



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS APLICADAS AO MULTILINGUISTO E À SOCIEDADE
DA INFORMAÇÃO

BEATRIZ DE OLIVEIRA SOUZA

MULTILINGUISTO NO ENSINO BRASILEIRO: UMA REFLEXÃO SOBRE A
INCLUSÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Brasília
2017

BEATRIZ DE OLIVEIRA SOUZA

**MULTILINGUISMO NO ENSINO BRASILEIRO: UMA REFLEXÃO SOBRE A
INCLUSÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Banca examinadora da
Universidade de Brasília - UnB sob a
orientação da Prof. Ma. Dyhorrani da Silva
Beira.

Brasília
2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Souza, Beatriz de Oliveira

Multilinguismo no ensino brasileiro: uma reflexão sobre a inclusão de línguas estrangeiras na educação infantil/ Beatriz de Oliveira Souza. -- Brasília [S.n], 2017.

47 f.

Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade de Brasília. Curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação.

1. Multilinguismo. Ensino. Língua Estrangeira. Educação Infantil. I. Título.

CDU – XXX.XX

Proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico ou mecânico, inclusive através de processos xerográficos, sem permissão expressa do Autor. (Artigo 184 do Código Penal Brasileiro, com a nova redação dada pela Lei n.º 8.635, de 16-03-1993).

BEATRIZ DE OLIVEIRA SOUZA

Multilinguismo no ensino brasileiro: uma reflexão sobre a inclusão de línguas estrangeiras na educação infantil

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca examinadora da Universidade de Brasília - UnB, como exigência parcial para obtenção do grau de Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação.

Brasília, 05 de dezembro de 2017

Banca Examinadora

Prof. Ma. Dyhorrani da Silva Beira
Orientadora
Universidade de Brasília - UnB

Pof. Me. Daniel Freitas
Examinador
Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dr. Thomas Petit
Examinador
Universidade de Brasília - UnB

Dedico este trabalho a Deus, que me deu forças para superar as dificuldades. Aos meus pais e irmã, que muito me apoiaram. Em especial minha mãe Marli, exemplo de mulher guerreira e fonte de inspiração. Aos meus amigos e ao meu amado João, que sempre acreditaram em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, minha fortaleza e meu refúgio. A Nossa Senhora, pelo amparo e intercessão em todos os momentos difíceis.

À Universidade de Brasília por me proporcionar uma formação acadêmica e humana de excelência.

A todos os professores e professoras que contribuíram para o meu crescimento. Em especial a professora e coordenadora do curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação, Helena Santiago Vigata. Sou muito grata por seu apoio e motivação.

Agradeço à minha querida orientadora, Dyhorrani da Silva Beira, por toda ajuda e orientação durante a produção deste trabalho.

Aos familiares e amigos que torcem por mim e a todos que me deram forças para continuar nessa jornada, o meu muito obrigado.

Por fim, agradeço imensamente a meu amado João, por todo apoio, compreensão e carinho.

“Uma criança, um professor, uma caneta e um livro podem mudar o mundo. Educação é a única solução”.

Malala Yousafzai

RESUMO

Este trabalho aborda os antecedentes históricos da forte presença do multilinguismo na formação da sociedade brasileira, bem como a evolução das políticas de ensino e das políticas linguísticas. Com a constatação da influência que o multilinguismo exerce em favor da diversidade linguística e do desenvolvimento de uma nação globalizada e multicultural, surge o debate acerca da inclusão do estudo de línguas estrangeiras na Educação Infantil brasileira, tendo como base os estudos da metodologia Doman, que evidenciam serem os primeiros anos de vida, a melhor fase para se aprender línguas estrangeiras.

Palavras-chave: Multilinguismo. Ensino. Língua Estrangeira. Educação Infantil.

ABSTRACT

This work presents the historical background of the multilingualism's strong presence in the formation of Brazilian society, as well as the evolution of the teaching policies and languages policies. In the face of the multilingualism influence in favor of linguistic diversity and development of a globalized and multicultural nation, the debate about the inclusion of foreign languages study in Brazilian early childhood education arises, based on studies of Doman's methodology, that prove to be the first years of life, to be the best phase for learning foreign languages.

Keywords: Multilingualism. Teaching. Foreign Language. Early Childhood Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. ASPECTOS DA FORMAÇÃO MULTILÍNGUE BRASILEIRA	13
1.1 OS IMIGRANTES	17
2. ASPECTOS DAS POLÍTICAS DE ENSINO E DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL	20
2.1 A LEI Nº 9.394/96: A NOVA LDB	25
2.2 O MULTILINGUISMO NO BRASIL COMO POLÍTICA DE ENSINO	27
3. A EDUCAÇÃO BILÍNGUE	30
3.1 ASPECTOS COGNITIVOS NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	33
3.2 O ENSINO SEGUNDO O MÉTODO DOMAN	34
4. PROPOSTA DE EDUCAÇÃO MULTILÍNGUE NA INFÂNCIA.....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	44

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo promover a discussão acerca do multilinguismo e do ensino multilíngue no Brasil, bem como destacar a necessidade de incluir línguas estrangeiras no currículo da educação pública desde a primeira infância. A hipótese de se alterar a legislação para que se ofertem línguas estrangeiras nos primeiros anos escolares deve ser encarada de forma concreta, pois assim será possível educar crianças de maneira completa, inclusas na sociedade da informação, sociedade esta que exige o conhecimento de línguas para fins de comunicação e informatização. O intuito é o de que se reduzam as diferenças sociais procedentes de oportunidades discrepantes na educação.

Ademais, o presente trabalho almeja contribuir para o entendimento do cenário do multilinguismo no Brasil, sendo necessário o aprofundamento nas principais contribuições linguísticas que favoreceram esse panorama. Para isso, é fundamental compreender a evolução da língua nacional como um processo que recebeu a colaboração das línguas autóctones, africanas e portuguesa colonial.

Toma-se como base a edição da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e prevê que, no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa, além da previsão dos currículos do ensino médio incluírem, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e a possibilidade de ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Entretanto, a possibilidade de ofertar, nos currículos do ensino médio, outras línguas estrangeiras em caráter optativo, diminui a oportunidade de se estudar outra língua, além da inglesa. Outra consequência da inclusão em caráter optativo é a inexistência de incentivo para que outras línguas componham o currículo escolar, o que desencadeia na falta de promoção de políticas próprias para a formação de professores de língua estrangeira.

Tendo também a lei nº 13.415/2017, que altera a lei de diretrizes e bases da educação nacional, mantido o entendimento de que línguas estrangeiras se encontram na parte diversificada do currículo e não na sua base nacional comum, evidencia-se uma diminuição de valores em comparação com outras disciplinas do

currículo escolar. Portanto, é primordial uma proposta de execução de uma política educacional voltada para o ensino da língua estrangeira desde a educação infantil. Essa afirmação é justificada pela experiência de estágio, da autora deste trabalho, como professora assistente de língua inglesa em uma escola infantil privada, que utiliza um método inovador de estimulação precoce (o método Doman) e oferece aulas de inglês e espanhol para crianças de até 6 anos de idade.

Com fundamentos legais e doutrinários, pretende-se demonstrar que é necessário, o quanto antes, a exposição da criança a um idioma estrangeiro, criando uma maior aptidão para aprendê-lo com fluência no futuro, conforme já observado em instituições privadas de ensino.

Levando em consideração os aspectos supracitados, apresentamos, no primeiro capítulo do presente trabalho, aspectos da formação do multilinguismo no Brasil, evidenciando sua evolução histórica.

No segundo capítulo, apresentamos aspectos das políticas de ensino implantadas no Brasil, suas características gerais, além da presença de políticas linguísticas desenvolvidas no mesmo território. É apresentado um panorama da lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei nº 9.394/96) e de suas atualizações, com destaque para o ensino de línguas estrangeiras nos ensinos fundamental e médio.

No terceiro capítulo, trazemos um panorama sobre a educação bilíngue, apresentamos alguns aspectos cognitivos na aquisição da linguagem, assim como o ensino segundo o método Doman.

Por fim, no quarto e último capítulo, apresentamos a problemática do presente trabalho de conclusão de curso, demonstrando os efeitos da implementação de uma política educacional voltada para o ensino da língua estrangeira desde os anos iniciais, assim como sua importância.

Por meio da discussão sobre o valor recebido pelo ensino da língua estrangeira em salas de aula brasileiras e diante da relevância que é a presença do multilinguismo no desenvolvimento da sociedade brasileira, apesar da forte homogeneização da língua portuguesa no Brasil, há a conscientização dessa assiduidade por meio da implantação de políticas linguísticas que trabalham em prol do multilinguismo.

1. ASPECTOS DA FORMAÇÃO MULTILÍNGUE BRASILEIRA

A língua como manifestação cultural humana, torna-se um dos instrumentos de identificação de determinado povo ou comunidade. Pelo fato do português ter sido instituído como língua oficial da República Federativa do Brasil, acredita-se que não existem outras variedades linguísticas no território brasileiro. Para compreender o panorama do multilinguismo no Brasil, é necessário conhecer as principais colaborações linguísticas que contribuíram para esse processo. É necessário levar em consideração, portanto, uma transformação evolutiva da língua nacional, que contou com as contribuições dos povos indígenas, africanos e português desde o período colonial brasileiro.

É válido ressaltar que esse panorama multilíngue já era percebido mesmo antes da chegada dos portugueses ao Brasil, já que por séculos as populações nativas conviveram com uma diversidade linguística antes do início do período colonial, conforme Mello, Altenhofen e Raso (2011), organizadores de “Os contatos linguísticos no Brasil”, obra que se destina a abordar em como os contatos linguísticos podem definir a formação discursiva e cultural brasileira:

“Apesar de, normalmente, nos confrontarmos com a instigante pergunta sobre os desdobramentos do contato entre o português lusitano aqui chegado e as línguas autóctones, devemos também lembrar-nos da intrincada história de contato prévio de tais línguas autóctones, que por séculos coexistiram em terras onde hoje está o Brasil, antecedendo o seu contato contínuo com a língua colonizadora nas décadas subsequentes”. (MELLO, 2011, p. 27)

A obra citada acima revela a imposição da língua portuguesa aos povos indígenas. O domínio português em um amplo território indígena e em comunidades diferentes pode ser explicado pelo controle que os portugueses possuíam sobre a agricultura e como essa prática se impôs sobre sociedades que viviam da caça e da coleta.

Mello, Altenhofen e Raso (2011) afirmam que a agricultura naturalmente desencadeou um amplo desenvolvimento tecnológico, sendo a escrita uma das principais consequências desse desenvolvimento. Dessa forma, os portugueses tiveram como repassar os seus conhecimentos com o propósito de exploração da mão de obra dos povos indígenas:

“As armas de fogo (junto à cavalaria) e a escrita, também filhas do desenvolvimento tecnológico desencadeado pela agricultura, fizeram o resto: não podemos esquecer, entre outras coisas, que a escrita, originada no Oriente Médio 3.500 a.C., quando lá já existiam estados complexos, e ignorada nas Américas, era uma tecnologia que permitia operações importantíssimas, como a transmissão e o acúmulo dos conhecimentos, das experiências e das instruções”. (MELLO, 2011, p. 17)

Mello, Altenhofen e Raso (2011) apontam o desequilíbrio existente entre a língua portuguesa e as diversas línguas indígenas, principalmente as pertencentes às famílias tupi-guarani dos grupos macro-tupi e macro-jê, reforçando a realidade de que o Brasil apenas aparenta ser um país monolíngue, apesar de ser um dos países com maior diversidade linguística do mundo.

O glotocídio dos troncos linguísticos autóctones é consequência de tal desequilíbrio, pois já não há mais falantes em virtude do genocídio efetivado pelos colonizadores brasileiros e da aculturação indígena em contato com a sociedade colonizadora, que impõe valores e sistemas linguísticos considerados mais desenvolvidos. Dessa forma, o desaparecimento das línguas indígenas também se origina no fato de que a língua portuguesa se tornou cada vez mais necessária para se alcançar bens e posições sociais, em uma sociedade que passou a ser controlada pelos portugueses, conforme afirma Mello (2011):

“(…) a tendência é o rápido e progressivo desaparecimento das línguas com poucos falantes, ligadas a culturas não agrícolas ou de alguma forma com baixo prestígio em relação a outras línguas em contato imediato”. (MELLO, 2011, p. 21)

Os autores afirmam que, nas três primeiras décadas do século XVI, prevaleceram interações linguísticas precárias para fins comerciais do pau-brasil. Tais interações foram facilitadas pela existência de degredados, que eram deixados pelos portugueses com o objetivo de aprenderem a língua local e servirem de intérpretes na relação entre colonizadores e povos locais. Tal cenário teria se modificado com a gradual ocupação das terras brasileiras pelos portugueses e o consequente desenvolvimento de uma língua geral, de base tupi-guarani.

Tal língua manteve sua importância como língua franca na maior parte do território brasileiro até pelo menos meados do século XVIII, quando houve a intervenção do Marquês de Pombal e o português passou a ser a língua oficial da colônia brasileira. Rosa Virgínia Mattos e Silva, em sua obra “O Português são dois:

novas fronteiras, velhos problemas” (2004), afirma que a homogeneização da língua correspondia aos interesses políticos e econômicos da época e, por conseguinte, inaugurou-se a ideia de uma unidade linguística brasileira, conforme a seguir transcrito:

“Em 1757, com o Marquês de Pombal, se define explicitamente para o Brasil uma política linguística e cultural que fez mudar de rumo a trajetória que poderia ter levado o Brasil a ser uma nação de língua majoritária indígena, já que os dados históricos informam (...) Pombal define o português como língua da colônia, conseqüentemente obriga seu uso na documentação oficial e implementa o ensino leigo no Brasil”. (SILVA, 2004, p.21)

Já a contribuição linguística portuguesa, ainda de acordo com Mello, Altenhofen e Raso (2011), teve início com a vinda dos primeiros colonos pertencentes às camadas populares (analfabetos de origem rural e desprovidos de instrução formal) e originários de diversas localidades. Essa variação geográfica garantiu um equilíbrio linguístico, pois nenhum dos dialetos de Portugal teve preponderância marcante.

Os autores fazem um importante destaque à forte miscigenação entre homens portugueses e mulheres indígenas no começo da colonização, já que a formação de uma população mestiça teve como consequência a diversidade linguística. Exemplo dessa variação é a já citada língua geral, de base tupi-guarani, que serviu como língua nativa para um grande número de brasileiros mestiços. A propagação dessa língua pelo interior do território brasileiro se deu quando esses mestiços foram em busca de riquezas minerais nas chamadas bandeiras.

Porém, ainda de acordo com Mello, Altenhofen e Raso (2011), conforme o processo colonial passou a se basear em propriedades agrícolas, a vinda de famílias portuguesas aumentou em grande escala e o emprego da língua portuguesa foi se fixando como segunda língua falada tanto por indígenas como por africanos. Tal fixação se intensificou em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil com o intuito de fugir dos avanços das tropas napoleônicas e de estabelecer o controle metropolitano a partir de terras brasileiras. A vinda da linhagem monárquica trouxe ao Brasil toda a estrutura da Administração Pública portuguesa, assim como seus funcionários públicos. A vida intelectual brasileira e o emprego da variedade linguística culta cresceram substancialmente, com um significativo aumento de escolarização nas regiões urbanas.

Por fim, Margarida Maria Taddoni Petter (2007), em seu artigo “Línguas Africanas no Brasil” demonstra a colaboração linguística do povo africano por meio do duradouro contato com a língua portuguesa desde que os primeiros africanos foram trazidos para o Brasil na condição de escravos. O tráfico negreiro tornou-se um lucrativo negócio, que perdurou por mais de três séculos com a política de misturar as etnias, barrando a hegemonia de uma mesma língua africana em uma só região brasileira.

A consequência dessa política colonial, foi a chegada dos africanos com um estatuto linguístico diverso do que possuíam na África, pois, além de se verem forçados a conviver com uma língua distinta da sua, foram obrigados a ter um contato permanente com a língua portuguesa dos seus senhores, conforme podemos observar abaixo:

“Essa situação se caracterizava pela concentração forçada e prolongada de locutores de línguas africanas diferentes, embora tipologicamente próximas, (...) Por outro lado, nesse mesmo período, ocorreu um contato forçado e prolongado com a língua portuguesa; primeiramente com aquela utilizada pelos pombeiros, recrutadores de cativos no interior das terras; a seguir, ao longo da costa africana, com os negreiros, brasileiros, que seriam talvez seus futuros senhores”. (PETTER, 2007, 72)

Dessa forma, a maioria das características do Português do Brasil tem como principal influência as línguas africanas. Essa influência é percebida na forma simples com que expressões de uso popular se fazem presentes no cotidiano, conforme afirma Petter (2007):

“Os africanismos são termos ou expressões de uso coloquial resultante do contato do português com uma língua africana, ocorrido na África, em Portugal ou no Brasil. A integração desses termos ao português deu-se, portanto, em épocas diferentes: alguns integraram-se antes da escravidão brasileira e podem ser considerados como empréstimos (...) Esses empréstimos surgem de uma necessidade comunicativa e refletem um encontro cultural”. (PETTER, 2007, p.83)

A realidade linguística brasileira, portanto, passou por um processo de transformação, que atingiu o uso das línguas indígenas e africanas ao lado da língua portuguesa. Houve uma junção do prestígio da língua portuguesa com características linguísticas diversas, ou seja, o Português Brasileiro apropriou-se de uma parte do léxico de origens distintas e reorganizou certos aspectos de sua gramática.

1.1 OS IMIGRANTES

A partir do século XIX e da primeira metade do século XX, que corresponde ao período da chegada de imigrantes europeus e asiáticos no Brasil, a conjuntura linguística continua em seu caminho de transformação, especialmente nas regiões Sul e Sudeste do país.

Em decorrência de circunstâncias sócio-históricas, a República e a sociedade cafeeira, recém-implementadas no Brasil, vislumbraram a mesma solução para várias questões, dentre elas: a abolição da escravatura e consequente falta de mão de obra; a necessidade de povoamento de regiões fronteiriças e ocupadas por populações indígenas; e a tentativa de frear a miscigenação para resguardar o branqueamento da população. Dessa forma, a política de imigração foi encarada como primordial para o desenvolvimento do Brasil. De acordo com Carmem Bolognini e Maria Payer (2005), em seu trabalho “Línguas de Imigrantes”, a imigração foi favorecida pelo início da industrialização, que causou empobrecimento da população e escassez de terras para agricultura.

Portanto, o gigantesco fluxo imigratório deu-se entre o período de 1887, pouco antes da proclamação da República, até 1930, no começo da era Vargas. Entretanto, antes desse período, já existia uma variedade de pequenos grupos de imigrantes e de uma diversidade linguística, oriundos da época do Império: italianos, holandeses, alemães, portugueses e espanhóis. Este último grupo possui um vínculo estreito com o Brasil, pois durante o grande movimento migratório, se interessaram pelo plantio do café e posteriormente, entre 1950 e 1964, foram atraídos pela indústria e siderurgia. Ainda conforme Bolognini e Payer (2005), os espanhóis compõem o terceiro maior grupo de imigrantes, atrás dos italianos e dos portugueses.

As referidas autoras também destacam a relevância da presença holandesa no Brasil em dois períodos históricos: durante a tentativa de colonização no século XVII, ocasião em que houve um investimento cultural oferecido pelo governo holandês firmado no país e tendo como consequências a formação de uma biblioteca, a criação da imprensa e relatos da época expressos em pinturas e em livros holandeses; e durante o movimento migratório no século XX. Nesse período, chegaram cerca de 20 mil falantes de holandês por meio da compra de terras onde

hoje se localiza a cidade de Holambra, no interior de São Paulo. Seus descendentes preservam o uso da língua até hoje.

Já os imigrantes falantes da língua alemã representam elevado percentual do total da população imigrante. Tal língua e seus dialetos são falados nos estados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e também no Espírito Santo. Provenientes da Alemanha, Suíça, Áustria e parte da Rússia, estabeleceram-se em pequenos grupos onde preservaram seus dialetos locais. De acordo com Bolognini e Payer (2005), é possível verificar as circunstâncias de contato e inserção da imigração alemã diante de contextos históricos, políticos e socioculturais:

“Eles trouxeram, além da doutrina religiosa, o alemão padrão (hochdeutsch), pois os pastores tinham formação acadêmica.(...) Foi nessa época, também, que diversas publicações em idioma alemão foram feitas no Brasil: jornais, cartilhas, manuais de orientação religiosa e familiar, manuais técnicos, boletins informativos e livros de história e literatura inspirados na vida dos imigrantes”. (BOLOGNINI, 2005, p. 44)

Com a entrada do Brasil na Primeira Guerra Mundial, a circulação de periódicos em alemão e as instituições alemãs foram proibidas de funcionar em território brasileiro. No entanto, mesmo com a proibição, aumenta o número de periódicos em língua alemã, e os já existentes têm sua tiragem ampliada.

Logo após o término da guerra, as relações diplomáticas entre os dois países foram reatadas e o alemão, bem como o funcionamento de escolas e igrejas de origem alemã deixou de ser proibido. Um novo embargo ocorreu na Segunda Guerra Mundial, quando novamente intuições alemãs foram fechadas e jornais proibidos de circular. Mesmo com essas proibições temporárias, atualmente e de acordo com Bolognini e Payer (2005), há um número considerável de brasileiros que se consideram falantes da língua alemã, por serem descendentes de imigrantes.

As autoras afirmam que, no decorrer do período do grande fluxo imigratório, milhares de imigrantes falantes de italiano e das variedades dessa língua desembarcaram no Brasil. Concentraram-se no Sul, Sudeste e sul da Bahia. Entretanto, há descendentes também em outros estados do Centro-Oeste (Mato Grosso, Mato grosso do Sul e Goiás) e do Norte (Acre, Pará e Rondônia), movidos pela procura de novas terras após 1970. Válido perceber que o isolamento, em relação às regiões urbanas, das comunidades italianas em suas colônias agrícolas, favoreceu a conservação de sua língua.

No decurso das duas grandes guerras mundiais e do Governo de Getúlio Vargas durante o Estado Novo (1937-1945), o italiano, assim como outras línguas estrangeiras, foi proibido de acordo com a conjuntura nacionalista da época e sob o pretexto de que uma nação deveria possuir apenas uma língua. Dessa forma, a política linguística no Brasil formou um imaginário de variedades linguísticas ilegítimas e de uma conseqüente hierarquização cultural. Bolognini e Payer (2005) explicam as conseqüências dessa medida:

“Esse fato inibiu significativamente a prática das línguas maternas dos imigrantes, marcadamente no domínio público e institucional, sobretudo na imprensa escrita e na escola, mas também no espaço privado”. (BOLOGNINI, 2005, p.44)

Contudo, a Campanha de Nacionalização do Ensino não conseguiu extinguir as línguas estrangeiras junto a uma prática de linguagem eminentemente oral. Dessa forma, conforme demonstrado pelas citadas autoras, as variedades do italiano misturaram-se à língua portuguesa, de modo que os imigrantes italianos falam o português com fortes traços de sua língua materna. Traços estes presentes na fonologia, no léxico, na morfossintaxe e no hábito de se misturar as duas línguas.

Bolognini e Payer (2005) afirmam que com o surgimento de uma nova configuração sócio-histórica, a partir dos anos 1980, e com o crescimento das reflexões acerca da globalização, passou-se a reconhecer as singularidades culturais e regionais dos imigrantes a fim de consolidar e valorizar sua história. Tal fato contribuiu para a inserção do ensino de italiano como língua estrangeira em cidades colonizadas por italianos.

Por fim, os imigrantes japoneses vieram inicialmente para o estado de São Paulo servir como mão de obra nas fazendas de café. Após a Segunda Guerra Mundial, outros milhares de japoneses desembarcaram no Brasil e se deslocaram para outras regiões como a Amazônia, Nordeste e Sul do país. A língua japonesa que se fala hoje no Brasil é resultado da integração de dialetos de várias regiões do Japão, além de apresentar uma marca importante: a influência da língua portuguesa. De acordo com Bolognini e Payer (2005):

“Essa língua, usada na comunicação cotidiana no contexto nipo-brasileiro, é chamada de koronia-go (“língua da colônia”), e é comumente caracterizada pelos japoneses como “o japonês antigo misturado de língua brasileira (o português)”. O uso da língua japonesa não se limita apenas ao meio de comunicação oral na comunidade nipo-brasileira. A língua escrita tem tido

lugar nas publicações de jornais, interrompidas, juntamente com a prática pública da língua, no período da Segunda Guerra”. (BOLOGNINI, 2005, p.45)

Ademais, diversas expressões culturais se originaram na comunidade japonesa imigrante, sob a forma de danças, música e literatura. Percebe-se também que a língua japonesa surge no português brasileiro, com a incorporação do léxico que constitui elementos da cultura japonesa, como por exemplo, na gastronomia (sushi, sashimi, temaki tempurá, teriyaki) e nos esportes e entretenimento (karatê, judô, jiu jitsu, karaokê).

Em síntese, a formação linguística brasileira, desde antes da chegada dos colonizadores portugueses até os dias atuais, sempre foi marcada por situações multilíngues. O estudo dessa situação demonstra a importância de se revelar as relações históricas conflitantes entre a língua portuguesa e suas contribuições linguísticas e certamente a presença de atores reais nesse processo, que são representados não apenas pelos falantes do português brasileiro, mas também pelos seus imigrantes, que de um modo ou de outro contribuíram para a formação do português que conhecemos hoje.

2. ASPECTOS DAS POLÍTICAS DE ENSINO E DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL

Louis-Jean Calvet, em sua obra “Sociolinguística: uma introdução crítica” descreve genericamente o termo política linguística como o “conjunto de escolhas conscientes que são realizadas por um grupo de indivíduos no âmbito das relações entre língua e vida social” (Calvet, 2002, p. 145). Já para Maria Nilse Scheneider, política linguística é conceituada, em sua tese de doutorado: “Atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngues alemão-português do Rio Grande do Sul”, como um conjunto de medidas governamentais e ou institucionais, que visa fomentar a vitalidade e a manutenção de uma variedade linguística e ou a sua padronização (Scheneider, 2007, p. 41). Com base nesses conceitos, pode-se concluir que as políticas linguísticas são pautadas em deliberações feitas pelo Estado, no sentido de regular a utilização de uma ou mais línguas faladas em uma nação.

No Brasil, uma sucessão de políticas linguísticas é evidenciada pela trajetória do ensino de línguas estrangeiras, que tanto estabeleceu progressos quanto

retrocessos em tais medidas. O Brasil sempre teve destaque no ensino de línguas, conforme ensina Vilson Leffa, em seu artigo “O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional” (1998):

“Deixando de lado os primórdios da catequização dos índios, quando o próprio português era uma língua estrangeira, e começando com as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas, pode-se dizer que a tradição brasileira é de uma grande ênfase no ensino das línguas, inicialmente nas línguas clássicas, grego e latim, e posteriormente nas línguas modernas: francês, inglês, alemão e italiano (O espanhol só muito recentemente, considerando a perspectiva histórica, foi incluído no currículo)”. (LEFFA, 1998, p. 03)

A partir do desenvolvimento da língua geral, de base indígena, que começou a intervir sob o controle português em solo brasileiro, surgiram as primeiras políticas de ensino no Brasil. O plano educacional implantado pelo Marquês de Pombal em 1758 proibia a utilização e a aprendizagem de línguas indígenas e adotava a língua portuguesa como nacional e oficial.

A reforma implantada por Pombal foi a primeira política de ensino praticada no Brasil. Contudo, tal tentativa revelou-se fracassada, já que o plano educacional ofertado, que definia o português como língua da colônia, não conseguiu controlar e nem uniformizar o ensino. A educação brasileira sofria com a falta de incentivo e com o modelo herdado pelos colonizadores portugueses, que consistia em interações linguísticas precárias para fins comerciais do pau-brasil. É o que demonstra Cláudio de Moura Castro, coordenador de “Educação no Brasil: atrasos, conquistas e desafios”, capítulo do projeto “Brasil: o estado de uma nação”, do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (2006):

“Em contraste, em meados do século XVIII, estima-se que apenas 1 em cada 10 mil brasileiros frequentava a escola, e que quase 70% de nossa gente eram analfabetos em 1900 (...). É fácil entender as razões para esse atraso, quando consideramos que 2/3 da população de Portugal nessa época também eram analfabetos. Portugal nos legou o que tinha de bom, mas também o que tinha de ruim. No segundo caso, dele herdamos uma fraquíssima tradição educativa”. (CASTRO, 2006, p. 133)

A tentativa frustrada de mudar a política de ensino realizada em terras brasileiras só revelou algum avanço com a chegada da família real portuguesa em 1808. Instituições culturais e educacionais são criadas, promovendo intenso desenvolvimento intelectual. Com o surgimento de diversas escolas, o ensino passou a ser estruturado em três níveis: primário, secundário e superior. Contudo,

não havia a exigência de conclusão do ensino primário para acessar outros níveis. Isso possibilitou que a instrução elementar fosse realizada a partir da esfera privada, ou seja, um escasso número de professores só atenderia os filhos das classes mais abastadas, nas próprias casas destes.

Dessa forma, apesar do esforço da família real em oferecer condições que alterassem a organização do ensino no Brasil, pouco se mudou na área de educação, tendo em análise o século XVIII. Em 1823, após a proclamação da independência do Brasil em relação a Portugal, se outorgou a primeira Constituição brasileira, que contemplava a gratuidade de ensino a todos os cidadãos. Contudo, os recursos eram insuficientes para instaurar uma rede escolar e preparar professores para o exercício do magistério.

Com a abdicação ao trono de Dom Pedro I e a menoridade de seu herdeiro, o governo brasileiro passou por um período regencial de nove anos. Durante esse período foram introduzidas algumas alterações na Carta Política e, no campo da educação, os ensinos primário e secundário do Rio de Janeiro estavam sob a responsabilidade do Governo Geral, enquanto nas demais províncias, ficavam sob o cuidado das Assembleias Legislativas. Válido perceber que essas alterações eram de acordo com os anseios da elite de se oferecer uma educação no modelo europeu, conforme demonstrado por Kelly Day, em seu artigo “Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária” (2012):

“Com a corte vieram as companhias de teatro, fundaram-se as academias militares e as escolas de direito e medicina, abriu-se a Imprensa Régia e dá-se também, por conseguinte, a abertura dos portos, fatos que vão impor a necessidade de oferecer-se educação nos moldes europeus aos filhos da nobreza, e o uso de outras línguas, que não as clássicas, principalmente nas ações comerciais estabelecidas com a Inglaterra, a grande potência econômica e militar da época”. (DAY, 2012, p. 05)

A autora propõe uma reflexão sobre a política linguística educativa de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, revela que, durante o Império, os alunos estudavam no mínimo quatro línguas, no ensino secundário, representando um avanço para o ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil. Contudo, o ensino de línguas estrangeiras teria sido objeto de várias reformas, o que configurou um contínuo declínio no número de línguas ensinadas e nas horas semanais ofertadas.

Com o fim do Império e a proclamação da República em 1889, uma nova Constituição Federal é promulgada em 1891 e revela-se um intenso desinteresse do governo militar e da elite cafeeira pela educação, já que não se normatizava a obrigatoriedade da escolarização. Tal atitude demonstra a quase extinção do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, conforme a seguir citado por Day (2012):

“À medida que a educação passa a ser vista como um instrumento de reprodução das relações de produção, voltada para a instrumentalização para o trabalho, o que na época não incluía necessariamente falar outras línguas como ocorre atualmente, as línguas estrangeiras deixam de ter a importância do passado e o tempo dedicado a elas diminui na mesma proporção da entrada de novas disciplinas na grade curricular.” (DAY, 2012, p. 06)

Em 1930, com a tomada de poder por Getúlio Vargas, tem-se o fim da República Velha e o início do Estado Novo. Para introduzir um novo modelo capitalista de produção e precisando de mão de obra especializada, o país realiza grandes investimentos na produção industrial e, concomitantemente, na educação.

Em 1942, o ministro da educação do governo Vargas, Gustavo Capanema, realiza reformas em alguns ramos do ensino por meio de Decretos-Leis. A Lei Capanema respondeu aos anseios da sociedade, que desejava o retorno dos estudos clássicos. A estrutura educacional ficou dividida em ciclos: primário, ginásio e colegial, sendo que este último poderia ser na modalidade clássica ou na científica. Kelly Day (2012) demonstra a importância adquirida pelo estudo das línguas estrangeiras no Estado Novo:

“(…) foi através da Reforma de Capanema que se destinou 35 horas semanais ao ensino de idiomas (clássicos e modernos) e também se estimulou nas escolas a aplicação do método direto. De orientação eminentemente prática, ele pregava o ensino da LE na própria LE, um indicativo de preocupação com os aspectos metodológicos do ensino”. (DAY, 2012, p. 06)

Vilson Leffa (1998) também destaca a importância recebida pelo ensino das línguas estrangeiras durante a reforma de Capanema, onde todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. O autor, ao mesmo tempo, revela as críticas lançadas por alguns educadores: a lei seria um documento fascista pela sua exaltação ao nacionalismo.

Todo o desenvolvimento alcançado pela reforma Capanema começa a retroceder com o fim da era Vargas e a promulgação da Constituição de 1946, que

deixava expresso a competência da União em legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada somente em 1961, ou seja, treze anos após ser criado um anteprojeto em Comissão da Câmara dos Deputados.

Em 1964, teve início um período ditatorial por meio de um golpe realizado por uma junta de militares. Em meio a esse período foi promulgada a Constituição Federal brasileira de 1967, que originalmente não se afastou muito das diretrizes e bases educacionais previstas pela Lei Maior anterior. Contudo, com o intuito de manter o *status quo* da elite e de tornar o ensino secundário um condutor para o mercado de trabalho, leis foram elaboradas para introduzir mudanças na Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Uma dessas leis foi a de número 5.692 de 1971, que fixava as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, respectivamente, os atuais ensinos fundamental e médio. Por ser polêmica e sofrer centenas de emendas, a lei 5.692/71 repercutiu diretamente no ensino de línguas estrangeiras, conforme a seguir citado por Day (2012):

“Em 1971, além de sujeitar o ensino de LE “às condições de cada estabelecimento”, fato que levou a uma redução drástica na oferta de línguas estrangeiras, a lei 5692 reduz o ensino de 12 para 11 anos e introduz a habilitação profissional. Como resultados imediatos, muitas escolas aboliram o ensino de línguas estrangeiras ou reduziram a carga horária para (1) uma hora semanal.” (DAY, 2012, p. 07)

A autora destaca que as políticas linguísticas educativas advindas com a lei 5.692/71 não asseguraram a permanência do ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras e intensificaram um senso comum de que não se aprende línguas estrangeiras em escolas regulares.

Durante todo o período ditatorial houve resistência e as pressões advindas de diversos setores da sociedade acabaram por enfraquecer o regime militar e permitir uma abertura democrática em 1984. Na área da educação, a maioria das propostas não trouxe muitas mudanças, o que evidenciou uma disputa entre um grupo, que queria a permanência do apoio às iniciativas privadas, e outro grupo, que lutavam por uma escola pública de qualidade e que pudesse atender às classes menos favorecidas.

2.1 A LEI Nº 9.394/96: A NOVA LDB

Em 1988, a nova Constituição Federal traz muitas inovações para a área da educação, que orientaram a nova Lei de Diretrizes e Bases, dentre elas: a criação de um Sistema Nacional de Educação e a conceituação de uma educação pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado.

A atual Lei de Diretrizes e Bases (lei 9.394/96) possui como principais características: a gestão democrática do ensino público; o ensino fundamental obrigatório e gratuito; a previsão de um núcleo comum para os currículos do ensino fundamental e médio e de uma parte diversificada em função das peculiaridades locais; a garantia de reserva de percentuais definidos nos respectivos orçamentos dos entes federativos para a manutenção e desenvolvimento do ensino público; e a previsão da criação de um Plano Nacional de Educação. Uma novidade da lei 9.394/96 é a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo em vista o princípio fundamental de que a educação é um direito fundamental.

Já no período imediatamente após ter sido sancionada a LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE) dá início à produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para as etapas e modalidades da educação básica. Em vista do cumprimento dessa normatização, o CNE produziu, entre 1997 e 1999, um conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as etapas e modalidades da educação básica:

“Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. (BRASIL, 1996)

Em atendimento ao que determina o seu art. 26, a LDB de 1996 determina que tanto os currículos do ensino fundamental quanto do ensino médio devem ter uma base comum a ser complementada por uma parte diversificada, a critério do sistema ou estabelecimento de ensino.

Em seu trabalho, Kelly Day (2012) trata a Lei de Diretrizes e Bases como a “escolha obrigatória”, já que a norma determinava que a partir da 5ª série pelo menos uma língua estrangeira moderna deverá ser ensinada, devendo a escolha recair sobre a comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição, e não ao

professor, diretor ou Estado. Atualmente, com a edição da lei 13.415, de 2017, que altera a lei 9.394/96, fica estabelecido que “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 2017).

Importante ressaltar que a referida lei, que altera a Lei de Diretrizes e Bases, normatiza que a inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.

A lei 13.415/2017 inclui o artigo 35-A na LDB, que vincula a Base Nacional Comum Curricular aos direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio nas seguintes áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e ciências humanas e sociais aplicadas.

De acordo com o novo artigo, a parte diversificada dos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. Outra inclusão é a de que o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos no ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas nativas. No que diz respeito a línguas estrangeiras, a lei diz que:

“os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”. (BRASIL, 2017)

Dessa forma, percebe-se que o legislador optou, de forma geral, pelo inglês como segunda língua, deixando a língua espanhola em posição secundária. Tal opção pode ser explicada pelo prestígio obtido pela língua inglesa em âmbito internacional.

O artigo 36 da LDB, que trazia as diretrizes a serem observadas pelo currículo do ensino médio foi totalmente modificado. A atual redação da lei determina que:

“O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da

natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional.” (BRASIL, 2017)

A organização das áreas citadas acima e das respectivas competências e habilidades, conforme determinado pela lei 13.415/2017, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

Tendo a lei nº 13.415/2017, que altera a lei de diretrizes e bases da educação nacional, mantido o entendimento de que línguas estrangeiras se encontram na parte diversificada do currículo e não na sua base nacional comum, evidencia-se uma diminuição de valores em comparação com outras disciplinas do currículo escolar. Portanto, é necessário propor a execução de uma política educacional voltada para o ensino da língua estrangeira desde a educação infantil, pois, de acordo com o próprio Ministério da Educação, a “aprendizagem da língua estrangeira é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão”. (BRASIL, MEC, 1998, p. 15).

2.2 O MULTILINGUISMO NO BRASIL COMO POLÍTICA DE ENSINO

A nossa sociedade está atualmente organizada pelos preceitos da globalização e da comunicação. Este fato determina a enorme importância do multilinguismo, o conhecimento de línguas como um elemento indispensável no que se refere à ideia de proximidade entre povos de culturas distintas.

O termo multilinguismo refere-se ao convívio de diferentes idiomas em um ambiente delimitado (país, estado, cidade, etc), criando comunicações e interferências entre si. Já de acordo com o conceito definido pela Comissão Europeia (2005), multilinguismo seria a capacidade individual de utilizar diversos idiomas.

É importante ressaltar a diferença entre os termos Plurilinguismo e Multilinguismo, muitas vezes usados como sinônimos, conforme explica Isis Ribeiro Berger, em seu estudo “Gestão do Multi/Plurilinguismo em Escolas Brasileiras na fronteira Brasil-Paraguai”:

“Segundo definição apresentada pela Carta Europeia do Plurilinguismo, o uso do termo multilíngue refere-se à coexistência de diferentes línguas em dada sociedade ou espaço, e o termo plurilíngue enfatiza a presença dos falantes em seus usos das diferentes línguas que compõem seu repertório linguístico. Dito de outro modo, o termo multilinguismo está para a

sociedade, assim como o termo plurilinguismo está para os indivíduos. O termo “multilíngue” refere-se à coexistência de diferentes línguas em dada sociedade ou espaço, enquanto que o termo “plurilíngue” remete ao uso de várias línguas por um indivíduo.” (BERGER, 2015, p. 72)

O Brasil é considerado um dos países de maior expressividade multilíngue. Segundo dados do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), calcula-se que aproximadamente 250 línguas são faladas no Brasil, entre línguas indígenas, de imigração, de sinais e de comunidades afro-brasileiras, de acordo com os dados levantados pelo IBGE no Censo Demográfico de 2010. Entretanto, somente a língua portuguesa é considerada língua oficial e, bem recentemente, a língua brasileira de sinais, LIBRAS, foi reconhecida como meio legal de comunicação (lei nº 10.436/2002).

Diante dessa complexidade, o Brasil possui suas características linguísticas, já que as línguas são objetos históricos e estão sempre relacionadas aos seus falantes, conforme ensina Eduardo Guimarães, em seu texto “Apresentação Brasil: país multilíngue” (2005). A população brasileira é encarada como sendo, em grande parte, monolíngue, ou seja, falante somente da língua portuguesa, que é a sua língua nativa e também a língua franca, oficial e nacional do país.

Nesse contexto é importante conceituar esses termos e, de acordo com Guimarães (2005), os conceitos de língua nativa, língua franca e língua oficial e nacional são os seguintes: língua nativa é o primeiro idioma aprendido por seus falantes, por ser praticada na sociedade em que nasceram; língua franca é utilizada na comunicação por grupos que falam línguas nativas diferentes; língua nacional é a língua que confere a relação de pertencimento a um povo; língua oficial é a língua do Estado, utilizadas nas ações formais por meio de atos legais.

Dessa forma, não se pode afirmar que o Brasil é um país monolíngue, visto que vivenciamos diversos contextos multilíngues, isto é, comunidades que possuem línguas nativas distintas e, portanto, têm a capacidade de se exprimir em uma língua diferente. Porém, como afirma Guimarães (2005), esses contextos têm como principal determinante, o português, na qualidade de língua oficial e nacional. E, enquanto o imaginário de unidade nacional sobrepõe o caráter de língua oficial ao da língua nativa, a língua portuguesa é distribuída para seus falantes como

politicamente dominante. Isto faz com que a distribuição das outras línguas para seus falantes seja significada em um caráter de "inferioridade".

Em razão da relevância de se compreender as diversidades linguísticas e preservá-las, instituiu-se, por intermédio do Decreto nº 7.387/2010, o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), que é um instrumento, sob a gestão do Ministério da Cultura, de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

Simultaneamente no âmbito da luta por direitos linguísticos, Rosângela Morello, em seu artigo “Censos nacionais e perspectivas políticas para as línguas brasileiras”, consolida a importância da lei de cooficialização de línguas para a promoção social dos grupos que as falam. Segundo a referência da autora, “oficializar uma língua significa que o estado reconhece sua existência e reconhece aos seus falantes a possibilidade de não terem de mudar de língua sempre que queiram se expressar publicamente ou tratar de aspectos de sua vida civil” (MORELLO, 2016). A lei de cooficialização criaria um novo mecanismo de reconhecimento para todas as línguas brasileiras, sejam indígenas, crioulas, de sinais ou afro-brasileiras, resultando em uma rápida repercussão em todo o país, visto que em vários municípios brasileiros há uma ou mais línguas faladas, além do português, pela maioria da população. Ainda de acordo com Morello (2016):

“De 2002 a 2016, foram cooficializadas 11 línguas em 19 municípios brasileiros. Destas, quatro são alóctones, ou seja, faladas por descendentes de imigrantes: pomerano, em Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Pancas, Laranja da Terra e Vila Pavão, no Espírito Santo, e em Canguçu, no Rio Grande do Sul; talian, em Serafina Corrêa, Paraí e Nova Roma do Sul, no Rio Grande do Sul, e em Nova Erechim, Santa Catarina; hunsrückisch, em Antônio Carlos, Santa Catarina, e Santa Maria do Herval, Rio Grande do Sul, e alemão, em Pomerode, Santa Catarina. Outras sete são autóctones, ou seja, indígenas: nheengatu, baniwa e tukano, em São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas; guarani, em Tacuru, no Mato Grosso do Sul; akwê xerente, em Tocantínia, Tocantins; e macuxi e wapixana, em Roraima. No âmbito nacional, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) passou também a ser cooficial em 2002, e a lei foi regulamentada em 2005”. (MORELLO, 2016)

A documentação das línguas brasileiras é essencial para a elaboração de políticas públicas de alta relevância. Entre as políticas citadas encontra-se a educação bilíngue em diversos municípios: os localizados em regiões de grandes imigrações, os sobre forte influência indígena, ou até mesmo aqueles localizados em

faixas de fronteira com países falantes da língua espanhola, que também são multilíngues.

Com a assinatura do tratado do MERCOSUL, institui-se o ensino do espanhol e do português nos países membros como um dos objetivos estratégicos do bloco econômico, visando a facilitação entre as relações, principalmente as comerciais, entre as nações. O surgimento do MERCOSUL, segundo Day (2002, p.8) trouxe uma nova configuração para a América do Sul: uma aproximação dos vínculos econômicos e políticos. Esses vínculos têm influenciado nas questões linguísticas, assim como no ordenamento linguístico regional como ilustra a autora “Os impactos destas transformações abrem caminho para uma tomada de consciência das línguas não apenas no Brasil, mas em toda a região” (DAY, 2002, p.8).

3. A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A importância da educação bilíngue, que é um sistema de educação escolar em que há planejamento e aprendizagem em duas línguas, vem se revelando cada vez mais presente. A conceituação desse tipo de educação, contudo, não é de tão simples realização. Heloísa Augusta Brito de Mello (2010), em seu trabalho “Educação bilíngue: uma breve discussão” aponta tais dificuldades:

“Vários são os modelos e tipos de educação bilíngue. Eles, porém, diferem quanto aos objetivos, às características dos alunos participantes, à distribuição do tempo de instrução nas línguas envolvidas, às abordagens e práticas pedagógicas, entre outros aspectos do uso das línguas e do contexto em que estão inseridos”. (MELLO, 2010, p. 120)

Os programas de educação bilíngue são baseados por características contextuais específicas. Portanto, estes programas podem ser ofertados em ambas as línguas simultaneamente, ou a instrução é dada inicialmente na língua nativa para depois se aprender uma língua estrangeira que será utilizada para fins acadêmicos. Também há o programa em que grande parte da instrução é oferecida em língua estrangeira e a língua nativa é ensinada somente em estágio posterior.

Tais definições de programas bilíngues são imprecisas, pois a aprendizagem das duas línguas pode ocorrer apenas na fase inicial da escolarização. É o que ocorre no denominado modelo bilíngue transicional. Neste modelo, a língua nativa (originária de comunidades socialmente desprovidas) é usada somente como facilitador para a aprendizagem da segunda língua (a usada pela sociedade

receptora). Mello (2010), em sua breve discussão sobre educação bilíngue, demonstra que a linguagem nativa das crianças é utilizada somente até que estas adquiram as habilidades necessárias para acompanhar o ensino dos conteúdos por meio da segunda língua:

“O objetivo principal desse tipo de programa é promover a assimilação dos grupos minorizados à sociedade majoritária e, portanto, não visam ao bilinguismo, apesar de usarem ou permitirem o uso das duas línguas durante um determinado período”. (MELLO, 2010, p.121)

Os modelos educacionais bilíngues podem ter o objetivo de manutenção do grupo, ou seja, a língua minoritária é preservada, enquanto a segunda língua é desenvolvida. Portanto, diferentemente do programa bilíngue transicional, o tempo destinado ao uso da língua nativa é maior, pois ocorre a manutenção desta em seu modo oral e escrito.

O último modelo bilíngue, definido em termos dos objetivos do planejamento educacional, é o modelo de enriquecimento, no qual ambas as línguas são desenvolvidas desde a alfabetização. A língua, nesse modelo, é encarada como um recurso tanto para as crianças de minorias linguísticas como para os alunos do grupo majoritário e dominante. De acordo com Mello (2010):

“Ao invés da separação dos alunos segundo as diferentes línguas, os programas que seguem o modelo de enriquecimento usam as duas línguas como meio de instrução e as distribuem no currículo de forma variada – por áreas do conhecimento, por períodos diários ou dias da semana, pela proporção do tempo alocado para cada língua ou por uma combinação desses critérios”. (MELLO, 2010, p.131)

Apesar desses modelos bilíngues (de manutenção e de enriquecimento) poderem ser considerados como de objetivos pluralísticos, já que, além do desenvolvimento da segunda língua, há a preservação da língua nativa, existem programas de educação que usam, de fato, duas línguas durante todo o processo de escolarização: são os chamados programas de imersão total ou parcial na segunda língua.

Em seu trabalho, Mello (2010) destaca a variedade de características desses programas de imersão e seu objetivo principal de adicionar uma segunda ou terceira língua ao repertório linguístico das crianças. Existem três tipos de imersão: o primeiro é o modelo de Imersão Inicial Total, que estabelece que toda a instrução antes da educação infantil deve ser feita na língua estrangeira. A língua nativa é

introduzida gradativamente somente a partir do terceiro ano do ensino fundamental até que o tempo destinado à instrução na língua estrangeira seja equivalente ao tempo destinado à língua materna.

O segundo modelo é o de Imersão Inicial Parcial, no qual as duas línguas são usadas como meio de instrução desde o início da vida escolar. O último modelo é o de Imersão Tardia, destinada a alunos do ensino médio, que recebem 85% das aulas ministradas em línguas estrangeiras durante o primeiro ano, e, durante os anos seguintes, o aluno pode escolher e frequentar 50% das aulas ministradas na segunda língua. Portanto, de acordo com a autora:

“Esses programas são implementados por meio da imersão total ou parcial na L2 durante uma fase inicial e, gradativamente, passam a distribuir o tempo de instrução entre as duas línguas ao longo dos anos numa proporção até de 50% do tempo para cada língua. Nesses programas, destinados a alunos que integram os grupos minorizado e/ou majoritário, a L2 pode ser tanto uma língua majoritária quanto minorizada”. (MELLO, 2010, p. 121)

Apesar da diversidade conceitual sobre educação bilíngue, a expressão é utilizada em seu sentido mais amplo, ou seja, quando é possível a ocorrência do uso de mais de uma língua. Nesse sentido, o conceito de bilinguismo também é utilizado em seu sentido abrangente, refletindo tanto as características do estudante quanto às características do contexto inserido. Antonieta Heyden Megale (2005), em seu artigo “Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos”, destaca que existem graus diferentes de bilinguismo que podem variar de acordo com o tempo e as circunstâncias:

“(…) deve-se ressaltar que concepções unidimensionais apresentam alguns pontos desfavoráveis, pois estas definem o indivíduo bilíngue apenas em termos de competência linguística, ignorando outras importantes dimensões. Outro ponto em que tais concepções são falhas é que estas não levam em consideração diferentes níveis de análises, sejam elas: individuais, interpessoais ou sociais”. (MEGALE, 2005, p. 06)

Mello (2010) afirma que, no Brasil, a educação bilíngue é pouco reconhecida, pois está associada somente à educação para os povos indígenas ou ao aprendizado de línguas de prestígio internacional para as crianças do grupo social dominante. Desta maneira, a educação bilíngue privada é oferecida para estudantes desse grupo social dominante. Desta maneira, a educação bilíngue privada é oferecida para estudantes desse grupo social dominante, que objetiva o aprendizado

de um novo idioma, o conhecimento de outra cultura e a habilitação para completar estudos em outro país.

Heloísa Mello (2010) aponta que essa falta de reconhecimento é consequência de três fatores: o mito do monolinguismo brasileiro, causa do desaparecimento de minorias linguísticas; o acesso restrito ao ensino de línguas de prestígio; ou a naturalização com que se estigmatizam as línguas minoritárias faladas no Brasil. A autora conclui que o Brasil também não encoraja o ensino bilíngue, a não ser quanto ao direito assegurado aos povos indígenas.

3.1 ASPECTOS COGNITIVOS NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Em sua dissertação, Simone Silva Pires (2001) apresentou as “Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso”. Naquela, a autora reflete sobre a capacidade de aprendizado na infância e acredita que as crianças são dotadas de potencial de aprendizagem, de necessidades típicas da faixa etária apresentada e de habilidades que necessitam ser estimuladas (2001, p. 24). Pires (2001) demonstra a manifestação da capacidade de aprendizagem infantil em vários domínios por meio da teoria das inteligências múltiplas.

De acordo com Howard Gardner (1994), que é um psicopedagogo estadunidense conhecido pela teoria das inteligências múltiplas, conforme citado por Pires (2001, p.30), há vários tipos de inteligência, todos de mesmo valor e importância, levando em consideração que a mente humana é modular, ou seja, ser inteligente em um domínio não significa ser em outro.

Diferentes características existem nos cérebros de todos os seres humanos, sendo que cada cérebro possui características que são mais ou menos desenvolvidas. São essas particularidades que classificam o tipo de inteligência que cada ser humano possui. De acordo com Pires (2001), as múltiplas inteligências formuladas por Gardner podem ser desenvolvidas e aperfeiçoadas com tempo e esforço (2001, p. 31).

Inicialmente, conforme disserta a autora, Gardner identificou sete inteligências: linguística; musical; lógico-matemática; espacial; corporal- cinestésica;

interpessoal; e intrapessoal. Mais tarde apontou uma oitava, a naturalista (2001, p. 30-31).

Especificamente em relação à inteligência linguística, Pires (2001) revela a ênfase de Gardner na distribuição mais igualitária desta entre as pessoas (2001, p.31). Ela surgiria aos dois anos de idade e se definiria ao longo da vida. Se o domínio da inteligência linguística não é bem desenvolvido na infância, o indivíduo apresenta dificuldades na verbalização ou não se interessa pelo estudo de línguas estrangeiras. A autora ressalta que a inteligência linguística engloba o domínio de semântica, fonologia, sintaxe e usos da linguagem:

“Esses quatro domínios da linguagem parecem ser governados por estruturas localizadas em áreas diferentes do hemisfério esquerdo do cérebro, pois indivíduos que tiveram danos nesse hemisfério podem perder qualquer um desses domínios sem perder necessariamente os outros. Porém, quando o dano é sofrido na infância (...) a criança desenvolverá a linguagem, pois o lado direito do cérebro assume as funções linguísticas do lado ausente devido à enorme plasticidade do cérebro na infância”. (PIRES, 2001, p. 31)

Desse modo, em virtude desta plasticidade dos sistemas sensório-motores, quanto menor for a idade em que a criança é exposta a várias línguas, mais fácil é o aprendizado.

3.2 O ENSINO SEGUNDO O MÉTODO DOMAN

O método de Glenn Doman aliado aos estudos das múltiplas inteligências de Howard Gardner é utilizado em escolas bilíngues que oferecem de modo geral, além das aulas em português, aulas diárias de imersão parcial em língua inglesa e, com menor periodicidade, aulas de espanhol.

Tal método se caracteriza pela estimulação diária de bebês e crianças. Glenn Doman foi um fisioterapeuta estadunidense que trabalhou com desenvolvimento cerebral infantil juntamente com uma equipe de diversos profissionais. Cada membro dessa equipe era responsável por uma fase do tratamento de crianças com variados níveis de lesão cerebral. Seu trabalho experimental baseava-se na ideia de que era necessário repetir os padrões neurológicos de crescimento de uma criança normal em uma criança com o cérebro lesionado. O pesquisador percebeu que o cérebro lesionado poderia recuperar suas funções se fosse devidamente estimulado (DOMAN,1983).

Glenn Doman (1983) concluiu que a organização neurológica de uma criança, com o cérebro lesionado ou não, poderia ser desenvolvido por meio de programas que estimulariam o sentido da visão a partir do nascimento. Uma de suas principais recomendações é a de que esses programas fossem desenvolvidos em um ambiente de amor e respeito à criança entre zero e seis anos de idade, por meio do qual haja um tranquilo e, ao mesmo tempo, ágil desenvolvimento de aprendizagem. Sobre as habilidades linguísticas das crianças, ele afirma que "durante estes anos tão importantes, a sua habilidade de aprender um idioma é sem igual independente do fato da língua ser falada, isto é adquirida através do ouvido, ou por escrito, através da visão." (DOMAN, 1995, p.67)

De acordo com o método, o período até o primeiro ano de vida, determina fortemente o caráter do futuro adulto, em termos de capacidade física e neurológica. Já o período até os cinco anos de idade seria a época na qual o cérebro estaria aberto a todos os ensinamentos, sem nenhum esforço consciente. Doman percebeu que a brincadeira que as crianças mais gostam é aprender, não sendo preciso impor o aprendizado. "Se, na infância, o desperdício desta capacidade única de aprender línguas não fosse tão triste e lamentável seria até divertida." (DOMAN, 1995, p.69).

Portanto, as escolas que seguem o método de aprendizagem criado por Glenn Doman têm como fundamento o estímulo diário em crianças desde antes de completarem o seu primeiro ano de vida até os seis anos de idade. Essa faixa etária possuiria maior aptidão a receber o aprendizado por meio da apresentação dos bits de inteligência, que são figuras e palavras associadas por meio da visualização dos "cards", uma espécie de cartões com imagens ou palavras que são passados diariamente. Como dito anteriormente, o ensino da língua inglesa nessas escolas pode ocorrer todos os dias da semana, tendo os alunos uma aula planejada com duração de 30 minutos, período seguido por mais 30 minutos de uma imersão parcial, na forma de brincadeiras, canções, acompanhamento ao *playground* e durante a refeição. Como essas instituições consideram-se bilíngues, o assunto que é abordado durante a semana em sala de aula é o mesmo que o ofertado em língua portuguesa.

Nas escolas que utilizam o método Doman, foi observado pela autora deste trabalho durante sua experiência de estágio, um notável desenvolvimento das crianças, tanto comportamental quanto intelectual, na aprendizagem da língua

inglesa. As crianças assimilam o vocabulário apresentado, assim como se comunicam e cantam em inglês ou, no caso dos bebês, reconhecem as canções tocadas.

Nas aulas de língua inglesa, em turmas com crianças na faixa etária de até 6 anos, a orientação pedagógica que utiliza o método Domam é a de que toda a comunicação deve ser feita em inglês. No momento em que as crianças pronunciam alguma palavra com erro, não é necessário a correção, e sim, a repetição da pronúncia correta. É através de tentativas e erros, por meio de ouvir, que a criança aprende a falar diferentes línguas.

As direções dessas instituições de ensino, em concordância com a filosofia de Doman, acreditam que suas crianças podem aprender línguas estrangeiras sem que haja cobranças, pois consideram que o aprendizado venha de maneira natural.

A partir do que foi exposto verifica-se o quanto um ensino bilíngue/multilíngue desde a educação infantil é importante em termos de desenvolvimento intelectual. Como apenas uma pequena parcela da sociedade possui o privilégio de estudar línguas estrangeiras, é preciso democratizar a formação de cidadãos em um mundo globalizado por meio de políticas que promovam o acesso ao multilinguismo.

4. PROPOSTA DE EDUCAÇÃO MULTILÍNGUE NA INFÂNCIA

Como visto anteriormente no capítulo 2, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) possui o entendimento de que o ensino de línguas estrangeiras encontra-se na parte diversificada dos currículos dos ensinos fundamental e médio, devendo estar harmonizado com a Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, fica estabelecida a oferta da língua inglesa no currículo do ensino fundamental a partir do sexto ano, e que os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa, podendo ofertar outras línguas estrangeiras (preferencialmente o espanhol), em caráter optativo e de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Contudo, de acordo com Simone Silva Pires em sua dissertação “Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso” (2001), o estudo de uma língua estrangeira já é uma realidade para muitas

crianças que ainda não iniciaram seu processo de alfabetização. Essa antecipação decorre da preocupação dos pais em oferecer uma educação diferenciada aos filhos, e da atitude dos proprietários de estabelecimentos de educação infantil em ofertar uma disciplina especializada, que venha a ser um fator de atração no momento da matrícula das crianças.

O desafio a ser superado é o valor que o estudo da língua estrangeira possui em comparação com as demais disciplinas do currículo escolar. A execução de uma política de ensino de línguas estrangeiras desde o ensino infantil passa, portanto, pela melhoria da oferta de formação profissional de qualidade de professores de línguas estrangeiras. De acordo com Pires (2001, p. 7):

“Quem termina um curso de graduação em Letras ou um bom curso livre de inglês e tem um ótimo currículo em língua pode estar bem preparado para ensinar adultos e adolescentes, mas não ter o menor conhecimento sobre educação de crianças menores de seis anos de idade. Já quem cursou magistério ou pedagogia e/ou algum outro curso de formação em educação infantil pode ser um excelente professor para crianças de até seis anos, mas não possui conhecimento de inglês suficiente para não cometer erros de pronúncia e gramática que podem comprometer o futuro de seus alunos enquanto estudantes de língua estrangeira”. (PIRES, 2001, p.07)

Então, é necessário para uma boa formação de professores de língua estrangeira, um preparo para ensinar crianças de até seis anos de idade, sem que se cometam erros de pronúncia ou gramática que possam comprometer a aprendizagem da língua.

A lei de Diretrizes e Bases normatiza que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Portanto, de acordo com Pires (2001, p. 11) se é no ensino superior que ocorre a melhoria na qualificação profissional do professor, fundamental que as mudanças ocorram em suas práticas e também em suas propostas curriculares.

Válido ressaltar a escassez de material didático próprio para o ensino de língua estrangeira para crianças que ainda não são alfabetizadas. Portanto, conforme é apresentado por Pires (2001, p. 12) é importante que ocorram adaptações responsáveis dos materiais de ensino de língua estrangeira para

crianças já alfabetizadas, e que tais adaptações só devem ser feitas por profissionais que possuam formação na língua estrangeira.

Outro fato que merece destaque são as atuais pesquisas sobre aspectos cognitivos (dentre as quais o próprio método Doman), que demonstram o entendimento de que os anos iniciais são os mais importantes para o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Em contraponto a essa informação, evidencia-se o fato de que a lei de diretrizes e bases (Lei nº 9.394/96) não normatiza a oferta de ensino de língua estrangeira para a educação infantil.

A percepção de que uma criança se desenvolve em seus primeiros anos de vida parece demonstrar que o tratamento recebido nesse período possui um impacto que se manterá durante a vida adulta. Em sua dissertação, Pires (2001, p.13) confirma esse entendimento:

“Novas teorias demonstram evidências contrárias à noção de que o processo de escolarização deveria ser iniciado por volta dos sete anos de idade e consideram os anos iniciais como os mais importantes para o desenvolvimento intelectual e emocional do ser humano”. (PIRES, 2001, p. 13)

Após o desenvolvimento ocorrido durante os primeiros anos de vida, a educação infantil responsabiliza-se por fomentar o desenvolvimento social e intelectual da criança. Para Pires (2001, p. 28), por meio de brincadeiras, que propiciem desafios e novas experiências em contextos significativos, a criança aprende melhor. Quanto ao desenvolvimento emocional, continua a autora, a criança precisa ter autoestima, que é desenvolvida por meio do amor das pessoas que a cercam. Outra necessidade que a criança precisa satisfazer é a sua segurança, ou seja, precisa confiar que seu meio é seguro e previsível. Por fim, a criança precisa sentir estar no controle do seu aprendizado, já que assim ela terá uma atitude mais persistente diante de eventuais falhas. É preciso saber que existem regras a serem seguidas e que tais regras podem ser questionadas e negociadas.

Pires (2001) afirma que a criança é possuidora de várias inteligências e, como mencionado anteriormente, ser inteligente em um domínio não significa ser em outro (2001, p. 31). Tais inteligências podem ser desenvolvidas e aperfeiçoadas com tempo e esforço. Sendo as pessoas inteligentes de várias maneiras, deve-se usar planos de ensino distintos em uma mesma sala de aula, conforme o entendimento a seguir citado:

“Devemos lembrar que as pessoas são inteligentes de várias maneiras e, portanto, precisamos utilizar estratégias de ensino variadas em nossas salas de aula, inclusive nas aulas de línguas”. (PIRES, 2001, p. 32)

A linguagem é uma espécie diferente dentre as diversas que o gênero cognição humana possui, pois todas as crianças aprendem a língua nativa aproximadamente no mesmo período de vida, independentemente da experiência linguística vivenciada e desde que não haja nenhum impedimento físico ou emocional. Portanto, ainda conforme Pires (2001, p. 34), o cérebro humano é capacitado para desenvolver a linguagem, sendo suficiente que a criança seja exposta a uma língua natural.

Dessa forma, a linguagem da criança depende do seu próprio desenvolvimento e do tipo de relação mantida com o adulto. Para Pires (2001, p.40), a aquisição de diferentes tipos de palavras em fases distintas de desenvolvimento pode ser explicada pela matéria-prima linguística oferecida pelos pais e demais adultos ou crianças mais velhas com os quais a criança convive. Entretanto, a variedade linguística das crianças não seria um mero reflexo do que ouvem no ambiente. O desenvolvimento linguístico requer a participação da criança no que é mais útil às suas necessidades e no mais apropriado ao seu status social.

Portanto, resume a autora (2001, p.45), se nada falhar, aos três anos de idade, uma criança já será falante da sua língua materna. E nessa idade, elas são introduzidas na educação infantil, onde já surge a oferta de estudo de uma língua estrangeira. Pires (2001, p.46) argumenta que a experiência precoce com mais de uma língua permite a manutenção da percepção dos fonemas dessas línguas. Por essa razão, as escolas deveriam adotar a prática de introduzir a educação de línguas estrangeiras ainda no ensino infantil:

“Portanto, todos os argumentos parecem apontar para as vantagens do ensino de língua estrangeira na infância. As evidências demonstram que, quanto mais cedo o contato com a língua for iniciado, maior será a proficiência adquirida a longo prazo. O período anterior aos seis anos de idade é ainda mais precioso para aquisição”. (PIRES, 2001, p.49)

É importante destacar que a aquisição de uma língua estrangeira em crianças mais novas se dará mais lentamente. Contudo, em longo prazo, essas mesmas crianças atingem um grau competência linguística maior do que em adultos e em crianças mais velhas.

No Brasil, os estabelecimentos de educação infantil que oferecem o ensino de língua estrangeira não objetivam formar falantes dessa língua na faixa etária em questão. O aprendizado restringe-se a um conjunto de novas palavras, que pertencem a um idioma diferente do seu, ou seja, uma nova representação da linguagem. Segundo Pires (2001, p.50), as crianças aprendem a língua estrangeira de maneira parecida com que aprendem sua língua nativa, sendo essencial que elas sejam organizadas de forma a poder ver os lábios do professor quando este está falando.

Nessa faixa etária, vários fatores externos podem influenciar o comportamento das crianças, que são instáveis no tratamento com os colegas e nem sempre estão dispostas a realizar as atividades propostas. Dessa forma, de acordo com Pires (2001, p.52), o professor de educação infantil deve ser flexível e ter outras atividades preparadas na hipótese de o planejamento não se concretizar. Com o tempo, a criança busca o contato físico com o professor como símbolo de afeto e de segurança. O profissional deve estar atento e permitir esse contato sempre que necessário.

A autora conclui sugerindo alguns procedimentos para o ensino de língua estrangeira na educação infantil (2001, p.53): falar a língua estrangeira sempre que possível, usando frases completas, com velocidade, sotaque e entonação normal; ser paciente com o silêncio das crianças; falar a mesma coisa diversas vezes, utilizando de gestos e mímica para facilitar a compreensão dos alunos; não corrigir demais a pronúncia; e inserir a tradução para a língua nativa intercalada entre dois comandos idênticos.

Por fim, a autora destaca:

“Resumindo, o ensino de língua estrangeira para essa faixa etária envolve desde a organização da sala até o modo de falar do professor. Crianças têm imaginação, energia e entusiasmo. Fazem barulho, são emocionalmente instáveis e perdem o interesse rapidamente. O professor deve proporcionar atividades curtas e variadas, sem perder de vista a necessidade de repetir os conteúdos ensinados e de manter uma rotina diária. Também deve estar preparado para os dias em que é impossível trabalhar. Crianças têm tempo de sobra para aprender. O professor precisa ter paciência e conhecimento”.
(PIRES, 2001, p. 54)

Verificada a eficiência do ensino de línguas estrangeiras na educação infantil, é interessante perceber que, no Brasil, a lei de diretrizes e bases da educação

nacional, regra geral, oferece uma educação pública bilíngue somente a partir dos 7 anos de idade. As exceções da inclusão do ensino de línguas estrangeiras na educação infantil pública são verificadas em raras experiências.

Válido ressaltar que quando se fala em oferta de língua estrangeira, o inglês é oferecido majoritariamente como língua principal e o espanhol em caráter secundário. Isso se deve ao fato de a língua inglesa ser considerada o idioma da globalização, resultado do imperialismo britânico e estadunidense. Essa hegemonia reflete tanto na questão econômica, quanto cultural, uma vez que possibilita um maior fluxo de bens, serviços e informações entre culturas diferentes. Portanto, o domínio da língua inglesa assume um caráter de ascensão social, já que é considerada uma língua de prestígio.

Contudo, como citado anteriormente, a criação do MERCOSUL, possibilitou o crescente interesse no ensino de língua espanhola. Conforme Almeida Filho ilustra “Quando se coloca o ensino oficial de uma dessas línguas como língua estrangeira preferencial, temos de colocar a questão implicada do acesso dos cidadãos e alunos à oferta da disciplina nas escolas ou centros públicos de ensino de línguas”. Almeida Filho (1995, p.47). Dessa forma, é importante que assim como o inglês, o espanhol seja difundido no Brasil como língua estrangeira em razão da proximidade geográfica com os países da América do Sul falantes de espanhol.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram abordados aspectos da formação multilíngue da sociedade brasileira e sua diversidade linguística. A evolução da língua nacional é um processo de vínculos conflitantes entre a língua portuguesa e suas colaborações linguísticas, dentre elas: as línguas dos povos indígenas, as dos povos africanos trazidos no ciclo escravagista e a dos imigrantes, favorecidas pela escassez de mão de obra a partir do século XIX.

Dessa forma, o Brasil apresenta-se como um dos países de maior expressividade multilíngue, considerando o sentido de coexistência de várias línguas em um mesmo ambiente. Essa diversidade linguística é expressa pela presença concomitante da língua oficial portuguesa, das línguas autóctones, das línguas de comunidades afro-brasileiras, das línguas de imigração e da recente inclusão da língua brasileira de sinais (LIBRAS).

A trajetória das políticas de ensino de língua implantadas no Brasil demonstra a intenção estatal o uso das línguas faladas em território nacional. A política atual é retratada pela Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (Lei nº 9.394/96), que prevê a oferta de língua inglesa em seu nível fundamental, assim como a possibilidade do estudo de outras línguas estrangeiras em seu nível médio.

A proposta de um ensino multilíngue a partir da educação infantil baseia-se no valor que o ensino de línguas estrangeiras adquire na política de ensino nacional e em comparação com as demais disciplinas. Portanto, a necessidade de uma educação bilíngue precoce se torna cada vez mais necessária, já que a educação bilíngue não é encorajada no Brasil, a não ser na oferta de ensino de línguas estrangeiras de prestígio para as classes dominantes e na garantia de educação bilíngue para os povos indígenas.

A partir da reflexão a respeito da aquisição da linguagem, dos fatores cognitivos e da exposição de um método que favorece o aprendizado nessa fase inicial (o método Doman) constatou-se que, o melhor período para se aprender uma ou mais línguas estrangeiras é durante a primeira infância. Verifica-se, então, a relevância da proposta de um ensino multilíngue na educação infantil: tanto no sentido de valorização das línguas autóctones, quanto na inclusão da Língua

Brasileira de Sinais e por fim na promoção de línguas estrangeiras diante dos processos de globalização.

Constatou-se também que, a promoção do ensino de línguas estrangeiras, sobretudo na educação infantil, só se torna possível através da formação de profissionais capacitados. Estes precisam ser dotados de conhecimentos e paciência para lidar com essa faixa etária.

O presente trabalho cumpre o objetivo de fomentar a discussão acerca do multilinguismo e do ensino multilíngue no Brasil. Ele evidencia a necessidade de incluir línguas estrangeiras desde a primeira infância, pois isso contribui para o desenvolvimento cognitivo e cultural, de forma a expandir as possibilidades discursivas bem como as visões de mundo dos cidadãos do futuro. Portanto, de acordo com o próprio Ministério da Educação, a aprendizagem de língua estrangeira “não é só um exercício intelectual de aprendizagem de formas estruturais (...), é sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo” (BRASIL, MEC, 1998, p. 15).

Apesar de o Brasil ser um país multicultural, plurilíngue e de grandes riquezas naturais, o investimento e a valorização que se dá a educação de seu povo é insuficiente tendo em vista a disparidade não só entre a educação pública e privada, mas também no que diz respeito ao poder socioeconômico da população. É primordial a atenção e o comprometimento dos governantes, dos legisladores e da sociedade como um todo na valorização dos professores, assim como no investimento na infraestrutura das escolas. Dessa maneira poderemos garantir esse direito fundamental garantido pela Constituição Federal da República para que se desenvolva uma nação mais justa e próspera.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Português e espanhol nas relações de interface no MERCOSUL**. Em aberto- MERCOSUL. Brasília, v.15,n.68, out/dez, 1995.
- BERGER, Isis Ribeiro. **Gestão do Multi/Plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil-Paraguai: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira**. Florianópolis: UFSC, 2015
- BOLOGNINI, Carmem Zink. PAYER, Maria Onice. **Línguas de Imigrantes**. Ciência e Cultura. Campinas: 2005.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm, acesso em: 15 nov 2017.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf, acesso em: 15 nov. 2017.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. 2. ed. Parábola- São Paulo, 2002.
- DAY, Kelly. **Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária**. Rio de Janeiro: PUCRio, 2012.
- DOMAN, Glenn. **O que fazer pela criança de cérebro lesado**. Tradução de João Henrique Chaves Lopes. 3. ed. Rio de Janeiro: Auriverde, 1983.
- DOMAN, Glenn. **Como ensinar seu bebê a ler**. Tradução de Lorman de O. Santos e Regina Maria da Veiga Pereira. 5. ed. Artes e Ofícios – Porto Alegre, 1995.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Apresentação Brasil: País Multilíngue. Cien. Cult. Vol.57 no.2** São Paulo Abril/Junho, 2005.
- LEFFA, Vilson José. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Revista Contexturas/Ensino Crítico da Língua Inglesa**. APLIESP, 1998.
- MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. Revista Virtual de Estudos da Linguagem V. 3, n. 5**. 2005.
- MELLO, Heliana. ALTENHOFEN, Cléo Vilson. RASO, Tommaso. **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
- MELLO, Heloísa Augusta Brito de. **Educação bilíngue: uma breve discussão. Revista Horizontes de Linguística Aplicada**. Brasília: UnB, 2010.
- MORELLO, Rosângela. **Censos nacionais e perspectivas políticas para as línguas brasileiras**. Patrimônio: **Revista Brasileira de Estudos de População**. São Paulo: REBEP, 2016.

PETTER, Margarida Maria Taddoni. **África: Revista do Centro de Estudos Africanos**. São Paulo: USP, 2007.

PIRES, Simone Silva. ***Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso***. UFRGS: 2001.

SCHENEIDER, Maria Nilse. ***Atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngues alemão-português do Rio Grande do Sul***. UFRGS: 2007.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **O Português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola, 2004.