20Conti%20de%20Freitas%20(UEG).pdf).

Silva, R. C. M. Aquisição de segunda língua em contexto de educação bilíngue: processos dialógicos no trabalho pedagógico. 93 f. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

SOARES, I. M. Educação bilíngue e o ensino da língua estrangeira: um estudo de caso. 144 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – universidade Católica de Pernambuco.

WOLFFORWITZ-SANCHES, N. Formação de Professores para a educação infantil bilíngue. 217 pp. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ANEXO 1



Obrigada por dedicar parte do seu tempo para responder a este questionário.

Este será aplicado a fim de investigar a opinião, as informações que professoras têm a respeito da educação bilíngue.

Sou estudante do curso de pedagogia da Unicamp e estou realizando meu TCC sobre as orientações da Prof. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis. O meu trabalho tem como tema a educação bilíngue no ensino infantil e está dividido em três grandes partes. A primeira é sobre a educação bilíngue, a segunda sobre a aquisição de uma segunda língua no começo da vida, e por último a opinião de professores sobre esse ensino. O interesse em investigar junto aos professores surgiu após a leitura bibliográfica pouco foi encontrado sobre os professores, e junto a isso a professora Orly sugeriu que o questionário fosse aplicado as alunas do PROEPRE.

O questionário é simples contendo 6 questões fechadas e 4 questões abertas, levando em torno de 15 minutos para ser respondido.

Vale ressaltar que suas respostas ficarão totalmente anônimas.

Obrigada pela atenção.

Mayara Passos

082289

Questionário: Impressões sobre o ensino bilíngue.

Sexo:

Idade:

- 1) Qual a sua formação?
 2º grau
 Faculdade
 pós-graduação

- 2) Há quantos anos é professor (a)?
 de 1 a 5 anos
 de 6 a 10 anos
 de 11 a 15 anos
 mais de 16 anos

- 3) Em seu tempo de exercício, você atua/ atuou:
 escolas publicas
 escolas particulares
 ambas

- 4) Tem algum conhecimento sobre o ensino bilíngue?
 Sim
 Não

- 5) Já fez algum curso sobre o ensino bilíngue?
 Sim
 Não

- 6) Já trabalhou com o ensino bilíngue?
 Sim
 Não

Se sim, faça uma breve descrição sobre a experiência (em que contexto, quais as línguas ensinadas, séries atendidas, entre outras...):

7) Quais suas impressões sobre esse ensino?

8) Qual a melhor idade da criança para ser inserida no ensino bilíngue? Por quê?

9) O que você considera importante para atuar no ensino bilíngue?

OBRIGADA!

