



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**OS PROCESSOS DE AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA POR  
CRIANÇAS NOS CONTEXTOS DE ESCOLA BILÍNGUE E ESCOLA DE IDIOMAS**

**MANOELLA OLIVEIRA ARAGÃO DE PAIVA**

**BRASÍLIA**

**2013**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**OS PROCESSOS DE AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA POR  
CRIANÇAS NOS CONTEXTOS DE ESCOLA BILÍNGUE E ESCOLA DE IDIOMAS**

**MANOELLA OLIVEIRA ARAGÃO DE PAIVA**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, à Comissão organizadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Doutora Fátima Lucília Vidal Rodrigues.

Brasília

2013

**MANOELLA OLIVEIRA ARAGÃO DE PAIVA**

**OS PROCESSOS DE AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA POR CRIANÇAS NOS CONTEXTOS DE ESCOLA BILÍNGUE E ESCOLA DE IDIOMAS**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, à Comissão organizadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Doutora Fátima Lucília Vidal Rodrigues.

**Banca Examinadora:**

---

**Prof. Dr<sup>a</sup>. Fátima Lucília Vidal Rodrigues (Orientadora)**

Faculdade de Educação - UnB

---

**Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Alexandra Militão Rodrigues (Examinadora)**

Faculdade de Educação - UnB

---

**Professora Ms. Edeilce Aparecida Santos Buzar (Examinadora)**

Faculdade de Educação – UnB

---

**Prof. Dr. Cleyton Hércules Gontijo (Suplente)**

Faculdade de Educação - UnB

A todas as crianças que me ensinaram a ser  
uma pessoa melhor.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família por todo amor.

Agradeço ao meu companheiro, Guilherme, por toda a força e incentivo.

Agradeço a minha orientadora Fátima Lucília Vidal Rodrigues por todo carinho e atenção

desde o início da minha trajetória na Faculdade de Educação.

Agradeço aos professores e professoras que fizeram parte da minha graduação.

Agradeço as minhas queridas colegas de curso.

Agradeço a Universidade de Brasília por me proporcionar um excelente espaço de

crescimento pessoal e acadêmico.

Agradeço aos participantes que fizeram possível a realização desta pesquisa, em especial, à

Ms. Nancy de Fátima pelos ricos ensinamentos. (*in memoriam*)

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa.

E, acima de tudo e de todos, agradeço muito a Deus por iluminar os meus caminhos sempre.

Muito obrigada a todos, de coração!

*“[...] Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”.*

*Rubens Alves*

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>16</b>
<b>SUMÁRIO</b> .....	<b>18</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>19</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>20</b>
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	<b>21</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b> .....	<b>22</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>PARTE I - MEMORIAL EDUCATIVO</b> .....	<b>13</b>
<b>PARTE II - MONOGRAFIA</b> .....	<b>20</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 1 - BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE</b> .....	<b>23</b>
1.1 BILINGUISMO.....	23
1.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE .....	30
<b>CAPÍTULO 2 - PROCESSOS DE AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA</b> .....	<b>38</b>
2.1 AQUISIÇÃO <i>VERSUS</i> APRENDIZAGEM .....	38
2.2 O TERMO AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA .....	40
2.3 SEGUNDA LÍNGUA <i>VERSUS</i> LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	40
2.4 ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA... 41	
2.4.1 <i>Behaviorismo</i> .....	42
2.4.2 <i>Inatismo</i> .....	42
2.4.3 <i>Teorias Interacionistas</i> .....	46
2.4.4 <i>Histórico-Cultural</i> .....	46
<b>CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA</b> .....	<b>50</b>
3.1 METODOLOGIA UTILIZADA .....	50
3.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS.....	51
3.2.1 <i>Escola Bilíngue</i> .....	51
3.2.2 <i>Escola de Idiomas</i> .....	55
<b>CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>57</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS À LUZ DO REFERENCIAL TEÓRICO.....	57
4.1.1 <i>Escola Bilíngue</i> .....	57
4.1.2 <i>Escola de Idiomas</i> .....	60
4.2 RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES AOS QUESTIONÁRIOS.....	63
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>80</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>83</b>

PAIVA, Manoella Oliveira Aragão de. **Os processos de aquisição e aprendizagem da Língua Inglesa por crianças nos contextos de escola bilíngue e escola de idiomas.** Brasília – DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação. Trabalho Final de Curso (TFC), 2013, 96 p.

## RESUMO

Esta pesquisa aborda a temática dos processos de aquisição e aprendizagem da Língua Inglesa por crianças nos contextos de escola bilíngue e escola de idiomas. O objetivo geral é investigar os processos de aquisição e aprendizagem da Língua Inglesa por crianças em uma escola bilíngue e em uma escola de idiomas. Diretamente ligados ao objetivo geral os objetivos específicos são: compreender o que é bilinguismo e educação bilíngue e entender como uma segunda língua/língua estrangeira é adquirida/aprendida. Para isso, autores como Colin Baker e Pry Jones (1998), Bloomfield (1935), Harding-Esch e Riley (2003), Grosjean (1982), Hamers e Blanc (2000), Cummins (1996), Krashen (1985), Figueiredo (1995), Ellis (2008), Lightbown e Spada (2000), Genesee (1987), entre outros, compõem o referencial teórico. Esta pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa e utilizou como procedimentos instrumentais questionários semiestruturados, uma breve análise documental e observações nos dois contextos de pesquisa. A conclusão, de acordo com a análise do referencial teórico e dos dados obtidos, é que as crianças, em geral, passam pelos mesmos períodos de desenvolvimento até que adquiram/aprendam a Língua Inglesa. Ambas as escolas utilizam um conjunto de correntes teóricas para promover a aquisição/aprendizagem da Língua Inglesa por crianças. E ainda foi concluído que, na escola bilíngue a criança adquire uma segunda língua e na escola de idiomas a criança aprende uma língua estrangeira.

**Palavras-chave:** educação bilíngue; bilinguismo, língua inglesa, aquisição/aprendizagem.



## ABSTRACT

The research approaches the processes regarding the acquisition and learning of English by children in the context of a bilingual school and a language school. The general objective is to investigate the process of acquisition and learning of English in a bilingual school and in a language school. Directly linked to the general object the specific objectives are: to understand what is bilingualism and bilingual education and how a second language/foreign language is acquired/learned. In order to accomplish those objectives, authors such as Baker e Pry Jones (1998), Bloomfield (1935), Harding-Esch e Riley (2003), Grosjean (1982), Hamers e Blanc (2000), Cummins (1996), Krashen (1985), Figueiredo (1995), Ellis (2008), Lightbown e Spada (2000), among others, were consulted to put together a theoretical framework. This research is based on a qualitative approach and used questionnaires semi structured, a brief documental analysis and observation in both research context as instrumental procedures. The conclusion, according to the analysis of the theoretical references and data obtained, is that children, in general, go through the same developmental stages until they acquire/learn the English language. Both schools use a range of theories to promote the acquisition/learning of English by children. Still, it was concluded that, in a bilingual school, children acquire a second language and in a language school, children learn a foreign language.

**Keywords:** bilingual education; bilingualism; English; acquisition/learning.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Dimensões de bilinguismo de Hamers e Blanc (2000).

Tabela 2 - Modelos de educação bilíngue de Hornberger (1991 apud Freeman 1998)

Tabela 3 – Tipos de programas bilíngues elaborado por Mello (2010 apud Cummins 1996).

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ASL – Aquisição/Aprendizagem de Segunda Língua

BRB – Banco Regional de Brasília

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

LI – Língua Inglesa

L2 – Segunda Língua ou Língua Estrangeira (língua que não seja a materna)

LE – Língua Estrangeira

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PP – Proposta Pedagógica

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SL – Segunda Língua

UnB – Universidade de Brasília

## **APRESENTAÇÃO**

O presente trabalho divide-se em duas partes:

A primeira trata de um memorial educativo no qual é apresentada parte da trajetória educacional, profissional e acadêmica da autora inerentes à realização deste trabalho, bem como, as perspectivas profissionais da mesma, ou seja, uma reflexão de suas intenções profissionais e educacionais futuras.

Na segunda parte encontra-se a monografia em si e está dividida em dois capítulos. No primeiro capítulo procura-se compreender os conceitos de bilinguismo e educação bilíngue e no segundo capítulo são esclarecidos termos relevantes na temática e faz-se um apanhado das teorias mais difundidas sobre a aquisição/aprendizagem de segunda língua.

A metodologia utilizada para a presente pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa e os métodos ou os procedimentos instrumentais utilizados no trabalho foram: a observação, a entrevista e a análise documental.

Nas considerações finais apresentam-se proposições acerca da temática e perspectivas constituídas a partir do referencial teórico e os dados da pesquisa.

**PARTE I - MEMORIAL EDUCATIVO**

*“A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inclusão num permanente movimento de busca”*

*Paulo Freire*

Meu nome é Manoella Oliveira Aragão de Paiva, nasci no dia 11 de outubro de 1988 em Brasília, Distrito Federal e sempre morei aqui nessa cidade linda. Sou a filha mais velha de Karla e Manoel e irmã de Renan.

Eu entrei na escola com 1 ano e 2 meses, no maternal da escola Canarinho. Não me adaptei, saí e voltei com 2 anos. Dos 3 aos 4 anos estudei no Candanguinho e aos 5 anos estudei no Jardim de Infância da 108 sul. No ano de 1995 estudei no Colégio Dom Bosco, onde cursei o antigo pré-zinho, hoje, 1º ano do Ensino Fundamental. Recordo-me que não tive dificuldades para aprender as letras e seus sons, pois antes de eu entrar para a alfabetização, meus pais já tinham começado esse processo em casa e eu sempre gostei de aprender. Estudei lá até a 3ª série e na 4ª série fui estudar na Escola Classe 305 sul.

Nessa época, aos 10 anos, eu comecei a estudar Inglês porque meu avô Geraldo achava essencial aprender uma segunda língua e de fato, foi. É a partir daí que a minha trajetória na Língua Inglesa teve início. Na 5ª série voltei para o Colégio Dom Bosco e lá estudei até a 8ª série, mesma época que concluí o Nível Intermediário do cursinho de Inglês chamado Yázigi.

Na minha quadra, eu e os meus amigos brincávamos que tínhamos uma empresa e nessa empresa, tinham aulas de inglês. Então, como eu estudava Inglês no cursinho e na escola eu adorava brincar de planejar aulas e ensinar as minha amigas e amigos um pouquinho do que eu estava aprendendo. Talvez este seja um dos motivos que também me trouxeram para a área da educação...

A minha época de Ensino Médio foi muito conturbada. No 1º ano fui estudar no Sigma por escolha própria, mas não consegui acompanhar o ritmo da escola e na metade do ano, tive que voltar para o Colégio Dom Bosco. No 2º ano voltei para o Sigma com o intuito de me dedicar aos estudos intensamente. E deu certo, foi o meu melhor ano de Ensino Médio, tanto em relação aos estudos, quanto as amizades! Contudo, (in)felizmente no 3º ano tive que ir estudar no Centro de Ensino Médio Setor Leste. Esse ano de 2006 foi muito difícil para mim, mas surpreendentemente, uma época muito boa também. Digo infelizmente porque eu sabia que a qualidade do ensino não seria a mesma que eu gostaria, até porque era a época de preparação para o vestibular. Porém, por outro lado, felizmente, a escola pública me

proporcionou voltar a estudar Inglês. Foi no Centro Interescolar de Línguas – CIL, que eu consegui terminar o curso de nível Avançado em 2008.

Quando terminei o Ensino Médio em 2006, me deparei com uma grande dúvida: o que eu quero estudar na faculdade? Justamente agora que eu podia escolher, eu não sabia para onde ir. Fiz o PAS para Pedagogia, incentivada por uma amiga querida, mas não passei. Durante um ano e meio estudei em cursinhos para o vestibular da UnB, trabalhei em loja de shopping e, finalmente, quando arrumei um desconto para uma faculdade particular, decidi que iria fazer o curso de Administração. Escolhi este curso por ter um caráter mais genérico e, na época eu estava precisando muito começar a estagiar pra ganhar dinheiro.

Durante esse período também, fiz diversos vestibulares para UnB como, por exemplo, para Psicologia, Administração e finalmente, quando optei por Pedagogia noturno, justamente por causa da baixa nota de corte, eu passei de 5ª chamada no 2º vestibular do ano de 2008.

Quando passei, eu já estava matriculada e cursando o 1º semestre de Administração na faculdade particular. Como passei de 5ª chamada, o semestre letivo já tinha mais de 25% concluído, portanto, tive que fazer um Trancamento Geral de Matrícula – TGM para aquele semestre e assim, eu só poderia iniciar o curso de Pedagogia no 1º semestre de 2009. Diante disso, eu terminei o 1º semestre de Administração.

No 1º semestre de 2009, iniciei meu curso na UnB. Apesar de ser noturno, eu tinha aulas pela manhã para conseguir conciliar com o estágio no Banco Regional de Brasília - BRB, de 12:00 às 19:00, e com as aulas na Administração, que eu decidi não trancar por total insegurança em relação a Pedagogia. Nessa época eu estava muito dividida entre os dois cursos e durante mais um ano, cursei as duas faculdades e fiz estágio ao mesmo tempo.

Saí do BRB em dezembro de 2009 e consegui um estágio para assistente de bibliotecária na Casa Thomas Jefferson em março de 2010. Essa parte da minha vida chama-se acertar os pontos.

Como estagiária da Casa, ganhei uma bolsa de estudos para o curso de Inglês, e mais uma vez, me reencontrei com o estudo da Língua Inglesa. Nessa época eu cheguei ao ponto que teria que escolher entre o curso de Administração ou o curso de Pedagogia de uma vez. Foi aí então que eu comecei a perder o interesse pela Administração e, ao mesmo tempo, o curso de Pedagogia me despertou uma paixão enorme! Eu comecei a me interessar por este no 2º semestre de 2010 e, a partir do ano seguinte comecei a me dedicar única e exclusivamente ao curso de Pedagogia.

O estágio na biblioteca deu-se por encerrado devido ao trancamento do curso de Administração, porém, uma semana depois, fui chamada pela Casa novamente para estagiar, agora, como monitora do curso para crianças, pela Pedagogia. Iniciei o estágio em outubro do ano de 2010, quando estava cursando o 4º semestre do curso de Pedagogia. Eu trabalhava com crianças de 4 a 6 anos e comecei a perceber que eu levava jeito para a coisa. Ora, apesar de nunca ter querido ser professora, sempre gostei de crianças, de artes plásticas, de planejamentos, de ensinar, de aprender... O cuidar também é uma característica muito especial minha, então, o cargo “me caiu como uma luva”. Além disso, este estágio me incentivou significativamente para dar continuidade ao curso de Pedagogia, pois pude perceber que o meu caminho profissional começava a se traçar a partir daí.

Durante o curso de Pedagogia cursei algumas disciplinas que também foram relevantes para a minha escolha profissional, como por exemplo, “Sociologia da Educação”, “Psicologia da Educação”, “Orientação Educacional”, “Processos de Alfabetização” e “O Educando com Necessidades Educacionais Especiais” ministrada pela Professora Fátima Vidal. Nesta última disciplina, por meio das aulas, conheci o *Projeto Práticas Pedagógicas Inovadoras*, no qual tive grande interesse em participar.

Esse projeto me chamou muita atenção pela sua proposta de estudar escolas com metodologias diferentes das escolas tradicionais que eu tanto estava acostumada. Eu que tinha uma visão de escola tradicional, me surpreendi com os assuntos e temas abordados nos encontros. O projeto mudou a minha perspectiva sobre escola e certamente, a minha vida também. Foi aí que eu arrumei uma saída para aquela trava com a profissão de professor. Conheci novas visões de escolas, perspectivas alternativas ao modelo tradicional e diferentes maneiras de educar. Isso era tudo o que eu queria e precisava para a minha formação como professora.

Assim, iniciei uma jornada deliciosa na qual pude conhecer escolas, práticas, autores e perspectivas interessantíssimas sobre o que é a educação, pedagogia, práticas pedagógicas, a criança, a relação entre professores e crianças, a relação entre as crianças, o conceito de autonomia, dispositivos pedagógicos inovadores e etc. Além disso tudo, o nosso grupo era muito bacana!

Na fase 1 do Projeto, que foi ministrado pela professora Fátima Vidal, tivemos contato com tais temáticas através de bibliografias, pesquisas, autores do ramo, visita do Dr. José Pacheco (ex-diretor da Escola da Ponte de Portugal, que segue uma prática alternativa de



escola), conhecemos também o Projeto Autonomia e fizemos observações na Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo e na Casa dos Pássaros.

O contato prático, através das observações com essas duas metodologias de ensino foi fundamental para o meu processo de formação como Pedagoga, pois pude vivenciar a teoria que vimos no início do semestre. Vimos diversas escolas que buscam e desenvolvem práticas e instrumentos pedagógicos a fim de encorajar a criança a descobrir o mundo e a voar por si só. A primeira fase do Projeto me trouxe grandes descobertas, mudou o meu olhar sobre a forma que o ensino e aprendizagem podem acontecer e certamente, me inspirou!

Na segunda fase do *Projeto Práticas Pedagógicas Inovadoras*, ministrado pela professora Alexandra Rodrigues, tive a oportunidade de conhecer mais profundamente as escolas estudadas na fase anterior. Para isso, escolhi aprofundar os meus estudos e pesquisas na Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, pois a sua prática pedagógica inovadora, já consolidada, me chamou muita atenção. O meu foco era observar a prática pedagógica da escola, a relação do professor com a criança e a relação entre as crianças, além do processo de construção da autonomia destas. Para isso, foi combinado com as coordenadoras da escola e com a professora que eu observaria crianças na faixa etária de 3-4 anos, ou seja, do Ciclo 3. As cinco observações eu fiz na Vivendo foram de extrema importância para o meu processo de formação como educadora, pois acredito em uma prática pedagógica diversificada, inovadora e voltada para a criança. Cada criança é singular e deve ser vista como um sujeito autônomo e com capacidade de pensar e se expressar criticamente. Além disso, assim como a Vivendo, acredito que a interação com o outro e com o meio ambiente são condições essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem das diferentes linguagens nesse faixa etária.

No início do ano de 2012 iniciei um novo estágio uma escola de educação infantil bilíngue. A proposta era trabalhar com crianças de 4 a 6 anos, no período da pré-alfabetização, que para mim, é fantástico. Simultaneamente, continuei fazendo o curso avançado de Inglês na Thomas, no qual me formei no final de ano passado, em 2012. Desde que entrei na escola percebi que o método de ensino era diferente e a partir disso, levantei diversas questões e inquietações a respeito da temática do ensino da Língua Inglesa para crianças, afinal, como se dava o processo de alfabetização, como as crianças aprendiam a Língua Inglesa e como trabalhavam a autonomia dentro de sala de aula? Durante o ano, essas e outras questões foram sendo respondidas aos poucos, mas ainda assim, me questionava acerca da aquisição da Língua Inglesa de crianças de cinco anos de idade. Nessa faixa etária,

as crianças estão na pré-alfabetização ou Jardim II, isto é, elas já aprendem as letras e seus respectivos sons e etc., portanto, esses questionamentos inspiraram a presente pesquisa.

É válido lembrar neste memorial que durante os anos de 2011 e 2012 tive a oportunidade de exercer a função de monitora nas disciplinas “O Educando com Necessidades Educacionais Especiais” e “Orientação Vocacional Profissional” por duas vezes em cada uma. Essas experiências foram enriquecedoras para o meu processo de formação no curso, pois acredito que é fundamental passarmos por todos os espaços que a Universidade oferece. As quatro monitorias que fiz proporcionaram-me trilhar um caminho de grande crescimento acadêmico e profissional.

Em julho do ano 2012 participei como monitora na colônia de férias da Boobambu – Academia da Criança. Esta experiência foi maravilhosa para mim! Além de eu ter tido treinamentos teóricos sobre diversos temas relevantes na educação, me proporcionaram mais sustento e segurança ao meu trabalho pedagógico na escola. Na colônia eu tive a oportunidade de trabalhar com crianças na faixa etária de três anos de idade, o que foi enriquecedor para a minha formação no curso também.

Em relação aos estudos de Inglês, hoje sou formada pelo CIL e pela Thomas, mas não parei por aí, pois acredito que imprescindível dar continuidade ao estudo da Língua Inglesa. Sendo assim, participo do My English Online – MEO, curso de inglês online do Programa Inglês sem Fronteiras, uma iniciativa do Ministério da Educação – MEC e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, destinado aos alunos de graduação e pós-graduação, de instituições de ensino superior públicas e privadas brasileiras.

No segundo semestre de 2012, cursei a primeira fase do Projeto 4, ministrado pela professora Alexandra Rodrigues, que seguiu a mesma linha de pesquisa do 3. O Projeto 4 é o momento de exercer a prática docente, isto é, o momento do planejamento, da execução e da avaliação do trabalho formativo didaticamente experienciado num "grupo-classe", em sintonia com o "projeto político pedagógico" da escola. Como eu já estagiava na escola bilíngue, fiz o meu Projeto baseado na minha prática na escola. Os encontros de Projeto 4 foram muito interessantes e bastante produtivos, já que somente eu e a minha amiga de curso, Ana Bárbara, encontrávamos com a naquele horário professora para discutirmos e refletirmos as nossas práticas na escola. Neste semestre, voltei-me para a questão do conflito entre as crianças em sala de aula. Essa temática me chamou atenção porque eu estava vivenciando diversas situações nas quais as crianças brigavam entre si. A minha experiência na Vivendo proporcionou-me ver e agir pedagogicamente de maneira diferenciada com as crianças,

portanto, a minha experiência de observações na Vivendo me deram bagagem para a minha prática também nesse sentido, Além disso, vali-me de toda a bibliografia estudada durante o Projeto, de todas as rodas de conversa em grupo e enfim, de toda a experiência adquirida ao longo do curso, também através das disciplinas, para mediar os conflitos entre as crianças. Não foi fácil, mas usei o dispositivo pedagógico “Não Gostei” com eles e, ao final do ano, as brigas, que antes eram recorrentes, se tornaram mais amenas, pois agora elas sabiam falar do que não gostavam e do que gostavam, e não precisavam mais bater uns nos outros para se afirmarem. Eu também aprendi muito com tudo isso. Aprendi que o professor deve agir como um mediador de conflitos e para isso, é fundamental perceber a lógica do ponto de vista da criança e praticar a escuta sensível, ou seja, ouvir o ponto de vista da criança, tentar entender e nomear os seus sentimentos para que se sintam mais confortáveis e, com tempo, assumam seus conflitos com autonomia.

Com a conclusão desta etapa acadêmica na minha vida, um mar de possibilidades se abre diante mim.

Atualmente sou professora assistente em uma escola de educação bilíngue. A experiência com esse estágio proporcionou-me desconstruir, construir e reconstruir-me de várias formas - como sujeito, como educadora, como participante ativa no processo de construção de outros sujeitos, como mulher, e principalmente, como profissional. Assim, eu tenho a intenção de continuar atuando profissionalmente na área bilíngue, como professora de crianças pequenas, o que é o meu maior prazer.

O contexto no qual estou inserida me desperta grande interesse e por isso, ainda desejo cursar Letras/Inglês na UnB a fim de dar continuidade nos meus estudos sobre a temática da presente pesquisa e, complementar minha formação como Pedagoga.

Já iniciei um curso de Especialização em Neuroaprendizagem e pretendo continuar no âmbito acadêmico. Futuramente, visio fazer mestrado em uma dessas áreas para expandir os estudos sobre a temática do presente trabalho. Quem sabe, mais adiante, eu não vou estudar em uma universidade americana ou canadense? Meu sonho!

## **PARTE II - MONOGRAFIA**

## INTRODUÇÃO

No mundo globalizado em que vivemos a língua estrangeira, principalmente a Língua Inglesa, está cada vez mais presente em nosso dia-a-dia, seja no uso de computadores, nos filmes, anúncios, celulares, *tablets*, jogos e até mesmo onde menos se espera encontramos palavras ou expressões em outros idiomas. Nesse sentido, a aquisição/aprendizagem da Língua Inglesa se torna cada vez mais importante e imprescindível.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1999,

para os jovens e adultos exercerem a cidadania, é necessário que se comuniquem, compreendam, saibam buscar informações e sejam capazes de interpretá-las e de argumentar a partir delas, o que implica o desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas.

A aprendizagem da língua estrangeira é, portanto, necessária como instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social e de valorização pessoal. Nos PCN, a linguagem, por ter característica transdisciplinar, é vista como o elo entre todas as áreas de ensino, e a aprendizagem de língua estrangeira é concebida como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Em face da realidade do mundo contemporâneo, globalizado e tecnologicamente mais desenvolvido do que nunca, o ensino-aprendizagem de língua estrangeira não acontece mais como um processo estático, circunscrito apenas aos atos de ler e escrever minimamente, mas faz parte da dinâmica do dia-a-dia de todos, inclusive de crianças pequenas.

Antenados com o movimento de globalização, os pais têm se preocupado cada vez mais com o ensino de seus filhos, visando também, o futuro profissional deles. Diante disso, a procura pelas escolas bilíngues ou por escolas de idiomas têm crescido significativamente nos últimos anos, pois podemos observar que houve um grande crescimento no mercado de escolas bilíngues e de escolas de idiomas para crianças, com o objetivo de que a criança aprenda a Língua Inglesa desde cedo.

Assim, surgem no Brasil e especificamente, em Brasília, diversas escolas, tanto regulares, quanto de idiomas, voltadas para o ensino da Língua Inglesa com o foco no ensino e aprendizagem da criança, por meio de diferentes metodologias de ensino.

A minha experiência como professora assistente em dois contextos diferentes de ensino da Língua Inglesa (LI) para crianças na faixa dos quatro aos seis anos de idade, proporcionou-me a perceber que a metodologia de ensino e a aprendizagem das crianças se dão de maneira diferenciadas.

Uma vez que são poucas as pesquisas que abordam a educação bilíngue infantil no Brasil e levando em consideração o movimento de globalização, as justificativas legais (PCN), o crescimento do interesse dos pais e também do mercado de escolas bilíngues e de idiomas e ainda, a minha experiência nesses dois contextos de ensino e aprendizagem da LI, considera-se necessário investigar melhor sobre a temática “processos de aquisição e aprendizagem da Língua Inglesa por crianças”, sendo todas essas a justificativa para a presente pesquisa.

Acreditando nisto, a questão-problema que se coloca a partir da escolha temática deste trabalho é: “Como se compreendem os processos de aquisição e aprendizagem da Língua Inglesa por crianças nos contextos de escola bilíngue e escola de idiomas?”

Partindo desta questão, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender os processos de aquisição e aprendizagem da Língua Inglesa por crianças em uma escola bilíngue e em uma escola de idiomas. Para além desta pergunta, outras questões norteadoras se apresentam: Como se aprende uma segunda língua ou língua estrangeira? Como são compreendidos os conceitos de bilinguismo e educação bilíngue? Quais são as características de escola bilíngue e de uma escola de idiomas? Como se configuram as estratégias de ensino nos dois contextos? Diretamente ligados às perguntas norteadoras, constituem-se dois objetivos específicos. O primeiro é saber o que é bilinguismo e educação bilíngue e o segundo objetivo é entender como uma segunda língua/língua estrangeira é adquirida/aprendida.

Para isso, escolhemos uma escola bilíngue e uma escola de idiomas, ambas localizadas na cidade de Brasília – DF, para pesquisar acerca das questões. A escolha das escolas investigadas se deu pelo fato de que a autora deste trabalho já atuou como professora assistente nos dois contextos, o que auxilia a realização da pesquisa, já que pôde vivenciar a metodologia de ensino-aprendizagem de cada contexto e (con)viver diariamente com as crianças no ambiente em que estão inseridas e expostas à LI. O período de atuação na escola de idiomas foi em torno de um ano e na escola bilíngue, por dois anos letivos.

## CAPÍTULO 1 - BILINGUISTO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Falar sobre a aprendizagem da Língua Inglesa nos leva a pensar sobre a questão do bilinguismo e como esse processo acontece. Neste capítulo serão apresentados os conceitos de bilinguismo e educação bilíngue, levando em consideração as diversas definições para os termos, bem como, suas dimensões e tipos.

### 1.1 Bilinguismo

*“A criança bilíngue aprende a ver a sua língua como um sistema particular entre muitos, a ver esse fenômeno sob categorias mais gerais, e isso leva à consciência de suas operações linguísticas.”*  
(Vygotsky, 1962)

À primeira vista, parece ser muito fácil conceituar bilinguismo, pois partimos do senso comum de que uma pessoa bilíngue é uma pessoa que fala duas línguas. Porém, ser bilíngue é algo muito relativo porque varia de pessoa para pessoa. Existem diversas dimensões, tipos, níveis e, portanto, diversas definições para o termo, o que torna complexa a sua definição. Além disso, devemos levar em consideração que se não falamos nem a nossa Língua Materna perfeitamente, como podemos falar duas línguas com exatidão? Na verdade, cada um de nós fala parte da nossa Língua Materna, assim como a pessoa bilíngue, ou seja, uma pessoa pode ser considerada bilíngue se fala parte das duas línguas (HARDING-ESCH e RILEY 2003)<sup>1</sup>.

Na tentativa de definir o conceito de bilinguismo, Baker e Pry Jones (1998)<sup>2</sup> levantam uma série de questionamentos acerca do tema. De acordo com Silva (2011), tais questões também são consideradas por diversos estudiosos, os quais buscam apresentar suas propostas para todas, ou geralmente para parte delas. Os questionamentos levantados por Baker e Pry Jones (1998) são os seguintes:

É o bilinguismo medido por quão fluente a pessoa é nas duas línguas? Os bilíngues devem ter a mesma competência de um falante monolíngue em cada uma de suas duas línguas? Se uma pessoa é considerada menos fluente em uma língua do que na outra, deveria essa pessoa ser considerada bilíngue? São bilíngues apenas aqueles que possuem uma

---

<sup>1</sup> Todas as citações deste autor são traduções livres da autora.

<sup>2</sup> Todas as citações deste autor são traduções livres da autora.

competência semelhante em ambas as línguas? A habilidade nas duas línguas é o único critério de avaliação do bilinguismo ou o uso dessas línguas também pode ser considerado? Nesse caso, se uma pessoa fala uma segunda língua fluentemente, mas raramente a usa, poderia ser classificada como bilíngue? Mas o caso de uma pessoa que não fala uma segunda língua fluentemente, mas a utiliza regularmente? E a pessoa que fala uma segunda língua, mas não é letrada nela? Então, é o termo bilíngue um rótulo que as pessoas dão a si próprias? É o bilinguismo um estado de mudanças e variações conforme o tempo e as circunstâncias? Pode ser uma pessoa mais ou menos bilíngue? (BAKER e PRY JONES 1998, p. 2)

De acordo com o dicionário Michaelis (2009) o termo bilíngue é definido como: “capacidade de um indivíduo usar duas línguas distintas, como se ambas fossem a sua língua materna, optando por uma ou por outra conforme a situação do momento”.

Hamers e Blanc (2000, p. 6-7)<sup>3</sup> citam em sua obra diversos autores com visões diferentes que veremos a seguir. Para algumas pessoas, ser bilíngue é o mesmo que ser capaz de falar duas línguas perfeitamente e esta também é a definição empregada por Bloomfield, que define bilinguismo como “o controle nativo de duas línguas”. Contrário a essa definição, que inclui somente bilíngues perfeitos, Macnamara (1967) propõe que “uma pessoa bilíngue é aquela que possui uma mínima competência em pelo menos uma das quatro competências linguísticas (compreensão oral, leitura, escrita e fala), em outra língua que não a sua língua materna”. Entre essas duas definições extremas encontramos também outras definições, como por exemplo, para Titone (1972), que “o bilinguismo é a capacidade do indivíduo de falar uma segunda língua seguindo os conceitos e estruturas da linguagem, e não somente parafraseando a sua língua materna”

Mas será possível definir uma pessoa como sendo bilíngue somente levando e consideração os aspectos abordados acima? Harding-Esch e Riley (2003, p.23) apresentam em seu livro definições de autores com visões diferentes que pesquisadores e linguistas sugerem como bilinguismo. Para Grosjean (1982), uma pessoa bilíngue não é a soma de duas monolíngues, pois, cada uma possui uma configuração linguística única e específica e pode funcionar em cada língua de acordo com uma determinada necessidade; Haugen (1953) entende o bilinguismo como a capacidade da pessoa de produzir sentenças completas e significativas em outra língua; já para Lam (2001), bilinguismo refere-se ao fenômeno de competência e de comunicação em duas línguas; e Mackey (1962) afirma que o fenômeno do

---

<sup>3</sup> Todas as citações deste autor são traduções livres da autora.



bilinguismo é algo totalmente relativo e que devemos, portanto, considerar o bilinguismo como o uso alternado de duas ou mais línguas pelo o mesmo indivíduo.

Diante do exposto, percebemos que o termo bilinguismo pode ser definido de várias maneiras e que cada autor tem uma visão diferenciada, podendo ser contraditórios ou semelhantes. Portanto, de maneira geral, na tentativa de juntarmos os conceitos apresentados, podemos definir bilinguismo como a competência de um indivíduo de se comunicar em duas línguas, alternando-as, produzindo sentenças completas e significativas em outra língua que não a materna e que saiba usá-la em seu cotidiano, de acordo com a necessidade.

Se levarmos em consideração somente as definições apresentadas acima, deixamos de considerar outras visões relevantes sobre o termo. Assim, e tendo em vista os diversos questionamentos levantados anteriormente, é válido apresentarmos neste trabalho diferentes concepções sobre o bilinguismo.

Os autores Hamers e Blanc (2000, p.6), distinguem o bilinguismo em duas modalidades: a bilinguagem e o bilinguismo. Para eles, bilinguagem é o estado psicológico de um indivíduo que tem acesso a mais de um código linguístico como um meio de comunicação social. Por outro lado, o bilinguismo, segundo os autores, refere-se ao estado de uma comunidade linguística na qual duas línguas estão em contato e são utilizadas para a interação. Ainda de acordo com os autores, bilinguismo é considerado como um fenômeno multidimensional e por isso, deve ser investigado como tal.

A partir disso, Hamers e Blanc (2000, p. 25-30), apresentam seis relevantes dimensões sobre o bilinguismo: 1. competência relativa; 2. organização cognitiva; 3. idade de aquisição/aprendizagem; 4. presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; 5. *status* das duas línguas envolvidas; e 6. identidade cultural. Partindo de cada uma destas dimensões os autores propõem as seguintes definições:

1 Competência relativa na língua. Divide-se em bilinguismo balanceado, no qual a competência linguística é equivalente em ambas as línguas e bilinguismo dominante, no qual há uma competência maior em uma das línguas, geralmente a materna;

2 Organização cognitiva. Esta divide-se em bilinguismo composto, quando há uma única representação cognitiva para as duas traduções equivalentes e bilinguismo coordenado, quando há representações distintas para duas traduções equivalentes;

3 Idade de aquisição/aprendizagem. A idade de aquisição/aprendizagem de uma língua é um aspecto que deve ser exaltado na discussão da aprendizagem de uma segunda língua. É considerado extremamente importante porque afeta diversos aspectos do

desenvolvimento do indivíduo bilíngue, mais especificamente, o desenvolvimento linguístico, neuropsicológico, cognitivo e sociocultural. “A idade e o contexto no qual o indivíduo está inserido devem ser levados em consideração. Por exemplo, quando acontece a aquisição precoce de duas línguas, muitas vezes esta ocorre dentro do mesmo contexto familiar, enquanto a aprendizagem tardia da segunda língua muitas vezes ocorre em um contexto escolar, distinto de um contexto familiar” (HAMERS e BLANC 2000, p.28).

A dimensão idade de aquisição/aprendizagem divide-se em três tipos de acordo com a idade em que a segunda língua foi adquirida. O primeiro tipo, o bilinguismo infantil, é adquirido antes dos 10/11 anos de idade e divide-se em bilinguismo simultâneo, quando a criança é exposta as duas línguas desde o nascimento e, portanto, ambas as línguas são adquiridas ao mesmo tempo, e, bilinguismo consecutivo, quando a aprendizagem de uma L2 ocorre após a criança já ter adquirido as bases linguísticas da L1. O segundo tipo, o bilinguismo adolescente é adquirido entre 11 e 17 anos e o bilinguismo adulto, terceiro tipo, é adquirido depois dos 17 anos de idade.

4 De acordo com a presença de indivíduos falantes ou não da L2 no ambiente social que a criança está inserida. Divide-se em dois tipos de bilinguismo: O bilinguismo endógeno, se duas línguas são utilizadas como nativas na comunidade, e o bilinguismo exógeno, quando não há a presença de segunda língua na comunidade;

5 Status das duas línguas. Divide-se em bilinguismo aditivo, quando as duas línguas são socialmente valorizadas e bilinguismo subtrativo, quando a primeira língua é desvalorizada no ambiente social da criança;

6 Identidade cultural. Divide-se em quatro tipos, dependendo de como o indivíduo se identifica com a cultura. Pode ser classificado como bilinguismo bicultural se há uma identificação positiva com os dois grupos culturais e é reconhecido por ambos. No bilinguismo monocultural o indivíduo identifica-se e é reconhecido por apenas um dos grupos, já o bilinguismo acultural acontece quando o indivíduo renuncia sua identidade cultural relacionada com sua primeira língua e adota valores culturais associados ao grupo de falantes da L2. Por fim, o bilinguismo descultural se dá quando o indivíduo renuncia a sua identidade cultural a língua materna, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais do grupo falante da L2.

No quadro abaixo podemos ver resumidamente a proposta das dimensões, denominações e definições de bilinguismo para Hamers e Blanc (2000):

<b>Dimensões</b>	<b>Denominação</b>	<b>Definição</b>
<b>Competência Relativa</b>	Bilinguismo Balanceado	L1=L2
	Bilinguismo Dominante	L1>L2 ou L1<L2
<b>Organização Cognitiva</b>	Bilinguismo Composto	1 representação para 2 traduções
	Bilinguismo Coordenado	2 representações para 2 traduções
<b>Idade de Aquisição</b>	Bilinguismo Infantil:	L2 adquirida antes dos 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
<b>Presença da L2</b>	Bilinguismo Endógeno	Presença da L2 na comunidade
	Bilinguismo Exógeno	Ausência da L2 na comunidade
<b>Status das línguas</b>	Bilinguismo Aditivo	Não há perda ou prejuízo da L1
	Bilinguismo Subtrativo	Perda ou prejuízo da L1
<b>Identidade Cultural</b>	Bilinguismo Bicultural	Identificação positiva com os dois grupos
	Bilinguismo Monocultural	Identidade cultural referente a L1 ou a L2
	Bilinguismo Acultural	Identidade cultural referente apenas a L2
	Bilinguismo Descultural	Sem identidade cultural

Tabela 1.1: Dimensões de bilinguismo de Hamers e Blanc (2000, p.26).

Podemos perceber que o bilinguismo é um fenômeno global, multifacetado, complexo e que envolve diversas definições, dimensões e tipos. Um indivíduo para ser classificado como bilíngue deve levar em consideração aspectos relevantes, como por exemplo, o ambiente no qual está inserido, a idade, a cultura, o tipo de família e etc.

Segundo Harding-Esch e Riley (2003, p.33), “se o bilinguismo é um fenômeno complexo, isso se deve porque está diretamente ligado a problemas sociais complexos.” O

autor também afirma que bilinguismo não é “preto no branco”, “tudo ou nada”, mas está mais para um meio termo. Baker e Pry Jones (1998, p. 3) concordam com os autores porque afirmam que “definir quem é e quem não é bilíngue é uma tarefa mais difícil do que aparenta ser” e levam em consideração que bilinguismo é um fenômeno multidimensional. Nesse sentido, Moura (2009, p. 39) afirma que “como são vários os contextos onde pode haver a aquisição/aprendizagem de uma segunda língua, o bilinguismo mostra-se um fenômeno complexo, onde o contexto social de aquisição/aprendizagem, as condições psicológicas do aprendiz, o status de cada uma das línguas na sociedade, o tempo de exposição a cada língua, o tipo de relação com o conhecimento e as relações interpessoais, constituem fatores importantes, cuja influência é difícil de determinar”.

Para Silva (2011, p.37), tratando-se da definição de bilinguismo, melhor é considerar o que diz Lanchec (1977) sobre o tema: pra conseguirmos definir uma pessoa bilíngue, é necessário considerar todas as variáveis envolvidas, os aspectos genéticos, sociológicos e culturais.

Grosjean (1982, p.5-19)<sup>4</sup> diz que o bilinguismo existe em três tipos de países: os “monolíngues”, os “bilíngues” e os “multilíngues”, contudo, tais termos não refletem, necessariamente, o grau de bilinguismo que realmente existe nestes países. Muitos dos países chamados monolíngues, como o Brasil, possui falantes de diversas línguas indígenas, além do Português. Outro caso é a França, que têm uma porcentagem muito maior de falantes de duas línguas do que em países chamados bilíngues, que possuem poucos falantes de duas línguas.

Como país bilíngue, tomemos como exemplo o Canadá, onde o Inglês e o Francês são línguas oficiais. O autor comenta que dos 24 milhões de canadenses, 67% fala o Inglês como primeira língua, enquanto 26% são falantes da língua francesa e somente 7% da população fala as duas línguas oficialmente. Isso acontece porque, como explica Mackey (1967 apud Harding-Esch e Riley 2003), países bilíngues não foram criados para promover o bilinguismo, mas para garantir a manutenção e o uso de duas ou mais línguas na mesma nação. Harding-Esch e Riley (2003, p.26), afirmam que as sociedades bilíngues geralmente se desenvolvem quando grupos de línguas diferentes entram em contato, por exemplo, por razões econômicas e comerciais, como é o caso da Bélgica, da Finlândia e do Canadá. Os países chamados multilíngues, como por exemplo, a Suíça, três línguas são oficialmente reconhecidas: Francês, Italiano e Suíço-Alemão (GROSJEAN 1982, p.18-19).

---

<sup>4</sup> Todas as citações deste autor são traduções livres da autora.

A distinção entre bilinguismo elitista (*elitist bilingualism*) e bilinguismo popular (“*folk bilingualism*”) também é considerada importante na discussão. Para os autores Harding-Esch e Riley (2003, p.23-25), o bilinguismo elitista é descrito como “o privilégio de uma classe média, uma opção familiar por diferentes razões e não por uma real necessidade.” Este é o caso das famílias que pagam para seus filhos estudarem em escolas de idiomas, escolas bilíngues ou internacionais, em que a aquisição de uma segunda língua é questão de escolha dos pais, mais do que uma questão de necessidade econômica ou circunstâncias políticas. Por sua vez, os chamados bilíngues populares, segundo Skutnabb-kangas (1981, p.97), “geralmente vêm de uma minoria linguística e são obrigados a aprender outra língua em contato direto com as pessoas que já falam.” É o caso de famílias que imigram para países que não falam a sua língua materna e têm que aprender outro idioma para conseguir um emprego e sobreviver.

Crianças que aprendem duas línguas na infância, simultaneamente ou não, têm experiências de aprendizagem que, sem dúvida, diferem em aspectos importantes de crianças que aprendem apenas uma língua (BIALYSTOK 2001, p.88). Contudo, o desenvolvimento da criança bilíngue é muito semelhante à da monolíngue, sendo que a única diferença é que a criança bilíngue tem a tarefa adicional de distinguir entre os dois idiomas (HARDING-ESCH E RILEY 2003, p.63).

Ainda de acordo com estes autores e diretamente ligada a essa questão, existem duas habilidades que monolíngues, por definição, nunca poderão realizar: a troca de código (*code-switching*) e a tradução. O *code-switching* é um aspecto muito relevante do bilinguismo. Segundo Grosjean (1982, p.204), “é o uso alternado de duas línguas no mesmo discurso ou conversa, isto é, a troca ou a mistura de códigos durante a comunicação entre dois bilíngues, sendo o discurso sempre significativo para ambos.” As crianças costumam trocar ou misturar palavras, expressões ou frases em um discurso, muitas vezes porque ainda carecem de vocabulário em uma das duas línguas. Normalmente, crianças fazem uso do *code-switching* de forma muito sutil, como por exemplo, para expressar seus sentimentos, emoções, porque lhes falta vocabulário ou simplesmente porque ainda estão em processo de aprendizagem de uma segunda língua. Este fenômeno é normal e faz parte do desenvolvimento da linguagem das crianças expostas ao aprendizado de duas línguas.

Durante o processo de aquisição/aprendizagem da LI, as crianças têm competências diferentes e em diferentes níveis. Na verdade, o bilinguismo, de acordo com Harding-Esch e Riley (2003, p.33), é uma questão de grau. Então como podemos medir o grau de bilinguismo

de cada criança? Dentre outras variantes já vistas, tais autores também consideram que o bilinguismo receptivo (*receptive bilingualism*) é uma variante relevante a ser compreendida na discussão porque é muito comum entre crianças.

Para Harding-Esch e Riley (2003), bilinguismo receptivo significa que o indivíduo consegue compreender a segunda língua muito bem, mas não consegue ou não conseguirá falar nesta outra língua, ou seja, crianças entendem muito mais de uma língua do que eles podem expressar em palavras. Dentre as inúmeras causas do bilinguismo receptivo, a mais importante é a mudança de língua (*language shift*), isto é, situações em que um grupo está mudando entre o uso de uma língua para outra nova, como por exemplo, famílias de imigrantes nos Estados Unidos ou em situações em que os pais só falam uma língua entre si e uma língua diferente com a criança (HARDING-ESCH e RILEY 2003, p.26-37). Quando isso acontece, a criança consegue compreender perfeitamente o que os pais falam, mas raramente conseguem se comunicar com eles nessa outra língua, não sendo considerada bilíngue de fato.

Uma variação do bilinguismo receptivo é o bilinguismo assimétrico (*asymmetrical bilingualism*), ou seja, quando uma pessoa tem a habilidade de falar uma língua melhor do que a entende (HARDING-ESCH E RILEY 2003, p.39). Silva (2011), diz que, por exemplo, é o caso de pessoas brasileiras que aprendem o inglês estadunidense (muitas vezes de uma parte dos Estados Unidos), mas não conseguem se comunicar em outros países como a Austrália e África do Sul porque o sotaque é diferente. Nesses casos, a pessoa consegue ser entendida quando fala, contudo, não consegue compreender o que os nativos dizem.

Nessa primeira parte do trabalho procurou-se revisar as diversas definições e conceitos de bilinguismo, partindo de concepções unidimensionais para concepções multidimensionais. Além disso, vimos as dimensões do bilinguismo propostas por Hamers e Blanc (2000) que dão uma visão geral sobre o assunto e termos específicos que caracterizam o bilinguismo e apresentamos pontos relevantes na discussão do conceito.

## **1.2 Educação Bilíngue**

Assim como o termo bilinguismo, a expressão “educação bilíngue” pode ser definida de diversas maneiras, dependendo do país, da sociedade, da cultura, de questões étnicas, históricas, sociopolíticas e etc. envolvidas no contexto de análise.

Nesse sentido, Colin Baker<sup>5</sup> (2011 apud Jennings-Winterle 2013, p.184) diz que “educação bilíngue (...) é um componente dentro de uma estrutura social, econômica, educacional, cultural e política mais ampla”. Colin Baker (2011 apud Jennings-Winterle 2013) ainda cita outro autor, Paulston (1992), que fala que “se não levarmos em consideração os fatores sócio-históricos, culturais e político-econômicos, que acabam levando à construção de certas formas de educação bilíngue, nunca entenderemos as consequências de tal educação”.

Assim, é importante considerar tais aspectos, tendo em vista que são fundamentais para a compreensão do que é educação bilíngue. De acordo com Mello,

a própria expressão *educação bilíngue* tem sido usada de maneira abrangente para caracterizar diferentes formas de ensino nas quais os alunos recebem instrução (ou parte da instrução) numa língua diferente daquela que normalmente eles usam em casa. 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).

A princípio, a expressão educação bilíngue descreve uma situação em que duas línguas são utilizadas na escola ou em um ambiente escolar, contudo, de acordo com Baker e Pry Jones (1998), este é um simples rótulo para descrever um fenômeno complexo. Para a conceituação do termo, deve-se levar em consideração também, se duas línguas (no caso, a LP e a LI) são utilizadas em sala de aula; por quanto tempo a língua é utilizada no ambiente escolar; se as duas línguas são utilizadas por todos ou somente alguns alunos e; se são utilizadas também pelos alunos ou somente pelos professores (BAKER e PRY JONES 1998, p. 464). Tais questões ajudam a nortear a definição da expressão “educação bilíngue”, que, segundo Hamers e Blanc (2000),

na literatura, o termo é usado para descrever uma variedade de programas de ensino que envolva duas ou mais línguas em diferentes graus. Ou seja, qualquer sistema de educação escolar em que, em um determinado momento e, por um período variável de tempo, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos dois idiomas (HAMERS e BLANC 2000, p. 321).

No Brasil temos exemplos de escolas regulares bilíngues, nas quais as duas línguas são utilizadas como meio de instrução.

---

<sup>5</sup> Todas as citações deste autor são traduções livres da autora.

Considerando a definição de Hamers e Blanc (2000), a maioria dos programas de educação bilíngue se encaixam nas seguintes categorias: 1. O ensino é dado nas duas línguas simultaneamente; 2. No primeiro momento, o ensino é dado na L1 e o aluno é ensinado na L2 até o momento em que ele é capaz de utilizá-la como meio de aprendizagem; 3. A maior parte do ensino é ministrada na L2 primeiramente e, somente depois, a L1 é introduzida, primeiro como um assunto e depois como meio de aprendizagem.

É pertinente observar que no Brasil, majoritariamente, acontece a segunda situação, em que a criança primeiro aprende a L1 para depois utilizar a L2, contudo, com a expansão das escolas bilíngues em todo país, também vemos a situação de número um acontecer bastante, pois muitas crianças a partir dos dois de anos de idade já estão inseridas neste contexto e aprendem as duas línguas simultaneamente. A categoria de número três quase não é observada no Brasil, salvo situações em que filhos de imigrantes, geralmente diplomatas, vêm estudar em escolas internacionais.

A classificação desenvolvida por Fishman e Lovas<sup>6</sup> (1970 apud Hamers e Blanc 2000, p.322-323) é também bastante satisfatória, pois parte de uma perspectiva sociolinguística e compreende três categorias principais para se definir educação bilíngue: intensidade, objetivo e *status*. Dentro da primeira categoria, *intensidade*, são identificadas quatro tipos de programas bilíngues:

1. Bilinguismo transicional, no qual a L1 somente é utilizada para facilitar a transição para a L2; 2. Bilinguismo monoletorado, no qual a escola utiliza as duas línguas para realizar todas as atividades, mas a criança é alfabetizada apenas na L2; 3. Bilinguismo parcial biletorado, no qual as duas línguas são utilizadas tanto oralmente quanto na escrita. Nesse caso, as matérias são divididas de tal forma que a L1 é utilizada para as matérias chamadas culturais, como por exemplo, história e artes e a L2 é utilizada para ensinar matérias como Ciências, tecnologia e economia; 4. Bilinguismo total biletorado, no qual todas as habilidades são desenvolvidas nas duas línguas em todos os domínios.

Em relação à segunda categoria, *objetivo*, a educação bilíngue pode ser dividida em três dimensões: 1. Programa Compensatório, em que a criança é ensinada primeiramente na sua L1 para que seja melhor integrada ao sistema de ensino; 2. Programa de Enriquecimento, normalmente desenvolvidos para crianças de grupos majoritários que visam o desenvolvimento do bilinguismo aditivo ou, segundo Cox e Assis-Peterson (2001 apud Megale 2005, p.8) no Programa de Enriquecimento ambas as línguas são desenvolvidas desde

---

<sup>6</sup> Todas as citações deste autor são traduções livres da autora.



a classe de alfabetização e são utilizadas como meio de instrução de conteúdos; 3. Manutenção do Grupo, no qual a língua e a cultura das crianças de grupos minoritários são preservadas e realçadas.

A última categoria, *status*, compreende, por sua vez, quatro dimensões: 1. Língua de importância primária *versus* a língua de importância secundária na educação; 2. Língua de casa *versus* língua da escola; 3. Língua mais importante no mundo *versus* a língua de menor importância e; 4. Língua institucionalizada *versus* a língua não institucionalizada na comunidade.

Fishman e Lovas (1970 apud Hamers e Blanc 2000, p.323) afirmam que algumas dessas combinações são mais predispostas ao sucesso da educação bilíngue do que outras. Apesar de carecer de fundamentos teóricos (porque tendem a ignorar fatores fundamentais da educação bilíngue já citados, como por exemplo, o fator social, histórico e cultural e etc.), a classificação proposta por esses autores é bastante satisfatória, pois parte de uma perspectiva sociolinguística.

A classificação proposta por Hornberger (1991), um autor de destaque na área, diz que “educação bilíngue significa usar duas línguas para fins de instrução. Este mesmo termo, contudo, normalmente é utilizado para se referir a uma grande variedade de programas, que podem ter diferentes orientações ideológicas em relação à diversidade linguística e cultural, diferentes público-alvo e diferentes objetivos (HORNBERGER 1991 apud FREEMAN 1998, p.2-3). Assim, Hornberger (1991), propõe uma revisão das tipologias existentes dos modelos de educação bilíngue. Os modelos são definidos em termos dos objetivos dos planejamentos linguísticos e educacionais e das orientações ideológicas em relação à diversidade linguística e cultural na sociedade. Para entendermos melhor, a autora apresenta o seguinte quadro conceitual dos três principais tipos de modelos de educação bilíngue discutida na literatura:

<b>Transicional</b>	<b>De Manutenção</b>	<b>De Enriquecimento</b>
Perda da língua	Manutenção da língua	Desenvolvimento da língua
Assimilação Cultural	Reforço da identidade cultural	Pluralismo cultural
Incorporação social	Afirmação dos direitos civis	Autonomia social

Tabela 1.2: Modelos de educação bilíngue de Hornberger (1991 apud Freeman 1998, p. 3).

Hornberger (1991 apud Freeman, 1998, p.3) sugere que o *modelo transicional* caracteriza-se pelos seus objetivos assimilacionistas, por encorajarem os alunos das minorias

linguísticas a assimilarem a língua e as normas culturais da sociedade majoritária. Ou seja, a L1 é usada como meio de instrução durante uma fase temporária da escolarização, até que as crianças possam fazer a transição para a L2. Os programas educacionais que adotam esse modelo valorizam a proficiência das crianças na língua dominante da escola para que elas possam funcionar linguística e academicamente nas salas de ensino regular. Portanto, o objetivo principal desses programas não é o bilinguismo, mas o monolinguismo na língua majoritária.

O *modelo de manutenção* proposto por Hornberger (1991 apud Freeman 1998, p.3) também denominado de desenvolvimental, é caracterizado pelos seus objetivos pluralísticos, pelo encorajamento da manutenção da L1 e pela reafirmação da identidade cultural. Os programas que seguem essa orientação têm dois objetivos quanto ao planejamento linguístico: desenvolver a L1 e proporcionar a aquisição da L2. Assim, os programas que seguem esse modelo veem a língua como um direito, incentivam a manutenção da L1 (RUIZ 1991 apud FREEMAN 1998) e têm, portanto, uma orientação aditiva de línguas (LAMBERT 1987 apud FREEMAN 1998) porque não pressionam os alunos a usar apenas a L2, mas, ao contrário, esperam que eles sejam proficientes na L1 e L2.

O *modelo de enriquecimento* de Hornberger (1991 apud Freeman 1998, p.3) também é caracterizado pelos seus objetivos pluralísticos e pela sua orientação aditiva de línguas, porém com a diferença de que em termos de planejamento linguístico, os programas que seguem essa orientação veem a língua como um recurso, pois usam as duas línguas como meio de instrução. Espera-se que a L1 não seja apenas preservada, mas, sobretudo, desenvolvida e usada como um recurso de aprendizagem. A estratégia usada nesses programas é a da não segregação dos alunos em salas especiais, diferentemente do que ocorre em relação aos programas anteriores. Acredita-se que os alunos auxiliam-se mutuamente e juntos constroem o conhecimento linguístico, nas duas línguas.

Apesar de os programas de transição e manutenção também utilizarem a L1 como meio de instrução, Freeman (1998) salienta que “a diferença fundamental está no valor que é dado à primeira.” Nos programas que seguem o modelo de enriquecimento, a L1 é oficialmente um meio legítimo de instrução (FREEMAN 1998 apud MELLO 2010, p.131). Mello (2010) diz que “o modelo de enriquecimento da educação bilíngue é cada vez mais comum no Canadá e nos Estados Unidos e que existem vários tipos de programas diferentes que se enquadram nesta categoria, os quais são caracterizados por uma orientação de ‘linguagem-como-recurso’”.

Cummins (1996)<sup>7</sup>, outro autor de grande referência na área, acredita que os modelos de enriquecimento são mais adequados quando o objetivo é o desenvolvimento de uma proficiência bilíngue de fato. (CUMMINS 1996 apud MELLO 2010, p.132). Segundo Mello (2010), tomando como parâmetro a população-alvo, Cummins (1996) relaciona quatro tipos de programas de educação bilíngue:

I. Aqueles destinados às *populações indígenas* – que foram conquistadas ou colonizadas em algum momento no passado e que tinha por objetivo ensinar a língua do colonizador e, dessa forma, promover a assimilação dos indígenas à sociedade dominante.

Esse foi o caso do Brasil, pois com a chegada dos colonizadores e a necessidade da comunicação entre eles, a Língua Portuguesa começou a ser ensinada aos índios informalmente pelos jesuítas em 1549. Por volta do ano de 1750, o Português virou a língua oficial do país, contudo, hoje ainda existem comunidades indígenas que possuem seus próprios dialetos.

II. Visa à manutenção e revitalização de uma *língua minoritária nacional*, a exemplo do que ocorre no Canadá. A língua minoritária, nesse caso, tem – ou já teve – algum prestígio social ou é oficialmente reconhecida. A maioria desses programas é do tipo de imersão na língua-alvo ou de duas línguas.

III. Envolve as *línguas minoritárias internacionais* e geralmente aquelas usadas por imigrantes no país que os recebeu. A maioria dos programas bilíngues dos Estados Unidos se enquadra nessa categoria e tem como população-alvo as crianças que falam em casa uma língua diferente da língua da escola. Muitos são do tipo transicional e se propõem a facilitar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento acadêmico dos alunos.

IV. Destinados ao *grupo linguístico majoritário*. Têm por objetivo adicionar uma segunda língua ao repertório linguístico dos alunos, o que é o caso, por exemplo, tanto dos programas de duas línguas no Canadá quanto dos de imersão na língua-alvo oferecidos pelas escolas internacionais e cursos de idiomas no Brasil.

O quadro abaixo apresenta os quatro tipos de programas de educação bilíngue de acordo com Cummins (1996):

<b>Tipo I</b>	<b>Tipo II</b>	<b>Tipo III</b>	<b>Tipo IV</b>
Populações indígenas	Populações que falam uma língua minoritária nacional	Populações que falam uma língua minoritária internacional	Populações que falam a língua majoritária

<sup>7</sup> Todas as citações deste autor são traduções livres da autora.

Modelos transicionais e/ou de manutenção	Modelos de manutenção ou de enriquecimento	Modelos transicionais, de manutenção ou de enriquecimento	Modelos de enriquecimento
Língua indígena e língua majoritária	Língua minoritária nacional e língua majoritária	Língua minoritária internacional e língua majoritária	Geralmente uma língua de prestígio internacional ou uma língua nacional

Tabela 1.3: Tipos de programas bilíngues elaborado por Mello (2010) com base em Cummins (1996).

Baker e Pry Jones (1998) propõem que existem dez tipos de educação bilíngue, sendo que seis são considerados “fracos” e quatro são considerados “fortes”:

Os termos fortes ou fracos não tem relação com juízo de valor, mas expressam a população contemplada pelo modelo e seu objetivo final. As formas “fracas” relacionam-se a um programa que atende crianças bilíngues, mas que tem como objetivo o monolinguismo ou o bilinguismo limitado, e uma visão que busca assimilar as minorias linguísticas nas correntes sociais majoritárias. As formas fortes de bilinguismo objetivam formar para a proficiência em bilinguismo e biletamento, em uma visão de multiculturalismo e diversidade de línguas. (BAKER e PRY JONES apud MOURA 2009, p.48).

Sobre as formas “fracas” de educação bilíngue, Moura (2009, p.49, apud Baker e Jones 1998) diz que estas têm em comum uma visão compensatória do ensino da língua, no qual a criança deve mudar da língua que fala em casa para a língua da escola e da sociedade onde a escola se insere. Esses modelos geralmente são encontrados em sociedades indígenas e, predominaram durante muitos anos na educação bilíngue. Para fins desta pesquisa, não nos atentaremos a descrever cada tipo, pois não é relevante para a temática.

As quatro formas de educação bilíngue consideradas “fortes” têm em comum o fato de um status social relativamente alto das línguas utilizadas, além do objetivo de manter um bilinguismo de maior ou menor grau de equilíbrio entre as duas línguas. Nesse caso, ambas as línguas são utilizadas como meio de instrução, e a duração dos programas é estendida por vários anos escolares no intuito de promover o bilinguismo e o biletamento dos alunos. A saber: imersão; manutenção/língua de herança; mão dupla/língua dual e; bilíngue de corrente principal (MOURA 2009, p. 50 apud BAKER e JONES 1998).

Levando em consideração as formas “fortes” de educação para o bilinguismo propostas por Baker e Jones (1998), faremos um recorte sobre os programas de imersão e seus tipos.

De acordo com Hamers e Blanc (2000), *imersão* significa “simplesmente que um grupo de crianças falantes de uma determinada L1 recebe toda ou parte da sua instrução escolar através de uma L2.” Além disso, afirmam que os programas de imersão baseiam-se em dois pressupostos: que a L2 é aprendida de modo semelhante ao aprendizado da L1 e que

a língua é melhor aprendida em um contexto estimulante, que aprimore as funções da língua e que exponha as crianças a formas naturais da mesma. Ou seja, o termo imersão refere-se a um programa no qual a instrução é planejada através de uma L2 (HAMERS E BLANC 2000, p.332) e isso cabe tanto às escolas bilíngues, quanto às escolas de idiomas. Ainda segundo Hamers e Blanc (2000 apud Megale 2005, p.10), existem três tipos de imersão:

1       Imersão Inicial Total: estabelece que toda a instrução dada antes da escola infantil (no Brasil: pré-primário, jardim da infância e maternal) deve ser realizada na L2, o que acontece também nos primeiros dois anos da educação primária, quando as crianças são alfabetizadas nesta L2. A L1 é introduzida gradualmente a partir, aproximadamente, do terceiro ano primário até que o tempo destinado à instrução na L2 seja equivalente ao tempo destinado a L1.

2       Imersão Inicial Parcial: difere do primeiro tipo descrito acima, porque as duas línguas são utilizadas como meio de instrução desde o início da vida escolar. Nesse tipo de imersão, o uso relativo de ambas as línguas varia de programa para programa.

3       Imersão Tardia: designada a alunos do Ensino Médio que receberam, até o momento, instrução tradicional na L2. No primeiro ano do Ensino Médio, 85% das aulas são ministradas na L2 e durante os anos seguintes, o aluno pode escolher e frequentar 40% das aulas ministradas na L2.

Apesar dessa variedade de contextos, há um consenso na literatura de que para ser considerado como educação bilíngue, um programa escolar deve ensinar às crianças as duas línguas e através das duas línguas, ou seja, as línguas são ao mesmo tempo objeto de ensino e meio de ensino, o que pretende assegurar desenvolvimento de bilinguismo e biletamento. Assim, pode-se distinguir as escolas que ensinam uma segunda língua e as escolas que ensinam através da segunda língua. Quando a língua estrangeira é ensinada como disciplina, assim como ocorre com história, química ou matemática, a escola não é considerada bilíngue. (MOURA 2009, p.48).

O ponto mais importante a destacar, segundo Hamers e Blanc (2000 apud Megale 2005) é que na educação bilíngue as línguas não são apenas objetos de estudo, mas também meios pelos quais os conteúdos das outras áreas de conhecimento são aprendidos e o “fator mais importante na experiência bilíngue é que ambas as línguas devem ser igualmente valorizadas. Como isto será realizado, deve ser estudado por aqueles que planejam a educação bilíngue” (HAMERS e BLANC 2000 apud MEGALE 2005, p.11).

## CAPÍTULO 2 - PROCESSOS DE AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

*A aprendizagem de uma língua na infância é um processo inevitável; a aprendizagem de uma segunda língua é uma realização especial.*  
(Mackey, 1965)

Nessa parte da pesquisa apresentaremos as abordagens teóricas mais difundidas na literatura atual na tentativa de explicar como se dão os processos de aquisição e aprendizagem da Língua Inglesa. Contudo, antes de qualquer coisa, é necessário que a diferença entre os termos *aquisição* e *aprendizagem*, a definição do termo *aquisição/aprendizagem de segunda língua* e a distinção entre *segunda língua* e *língua estrangeira* sejam esclarecidos, pra então entrarmos nas teorias. Apresentaremos as teorias Behaviorista, Inatista e Interacionista, bem como a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky.

### 2.1 Aquisição versus Aprendizagem

Para a presente pesquisa faz-se necessário uma distinção entre os termos *aquisição* e *aprendizagem*. Figueiredo (1995, p.43) considera que “compreender como se processam a aquisição e a aprendizagem de L2 contribui para a definição de procedimentos de ensino de L2 mais adequados e produtivos”.

Ellis (2008)<sup>8</sup> primeiramente, diz que os termos aquisição e aprendizagem são processos diferentes. O autor afirma que “o termo aquisição é usado para referir-se a ‘pegar’ uma segunda língua através da exposição, enquanto o termo aprendizagem é usado para se referir ao estudo consciente de uma segunda língua” (ELLIS 2008, p. 6). Contudo, mesmo que a princípio ele faça uma distinção entre os termos em seu livro, opta por utilizá-los intercambiavelmente, ou seja, para ele, o termo aquisição de segunda língua “refere-se ao processo consciente ou inconsciente pelo qual uma língua, que não seja a materna, é aprendida de forma natural ou em um ambiente controlado” (ELLIS 2008, p. 6).

---

<sup>8</sup> Todas as citações deste autor são traduções livres da autora.

Tendo em vista que Ellis (2008) não faz, então, distinção entre os termos, sentimos a necessidade de distingui-los, pois acreditamos, assim, como Figueiredo (1995, p. 44, apud Krashen 1981 e McLaughlin 1978), que a aquisição e aprendizagem de L2 são processos diferentes. McLaughlin (1978 apud Figueiredo 1995, p.44) utiliza os fatores *formal/informal* para se estabelecer uma diferença entre os termos. Figueiredo (1995) diz que:

Quanto ao aspecto formal/informal, o termo aquisição de L2 é empregado por McLaughlin (1978) para se referir ao processo de se adquirir uma nova língua em um ambiente natural, sem instruções formais, ou seja, o indivíduo geralmente está inserido na comunidade da língua-alvo, ou tem a oportunidade de interagir com falantes nativos com uma razoável frequência. No entanto, o termo aprendizagem de L2 implica uma situação de aprendizagem formal, com aprendizagem de regras, correção de erros e etc. em um ambiente artificial (a sala de aula) no qual um aspecto da gramática é apresentado de cada vez (FIGUEIREDO, 1995, p.44).

Krashen (1981 apud Figueiredo 1995, p.44) usa o aspecto consciente/inconsciente para distinguir aquisição de L2 de aprendizagem de L2. Figueiredo (1995) comenta que:

Para o autor, a aquisição da L2 é um processo semelhante à aquisição da L1, pois requer uma comunicação natural, já que os falantes não estão preocupados com a forma de suas sentenças, mas sim com as mensagens que eles estão exprimindo e entendendo. Ainda de acordo com este autor, eles não precisam ter um conhecimento consciente das regras da nova língua e podem se autocorrigir baseados na sua intuição pela gramaticalidade. Por outro lado, a aprendizagem de L2 requer um conhecimento consciente das regras da nova língua e ela é muito ajudada pela correção de erros, que auxilia o aprendiz a chegar a uma representação mental correta da generalização linguística (KRASHEN 1981 apud FIGUEIREDO 1995, p.44-45).

Concordando com Figueiredo (1995), Schütz (2006 apud Sobroza 2008, p.2-3) define a aquisição da língua como “um processo de assimilação natural, subconsciente, que se dá em situações reais de convívio com outras pessoas, em que o aprendiz é um sujeito ativo, como no processo de assimilação da língua materna pelas crianças.”

Para Schütz (2006 apud Sobroza 2008, p.3), “a aprendizagem da L2 tem relação com a abordagem de ensino tradicional aplicado nas escolas de ensino regular e em muitos cursos de línguas.” Portanto,

a aquisição de L2 ocorre em um ambiente informal, sendo um processo inconsciente, automático e que não requer correção de erros. Em contrapartida, a aprendizagem de L2 é um processo consciente, controlado e é ajudado com a correção de erros, ocorrendo em um ambiente formal. (FIGUEIREDO 1995, p.45).

## 2.2 O termo aquisição/aprendizagem de segunda língua

Para se investigar aquisição/aprendizagem de segunda língua, é importante esclarecer o que significa o termo aquisição de língua e, para isso, tomaremos como base a definição feita por Ellis (2008):

Aquisição de segunda língua não é um fenômeno uniforme e previsível. Não há somente um caminho no qual os alunos adquirem conhecimento sobre uma segunda língua. Por um lado, a aquisição de uma segunda língua é produto de muitos fatores relacionados com o aluno e, por outro, depende da situação de aprendizagem deste. (...) Diferentes alunos em diferentes situações aprendem uma segunda língua por diferentes maneiras. (ELLIS 2008, p.4).

Este mesmo autor (2008) esclarece que, no entanto,

apesar de ser enfatizada a variabilidade e a individualidade do aprendizado da língua, o estudo de aquisição de segunda língua assume interesse apenas se for possível identificar os aspectos que são relativamente estáveis e, portanto, que podem ser generalizáveis, se não a todos os alunos, então para pelo menos grandes grupos de alunos.” O termo “aquisição de segunda língua” é usado para se referir a estes aspectos gerais e, portanto, refere-se ao estudo de como os alunos aprendem outra língua após já terem adquirido a sua língua mãe ou primeira língua (ELLIS 2008, p. 4).

Em suma, o termo se refere a qualquer língua que não a primeira, seja ela realmente a segunda, a terceira, a quarta, a “n” língua aprendida, contanto que tenha sido aprendida após a primeira (ELLIS 2008; GASS E SELINKER 2008 apud RONALDO 2012, p.16).

Outra definição muito difundida na literatura é a dos autores Gass e Selinker (2008), que concordam com Ellis (2008) quando assumem que:

A aquisição de segunda língua refere-se à aprendizagem de uma língua não nativa após a aprendizagem da língua nativa e que, assim como a expressão “segunda língua”, L2 pode referir-se a qualquer língua aprendida após a aprendizagem da L1, independentemente de ser a segunda, a terceira, a quarta ou a quinta língua (GASS E SELINKER 2008 apud LIMA 2008, p. 15).

## 2.3 Segunda Língua *versus* Língua Estrangeira

É fundamental fazer a diferenciação entre os termos segunda língua e língua estrangeira. Ellis (1986 e 1994 apud Spinassé 2006, p.6) defende o ponto de vista de que a diferenciação não deve estar em fatores psicolinguísticos, mas sim em sociolinguísticos.



De acordo com Mota (2008), a distinção é estabelecida a partir do papel que a língua tem na sociedade em que o processo de aquisição/aprendizagem está acontecendo. Esta autora diz que no caso do termo segunda língua, a língua tem um papel institucional e social bem consolidado na comunidade em que o aprendiz está inserido. Além disso, ela é reconhecida como a língua de comunicação entre os membros daquela sociedade. No caso do termo língua estrangeira, a língua não tem nenhum papel institucional ou social relevante, sendo, na maioria das vezes, somente objeto de instrução. (MOTA 2008, p. 15).

Concordando com Mota (2008), Ronaldo (2012) afirma que:

segunda língua diz respeito a um contexto de ensino/aprendizagem/aquisição de uma L2 (língua que não seja a nativa) em imersão. É o caso de ensino/aprendizagem/aquisição do inglês por falantes de outras línguas nos Estados Unidos, Austrália ou Inglaterra, por exemplo. Língua estrangeira, por outro lado, refere-se ao ensino/aprendizagem/aquisição de uma L2 em um país onde essa língua não é oficial, com o processo de ensino-aprendizagem ocorrendo em salas de aula. (RONALDO 2012, p. 16).

A aquisição de uma Segunda Língua (SL) e a aquisição de uma Língua Estrangeira (LE) se assemelham no fato de serem desenvolvidas por indivíduos que já possuem habilidades linguísticas de fala, isto é, por alguém que possui outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento que aqueles usados para a aquisição da L1 (SPINASSÉ 2006, p.6).

## **2.4 Abordagens teóricas sobre aquisição/aprendizagem de Segunda Língua**

Apresentaremos a seguir as principais abordagens teóricas para explicar a aquisição/aprendizagem de segunda língua.

De acordo com Lightbown e Spada (2000)<sup>9</sup>, as teorias que têm sido desenvolvidos para aquisição de uma segunda língua estão intimamente relacionadas com as teorias de aquisição do primeiro idioma, em muitos aspectos. Ou seja, algumas teorias dão maior importância às características inatas do aluno, algumas enfatizam o papel essencial do ambiente na formação da aquisição de línguas e, outras ainda procuram integrar características do aluno e fatores ambientais, em uma explicação de como ocorre a aquisição de uma segunda língua (LIGHTBOWN e SPADA 2000, p.32).

---

<sup>9</sup> Todas as citações deste autor são traduções livres da autora.

#### 2.4.1 Behaviorismo

Na visão Behaviorista, a aquisição da segunda língua se assemelha em alguns aspectos à aquisição da primeira língua. Segundo Lado (1964 apud Lightbown e Spada 2000, p. 35), o Behaviorismo volta-se para a questão de que todo aprendizado acontece de acordo com a imitação, a prática, o reforço (ou retorno em caso de sucesso), e a formação de hábito. De acordo com o Behaviorismo, todo aprendizado, seja ele verbal ou não verbal acontece sob o mesmo processo, ou, formação de hábito.

Os aprendizes recebem *input* (“entrada”) linguístico de falantes em seu ambiente e formam “associações” entre palavras e objetos ou eventos. Essas associações se tornam mais fortes de acordo com que as experiências são repetidas. Se estiverem corretos, recebem reforços positivos (recompensas), se não, recebem um *feedback* (retorno) corretivo de seus erros. Assim, a aquisição de segunda língua é entendida como uma formação de hábitos, pois os aprendizes trazem para o aprendizado da L2 os hábitos formados na L1, e esses hábitos podem ser favoráveis ou não para a aquisição da L2. (LADO 1964 apud LIGHTBOWN e SPADA 2000, p. 35).

Segundo Lightbown e Spada (2000, p.9), “de acordo com essa visão, a qualidade e quantidade da L2 que a criança escuta, assim como a consistência do reforço que outras pessoas oferecem a ela no ambiente em que está inserida, estão diretamente ligadas ao sucesso dela na aquisição ou aprendizagem de línguas.” Crianças costumam imitar sons ou gestos que escutam ao seu redor, porém, é importante notar que esse movimento de imitar não acontece ao acaso, ou seja, elas não imitam tudo o que escutam ou veem. Em outras palavras, mesmo quando a criança imita, a escolha do que está imitando parece estar baseada em alguma coisa que a criança já começou a entender, e não simplesmente o que está “disponível” para ela no ambiente (LIGHTBOWN e SPADA 2000, p. 11).

#### 2.4.2 Inatismo

Para o linguista Noam Chomsky, as crianças são biologicamente programadas para a linguagem e a linguagem é desenvolvida na criança do mesmo jeito que outras funções são desenvolvidas, ou seja, a criança não precisa ser ensinada. De acordo com este autor, a mente das crianças não são lousas brancas para serem preenchidas meramente por imitação. Ele acredita que as crianças nascem com uma habilidade especial inata que lhes permite descobrir durante o período crítico de seu desenvolvimento, por si mesmas, as regras subjacentes de um sistema de linguagem (LIGHTBOWN e SPADA 2000, p. 15-16).

Segundo Lightbown e Spada (2000) Chomsky não estendeu sua teoria para a compreensão da ASL, contudo, é citado na literatura atual também nessa área. Influenciado por sua teoria, Stephen Krashen (1982) desenvolveu uma teoria que teve grande influência no ensino de segunda língua, o “Modelo Monitor de Krashen”, que compreende cinco hipóteses: 1. Aquisição versus Aprendizagem; 2. Ordem Natural; 3. Monitor; 4. *Input* e; 5. Filtro Afetivo. As cinco hipóteses serão brevemente descritas a seguir:

- Aquisição *versus* Aprendizagem

Essa questão já foi discutida em um tópico acima, contudo, como faz parte das cinco hipóteses, consideramos necessário um breve esclarecimento da visão específica do autor. De acordo com Krashen (1982), existem dois caminhos distintos e independentes de se desenvolver a competência em uma segunda língua: a *aquisição* e a *aprendizagem*. *Aquisição* da linguagem é um processo similar, se não idêntico, à maneira que crianças desenvolvem as habilidades em sua L1; é um processo inconscientemente, ou seja, geralmente o indivíduo não está ciente do fato de que está internalizando a segunda língua, apenas sabe que a está usando para se comunicar. A correção de erros é feita pela “intuição”, ou seja, as sentenças gramaticais “soam bem”, enquanto os erros “soam mal”, mesmo que não se saiba conscientemente qual regra foi violada. Por sua vez, a *aprendizagem* refere-se ao conhecimento consciente de uma L2, isto é, quando o indivíduo sabe as regras, está ciente delas e é capaz de falar sobre elas (KRASHEN 1982, p.10). Para o autor, “a aquisição é de longe, o processo mais importante.” Ele afirma que somente a linguagem adquirida está prontamente disponível para uma comunicação natural e fluente. Além disso, ele afirma que a aprendizagem não pode se transformar em aquisição. (LIGHBOWN e SPADA 2000, p.38)

- A hipótese da Ordem Natural

Segundo Krashen (1981, p.12), a ordem natural é previsível, ou seja, a aquisição das estruturas gramaticais acontecem em uma sequência previsível. Indivíduos que já adquiriram um determinado idioma tendem a adquirir certas estruturas gramaticais de uma L2 mais cedo e outros, somente mais tarde. Krashen (1982 apud Lightbown e Spada 2000, p.39) esclarecem que essa hipótese foi baseada na observação de que, assim como aprendizes de uma L1, aprendizes de uma L2 parecem adquirir as características da língua alvo em frases previsíveis.

Além disso, Krashen observou que a ordem natural é independente da ordem na qual as regras foram aprendidas em sala de aula (LIGHBOWN e SPADA 2000, p.39) e ainda, que a ordem de aquisição para L2 não é a mesma que a ordem de aquisição para L1, mas há similaridades (KRASHEN 1985, p.13).

- A hipótese do Monitor

Esta hipótese basicamente faz a distinção entre o sistema de aquisição e o sistema de aprendizagem. Krashen (1985, p. 15) afirma que, enquanto a distinção de aquisição-aprendizagem considera que dois processos diferentes coexistem em uma pessoa, não leva em consideração como eles são usados no desempenho da L2. A hipótese do Monitor postula que:

“a aquisição inicia a pronúncia ou a expressão oral em uma segunda língua e é responsável pela nossa fluência. A aprendizagem tem apenas uma função, ou seja, de atuar como um monitor, ou editor. A aprendizagem entra em jogo apenas para fazer alterações na forma de nossa palavra, depois de terem sido produzidas pelo sistema adquirido.” (KRASHEN 1982, p. 15)

Lightbown e Spada (2000, p.38) esclarecem que Krashen (1982) especificou que os alunos usam o Monitor somente quando eles estão focados mais em ser "corretos" do que o que eles têm a dizer, quando eles têm tempo suficiente para procurar na memória as normas aplicáveis, e quando eles realmente sabem essas regras.

- A hipótese do Input

Essa hipótese é considerada a mais importante no âmbito da aquisição/aprendizagem de segunda língua, pois, segundo Krashen (1985), responde a questão “como uma língua é adquirida?” Krashen (1981 apud Lightbown e Spada 2000, p.39) afirma que “se adquire língua em apenas uma maneira - pela exposição ao *input* (entrada) compreensível” e “se o *input* contém formas e estruturas que vão além do nível atual de competência do aluno na língua, em seguida, ambos, compreensão e aquisição vão ocorrer”.

De acordo com Figueiredo (1995, p.50), é o que Krashen chama de "i + 1", ou seja, “se a competência atual na língua do indivíduo é “i”, o *input* deve conter informação linguística que esteja um nível além dessa competência, portanto, i+1”.

A hipótese do *input* afirma que primeiro se adquire o significado e, como resultado, se adquire a estrutura. O indivíduo que está adquirindo uma língua não está preocupado com a forma, com “como dizer”, mas sim com o uso que pretende fazer dela, com “o que” dizer (FIGUEIREDO 1995, p.50-51).

Figueiredo (1995, p.50-51) diz que é óbvio que nos primeiros estágios, a “incorreção” estará presente na produção linguística, porém quanto maior e mais adequado for o *input* fornecido ao indivíduo, melhor será a sua produção linguística, pois, para Krashen (1981), o *input* é a fonte de aquisição da L2.

- A hipótese do filtro afetivo

Tendo em vista que mesmo que algumas pessoas que estão expostas a um amplo *input* não conseguem alcançar altos níveis de proficiência na segunda língua, Krashen (1981) aponta para o filtro afetivo para explicar essa falta de sucesso.

O filtro afetivo é uma barreira imaginária que impede o indivíduo de adquirir a linguagem a partir do *input* disponível. O “afeto” refere-se a coisas como motivos, necessidade, atitudes e estados emocionais. Um aluno que é tenso, irritado, ansioso ou entediado pode “filtrar para fora” o *input*, tornando-o indisponível para aquisição. Assim, dependendo do estado de espírito ou da disposição do aluno, o filtro limita o que é percebido e o que é adquirido. O filtro será alto quando o aluno está estressado, sem autoconfiança ou desmotivado e será baixo quando o aluno está relaxado e motivado (LIGHTBOWN E SPADA 2000, p.39).

Figueiredo (1995, p.52) diz que “esta hipótese afirma que indivíduos com atitudes positivas em relação à L2 terão mais facilidade de adquiri-la, pois apresentam um filtro afetivo mais baixo e, conseqüentemente, tenderão a buscar uma maior quantidade de *input* compreensível”.

Paiva (2009 apud Silva 2011, p.27) faz críticas à proposta desse teórico. Ela diz que ele não vai além da aquisição de estruturas gramaticais e que, além disso, concebe a aquisição da língua sob uma perspectiva linear, já que o autor afirma que a estrutura gramatical é adquirida sob uma ordem previsível, havendo uma relação de causa e efeito entre *input* e aquisição.

Assim, surgem diversas teorias baseadas em uma perspectiva cognitiva e do desenvolvimento, como a Teoria Interacionista ou do Discurso e a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky.

### 2.4.3 Teorias Interacionistas

Lightbown e Spada (2000, p.43), citam autores, como por exemplo, Hatch (1992), Pica (1994) e Long (1983), entre outros, que argumentam que a aquisição ocorre por meio de interações conversacionais. De acordo com estes autores, as teorias interacionistas não consideram que o *input* seja capaz de explicar a aquisição de uma L2 sozinho (SILVA 2011, p.27), ou seja, é necessário que modificações sejam feitas em seus discursos para poderem interagir em uma conversação (FIGUEIREDO 1995, p.47). Long (1983), como mostra Lightbown e Spada (2000), baseou-se na observação de interações entre aprendizes e falantes nativos. Ele concorda com Krashen que o *input* compreensível é necessário para a aquisição da língua, contudo, ele está mais preocupado com a questão de como tornar o *input* mais compreensível (LIGHTBOWN e SPADA 2000, p.43), não apenas fazendo mudanças nas formas linguísticas, mas procurando maneiras de estabelecer uma interação comunicativa, em que ambos, aprendiz e falante nativo (ou professor), trabalhando juntos, consigam uma compreensão mútua. E outras palavras, a modificação interacional torna o *input* compreensível e este, promove a aquisição (FIGUEIREDO 1995, p.47). Portanto, por meio dessas interações, os interlocutores são capazes de descobrir o que precisam para manter a conversação fluindo e tornar o *input* compreensível ao aprendiz. (SILVA 2011, p.27).

### 2.4.4 Histórico-Cultural

Outra perspectiva sobre a função da interação na aquisição de segunda língua é a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky de processamento mental humano. Basicamente, sua teoria assume que todo desenvolvimento cognitivo surge como resultado de interações sociais entre os indivíduos. Para a perspectiva Histórico-Cultural não há uma separação entre individual e social, na verdade o indivíduo emerge da interação social. Os aprendizes de uma língua a desenvolvem a partir da interação com o outro no mundo social. (PAIVA 2009 apud SILVA 2011, p.27)

Segundo Lightbown e Spada (2000, p.44), estendendo a teoria de Vygotsky para a aquisição de segunda língua, Lantolf e outros, afirmam que os aprendizes da segunda língua avançam para níveis mais elevados de conhecimentos linguísticos quando colaboram e interagem com falantes de segunda língua que têm mais conhecimento do que eles, por exemplo, um professor ou um aprendiz com nível mais elevado de conhecimento da L2.

Ainda sobre a teoria de Vygotsky, é fundamental citarmos o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZPD), ou seja, o nível de desempenho que o aluno é capaz quando há o apoio ou a interação com um "falante" mais avançado. Isto pode ser observado em uma variedade de estratégias de discursos utilizadas por falantes mais avançadas no intuito de criar condições favoráveis para o aprendiz de L2, ou seja, para que este consiga compreender e produzir linguagem, como por exemplo, a repetição, a simplificação e a modelagem (LIGHTBOWN e SPADA 2000, p. 44).

Martins (2007 apud Silva 2011, p.28) diz que no caso de aquisição de segunda língua por crianças pequenas em um contexto escolar, “é melhor apontarmos para a perspectiva Histórico-Cultural, pois o sucesso da aquisição de L2 dependerá muito das experiências por quais essas crianças passam”. Pois afinal,

crianças aprendem uma língua através das interações sociais vivenciadas e constroem o seu sistema linguístico a partir da linguagem que ouvem do adulto de outras crianças falantes. Eles aprendem uma segunda língua, usando-a. No início, irão memorizar algumas frases e palavras na segunda língua. Algumas crianças começam a falar rapidamente, cometendo erros, como parte do processo de construção e outras, levam algum tempo antes de se expressarem na segunda língua, mas um vez que estejam prontas, falam e cometem menos erros (MARTINS 2007 apud SILVA 2011, p.27).

Lightbown e Spada (2000, p.44) comenta que “a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e as demais teorias interacionistas muitas vezes são comparadas pelo fato de ambas olharem o papel do interlocutor em auxiliar o aprendiz a compreender e ser compreendido.”

A diferença primordial, porém, é a ênfase dada por cada teoria ao processo cognitivo interno. As hipóteses interacionistas de modo geral enfatizam o processo cognitivo individual ocorrido na mente de cada aprendiz. A interação tem o papel de proporcionar acesso do aprendiz ao input necessário para ativar os processos cognitivos internos. Já na proposta Histórico-Cultural uma grande ênfase é dada às conversações em si mesmas, ocorrendo o aprendizado por meio da interação social dos interlocutores. Os processos cognitivos começam de forma externa, pela atividade social mediada pelo outro e eventualmente vão se internalizando no indivíduo (LIGHTBOWN e SPADA 2000 apud SILVA 2011).

Levando em consideração que a presente pesquisa foi feita em contexto de escola bilíngue e escola de idiomas, sentimos a necessidade de esclarecer a diferenciação entre ambientes naturais e ambientes instrucionais para aquisição de segunda língua.

Nesse sentido, Lightbown e Spada (2006 apud Silva 2011, p.30), afirmam que a aquisição em ambientes naturais se dá pela exposição da língua no trabalho, em interações

sociais, ou para crianças que estão em sala de aula onde a grande maioria dos alunos são falantes nativos da língua alvo e as aulas são ministradas também nesta língua.

Já as aquisições instrucionais são divididas pelas autoras em dois grupos. O primeiro trata de ambiente de ensino baseados na estrutura (*structure-based instructional*), em que as classes são voltadas para aprendizes de segunda língua ou de língua estrangeira. O foco é na própria língua, muito mais do que na mensagem por ela transmitida, e as aulas são geralmente centradas no professor, que busca ensinar regras gramaticais e vocabulário da língua alvo.

O segundo tipo inclui as instruções comunicativas, baseadas em conteúdo (*content-based*) e baseadas em tarefas (*task-based*), cujo aprendizado da língua em si é um objetivo, porém o estilo da instrução é bem diferente. A língua é aprendida por meio de seu uso, já que a ênfase é dada na interação, conversação e uso constante da língua. Aprende-se na língua ao invés de aprender sobre a língua.

Nas classes comunicativas baseadas em tarefas, os tópicos da conversa são geralmente de interesse geral do aprendiz, enquanto que nas baseadas em conteúdo, normalmente são matérias como ciência ou matemática ministradas por meio da língua alvo. O trabalho pedagógico dentro de uma sala de aula que trabalha com aquisição de segunda língua, pode se enveredar por esses dois caminhos acima apresentados. Dependendo de qual dos dois tipos de instrução adotados pela escola, os métodos utilizados e os resultados dele decorrentes podem se diferenciar bastante (SILVA 2011, p.31).

Outro ponto fundamental para a presente pesquisa são os quatro períodos de desenvolvimento que a criança que está adquirindo/aprendendo uma L2 passa.

Segundo Genesee (1987 apud Martins 2007, p.29), há um desenvolvimento sequencial consistente a aquisição/aprendizagem de uma L2 por crianças. No primeiro, há um período no qual a criança continua a usar a sua língua nativa nas situações de L2. A seguir, a maioria das crianças entra num período não verbal ou “de silêncio”.

Nesse período as crianças estão trabalhando ativamente na compreensão e no sentido da L2. Elas observam e ouvem com atenção a professora e as outras crianças que já usam a L2 para se comunicarem. Nesse momento, as crianças utilizam também a linguagem não verbal, como, gestos e mímicas para se comunicar através da L2 e, gradativamente, começam a repetir os sons que ouvem à sua volta.

Depois desse período, as crianças começam a usar frases “telegráficas” - uma série de palavras que já aprendeu, como objetos da sala ou lugares - e as “frases feitas” - frases



utilizadas pelo professor ou outras crianças no dia a dia, como por exemplo, comandos específicos que a criança vai internalizando e utilizando de acordo com a necessidade.

Finalmente, no quarto período, as crianças começam a produzir frases mais completas na L2. Inicia-se uma linguagem mais elaborada porque começa a desenvolver um entendimento da sintaxe e da estrutura gramatical da língua.

## CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

### 3.1 Metodologia Utilizada

A metodologia utilizada para a presente pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa. Este tipo de pesquisa envolve a obtenção de dados descritivos, a partir do contato direto da pesquisadora com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto porque o interesse da pesquisadora ao estudar um determinado problema, no caso, a aprendizagem, é compreender como ela se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações sociais (BOGDAN e BIKLEN 1982 apud LÜDKE e ANDRÉ 1986, p.12-13).

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados (RICHARDSON 1999, p.90) e é exatamente esse o contexto que a presente pesquisa foi feita, pois os métodos ou os procedimentos instrumentais utilizados no trabalho foram: a observação, a entrevista e a análise documental.

A observação tem a finalidade de adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilita a seleção de aspectos que serão mais sistematicamente investigados posteriormente. Possibilita também um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26). É importante frisar que a pesquisadora, apesar de já ter estado e atualmente estar inserida nos ambientes pesquisados, a observação não se caracteriza como participante. Todavia, é inegável que, por já ter feito parte e fazer parte das escolas pesquisadas, houve uma interação da pesquisadora nos ambientes e com os sujeitos desta.

Outro procedimento instrumental utilizado para a realização do trabalho foi a entrevista, que permite a captação imediata e corrente da informação desejada. O tipo de entrevista utilizada foi a estruturada, que é usada quando se visa à obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo assim, uma comparação imediata (LÜDKE e ANDRÉ 1986, p. 34), como podemos ver na análise dos dados. As entrevistas foram feitas através de um questionário semiestruturado que guia, através de categorias, os principais tópicos a serem problematizados.

O terceiro procedimento instrumental utilizado para a presente pesquisa foi a análise documental, ou seja, materiais escritos que foram usados como fonte de informações.

Segundo Caulley (1981 apud Lüdke e André 1986, p. 38), a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse do pesquisador. O Projeto Político Pedagógico, a Proposta Pedagógica e documentos diversos tais como, fichas e revistas das escolas, foram analisados para a obtenção de dados precisos para análise de ambos os contextos de aprendizagem da Língua Inglesa. Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações do contexto (LÜDKE e ANDRÉ 1986, p. 39).

### **3.2 Caracterização das escolas**

Para a presente pesquisa, levaremos em consideração uma escola bilíngue e uma escola de idiomas e, para isso, é necessária uma breve caracterização de ambas.

#### *3.2.1 Escola Bilíngue*

A escola bilíngue será caracterizada pelo termo “escola A” ao longo da discussão e análise dos dados.

A escola pesquisada é uma franquia e está presente em diversos países no mundo e em mais de 10 estados brasileiros, com escolas certificadas em Educação Infantil e Ensino Fundamental. Aqui no Brasil, segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola de Brasília, o currículo tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contempla todas as diretrizes de conteúdos, estratégias e orientações constantes no documento Diretrizes Curriculares para Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, busca alinhamento com os documentos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental, e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RECNEI), para consolidar sua prática didático-pedagógica.

A escola bilíngue não tem como objetivo o ensino da Língua Inglesa (LI), mas sim, ensina através desta, portanto, LI é um instrumento de ensino, que tem como consequência a aprendizagem da língua por parte dos estudantes que participam dos processos de aprendizagem na escola. A escola utiliza uma metodologia bilíngue de ensino, Inglês –

Português e oferece um inovador programa escolar elaborado por experientes educadores canadenses.

Numerosos estudos sobre educação infantil fornecem as bases teóricas para o currículo. O currículo da escola oferece às crianças imersão total na língua inglesa e tem por base as últimas pesquisas sobre bilinguismo, que indicam que o desenvolvimento precoce de duas ou mais línguas é perfeitamente alcançável e desejável por pais e educadores de muitos países. A língua inglesa é adquirida através da imersão no inglês em 100% das aulas na educação infantil até os 4 anos de idade. A partir dos 5 anos, a criança é pré alfabetizada com 25% em português e 75% em Inglês, preparando assim, os alunos para a alfabetização bilíngue. A partir do Ensino Fundamental, o ensino da LI é 50% em Português e 50% em Inglês.

A filosofia da escola é baseada no pressuposto de que o aprendizado é para toda a vida. Em um ambiente acolhedor e estimulante, vê a criança como centro da aprendizagem e construtora de seu próprio conhecimento e ainda, defende a estimulação da criança em todas as esferas: física, intelectual, emocional e social, conforme a Lei de Diretrizes e Bases traz em seu Art. 29. :

a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola tem como missão cuidar e educar as crianças ampliando suas experiências e conhecimentos, bem como, contribuir na vida destas para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, livre, voltada para o ser humano e tendo como base os valores da solidariedade e valores éticos, com o pretexto de que a criança desenvolva o seu padrão ético-moral de participação social. Isto é, dá significado à convivência da criança em sociedade e assim, contribui para uma sociedade mais justa e democrática. Ainda de acordo com o PPP, a escola tem como objetivos promover a integração da família no processo educativo, a fim de formar parceria na educação dos alunos e ainda, atender alunos de diferentes nacionalidades, respeitando e apreciando a cultura de cada uma, construindo uma concepção integrada de mundo.

Os objetivos específicos estão descritos a seguir:

1 Oferecer ensino de excelência, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo;

- 2 Ofertar ambiente favorável à construção de habilidades e de competências na perspectiva bilíngue (Português e Inglês), facilitando, ao final dessa etapa a comunicação e a expressão de forma eficaz nos dois idiomas.
- 3 Fornecer aporte teórico metodológico, para o processo de alfabetização e letramento das crianças, na Língua Portuguesa e Inglesa.
- 4 Promover ambientes diferenciados para o desenvolvimento das múltiplas linguagens pertinentes a cada etapa de ensino.
- 5 Valorizar a pluralidade cultural, oferecendo espaço próprio à aquisição da segunda língua, o inglês;
- 6 Oferecer recursos para que os educandos satisfaçam suas necessidades e desejos e os expressem de forma autônoma e natural;
- 7 Valorizar a pesquisa e as vivências dos educandos como aporte para aprendizagens significativas;
- 8 Criar condições para o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania; [...]

Segundo o presidente da rede mundial, Biggs, “o princípio pedagógico mais importante da escola é ser muito “familiar”, pois as crianças aprendem através da experiência e das ações diárias.” Portanto, a metodologia é desenhada para tornar isso possível e viável. Todas as unidades do ano letivo são temáticas, isto é, seguem um programa anual e o professor atua como uma guia, dirigindo as crianças para fazerem as coisas por elas mesmas. Dessa maneira, o professor pode explorar diversos temas e abordagens a respeito de uma unidade temática. “A metodologia faz com que aprender seja divertido e seguro e, além disso, auxiliamos as crianças a compreenderem como aprender, pois é o fundamento do aprendizado durante toda a vida.” diz Briggs em uma entrevista disponível no site da escola. Dessa forma é possível a construção de uma base forte para o desenvolvimento da criança, além de fornecer a base para uma aprendizagem eficaz, integrando os indivíduos com tecnologia moderna para oferecer à criança uma aprendizagem estimulante, divertida e segura.

O Programa Pedagógico da Educação Infantil, elaborado para crianças de 2 a 5 anos, contempla o desenvolvimento intelectual, físico, emocional e social. Num ambiente saudável, estimulador e acolhedor, as crianças aprendem por meio de experiências sensoriais diretas. Manipular, explorar e experimentar objetos reais é muito importante: elas aprendem fazendo, falando e se movimentando. Sendo naturalmente curiosas pelo mundo ao seu redor, e

interessadas em aprender sobre ele, as crianças são aprendizes inatas e aprendem de diversas formas através da Língua Inglesa.

Na educação infantil, crianças com dois anos de idade em média, entram no *Toddler*, aos três em média, anos vão para o *Nursery* e por cerca de quatro anos, passam para o *Junior Kindergarten*. O ensino nessas três primeiras séries é 100% em Inglês. Aos cinco anos de idade, referente ao *Intermediate Kindergarten*, além do Inglês, as crianças passam a ter contato com a língua materna, dessa forma 75% da aprendizagem é feita em Inglês e 25% em Português, pois nesta etapa é iniciada a pré-alfabetização das crianças. A partir do Ensino Fundamental, as aulas são ministradas 50% em Inglês (Ciências Exatas e Biológicas e a própria Língua Inglesa) e 50% em Português (Ciências Humanas e Língua Portuguesa). Pode-se verificar claramente assim:

- Creche I – *Toddler* (dois anos) 100% Inglês
- Creche II – *Nursery* (três anos) 100% Inglês
- Pré-Escola I – *Junior Kindergarten* (quatro anos) 100% Inglês
- Pré-Escola II – *Intermediate Kindergarten* (cinco anos) 75% Inglês e 25% Português.
- Ensino Fundamental – *Year 1* ao *Year 6*, 50% em Inglês e 50% em Português.

Assim, são contempladas todas as matérias e assuntos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação. Para isso, o Programa de Educação Infantil da escola apresenta diversos espaços de aprendizagem para atividades de pequenos ou maiores grupos. Como as crianças precisam estar ativas, há uma variedade de centros e áreas que atendem às diversas necessidades, interesses e idades das crianças. Nesse sentido, a educação infantil trabalha com centros de aprendizagens, nos quais as crianças experimentarão de diversas maneiras, o conteúdo abordado na unidade temática. Assim o trabalho fica mais fácil de ser realizado, já que, a turma é dividida em quatro grupos de cinco crianças, em média. Desse modo, a professora regente e a professora assistente podem supervisionar os centros que devem ser assistidos, enquanto dois outros grupos, participam de centros “livres” (sem acompanhamento direto das professoras, mas também com atividades relacionadas ao conteúdo). Podemos citar alguns exemplos de centros de aprendizagens, como o centro de artes, de literatura, de matemática, de jogos, de construção da escrita, entre outros.

### 3.2.2 Escola de Idiomas

A escola de idiomas será caracterizada pelo termo “escola B” ao longo da discussão e análise dos dados.

A escola pesquisada é um instituto particular de ensino de Língua Inglesa, localizada em Brasília – DF. De acordo com o site da escola, é um Centro Binacional, sem fins lucrativos, fundado em 1963. Isso significa que o principal objetivo é promover o intercâmbio cultural entre dois povos do continente americano: o Brasil e os Estados Unidos. Este intercâmbio se dá por meio do ensino da língua inglesa e da promoção da cultura dos dois países. Por isso, além dos cursos regulares e especiais, elaborados de acordo com as mais modernas técnicas de ensino, são oferecidos uma série de serviços que estão à disposição da comunidade. Além disso, a escola têm cursos para todas as faixas etárias, a partir dos quatro anos de idade, e a maioria dos seus alunos é de classe média, média alta e classe alta.

A prática de ter aulas de Língua Estrangeira como atividade extracurricular é comum entre crianças e adolescentes dessas classes sociais de Brasília pelo fato das aulas de inglês das escolas regulares não prepararem os alunos comunicativamente para interações na Língua Inglesa mundo afora.

A escola pesquisada oferece um curso específico para crianças na faixa etária de cinco anos de idade que estejam cursando o Jardim II ou o 1º ano do Ensino Fundamental. Este curso voltado para o ensino da Língua Inglesa para crianças tem duração de quatro semestres. As turmas, com no máximo 15 crianças por turma, conta com uma professora regente e uma professora auxiliar (*teacher aide*) e as aulas tem duração de 1h30, duas vezes por semana.

A escola acredita que começar o aprendizado da LI desde cedo enriquece e intensifica o desenvolvimento cognitivo da criança; aumenta a criatividade e a atenção dos processos linguísticos; propicia mais flexibilidade de pensamento e melhor acuidade auditiva para perceber e responder a fonemas diferentes daqueles do português; facilita a compreensão sobre a própria língua materna por meio da estimulação do raciocínio lógico; desenvolve a autonomia e habilita a criança a comunicar-se globalmente. Para eles, ensinar um idioma significa facilitar ao aluno a descoberta, e não simplesmente transmitir o conhecimento.

De acordo com a Proposta Pedagógica vigente, o principal objetivo do curso é desenvolver habilidades de compreensão e expressão oral, familiarizando a criança com os sons, as estruturas e o vocabulário básicos do idioma. Além disso, este curso tem o objetivo de apresentar a LI de forma lúdica e divertida e de desenvolver a autoconfiança na produção do idioma, pois a metodologia da instituição estabelece uma ligação entre o ensino-

aprendizagem e a realidade do aluno, lidando com inúmeras ideias, informações e conceitos, relacionando o inglês a temas conhecidos dos alunos por intermédio de jogos, brincadeiras, música, artes plásticas, dramatização, vídeos e etc. E ainda, tem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas, afetivas e motoras, bem como, promover uma postura aberta e positiva com relação a outros povos e culturas. De acordo com a Proposta pedagógica da escola,

“Ensinar o idioma não significa expor a criança a apenas atividades linguísticas autênticas. O ensino requer habilidades e intuições específicas que abrangem cinco categorias, a saber: o desenvolvimento intelectual, a concentração, o insumo sensorial, a afetividade e autenticidade linguística. Regras, explicações e abstrações devem ser abordadas com muita cautela. A criança concentra-se no tempo presente, no propósito funcional da língua, tornando difícil a compreensão metalinguística de conceitos.” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2013, p. 1)

É utilizado como material didático principal um livro (*student's book*) e cartões ilustrativos (*flashcards*) contendo o vocabulário de cada unidade do livro ser estudada. Outro recurso muito utilizado é a música, que auxilia as crianças a aprenderem vocabulário sobre diversos temas e também, a entender a rotina das aulas, já que estão sempre presentes no dia-a-dia. Sobre a avaliação, é importante ressaltar que a cada unidade o aluno recebe um relatório descritivo de seu desempenho, pois no decorrer das aulas, este é incentivado a participar de diversas atividades e a desenvolver a habilidade oral e a compreensão na língua inglesa, não havendo, portanto, avaliação quantitativa.

Tendo em vista que a autora desta pesquisa já atuou como professora auxiliar na escola há mais de dois anos, sentiu-se a necessidade de voltar para fazer uma observação de aula, que será brevemente descrita a seguir:

O primeiro momento da aula acontece na roda (*circle time*), no qual a professora canta músicas, faz brincadeiras e introduz o conteúdo da aula através de músicas, brincadeiras e fichas ilustrativas (*flashcards*). Após o *circle time*, as crianças lavam as mãos e lancham (*snack time*). No segundo momento da aula as crianças são direcionadas às mesas para realizarem atividades relacionadas com o conteúdo do primeiro momento. Ao final, podem brincar, desenhar e ouvir músicas enquanto aguardam os pais virem buscá-los.

Podemos observar na PP que a escola acredita que “o aprendizado de um idioma para a criança ainda é uma questão de experimentação, mais do que memorização de informações” Assim, “a linguagem na sala de aula deve seguir a ordem da aquisição das habilidades linguísticas de ouvir, falar, escrever e ler, fazendo com que os alunos experimentem o idioma antes de reproduzi-lo”.



## **CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo serão caracterizadas as escolas pesquisadas à luz do referencial teórico, bem como, as respostas das coordenadoras, professoras e responsáveis obtidas através de questionário semiestruturado. O intuito é ir dialogando com o referencial teórico da presente pesquisa.

Grosjean (1982, p.5) garante, em sua obra, que o “bilinguismo existe em três tipos de países: os monolíngues, os bilíngues e os multilíngues”. Nesse sentido, sobre o Brasil, Faraco (2008 p.3) diz que:

“somos um país multilíngue – aqui são faladas centenas de línguas indígenas e dezenas de línguas de imigração, e há ainda remanescentes de línguas africanas, mas apesar disso, nós temos nos idealizado como um país monolíngue”.

O autor chama atenção para o fato de que, apesar de que o Brasil é oficialmente caracterizado como um país monolíngue, somos na verdade um país multilíngue, porque não falamos somente a Língua Portuguesa. Além das diversas línguas indígenas ainda vigentes, as línguas de imigração e remanescentes das línguas africanas, existe também a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que é considerada uma língua oficial no Brasil.

É importante ressaltar que a pesquisa foi realizada em Brasília - DF, onde há um altíssimo número de pessoas falantes de uma L2 devido a diversos fatores.

A seguir serão caracterizadas as escolas a partir do referencial teórico.

### **4.1 Caracterização das escolas à luz do referencial teórico**

#### *4.1.1 Escola Bilíngue*

Como vimos no referencial teórico, Hamers e Blanc (2000) afirmam que educação bilíngue é “qualquer sistema de educação escolar em que, em um determinado momento e, por um período variável de tempo, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos dois idiomas” e que para ser considerada educação bilíngue, “a maior parte do ensino é ministrada na L2 primeiramente e, somente depois, a L1 é introduzida como meio de aprendizagem”.

A escola “A” se encaixa perfeitamente na definição dos autores, pois, tendo em vista que os alunos recebem grande parte da instrução em uma L2; duas línguas (Português e Inglês) estão em contato e são utilizadas para a interação, planejamento e instrução das aulas; e que não somente nas salas de aulas, mas também em todos os ambientes da escola (corredores, parquinhos, biblioteca etc.) a L2 é usada para a interação e comunicação entre todos os membros da comunidade: professores, alunos, coordenadores e administrativo (exceto professores de português e o pessoal da limpeza e manutenção), podemos afirmar que a escola “A” é uma comunidade linguística bilíngue e, portanto, proporciona educação bilíngue de fato. O tipo de bilinguismo característico da escola é o elitista, conforme sugerem Harding-Ech e Riley (2003) porque observamos a predominância de crianças pertencentes à classe média alta e que estudam em uma escola bilíngue por opção familiar e não por uma real necessidade. As crianças, na faixa etária pesquisada, exprimem o bilinguismo receptivo (*receptive bilingualism*), pois de maneira geral, as crianças entendem a língua antes do que a falam, isto é, compreendem oralmente a LI, mas ainda não conseguem se expressar por meio dela. Contudo, é preciso frisar que essa condição muda com o tempo que a criança está exposta à língua.

Sobre as categorias propostas por Fishman e Lovas (1970 apud Hamers e Blanc 2000), podemos observar que na escola “A”, a intencionalidade da educação bilíngue é do tipo bilinguismo parcial biletado, no qual as duas línguas são utilizadas tanto oralmente, quanto na escrita e as matérias são divididas de maneira que a L1 é utilizada para disciplinas culturais e a L2 para as demais. Sobre a categoria objetivo, a escola desenvolve um Programa de Enriquecimento, em que ambas as línguas são desenvolvidas desde a alfabetização e são utilizadas como meio de instrução de conteúdos. Os modelos de programas de enriquecimento possuem uma orientação aditiva de línguas (HORNBERGER 1991) e são mais adequados quando o objetivo é uma verdadeira educação bilíngue (CUMMINS 1996).

A educação bilíngue vista na escola “A” é do tipo “forte”, como propõem Baker e Pry Jones (1998) e o tipo de imersão, sugeridos por Hamers e Blanc (2000), é Imersão Inicial Total na segunda língua porque na escola toda instrução dada antes da alfabetização é realizada na L2 e somente a partir dessa série a L1 é introduzida gradualmente, até que o tempo destinado à L2 seja equivalente ao tempo destinado à L1, o que ocorre a partir do 1º ano do Ensino Fundamental. Ainda segundo estes autores, sobre as dimensões do bilinguismo, as crianças da escola “A” estão desenvolvendo o tipo de bilinguismo dominante, já que possuem uma maior competência na sua língua materna. A escola trabalha sob a

perspectiva do bilinguismo infantil e consecutivo porque a aquisição da L2 ocorre antes dos dez anos de idade e após a criança já ter adquirido as bases linguísticas de sua L1. O tipo do bilinguismo trabalhado na escola é o endógeno e aditivo, no qual ambas as línguas são utilizadas como nativas na comunidade escolar e são socialmente valorizadas, portanto, é um bilinguismo bicultural.

Ainda sobre a escola “A”, podemos notar que a Língua Inglesa é adquirida e não aprendida porque a L2 acontece em um ambiente natural, no qual a criança está inserida na comunidade da língua-alvo. Portanto, é um processo inconsciente (MCLAUGHLIN 1987), onde ocorre um processo de assimilação da língua em situações reais de convívio, no qual o aprendiz é um sujeito ativo (SCHÜTZ 2006). Assim, a L2 nessa escola é adquirida como segunda língua e não como língua estrangeira, pois a língua de comunicação entre a grande maioria dos membros é a Língua Inglesa e a criança está em um contexto de imersão (RONALDO 2012), onde a LI tem um papel institucional e social bem consolidado na comunidade em que o aprendiz está inserido (MOTA 2008).

Por ser uma escola, o processo de aquisição de segunda língua se dá em ambiente instrucional. As aulas, que incluem instruções comunicativas, são baseadas em conteúdo (*content-based*) e em tarefas (*task-based*), isto é, aprende-se a língua através de seu uso, ao invés de aprender sobre a língua. Essa aprendizagem se dá por meio das interações, conversações e o uso constante da língua.

Assim, a escola “A” tem um pouco da abordagem teórica Behaviorista porque se volta para a questão de que todo aprendizado acontece de acordo com a imitação, a prática, o reforço e a formação de hábitos, ou seja, os aprendizes recebem o *input* linguístico de falantes em seu ambiente, e formam “associações” entre palavras, objetos ou situações vividas por eles. Essas associações se tornam mais fortes conforme as experiências são repetidas, como por exemplo, a criança que aprende certos comandos específicos na medida em que a professora os repete.

O Interacionismo, outra abordagem teórica da escola “A”, postula de acordo com Lightbown e Spada (2000), que a aquisição de L2 ocorre por meio das interações conversacionais. Essa teoria não sustenta por si só a questão da aprendizagem de uma L2 porque só enfatiza o processo cognitivo individual ocorrido na mente de cada aprendiz, ou seja, a interação tem o papel de proporcionar acesso ao *input* necessário para ativar os processos cognitivos internos individualmente, mas não considera que o *input* seja capaz de explicar a aquisição de uma L2 sozinho (SILVA 2001, p. 27).

Portanto, a abordagem teórica Histórico-Cultural também faz parte da escola “A”, porque leva em consideração tanto o aspecto individual, quanto o social e postula que os aprendizes de uma língua a desenvolvem a partir da interação com o outro no mundo social (PAIVA 2009 apud SILVA 2011, p.).

“O sucesso da aquisição de L2 dependerá muito das experiências por quais as crianças passam, pois afinal, estas aprendem uma língua através das interações sociais vivenciadas (...), usando-a” (MARTINS 2007 apud SILVA, 2011).

A escola “A” considera a ZPD do aluno porque a professora atua como uma mediadora, criando condições favoráveis para o aprendiz adquirir a L2. Assim, o desenvolvimento cognitivo da criança surge das interações sociais entre os indivíduos e os processos cognitivos começam de forma externa, pela atividade social mediada pelo outro e eventualmente vão se internalizando (LIGHTBOWN e SPADA 2000).

#### *4.1.2 Escola de Idiomas*

A escola “B”, por ser uma escola de idiomas, não segue os PCNs e DCNs e não usa duas línguas para fins de instrução, portanto, não pode ser considerada uma escola que proporciona educação bilíngue. Contudo, a escola “B” é um Centro Binacional, ou seja, promove a aprendizagem da Língua Inglesa para crianças, bem como, o intercâmbio cultural entre Brasil e Estados Unidos.

Mesmo que não se utilize duas línguas para instrução em sala de aula, o ensino da Língua Inglesa é tratado como aulas extracurriculares e faz parte de aproximadamente quatro horas semanais no currículo de cada criança. Apesar de não ser considerada escola de educação bilíngue, ainda assim, é possível caracterizá-la de acordo com alguns aspectos tratados no referencial teórico.

De acordo com a faixa etária pesquisada, a escola “B” promove o bilinguismo infantil e consecutivo, pois o curso é voltado para crianças que já adquiriram as bases linguísticas na L1 e possuem menos de dez anos. Promove também o bilinguismo do tipo exógeno porque, apesar de ensinarem a LI, não há a presença da LP no contexto de aprendizagem, já que as aulas são ministradas somente em inglês. Podemos considerar que a escola promove o bilinguismo aditivo, pois não há perda ou prejuízo da L1, mesmo que esta não seja trabalhada em sala de aula. Também promove o bilinguismo elitista, porque assim como a escola “A”, é

uma opção da família e não uma necessidade da criança. Geralmente as crianças na faixa etária pesquisada conseguem compreender oralmente a L2 antes de conseguirem se comunicar através desta, sendo então, consideradas bilíngues assimétricos. Na medida em que aprendem a L2 e se sentem seguras, ou por conta de uma necessidade, este status pode mudar.

Dentro das categorias sugeridas por Fishman e Lovas (1970 apud Hamers e Blanc 2000), no que diz respeito à intensidade, a escola “B” promove o bilinguismo transicional, no qual a L1 é utilizada para facilitar a transição para a L2. As crianças aprendem a L2 sendo expostas aos vocabulários e estruturas já conhecidas na L1, portanto, é transicional nesse sentido. O objetivo é de certa forma, o Programa de Enriquecimento, pois visa o desenvolvimento do bilinguismo aditivo (FISHMAN e LOVAS 1970 apud HAMERS E BLANC 2000) e o desenvolvimento de uma proficiência bilíngue de fato (CUMMINS 1996).

Uma das abordagens teóricas da escola “B” é o Behaviorismo porque:

“os aprendizes recebem o *input* linguístico de falantes e formam associações entre palavras, objetos e eventos (já conhecidos por eles<sup>10</sup>) (...) Se estiverem corretos recebem reforços positivos, se não, recebem um feedback corretivo de seus erros” (LIGHTBOWN e SPADA, 2000).

Os vocabulários de cada unidade temática, assim como, os comandos das professoras são repetidos várias vezes no intuito de que as crianças aprendam por repetição. “A repetição de uma palavra pode melhorar a habilidade auditiva” (PROPOSTA PEDAGÓGICA 2013, p.5). Assim, segundo Lightbown e Spada (2000), a aprendizagem de L2 é entendida como uma formação de hábitos, pois os aprendizes trazem para o aprendizado da L2, os hábitos formados na L1.

A escola “B” também considera a teoria Interacionista porque concorda que a aprendizagem ocorre por meio de interações conversacionais entre os alunos e professor e, o papel deste, é tornar o *input* mais compreensível para os aprendizes.

A abordagem teórica Histórico-Cultural também é observada na PP da escola:

“A interação entre pares e grupos propicia a colaboração e, conseqüentemente, maior independência dos alunos como aprendizes do idioma, além de permitir ao professor dedicar atenção mais individualizada a alunos com dificuldades de aprendizagem”. (PROPOSTA PEDAGÓGICA 2013, p.3)

Porém, a corrente teórica mais observada na escola “B” é o Inatismo, que postula que as crianças nascem como uma habilidade especial inata que lhes permite descobrir, durante o

---

<sup>10</sup> Grifo nosso.

período crítico de seu desenvolvimento, as regras de um sistema de linguagem. A escola considera que a criança passa pelos mesmos estágios de desenvolvimento linguístico, independentemente do idioma que está sendo aprendido (PROPOSTA PEDAGÓGICA 2013, p. 5).

De acordo com a PP da escola,

“a teoria desenvolvida por Eric Lenneberg em 1967, sustenta que há um período crítico (“*Critical Period Hypothesis*”) para se aprender uma língua: seja ela materna ou estrangeira. No tocante a uma segunda língua, a idade ideal é até os dez anos, momento em que o cérebro retém sua plasticidade, ou flexibilidade máxima. Na puberdade, os dois hemisférios do cérebro se tornam mais independentes (...) fazendo com que a aprendizagem se torne mais difícil”. (PROPOSTA PEDAGÓGICA 2013, p.3)

Além disso, a escola leva em consideração que “difícilmente haverá verdadeira aquisição do idioma se não houver nenhum elemento de prazer presente”, bem como propõe a Hipótese do Filtro Afetivo de Krashen, que postula que “indivíduos com atitudes positivas em relação à L2 terão mais facilidade de adquiri-la”.

O tipo de instrução dada na escola “B” é formal e consciente (FIGUEIREDO 1995), portanto, podemos considerar que ao invés de aquisição, a escola promove a aprendizagem da L2. A L2 nesse caso é nomeada de Língua Estrangeira, pois a criança não está inserida em um ambiente de imersão e exposta à língua durante muitas horas. Além disso, no ambiente os membros da comunidade escolar não se comunicam através da LI e a língua é somente objeto de instrução. Portanto, podemos considerar que a aprendizagem da língua se dá em ambiente instrucional e o ensino é baseado na estrutura (*structure-based*), em que as classes são voltadas para aprendizes de língua estrangeira e o foco é na própria língua, muito mais do que na mensagem por ela transmitida e, além disso, são centradas no professor, que busca ensinar regras gramaticais e vocabulário da língua-alvo.

Após ter sido feita a análise de cada escola em relação ao referencial teórico da presente pesquisa, analisaremos as respostas dos participantes que responderam ao questionário semiestruturado.

## 4.2 Respostas dos participantes aos questionários

Foram distribuídos para cada instituição um questionário para a coordenadora acadêmica, um para a coordenadora pedagógica, quatro aos professores, e quatro aos responsáveis de alunos.

Apresentaremos brevemente os perfis de cada um dos participantes para melhor situar o leitor. Iniciaremos com a coordenação acadêmica de ambos os espaços.

### ○ *Coordenadoras Acadêmicas*

A coordenadora acadêmica da escola “A” foi mestre em Educação, Especialista em Saúde Perinatal Educação e Desenvolvimento da Criança Pequena pela Universidade VI de Paris e UnB, Assessora em um Núcleo Psicopedagógico de uma escola de Brasília, Psicopedagoga, Especialista em Educação Infantil e até recentemente atuava como Diretora e Coordenadora Acadêmica da escola pesquisada há mais de quatro anos.

A coordenadora acadêmica da escola “B”, é graduada em Jornalismo pela Universidade de Brasília (1990), tem mestrado em *Teaching English as a Second Language* (Ensino de Inglês como Segunda Língua) pela Universidade Estadual do Arizona, Estados Unidos (1999) e Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (2008). Atualmente é Superintendente Acadêmica de um Centro Binacional em Brasília, sendo responsável pelo programa acadêmico da instituição e seu corpo docente e atua nas áreas de formação de professores, sendo sua especialidade, o ensino de produção textual em língua inglesa. Faz apresentações, palestras e workshops em eventos locais, nacionais e internacionais para professores de inglês.

O questionário direcionado às coordenadoras acadêmicas teve como primeiro objetivo saber se, na opinião delas, há diferença entre ensinar o inglês como segunda língua e/ou como língua estrangeira. O segundo objetivo foi saber, de acordo com a primeira resposta, como consideram o tipo de ensino na escola em que atuam.

A coordenadora acadêmica da escola “A” respondeu que “a LI como segundo idioma, ganha característica muito diferente, bem distinta da perspectiva de inglês como língua estrangeira” e ainda afirma que:

*“há diferença tanto no processo de aprendizagem, quanto no processo de ensinagem, no ambiente e ambiência constituídos na escola bilíngue, (pois os alunos) constroem imersão cultural e linguística, o que contribui em muito para o fluxo contínuo do vocabulário e dinâmica natural no convívio com o segundo idioma.”*

A fala da coordenadora vai ao encontro com o que diz Ronaldo (2012) quando afirma que segunda língua diz respeito a um contexto de ensino/aprendizagem/aquisição de uma L2 (língua que não seja a nativa) em imersão e também o que diz Mota (2008), quando fala que a língua tem um papel institucional e social bem consolidado na comunidade em que o aprendiz está inserido e que, além disso, ela é reconhecida como a língua de comunicação entre os membros daquela sociedade.

Apesar de alguns autores afirmarem que Inglês como Segunda Língua de ensino refere-se ao ensino de Inglês em um país onde a LI já é a língua principal ou oficial, e que, em nossa sociedade não nos comunicamos pela LI, consideramos como comunidade a escola na qual as crianças estão inseridas.

Sendo assim, levando em consideração que a comunicação entre todos os membros é majoritariamente através da Língua Inglesa, que o tempo de exposição na língua é considerado alto e que, portanto, os alunos constroem imersão cultural e linguística, podemos observar então, que na escola “A” a LI é realmente ensinada como segunda língua, bem como afirma a coordenadora quando diz que *“certamente, na escola trabalhamos na perspectiva de segunda língua, pois não poderia ser diferente em uma escola bilíngue”*.

Percebemos na fala da coordenadora acadêmica da escola “B” que ela concorda com os autores citados acima quando diz que há diferença sim

*“porque em um contexto de segunda língua, o aluno está inserido na cultura da língua alvo e escuta essa língua ao seu redor, o que proporciona um maior insumo para o aprendiz (input) e que no caso de EFL (Inglês como Língua Estrangeira<sup>11</sup>), não há esse contexto rico em insumo. (...) O contexto de EFL (Inglês como Língua Estrangeira) diminui drasticamente o número de horas em que o aluno está exposto ao inglês, tornando o aprendizado mais lento também.”*

Como diz Ronaldo (2012), o termo língua estrangeira refere-se ao ensino/aprendizagem/aquisição de uma L2 em um país onde essa língua não é oficial, com o processo de ensino-aprendizagem ocorrendo em salas de aula. O PPP do curso para crianças da escola “B” diz que é fundamental levar em consideração o tempo de exposição do aluno à

---

<sup>11</sup> Tradução livre da autora.



língua, pois a aprendizagem de um idioma é um processo lento. Este é exatamente o contexto de ensino da LI na escola de idiomas. A coordenadora confirma o que dizem os teóricos quando diz que

*“ensinamos EFL (Inglês como Língua Estrangeira) porque atuamos em um país onde a língua inglesa não é falada nas ruas e os alunos frequentam nossas aulas por no máximo 4 horas por semana. Não estão rodeados de insumo em língua inglesa nos ambientes sociais que frequentam.”*

Portanto, devido aos espaços de sala de aula, pelo fato de que na comunidade escolar não se observa a comunicação através da LI entre os membros e, principalmente, devido ao tempo que os alunos estão em contato com a língua, ou seja, recebem um menor insumo ou *input* devido ao tempo de exposição à língua, podemos afirmar que na escola de idiomas a LI é ensinada como língua estrangeira, bem como concorda a coordenadora acadêmica.

#### ○ *Professoras*

O perfil das professoras participantes da escola “A” é o seguinte: a primeira (P1) é formada em Pedagogia, leciona a LI há 11 anos e para crianças, especificamente na alfabetização, há 6 anos. Ela trabalha com crianças na faixa dos cinco aos seis anos, ou seja, crianças do Jardim II. A segunda entrevistada (P2) é formada em Pedagogia pela UnB e leciona para crianças há quatro anos. A faixa etária de sua turma é de quatro a cinco anos, ou Jardim I. A terceira professora (P3) tem formação em Letras – Inglês, com especialização em Educação Infantil e em Educação Especial Inclusiva e possui dois anos de experiência lecionando para crianças na faixa dos quatro aos cinco anos de idade, o então Jardim I.

A respeito das professoras da escola “B” que responderam ao questionário, a primeira (P1) é formada em Licenciatura em Letras Português/Inglês e leciona desde 2008, mas para crianças especificamente, leciona desde 2010. A segunda professora (P2) é formada em Relações Internacionais e há 12 anos leciona inglês para crianças. A terceira professora (P3) tem formação em Relações Internacionais, é professora há 16 anos e há 4 leciona para crianças. Já estagiou e fez o curso de preparação para professores (*Teacher Development Course*) na instituição em que trabalha e neste ano está cursando letras português/inglês.

As perguntas comuns aos questionários das professoras e das coordenadoras pedagógicas foram categorizadas a fim de facilitar a análise dos dados obtidos. Para tanto, organizamos as respostas em cinco categorias. São elas:

1. Estratégias de ensino/metodologia
2. Recursos didáticos/pedagógicos
3. Habilidades mais requeridas
4. Avaliação
5. Aquisição/Aprendizagem

## 1. Estratégias de ensino/metodologia

- Professoras da escola “A”

Perguntadas sobre a estratégia de ensino/metodologia, P1 respondeu que

*“há na escola a abordagem de “hands on”<sup>12</sup> que junto com o professor, a criança é levada à busca e construção de conhecimento na criação de hipóteses e exploração do meio. Busco associar este movimento às ideias que elas também já possuem, fazendo uma construção em conjunto”.*

Uma reportagem da 5ª edição da revista da escola diz que as crianças aprendem por meio da experimentação, do “aprender a fazer fazendo” e que aprende acerca do mundo que a rodeia ouvindo histórias, experimentando diferentes sabores de alimentos, sentindo diversos cheiros e texturas e vendo pessoas, objetos e paisagens, o que condiz com a resposta da P1.

A P2 disse que a sua estratégia considera que cada aluno aprende de uma maneira diferente, e, portanto, ela procura diversificar os tipos de materiais utilizados de forma que auxilie o aprendizado de todos, considerando também os diferentes estilos de aprendizagem (visual, auditivo e sinestésico). Ela diz:

*“Faço atividades variadas e não muito longas, considerando o tempo de concentração dos meus alunos (em média quatro anos de idade). Utilizo muita música sabendo da importância desta para o desenvolvimento da oralidade e*

---

<sup>12</sup>Mãos na massa. Tradução livre da autora.

*aprendizado de novos vocabulários, especialmente na aquisição de uma segunda língua.”*

A P3 respondeu:

*“Tenho o cuidado de tentar incorporar a minha prática recursos que abranjam todas as habilidades para a aprendizagem: utilizo de recursos visuais, auditivos – músicas, repetição contextualizada e rimas; e sinestésicos. (...) Acredito que a minha estratégia permeia pelo construtivismo, levando as crianças a pensar sobre o assunto que está sendo exposto e construir relações com o conhecimento que já têm, formando conceitos e deduções. Acredito ser importante que elas façam uma relação com o que já sabem e a novidade apresentada. Essa relação é guiada pelo docente (facilitador).”*

As respostas das professoras traduzem bem o que é apresentado no PPP da escola porque um de seus objetivos é promover ambientes diferenciados para o desenvolvimento das múltiplas linguagens pertinentes a cada etapa de ensino, além de valorizar a pesquisa e as vivências dos educandos como aporte para aprendizagens significativas.

o Professoras da escola “B”

Sobre as estratégias de ensino/metodologia, a Proposta Pedagógica do curso diz que é necessário proporcionar uma dinâmica de aula que permita uma interação mais efetiva entre o professor e os alunos, e até mesmo entre os próprios alunos. O posicionamento das carteiras em semicírculo ou círculo favorece, dessa forma, uma dinâmica mais colaborativa. Outro aspecto fundamental a ser destacado nesse ponto é a relevância dada à interação entre pares e grupos, pois a escola acredita que assim, propiciará uma maior independência dos alunos como aprendizes do idioma. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, p.4)

Sobre essa categoria, a P1 respondeu que usa bastante a repetição de diversas formas – em grupo, individual – e objetos concretos para que eles possam tocar, além de músicas com coreografia para que seja significativo para eles. A P2 disse que procura utilizar os métodos mais lúdicos possíveis para poder ensinar crianças, ao introduzir um vocabulário, apresenta-o contando histórias, e para praticar o vocabulário, faz jogos. E a P3 respondeu que em sua opinião, crianças aprendem muito com a exposição à língua, logo gosta muito de usar músicas e coreografias para fixar o conteúdo de maneira lúdica. Segundo ela,

*“[...] a música ajuda a trabalhar a entonação das frases e a pronúncia das palavras. Pela mesma razão gosto de contar histórias em inglês, principalmente aquelas em que se utilizam da repetição de estruturas ou palavras, e rima.”*

Podemos observar que as respostas das professoras vão ao encontro da Proposta Pedagógica no tocante a metodologia de ensino:

“A metodologia da escola estabelece uma ligação entre o ensino/aprendizagem e a realidade do aluno, lidando com inúmeras ideias, informações, conceitos, relacionando o inglês a temas conhecidos dos alunos. [...] o curso tem como um dos objetivos apresentar a LI de forma lúdica e divertida e de desenvolver a autoconfiança na produção do idioma.”

## **2. Recursos didáticos/pedagógicos**

- Professoras da escola “A”

Sobre a primeira categoria, recursos didáticos pedagógicos, a P1 respondeu que utiliza os materiais oferecidos pela escola, que variam de jogos didáticos à multimídia e que há sempre flexibilidade na adoção de vários materiais. A P2 também disse que a instituição disponibiliza diversos materiais didáticos/pedagógicos para que possa trabalhar e estimular o desenvolvimento e aprendizado dos alunos e que há sim uma flexibilidade no uso de materiais. Alguns exemplos de recursos que ela utiliza são quadro branco, músicas, filmes, pequenos vídeos, imagens impressas (*flashcards*), jogos, livros e material concreto manipulativo. A P3 utiliza em sala de aula principalmente recursos visuais, sonoros e auditivos.

Sobre esta categoria, a 5ª ed. da revista da escola diz em uma reportagem que as crianças se utilizam de múltiplos recursos e não se apoiam somente em um único livro de apoio ou trabalho. Um dos objetivos específicos do PPP é “oferecer recursos para que os educandos satisfaçam suas necessidades e desejos e os expressem de forma autônoma e natural.” Assim, podemos constatar que as respostas das professoras estão de acordo com o proposto pela metodologia da escola.

- Professoras da escola “B”

A Proposta Pedagógica do curso para crianças diz que:

“a concentração da criança é reduzida quando o material apresentado é desinteressante, despropositado e complicado. (...) é necessário utilizar material atraente, diversificado e divertido, desenvolvido de forma a captar o interesse imediato do aluno e a estimular sua curiosidade natural.”

Nesse sentido, a P1 respondeu que utiliza *flashcards* (imagens impressas), *props*<sup>13</sup>, projetor e atividades com *power point*, música e que sim, há flexibilidade. P2 disse que utiliza jogos, repetições, *drilling* (imitando vozes diferentes) e a P3 respondeu que em sala de aula utiliza livros de história, fantoches, brinquedos, objetos relacionados ao conteúdo, som, o *data show* (projetor multimídia), o computador, o *PowerPoint*, a caixa mágica (uma caixa surpresa onde os alunos precisam colocar a mão e adivinhar o que tem dentro), *flashcards*, livro didático e material diverso para fazer trabalhos de arte.

### 3. Habilidades mais requeridas

- Professoras da escola “A”

Sabemos que o ensino da Língua Inglesa compreende quatro habilidades: *speaking*<sup>14</sup>; *listening*<sup>15</sup>; *writing*<sup>16</sup>; *reading*<sup>17</sup> e que tais habilidades são desenvolvidas e aprimoradas de acordo com o tempo de exposição de cada criança à LI.

De acordo com o PPP da escola, um dos objetivos específicos da escola é: “ofertar ambiente favorável à construção de habilidades e de competências na perspectiva bilíngue (Português e Inglês), facilitando, ao final dessa etapa a comunicação e a expressão de forma eficaz nos dois idiomas”.

Perguntadas sobre as habilidades mais requeridas dos alunos em relação à aprendizagem da LI, a P1 respondeu que “se a criança já está nesse universo bilíngue há algum tempo, espera-se sim a compreensão de comandos e uma desenvoltura maior na fala”. Ela considera que nessa fase dos cinco aos seis anos (Jardim II), espera-se que a criança consiga entender os comandos da professora e tente se comunicar através da LI, ou seja, compreensão e expressão oral da língua. A P2 respondeu que é esperado que os alunos na faixa etária dos quatro aos cinco anos (Jardim I),

---

<sup>13</sup>Termo não compreendido pela autora.

<sup>14</sup>Produção oral.

<sup>15</sup>Compreensão.

<sup>16</sup>Escrita.

<sup>17</sup>Leitura.

*“[...] consigam compreender a língua inglesa de uma forma geral, especialmente alguns comandos mais específicos. Para aqueles alunos que já estão há dois ou três anos em imersão na língua, é esperado que eles terminem o ano já se comunicando com pequenas frases em inglês. Os que estão há apenas um ano, espera-se que já consigam falar algumas palavras, ou pequenas frases de rotina.*

A P3, professora do Jardim I, disse que nessa fase é esperado a “familiaridade com a língua estrangeira – expressão espontânea ou não em LE<sup>18</sup>”. Portanto, considera que as habilidades mais requeridas das crianças são a compreensão e a produção oral.

Todas as professoras estão de acordo com o PPP da escola, que postula as seguintes habilidades e competências:

- ✓ Habilidades psicomotoras adequadas a sua idade e estágio de desenvolvimento;
- ✓ Raciocínio e capacidade de comunicação que lhe proporcionará interação adequada ao meio que vive;
- ✓ Desenvolvimento de atitudes e hábitos com as normas sociais;
- ✓ Expressão progressiva na comunicação oral escrita;
- ✓ Capacidade da criança, graduado no seu desenvolvimento, de realmente apreciar o hábito da leitura.
- ✓ Capacidade de se expressar e se comunicar em diversos contextos, por meio de múltiplas linguagens; e
- ✓ Agir progressivamente respeitando sua identidade e autonomia, no meio social onde vive.

○ Professoras da escola “B”

As professoras da escola dão aulas para um curso específico voltado para crianças na faixa dos quatro aos seis anos, ou seja, que estão cursando o Jardim I ou II também. Segundo a coordenadora pedagógica do curso, espera-se das crianças nessa fase habilidades motoras, de compreensão e expressão oral e socialização.

A P1 disse que as habilidades mais requeridas dos alunos nessa fase é o *listening* e o *speaking* (compreensão e produção oral), pois “como os alunos são muito pequenos e eles ainda estão sendo expostos à forma escrita da língua materna, não é necessário que eles escrevam ou leiam.” A P2 respondeu que:

---

<sup>18</sup> Nesse caso, LE refere-se ao termo Segunda Língua.

*“para crianças que não sabem escrever deve-se ensinar o listening e speaking (compreensão e produção oral) e jogos de recognition<sup>19</sup> - reconhecer a palavra, identificar e produzir também. Já para crianças que já sabem escrever, todas as atividades são importantes.”*

A P3 disse que “nessa fase o aluno precisa ser exposto a língua constantemente, porque assim, passa a entender expressões utilizadas no dia-a-dia e logo poderá experimentar com a língua, testando as palavras aprendidas em diversas situações.” E complementa:

*“Espera-se que ele entenda os comandos de sala de aula, brinque em duplas ou grupos, reconheça o vocabulário apresentado e seja estimulado a produzir este vocabulário em sala.”*

Portanto, o aluno, desenvolverá seu *listening* e *speaking* (compreensão e produção oral) antes de desenvolver a escrita e a fala. Aprender a ouvir tem como objetivo a compreensão. Desde as primeiras palavras e expressões como “Hello” ou “Good Morning” trocadas com os alunos, é possível ensinar a ouvir, pois quanto mais foneticamente precisa for essa troca, melhor será a qualidade do que se ouve. A repetição de uma palavra, pode, assim, melhorar a habilidade auditiva da criança (PROPOSTA PEDAGÓGICA 2013, p.5).

Podemos perceber que em todas as respostas de ambas as escolas, as habilidades mais requeridas, entre as já citadas, são a compreensão e a expressão oral, ou seja, que a criança consiga entender os comandos e frases do dia-a-dia e que, ao menos, tente se expressar por meio dela.

#### **4. Avaliação**

- Professoras da escola “A”

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil preveem que:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e

---

<sup>19</sup> Reconhecimento. Tradução livre da autora

crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), entre outros. (DCNE, 2010. p. 31)

As professoras da escola “A” seguem o que propõem as DCNs, pois dispõem de diversos procedimentos para avaliar o desenvolvimento de cada criança, como por exemplo, registros pessoais e das próprias crianças, caderno de desenho e etc.

De acordo com o PPP a escola:

A avaliação é indispensável para a prática pedagógica, uma vez que a mesma permite que os professores façam observações importantes sobre as crianças e sobre o desenvolvimento processual do trabalho proposto. O professor pode avaliar o caminho percorrido pelas crianças, através das observações e registros das próprias crianças.

Sobre este aspecto, as professoras responderam da seguinte maneira:

P1: *“A avaliação de aprendizagem é processual e contínua, acompanhada na construção do portfólio de cada criança, que indica como ela é capaz de crescer ao longo do processo, seu contínuo progresso é levado em consideração”.*

P2: *“A avaliação é feita através de observação diária das professoras, acompanhado de um registro dessas observações, bem como da análise das atividades realizadas pelas crianças, que são organizadas em um portfólio. O foco é o progresso da criança em si e como ela tem alcançado as expectativas estipuladas para cada trimestre do ano letivo”.*

P3: *“A avaliação de aprendizagem é feita a partir dos objetivos do segmento e através de formulário – boletim – criado pela instituição. São consideradas as percepções diárias da professora e registros das atividades realizadas pelos alunos”.*

Podemos observar que todas estão em consonância com o documento do MEC e com o PPP, pois como vimos, na Educação Infantil a avaliação se dá principalmente pela observação sistemática, registro em caderno de campo, fichas, questionários, relatórios e reflexão e portfólios (exposição das produções das crianças).



- Professoras da escola “B”

A respeito dessa categoria, a P1 respondeu que “a avaliação de aprendizagem é feita através de análise do progresso dos alunos e que o objetivo nessa etapa é auxiliar no processo de aprendizagem.” Ela complementa dizendo que ao final de cada unidade acontecem os *Assessments*<sup>20</sup>, nos quais o aluno se expressa através de atividades de colorir, reconhecer ou desenhar, seguindo orientações da professora. Ela diz que a avaliação proporciona condições para criar objetivos e atividades adequadas. A P2 também fala sobre os assessments e descreve o procedimento:

*“Os alunos ouvem a professora e ligam, circulam ou colorem os itens que são mencionados pela professora. Os alunos precisam reconhecer a estrutura que a professora os direciona.”*

A P3 respondeu que “(...) a avaliação é diária e que é verificada a evolução dos alunos, tais como: produção, participação, reconhecimento das palavras, diálogos, músicas.”

A coordenadora pedagógica do curso comentou o seguinte sobre a avaliação:

“A avaliação de aprendizagem é feita através de análise do progresso dos alunos – as estruturas básicas da língua devem ser praticadas e recicladas continuamente, o que evidencia a compreensão e aprendizagem do aluno nos dando condições para criar objetivos e planejar atividades adequadas. O nosso objetivo sobre avaliação nessa etapa é auxiliar no processo de aprendizagem. Ao final de cada unidade acontecem os *Assessments*, nos quais o aluno se expressa através de atividades de colorir, reconhecer ou desenhar, seguindo orientações da professora.”

Mesmo sendo uma escola de idiomas, a escola “B” segue as DCNs para a Educação Infantil, respeitando os tipos de avaliações propostos no documento do MEC, como por exemplo, a criação de portfólios e a observação contínua do desenvolvimento das crianças.

## **5. Aquisição/Aprendizagem**

- Professoras da escola “A”

Sobre esse aspecto, a P1 disse que:

---

<sup>20</sup> Avaliação; verificação de aprendizagem; sondagem. Tradução livre da autora.

*“A criança aprende a Língua Inglesa com maturidade e se expressa diante a uma necessidade. Quando percebe que precisa usar do seu conhecimento, muitas vezes o fazem com desenvoltura, sem sequer perceber que trocam a língua; naturalmente”.*

Ainda de acordo com a P1, *“aprender a Língua Inglesa desde cedo faz com que a criança se sinta mais segura para se expressar e lhe dá a oportunidade de ampliar seu vocabulário cada vez mais”.*

Conforme vimos no referencial teórico, segundo Grosjean (1982) uma pessoa bilíngue não é a soma de duas monolíngues (...) e pode funcionar em cada língua de acordo com uma determinada necessidade. A fala da professora também chama a atenção para uma habilidade que somente os bilíngues conseguem fazer, o *code-switching* ou a troca de código. Este mesmo autor diz que esse fenômeno é bastante comum entre crianças expostas ao aprendizado de duas línguas e que, quando o fazem, normalmente é de forma muito sutil.

A P2 acredita que:

*“a criança aprende a Língua Inglesa com muita facilidade se está dentro de um ambiente estimulante e acolhedor, de imersão na língua. Ela aprende a língua de forma simples e prazerosa, de forma semelhante a como adquiriu a sua língua materna. (...) Assim, aprender a língua inglesa desde cedo é uma vantagem. A própria pronúncia é mais fácil, pois desde pequena a criança é exposta aos fonemas de ambas as línguas e tem mais facilidade de produzi-los do que um adulto que já está com sua matriz fonológica estabelecida e precisa aprender novos fonemas. A criança também vai experimentando a língua com mais facilidade do que o adulto que costuma ter medo de errar. Outra vantagem é que na infância o aprendizado se dá de forma natural, e não como um estudo formal, que por ser mais artificial pode não ser tão eficiente quanto uma imersão natural”.*

E a P3 disse que em sua opinião,

*“a criança aprende a língua inglesa – num processo de imersão – de maneira muito semelhante a do aprendizado da língua materna. Podemos perceber o caráter natural de aquisição da LE, o período do silêncio, o output acontecendo quando a criança se percebe segura e hábil, etc...”.*

*“Aprender idiomas quando criança pode ser mais interessante quando num ambiente de imersão, onde o processo de aquisição natural possa se manifestar. Num ambiente formal de aprendizagem, digo, sistematizado, com o ensino formal*

*da língua num primeiro plano, a criança apresentará dificuldades devido ao seu processo cognitivo ainda não estar desenvolvido para tal prática.”*

As opiniões das professoras sobre a questão da imersão - “a língua é melhor aprendida em um contexto estimulante, que aprimore as funções da língua e que exponha as crianças a formas naturais da mesma” - é bastante relevante na discussão, porque está de acordo com a perspectiva dos autores Hamers e Blanc (2000) conforme vimos no referencial teórico.

○ Professoras da escola “B”

Sobre essa categoria, a Proposta Pedagógica da escola postula que “o aprendizado se adquire por meio da exposição e do uso contínuo da língua; que a diversão na aprendizagem faz com que o aluno vivencie o idioma na sua forma concreta, imbuída do instinto natural da criança para o jogo e a brincadeira; e que dificilmente haverá a verdadeira aquisição do idioma se não houver nenhum elemento de prazer presente”.

Na opinião da P1 a criança aprende a LI “brincando, interagindo com os colegas, e sendo extremamente exposto à Língua Inglesa” e que aprender a LI desde cedo “ajuda a pronúncia dos alunos a ser mais parecida com o nativo.” A P2 acredita que a criança aprende a Língua Inglesa “de forma mais lúdica através de brincadeiras, músicas e sendo exposta à língua”. Ela diz que aprender a LI desde cedo “desenvolve mais a capacitação de se aprender mais; a pronúncia equipara-se a pronúncia de um nativo”. Para a P3, a criança aprende a LI “brincando” e “o ensino deve ser lúdico e divertido, pois quanto mais relacionado com o mundo da criança, melhor ela aprenderá.” Segundo a P3,

*“aprender a Língua Inglesa desde cedo influi na educação geral do aluno. Ao conhecer outra cultura, é estimulado o respeito ao diferente. Além disto, o aluno que estuda inglês desde cedo desenvolve sua imaginação ao tentar entender um novo signo. Deve ser visto como um investimento no ensino da criança para o futuro. Ter contato com o inglês tão cedo influi na pronúncia e no entendimento da língua nos anos seguintes, pois sabe-se todo o seu aparelho fonético está em desenvolvimento neste período.”*

○ Responsáveis da escola “B”

Os perfis dos responsáveis pelas crianças das duas escolas são bastante parecidos. A maioria é de classe média ou média alta e procura proporcionar o ensino da LI aos seus filhos desde cedo. Participaram três responsáveis da escola “A” e dois da escola “B”.

Perguntados se são “falantes” da Língua Inglesa, os responsáveis da escola “A”, R1 respondeu que sim, pouco; R2 disse que o pai é falante; e R3 respondeu que ambos são falantes da LI, embora o pai tenha mais fluência.

Perguntados sobre o porquê da escolha por essa escola, R1 respondeu que “a metodologia canadense, que é um país bilíngue, poderá auxiliar na educação integral das duas línguas simultaneamente” R2 disse que os pais acreditam que trará uma base mais sólida no aprendizado da língua e R3 afirmou que a escolha se deu porque:

*“[...] imaginamos que a criança submetida à imersão na língua inglesa ‘todos os dias’ terá um melhor aprendizado e que, além disso, a vivência da rotina da criança com o inglês lhe proporciona um melhor desenvolvimento tanto da fala quanto da escrita, não se limitando a situações já pré-concebidas.”*

Sobre os pais da escola “B”, R1 respondeu que a mãe é “falante” da Língua Inglesa e o pai é estudante de inglês atualmente. R2 apenas disse que sim, que são falantes da LI. Perguntados sobre a escolha por uma escola de idiomas e não por uma escola bilíngue, R1 respondeu que “ainda não havia pensado na segunda escolha, (...), e que a opção pela escola de idiomas e, mantê-lo em uma escola tradicional de qualidade, é bem sensata”, pois acreditam que ele (a criança) “tem um bom ensino no seu período integral de aula e seu ensino de inglês, com um tempo relativamente suficiente para o aprendizado, em um turno diferente de sua escola.” E R2 respondeu que a escolha se deu por “focos específicos em objetivos específicos”.

Esta análise foi primeiro, um exercício de pesquisa e depois, de análise dos dados obtidos, o que nos proporcionou dialogar o referencial teórico com as respostas dos questionários semiestruturados. Este exercício de análise nos deu base para diversas conclusões, conforme podemos observar nas considerações finais a seguir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui no Brasil percebemos que tanto as escolas de idiomas, quanto as escolas bilíngues, seguem na mesma perspectiva, em que a língua minoritária, ou seja, Língua Inglesa, é um meio de instrução para os alunos que falam a língua majoritária, ou a Língua Portuguesa. A busca dos pais, mães e/ou responsáveis por essas escolas cresce gradativamente a cada dia, principalmente aqui em Brasília-DF. Parece que tem acontecido um “boom” no mercado de escolas bilíngues e de idiomas para crianças.

Nessa pesquisa procurou-se compreender como as crianças dessa nova geração estão aprendendo a Língua Inglesa desde cedo. Concluímos que a escola bilíngue propicia uma educação bilíngue de fato porque utiliza as duas línguas (LI e LP) pra instrução em sala de aula e as crianças estão imersas em um ambiente bilíngue diariamente. Nessa escola não se aprende a Língua Inglesa, mas, aprende-se através dela, ou seja, a LI é um instrumento de aprendizagem, e não o objetivo. A escola de idiomas, ou melhor, o centro binacional pesquisado, não proporciona educação bilíngue, até porque este não é o seu objetivo, contudo, proporciona o ensino da LI para crianças, e conseqüentemente, promove o bilinguismo infantil. Concluímos também que ambas as escolas proporcionam o bilinguismo aditivo. Além disso, na escola bilíngue se adquire uma segunda língua e na escola de idiomas se aprende uma língua estrangeira.

Sobre o processo de aprendizagem em si, concluímos que em ambos os contextos a criança passa pelos períodos de desenvolvimento sequencial propostos por Genesee (1987).

A escola de idiomas acredita que a diversão na aprendizagem faz com que o aluno vivencie o idioma na sua forma mais concreta, e que dificilmente haverá a verdadeira aquisição do idioma se não houver nenhum elemento de prazer presente, portanto, é através da exposição à língua, de brincadeiras, jogos, músicas e materiais visuais que a criança aprende a Língua Inglesa. A escola bilíngue por sua vez, acredita que a criança adquire a língua usando-a, explorando o meio e através das interações com os colegas professores em um ambiente de imersão. Acredita que a Língua Inglesa é adquirida pela criança de forma semelhante a como adquiriu sua língua materna, ou seja, naturalmente, de acordo com uma necessidade e quando se sentem seguras. Também são usados jogos, música, brincadeiras e matérias visuais, mas priorizam o ensino da língua por ela mesma, ou seja, conteúdos tais como matemática e ciências são ensinados na LI e assim, a criança vai adquirindo-a.

Sobre o objetivo geral, ou seja, compreender os processos de aquisição e aprendizagem em si, chegou-se a conclusão de que as escolas pesquisadas se valem não somente de uma, mas de um conjunto das teorias apresentadas no referencial teórico e discutidas na análise dos dados. Os objetivos específicos foram ricamente respondidos através dos diversos autores apresentados. As entrevistas das coordenadoras e professoras foram especialmente importantes e satisfatórias porque colaboraram muito para responder aos objetivos geral e específicos, bem como, para investigação da presente temática.

É importante frisar que esta pesquisa não teve o objetivo de elitizar, classificar ou elencar qual escola é a melhor, até porque são dois contextos diferentes de ensino da Língua Inglesa e, portanto, a intencionalidade do processo de ensino e aprendizagem também é diferente. Podemos perceber nas entrevistas das professoras e coordenadoras que tal intencionalidade é um aspecto muito relevante em ambos os espaços, cada um com suas peculiaridades.

Os questionários dos pais nos ajudaram a esclarecer que o ponto chave não se trata de qual escola é a melhor para que a criança adquira/aprenda uma L2, mas o que vale é a escolha dos pais. Portanto, fica a critério dos pais e/ou responsáveis a escolha por qual processo de ensino seu filho deve passar para adquirir/aprender uma L2. Existem pais que acreditam que a metodologia de uma escola bilíngue completa, sustenta ou dá base à formação da criança por si só. Por outro lado, percebemos que existem pais e/ou responsáveis que preferem escolher uma escola de ensino regular - talvez por se sentirem mais satisfeitos com a proposta pedagógica da escola – e optam pela escola de idiomas, como uma atividade extracurricular.

O importante é que, como diz Martins (2007), em todo processo de aprendizagem existem diferenças individuais de como cada criança progride no desenvolvimento sequencial de aquisição/aprendizagem de uma L2. A motivação desempenha um importante papel nesses processos, porque somente a exposição, logicamente, não é suficiente. Querer se comunicar com pessoas falantes de outra língua é crucial para que a aquisição/aprendizagem ocorra.

Chegamos a conclusão que, geralmente nessa fase dos quatro aos cinco anos de idade, as crianças estão na fase do bilinguismo receptivo (*receptive bilingualism*), que as habilidades mais requeridas das crianças são a compreensão oral e a expressão oral e que é comum acontecer o fenômeno da troca de códigos (*code-switching*).

A avaliação nos dois contextos é do tipo formativa, com a construção de portfólios e anotações das percepções das professoras. Nos dois contextos também se utiliza a sondagem periódica como instrumento avaliativo.

Assim, concluímos que a pesquisa foi satisfatória neste momento. Porém, tendo em vista que é um tema riquíssimo, que existem muitas possibilidades de explorar a temática e que existem poucas pesquisas acerca do tema, consideramos que para pesquisas futuras, é relevante investigar mais a fundo como se dá o processo de aquisição/aprendizagem da Língua Inglesa por crianças.

## REFERÊNCIAS

BAKER, Colin. **Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education**. 1988. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books/about/Key\\_Issues\\_in\\_Bilingualism\\_and\\_Bilingual.html?id=HMPzP0IPxYoC&redir\\_esc=y](http://books.google.com.br/books/about/Key_Issues_in_Bilingualism_and_Bilingual.html?id=HMPzP0IPxYoC&redir_esc=y)>. Acessado em novembro de 2013.

\_\_\_\_\_. PRY JONES, Sylvia. **Encyclopedia of bilingualism and bilingual education**. 1998, 750 p. Disponível em <[http://books.google.com.br/books/about/Encyclopedia\\_of\\_Bilingualism\\_and\\_Bilingu.html?id=YgtSqB9oqDIC&redir\\_esc=y](http://books.google.com.br/books/about/Encyclopedia_of_Bilingualism_and_Bilingu.html?id=YgtSqB9oqDIC&redir_esc=y)> Acessado em: Outubro e Novembro de 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.126p.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.

BIALYSTOK, Ellen. **Bilingualism in Development. Language, Literacy & Cognition**. Universidade de Cambridge, Estados Unidos da América, 2001. 2.ed. 288 p.

ELLIS, Rod. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, Estados Unidos da América, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Português: um nome, muitas línguas**. TV Escola/Salto para o Futuro. Ministério da educação. Ano XVIII boletim 08: Maio de 2008.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. **Aquisição e aprendizagem de segunda língua**. Signótica 7:39-57, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREEMAN, Rebecca D. **Bilingual Education and Social Change**. 1998. Disponível em <[http://books.google.com.br/books/about/Bilingual\\_Education\\_and\\_Social\\_Change.html?id=VtOIXkf6NEYC&redir\\_esc=y](http://books.google.com.br/books/about/Bilingual_Education_and_Social_Change.html?id=VtOIXkf6NEYC&redir_esc=y)>. Acessado em novembro de 2013.

GHAZALI, Fawzi Al. **First Language Acquisition Vs Second Language Learning: What Is the Difference?** Universidade de Birmingham, Centro de Estudos da Língua Inglesa: Julho de 2006. Disponível em <[http://usir.salford.ac.uk/22469/1/First\\_Language\\_Acquisition\\_Vs\\_Second\\_Language\\_Learning.pdf](http://usir.salford.ac.uk/22469/1/First_Language_Acquisition_Vs_Second_Language_Learning.pdf)> Acessado em: 12 de novembro.

GROSJEAN, François. **Life with two languages. An introduction to bilingualism**. Harvard University Press, Estados Unidos da América: 1982.

HARDING-ESCH, Edith. RILEY, Philip. **The Bilingual Family: a handbook for parents**. 2.ed. Universidade de Cambridge, Estados Unidos da América: 2003.



HAMERS, Josiane F. BLANC, Michel H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. 2.ed. Universidade de Cambridge, Estados Unidos da América: 2000.

JENNINGS-WINTERLE, F. **LIP: O que é educação bilíngue?** Disponível em: <<http://brasileirinhos.wordpress.com/2013/06/17/2438/>>. Acessado em 15/10/2013.

JÚNIOR, Ronaldo Manguiera Lima. **Pronunciar para comunicar: uma investigação sobre o efeito do ensino explícito da pronúncia na aula de LE**. Brasília: UnB / LET / PGLA, 2008.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. Universidade de Southern California, estados Unidos da América: 1985.

LIGHTBOWN Patsy M. SPADA, Nina. **How Languages are Learned**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: 1986.

MARTINS, Marizilda Guimarães Lemos. **Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngue**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação). São Paulo, 2007.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilingüismo e educação bilíngue – discutindo conceitos**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL – Ano 3, n. 5, 2005. Disponível em <[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_5\\_bilinguismo\\_e\\_educacao\\_bilingue.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf)> Acesso em outubro e novembro de 2013.

MELLO, Heloísa A. B.. **Educação bilíngue: uma breve discussão**. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.

MOURA, Selma de Assis. **Com quantas língua se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue**. São Paulo: s.n., 2009.

PORTO, Renata Sobrino. **Os estudos sociolinguísticos sobre o code-switching: uma revisão bibliográfica**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Agosto de 2007. Disponível em <[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_9\\_os\\_estudos\\_sociolinguisticos\\_sobre\\_o\\_code\\_switching.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_9_os_estudos_sociolinguisticos_sobre_o_code_switching.pdf)> Acessado em novembro de 2013.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO** da escola observada. Brasília-DF, 05/03/2010.

**PROPOSTA PEDAGÓGICA** da escola observada. Brasília-DF, 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SAPUCAIA, Michele Kovacs de Lima. **Aquisição e Aprendizado: dois processos no Ensino de uma Segunda Língua**. Centro de Comunicação e Letras – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo – SP. Acessado em outubro de novembro de 2013.

SCHÜTZ, Ricardo. **A idade e o aprendizado de línguas**. 2008. Disponível em <<http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>> Acessado em novembro de 2013.

SILVA, Raquel Carvalho Mota e. **Aquisição de segunda língua em contexto de educação bilíngue: processos dialógicos no trabalho pedagógico**. Monografia de Graduação. Faculdade de Educação da UnB, 2011.

**Site da Embaixada Americana:**

Disponível em: <<http://portuguese.brazil.usembassy.gov>> Acessado em outubro de 2013.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. **Bilingualism or not. Multilingual Matters Ltd**. Clevedon, Inglaterra: 1981. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books/about/Bilingualism\\_Or\\_Not.html?id=70UUGw7UM6AC&redir\\_esc=y](http://books.google.com.br/books/about/Bilingualism_Or_Not.html?id=70UUGw7UM6AC&redir_esc=y)> Acessado em: outubro e novembro de 2013.

SOBROZA, Lidiane S. **Aquisição X Aprendizagem da Língua Estrangeira**. Disponível em: < <http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos08/Lidiane.pdf> > Acessado em: 10/11/2013.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido



**Universidade de Brasília**

Faculdade de Educação

Pesquisadora: Manoella Oliveira Aragão de Paiva

#### Termo de consentimento livre e esclarecido

Convidamos a escola a participar da pesquisa sobre o processo de aprendizagem da Língua Inglesa por crianças. Essa pesquisa tem como objetivo investigar o processo de aprendizagem da Língua Inglesa por crianças, na faixa etária dos cinco anos de idade, em uma escola bilíngue e em uma escola de idiomas. Para tanto, conta com a necessidade de obter informações a respeito do tema abordado através de documentos escritos norteadores da série (Projeto Político Pedagógico, Programa Anual e etc.), além de aplicação de questionários para coordenadores, professores e pais envolvidos no contexto.

A sua participação na pesquisa não é obrigatória. Caso concorde em participar, você pode desistir e retirar o seu consentimento a qualquer momento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo na sua relação com a pesquisadora nem com a instituição na qual serão realizadas as atividades.

Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão asseguradas pelo sigilo. Os dados não serão divulgados com a identificação, pois não haverá colocação de nomes reais. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora: Manoella Oliveira Aragão de Paiva

Ass. \_\_\_\_\_

Contato: (61) 9997-1173 ou paivamanoella@gmail.com

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues

Ass. \_\_\_\_\_

Contato: vidalrodrigues@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos e como será a minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome do participante:

\_\_\_\_\_

Ass.: \_\_\_\_\_

Contato: \_\_\_\_\_

## Apêndice B – Roteiro das entrevistas semiestruturadas

### 1. *Entrevista semiestruturada das coordenadoras acadêmicas*

Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação – FE

Prezada Coordenadora,

Peço a colaboração para responder ao questionário, um instrumento de coleta de dados que dará suporte à minha monografia, cujo objetivo é investigar o processo de aprendizagem da Língua Inglesa por crianças, em uma escola bilíngue e em uma escola de idiomas.

Agradeço desde já sua importante contribuição,  
Manoella Oliveira Aragão de Paiva

1) Em sua opinião, há diferença entre ensinar a Língua Inglesa como Segunda Língua (*English as a Second Language*) e ensinar a Língua Inglesa como Língua Estrangeira (*English as a Foreign Language*)? Se sim, qual?

2) Levando em consideração a questão anterior, você considera que nesta escola a Língua Inglesa é ensinada como Segunda Língua e/ou como Língua Estrangeira? Por que?

## 2. *Entrevista semiestruturada das coordenadoras pedagógicas*

Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação – FE

Prezado Coordenador (a),

Peço a colaboração para responder ao questionário, um instrumento de coleta de dados que dará suporte à minha monografia, cujo objetivo é investigar o processo de aprendizagem da Língua Inglesa por crianças, em uma escola bilíngue e em uma escola de idiomas.

Agradeço desde já sua importante contribuição,  
Manoella Oliveira Aragão de Paiva

- 1) Qual é o objetivo do curso pra crianças na faixa de 4 a 6 anos?
- 2) Quais são as estratégias de ensino/metodologia que a escola utiliza no processo aprendizagem das crianças?
- 3) Quais são os recursos didáticos/pedagógicos que a escola dispõe para facilitar a aprendizagem das crianças?
- 4) Quais são as habilidades mais requeridas dos alunos nesta fase (o que se espera que os alunos aprendam)? Ex: Atividades motoras e/ou cognitivas; *speaking; listening; writing; reading* e etc.
- 5) Como é feita a avaliação de aprendizagem? O que é levado em consideração?

Em sua opinião,

- A criança aprende a Língua Inglesa...

- Aprender a Língua Inglesa desde cedo...

### 3. *Entrevista semiestruturada dos professores*

Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação – FE

Professor (a),

Peço a colaboração para responder ao questionário, um instrumento de coleta de dados que dará suporte à minha monografia, cujo objetivo é investigar o processo de aprendizagem da Língua Inglesa por crianças, em uma escola bilíngue e em uma escola de idiomas.

Agradeço desde já sua importante contribuição,  
Manoella Oliveira Aragão de Paiva

- 1) Qual é a sua formação? Quantos anos de experiência lecionando a Língua Inglesa você tem? E há quantos anos leciona para crianças?
- 2) Quais são os recursos didáticos/pedagógicos que você utiliza? Há flexibilidade na adoção de outros materiais?
- 3) Quais são as estratégias de ensino/metodologia que você utiliza para facilitar o processo aprendizagem das crianças?
- 4) Quais são as habilidades mais requeridas dos alunos (o que se espera que os alunos aprendam)? Ex: Atividades motoras e/ou cognitivas; *speaking*; *listening*; *writing*; *reading* e etc.
- 5) Como é feita a avaliação de aprendizagem? O que é levado em consideração?

Em sua opinião,

- a criança aprende a Língua Inglesa...
- aprender a Língua Inglesa desde cedo...

#### 4. *Entrevista semiestruturada dos Pais e Mães*

Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação – FE

Prezados pais,

Peço a colaboração para responder ao questionário, um instrumento de coleta de dados que dará suporte à minha monografia, trabalho conclusivo do curso de Pedagogia, cujo objetivo é investigar o processo de aprendizagem da Língua Inglesa por crianças, em uma escola bilíngue e em uma escola de idiomas.

Agradeço desde já sua importante contribuição,  
Manoella Oliveira Aragão de Paiva

- 1) O pai e/ou a mãe são “falantes” da Língua Inglesa?
- 2) Há quantos anos seu(a) filho(a) estuda nesta escola?
- 3) Por que a escolha por uma escola de idiomas/escola bilíngue e não por uma escola bilíngue?

Em sua opinião,

- a criança aprende a Língua Inglesa...
- aprender a Língua Inglesa desde cedo...

## Apêndice C – Respostas às entrevistas semiestruturadas

### 1. Da Escola Bilíngue

- **Coordenadoras**

- *Coordenadora Acadêmica*

- 1 Sim, tanto no processo de aprendizagem, quanto no processo de ensinagem, no ambiente e ambiência constituídos na escola bilíngue, constroem imersão cultural e linguística, o que contribui em muito para o fluxo contínuo do vocabulário e dinâmica natural no convívio com o segundo idioma. Nos cursos de inglês, os discursos linguísticos são entrecortados, por vezes, fora do contexto e com traduções presentes muitas vezes. A Língua Inglesa como segundo idioma, ganha característica muito diferente, bem distinta da perspectiva de inglês como língua estrangeira.
- 2 Certamente, na escola trabalhamos na perspectiva de segunda língua, pois não poderia ser diferente em uma escola bilíngue. No Ensino Fundamental após o Year 5 (5º ano), é introduzido o terceiro idioma (Espanhol).

- **Professoras**

- *Professora I*

- 1 Sou formada em Pedagogia. Leciono Inglês há 11 anos e para crianças, especificamente na alfabetização, há 6 anos.
- 2 Utilizo os materiais oferecidos pela escola, que variam de jogos didáticos a multimídia. Há sempre flexibilidade na adoção de vários materiais.
- 3 Há na escola a abordagem de “*hands on*” (mãos na massa), que junto com o professor, a criança é levada à busca e construção de conhecimento na criação de hipóteses e exploração do meio. Busco associar este movimento às ideias que elas também já possuem, fazendo uma construção em conjunto.
- 4 Neste período da Ed. Infantil, o Jardim I (crianças de cinco anos) espera-se deles um desenvolvimento no aspecto social de lidar com seus pares; uma independência e cuidado de cada criança com seus materiais; uma maior autonomia. Se a criança já está nesse universo bilíngue há algum tempo, espera-se sim a compreensão de comandos e uma desenvoltura maior na fala (salvo as crianças que entraram neste ano, sem nenhum contato com a língua). Reconhecimento das letras do alfabeto e seus sons ao final do ano letivo e construção de hipóteses de escrita, mas ainda de forma bem simples.



- 5 A avaliação de aprendizagem é processual e contínua, acompanhada na construção do portfólio de cada criança, que indica como ela capaz de crescer ao longo do processo, seu contínuo progresso é levado em consideração.
- 6 A criança aprende a Língua Inglesa com maturidade e se expressa diante a uma necessidade. Quando percebe que precisa usar do seu conhecimento, muitas vezes o fazem com desenvoltura, sem sequer perceber que trocam a língua; naturalmente.
- 7 Aprender a Língua Inglesa desde cedo faz com que a criança se sinta mais segura para se expressar e lhe dá a oportunidade de ampliar seu vocabulário cada vez mais.

○ Professora 2

- 1 É formada em Pedagogia pela Universidade de Brasília e trabalha como professora regente de inglês em uma escola bilíngue há 2 anos, somado mais 2 anos como professora assistente nessa mesma escola. O tempo de trabalho lecionando para crianças é o mesmo citado anteriormente.
- 2 A instituição em que trabalho disponibiliza diversos materiais didáticos/pedagógicos para que possamos trabalhar e estimular o desenvolvimento e aprendizado dos alunos. Há sim uma flexibilidade no uso de materiais. Alguns exemplos de recursos que utilizo são quadro branco, músicas, filmes, pequenos vídeos, imagens impressas (*flashcards*), jogos, livros, material concreto manipulativo.
- 3 Considerando que cada aluno aprende de uma maneira diferente, eu procuro diversificar os tipos de materiais utilizados de forma que auxilie o aprendizado de todos, considerando os diferentes estilos de aprendizagem (visual, auditivo e sinestésico). Faço atividades variadas e não muito longas, considerando o tempo de concentração dos meus alunos (eles têm em média quatro anos de idade). Utilizo muita música sabendo da importância desta para o desenvolvimento da oralidade e aprendizado de novos vocabulários, especialmente na aquisição de uma segunda língua. Considerando a idade dos meus alunos, utilizo muito material concreto, imagens e vídeos para auxiliá-los na compreensão e aprendizado do conteúdo trabalhado.
- 4 É esperado que os alunos consigam compreender a língua inglesa de uma forma geral, especialmente alguns comandos mais específicos. Para aqueles alunos que já estão há 2 ou 3 anos em imersão na língua, é esperado que eles terminem o ano já se comunicando com pequenas frases em inglês. Os que estão há apenas 1 ano, espera-se que já consigam falar algumas palavras, ou pequenas frases de rotina.
- 5 A avaliação é feita através de observação diária das professoras, acompanhado de um registro dessas observações, bem como da análise das atividades realizadas pelas crianças que são organizadas em um portfólio. Todas essas informações são lançadas em um instrumento de avaliação chamado “Rubrics” que contém alguns critérios avaliativos que são divididos em níveis a serem alcançados e cada nível contém um desempenho característico esperado para ele. Essas informações são anotadas em três momentos

diferentes do ano letivo e assim é possível ver o progresso da criança. Para a avaliação da aprendizagem, portanto, é levada em consideração como a criança começou o ano (é feito uma sondagem no início do ano) e como ela vai progredindo ao longo desse. O foco é o progresso da criança em si e como ela tem alcançado as expectativas estipuladas para cada trimestre do ano letivo.

- 6 A criança aprende a Língua Inglesa com muita facilidade se está dentro de um ambiente estimulante e acolhedor, de imersão na língua. Ela aprende a língua de forma simples e prazerosa, de forma semelhante a como adquiriu a sua língua materna.
- 7 Assim, aprender a língua inglesa desde cedo é uma vantagem. A própria pronúncia é mais fácil, pois desde pequena a criança é exposta aos fonemas de ambas as línguas e tem mais facilidade de produzi-los do que um adulto que já está com sua matriz fonológica estabelecida e precisa aprender novos fonemas. A criança também vai experimentando a língua com mais facilidade do que o adulto que costuma ter medo de errar. Outra vantagem é que na infância o aprendizado se dá de forma natural, e não como um estudo formal, que por ser mais artificial pode não ser tão eficiente quanto uma imersão natural.

○ *Professora 3*

- 1 Tenho formação em Letra – Inglês, com especialização em Educação Infantil e em Educação Especial Inclusiva. Tenho 2 anos de experiência lecionando para crianças.
- 2 Utilizo em sala de aula principalmente recursos visuais, sonoros e auditivos.
- 3 Tenho o cuidado de tentar incorporar a minha prática recursos que abrangem todas as habilidades para a aprendizagem: utilizo de recursos visuais, auditivos – músicas, repetição contextualizada e rimas; e sinestésicos – considerando que a faixa etária do meu grupo necessita de movimentação para manter-se alerta. Acredito que a minha estratégia permeia pelo construtivismo, levando as crianças a pensar sobre o assunto que está sendo exposto e construir relações com o conhecimento que já têm, formando conceitos e deduções. Acredito ser importante que elas façam uma relação com o que já sabem e a novidade apresentada. Essa relação é guiada pelo docente (facilitador).
- 4 É esperado que o grupo de 4 anos tenha boa coordenação motora específica para a escrita, reconhecimento de seu próprio nome e de seus colegas, noções matemáticas básicas (relação numeral/quantidade, operações de soma e subtração), reconhecimento corporal, familiaridade com a língua estrangeira – expressão espontânea ou não em LE.
- 5 A avaliação de aprendizagem é feita a partir dos objetivos do segmento e através de formulário – boletim – criado pela instituição. São consideradas as percepções diárias da professora e registros das atividades realizadas pelos alunos.
- 6 Em minha opinião a criança aprende a língua inglesa – num processo de imersão – de maneira muito semelhante a do aprendizado da língua materna. Podemos perceber o caráter natural de aquisição da LE, o período do silêncio, o output acontecendo quando a criança se percebe segura e hábil, etc...

- 7 Aprender idiomas quando criança pode ser mais interessante quando num ambiente de imersão, onde o processo de aquisição natural possa se manifestar. Num ambiente formal de aprendizagem, digo, sistematizado, com o ensino formal da língua num primeiro plano, a criança apresentará dificuldades devido ao seu processo cognitivo ainda não estar desenvolvido para tal prática.

- **Responsáveis**

- *Responsável 1*

- 1 Sim, pouco.
- 2 Há dois anos.
- 3 A metodologia canadense, que é um país bilíngue, poderá auxiliar na educação integral das duas línguas simultaneamente.
- 4 A criança aprende a língua inglesa de forma natural e também é alfabetizada em inglês.
- 5 Ela não respondeu a última questão.

- *Responsável 2*

- 1 O pai é falante da LI
- 2 Estuda na escola há três anos.
- 3 Os pais acreditam que trará uma base mais sólida no aprendizado da língua.
- 4 A criança aprende a LI vivenciando situações do cotidiano
- 5 Aprender a LI expande os horizontes e as possibilidades da criança

- *Responsável 3*

- 1 Somos “falantes” da língua inglesa, embora o pai tenha mais fluência.
- 2 Há aproximadamente três anos e meio (completará no final do ano).
- 3 Porque imaginamos que a criança submetida à imersão na língua inglesa “todos os dias” terá um melhor aprendizado. Além disso, a vivência da rotina da criança com o inglês lhe proporciona um melhor desenvolvimento tanto da fala quanto da escrita, não se limitando a situações já pré-concebidas.
- 4 A criança aprende a Língua Inglesa brincando, sem dificuldades.
- 5 Aprender a língua inglesa desde cedo proporciona melhor desenvolvimento da pronúncia, da conversação, da escrita em Inglês já que a criança está com o cérebro aberto a estes estímulos.

## 2. Da Escola de Idiomas

- **Coordenadoras**

- *Coordenadora Acadêmica*

- 1 Sim, há diferença porque em um contexto de segunda língua, o aluno está inserido na cultura da língua alvo e escuta essa língua ao seu redor, o que proporciona um maior insumo para o aprendiz (input). No caso de EFL, não há esse contexto rico em insumo, então o papel do insumo dado pelo professor se torna ainda mais importante. O contexto de EFL diminui drasticamente o número de horas em que o aluno está exposto ao inglês, tornando o aprendizado mais lento também. Em países como Singapura ou Índia, essa distinção é mais difícil, mas no Brasil é bem clara, a não ser que o aluno esteja aprendendo inglês num contexto de escola bilíngue, com muitas horas por dia de exposição ao inglês e ainda socialize fora da escola com seus colegas, em inglês.
- 2 Ensinamos EFL na CTJ porque atuamos em um país onde a língua inglesa não é falada nas ruas e os alunos frequentam nossas aulas por no máximo 4 horas por semana. Não estão rodeados de insumo em língua inglesa nos ambientes sociais que frequentam.

- *Coordenadora Pedagógica*

- 1 Os principais objetivos do curso visam a expor a criança a um ambiente onde a LI é ensinada de forma lúdica; a familiarizá-la com os sons, as estruturas e o vocabulário básicos da língua e a desenvolver sua autoconfiança na produção do novo idioma.  
Objetivos:
  - ✓ Dar ao aluno oportunidades de contato multissensorial com a LI.
  - ✓ Ensinar inglês para fins de comunicação.
  - ✓ Desenvolver habilidades de compreensão e expressão oral.
  - ✓ Contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e motoras (grossas e finas), assim como crescimento emocional.
  - ✓ Promover uma postura aberta e positiva com relação a outros povos e culturas através do contato com outra comunidade linguística
- 2 As atividades desenvolvidas em sala de aula consistem principalmente em dramatizações, histórias, músicas, jogos, brincadeiras, vídeos e oficinas. Todas as modalidades do aprendizado – oral, visual, auditiva e motora – são exploradas a fim de estimular as habilidades naturais da criança para o seu desenvolvimento linguístico.
- 3 Utilizamos atividades lúdicas, livros, vídeos, músicas, histórias, jogos, softwares, ipads, oficinas e jardinagem. Com crianças, a linguagem deve ser demonstrada ao invés de explicada. Deve haver uma distinção clara entre as estruturas que se espera que os alunos produzam e aquelas que eles apenas entendam. Histórias que contenham estruturas

linguísticas complexas podem ser compreendidas por meio de recursos não linguísticos, tais como figuras, gestos e efeitos sonoros.

- 4 Habilidades motoras, de compreensão e expressão oral e socialização.
- 5 A avaliação de aprendizagem é feita através de análise do progresso dos alunos – as estruturas básicas da língua devem ser praticadas e recicladas continuamente, o que evidencia a compreensão e aprendizagem do aluno nos dando condições para criar objetivos e planejar atividades adequadas. O nosso objetivo sobre avaliação nessa etapa é auxiliar no processo de aprendizagem. Ao final de cada unidade acontecem os *Assessments*, nos quais o aluno se expressa através de atividades de colorir, reconhecer ou desenhar, seguindo orientações da professora.
- 6 A criança aprende a língua inglesa se divertindo através de atividades lúdicas. A criança deve ser exposta através de músicas, histórias, brincadeiras, jogos e material visual e, em seguida, praticá-la em um processo gradativo, partindo de atividades mais controladas para atividades mais amplas.
- 7 Aprender a LI desde cedo pode intensificar o desenvolvimento cognitivo da criança; aumentar a criatividade, a atenção e o controle cognitivo de processos linguísticos; propiciar mais flexibilidade de pensamento, mais sensibilidade a linguagem da língua nativa da criança; habilitar a criança a comunicar-se com outras pessoas que ela não teria a oportunidade de conhecer; abrir as portas para outras culturas e ajudar a criança a compreender e a apreciar pessoas de outros países.

- **Professoras**

*Professora 1*

- 1 É formada em Licenciatura em Letras Português/Inglês pela UNIP. Leciono desde 2008. Leciono para crianças desde 2010.
- 2 Utilizo flashcards, props, projetor e atividades com power point, música. Sim, há flexibilidade.
- 3 Como eles são muito pequenos, uso bastante a repetição de diversas formas – em grupo, individual - objetos concretos para que eles possam tocar, músicas com coreografia para que seja significativo para eles.
- 4 Listening and speaking. Como mencionado anteriormente, os alunos são muito pequenos e eles ainda estão sendo expostos a forma escrita da língua materna; portanto, não é necessário que eles escrevam ou leiam.
- 5 Os alunos ouvem a professora e ligam ou circulam ou coloreem os itens que são mencionados pela professora. Os alunos precisam reconhecer a estrutura que a professora os direciona.

- 6 Brincando, interagindo com os colegas, e sendo extremamente exposto à Língua Inglesa.
- 7 Ajuda a pronúncia dos alunos a ser mais parecida com o nativo.

○ Professora 2

- 1 Formada em Relações Internacionais. Dou aula há 12 anos e também há 12 anos leciono inglês para crianças.
- 2 Procuo utilizar os métodos mais lúdicos possíveis para poder ensinar crianças, ao introduzir um vocabulário, apresento contando histórias e para praticar o vocabulário e faço jogos.
- 3 Jogos, repetições, *drilling* (imitando vozes diferentes). Para crianças que não sabem escrever deve-se ensinar o *listening e speaking* e jogos de *recognition*- reconhecer a palavra e identificar e produzir também. Já para crianças que já sabem escrever, todas as atividades são importantes.
- 4 Para crianças que não sabem escrever deve-se ensinar o *listening e speaking* e jogos de *recognition*- reconhecer a palavra e identificar e produzir também. Já para crianças que já sabem escrever, todas as atividades são importantes.
- 5 Em todos os cursos a avaliação é diária é verificada a evolução dos alunos, tais como: produção, participação, reconhecimento das palavras, diálogos, músicas.
- 6 A criança aprende a Língua Inglesa de forma mais lúdica através de brincadeiras, músicas e sendo exposta a língua.
- 7 Aprender a Língua Inglesa desde cedo desenvolve mais a capacitação de se aprender mais, a pronúncia equipara-se a pronúncia de um nativo.

○ Professora 3

- 1 Eu sou formada em Relações Internacionais e comecei a lecionar assim que voltei do Canadá. No começo não tinha pretensões em ser professora em tempo integral, mas passei a gostar muito da profissão. Sou professora a 16 anos e a 4 leciono para crianças. Fiz o curso de preparação para professores (TDC) na Casa Thomas Jefferson, estagiei nesta mesma instituição e hoje adoro o ensino infantil. Neste ano voltei a estudar e estou cursando letras português / inglês.
- 2 Em sala de aula utilizo livros de história, fantoches, brinquedos, objetos relacionados ao conteúdo, som, o data show, o computador, o PowerPoint, a caixa mágica (uma caixa

surpresa onde os alunos precisam colocar a mão e adivinhar o que tem dentro), flashcards, livro didático, material diverso para fazer trabalhos de arte.

- 3 Na minha opinião, crianças aprendem muito com a exposição ao língua, logo gosto muito de usar músicas e coreografias para fixar o conteúdo de maneira lúdica. A música ajuda a trabalhar a entonação das frases e a pronúncia das palavras. Pela mesma razão gosto de contar histórias em inglês, principalmente aquelas em que se utilizam da repetição de estruturas ou palavras, e rima. Também acho que elas aprendem melhor quando o conteúdo é trabalhado de forma concreta, mostrando objetos, fazendo tarefas de arte utilizando diferentes materiais, brincando de jogos de roda ou fazendo mímica para representar a palavra ou expressão.
- 4 O aluno nesta fase precisa ser exposto a língua constantemente. Espera-se que ele entenda os comandos de sala de aula, brinque em duplas ou grupos, reconheça o vocabulário apresentado e seja estimulado a produzir este vocabulário em sala. Com a exposição, o aluno passa a entender expressões utilizadas no dia-a-dia e logo poderá experimentar com a língua. Testando as palavras aprendidas em diversas situações. O aluno desenvolverá seu listening e speaking.
- 5 Mensalmente, os alunos fazem um exercício em que eles devam reconhecer as palavras ensinadas. Elas circulam as figuras que representam a palavra que a professora falou no momento, desenham ou ligam, por exemplo. Essa é uma avaliação formativa, pois a professora avalia sua participação em sala de aula, as dificuldades que o aluno enfrentou para fazer a atividade avaliativa e o seu convívio com outros alunos em sala.
- 6 A criança aprende a Língua Inglesa brincando. O ensino deve ser lúdico e divertido. Quanto mais relacionado com o mundo da criança melhor ela aprenderá.
- 7 Aprender a Língua Inglesa desde cedo influi na educação geral do aluno. Ao conhecer outra cultura, é estimulado o respeito ao diferente. Além disto, o aluno que estuda inglês desde cedo desenvolve sua imaginação ao tentar entender um novo signo. Deve ser visto como um investimento no ensino da criança para o futuro. Ter contato com o inglês tão cedo influi na pronúncia e no entendimento da língua nos anos seguintes, pois sabe-se todo o seu aparelho fonético está em desenvolvimento neste período.

- **Responsáveis**

- *Responsável 1*

- 1 A mãe é “falante” da Língua Inglesa por ter estudado, desde criança, em uma escola de idiomas, Casa Thomas Jefferson, e o pai é estudante de inglês atualmente nesta mesma escola.
- 2 Ele estuda há dois anos, ele completará 7 anos de idade neste mês.

- 3 Ainda não havia pensado na segunda escolha. De qualquer forma, como outros exemplos, igual ao da mãe citado acima, a opção pela escola de idiomas e mantê-lo em uma escola tradicional e de qualidade, Escola Santo Antônio, é bem sensata, pois ele tem um bom ensino no seu período integral de aula e seu ensino de inglês, com um tempo relativamente suficiente para o aprendizado, em um turno diferente de sua escola.
- 4 Sim, talvez não aprenda na íntegra, como saber boa parte da gramática e ter um vocabulário quase completo, mas terá noções suficientes para uma comunicação básica.
- 5 Ela passará por menos dificuldades do que um adulto, tanto para memorizar as palavras, quanto para ter uma boa pronúncia.

○ *Responsável 2*

- 1 Sim.
- 2 3 meses.
- 3 Focos específicos em objetivos específicos.
- 4 O mais cedo possível.
- 5 É uma necessidade para a inclusão no mundo.