

CRISTINA PEREIRA FURTADO

**SABERES PARA UM ENSINO BILÍNGÜE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GOIÂNIA - 2007

CRISTINA PEREIRA FURTADO

**SABERES PARA UM ENSINO BILÍNGÜE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Iria Brzezinski.

GOIÂNIA - 2007

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Iria Brzezinski  
Presidente

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Deise Nanci Mesquita  
UCG

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lenita Maria Junqueira Schultz  
SBP

Data: \_\_\_\_\_ de setembro de 2007

Ao Fábio, companheiro e amigo, que sempre demonstrou amor, paciência e dedicação.

Aos meus pais, Eliezer e Marina, que sempre estiveram ao meu lado, apoiando e incentivando todas as etapas de minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora professora Iria, pela competência e seriedade com que me orientou neste trabalho.

À professora Lenita, por toda atenção, carinho e apoio.

À amiga Karla, pelo incentivo e pelos momentos de estudos e trocas.

Às amigas Patrícia e Joelma, pelas conversas.

Aos meus irmãos, Rosane, Elter e Roberto pela amizade.

Aos amigos da Cultura Inglesa, pela compreensão nos momentos de ausência.

À professora Deise, pelas contribuições para este trabalho.

À tia Miriam e à dona Maurina, pelas leituras e revisões.

Ao Lúcio, pelas intermináveis cópias.

À direção e professoras das escolas visitadas.

Aos amigos, professores e secretárias do Mestrado em Educação.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	07
<b>ABSTRACT</b> .....	08
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>CAPÍTULO I – A REALIDADE RETRATADA</b> .....	13
1.1 Aspectos legais da Educação Infantil brasileira .....	13
1.2 Teoria, prática e formação de professor .....	24
1.3 Caracterização das escolas .....	31
1.3.1 A Escola Bilíngüe .....	32
1.3.2 Escolas particulares de bairros populares .....	35
<b>CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO INFANTIL E ESCOLA</b> .....	40
2.1 O desenvolvimento da criança em uma perspectiva histórico-cultural .....	42
<b>CAPÍTULO III – A CONSTRUÇÃO DO SABER BILÍNGÜE</b> .....	66
3.1 A alfabetização na língua materna .....	66
3.1.1 O desenvolvimento da leitura e da escrita nas crianças .....	66
3.1.2 O letramento .....	69
3.2 A alfabetização bilíngüe .....	76
3.2.1 A importância da língua inglesa no mundo atual .....	76
3.2.2 Letramento na aprendizagem de uma língua estrangeira .....	86
3.2.3 As crianças e a aprendizagem bilíngüe .....	91
3.2.4 Programa de imersão .....	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	106
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	112
<b>ANEXO</b> .....	119

## RESUMO

O tema desta dissertação é “Saberes para um ensino bilíngüe na Educação Infantil”. O problema da investigação consiste em: o ensino-aprendizagem bilíngüe na Educação Infantil influencia o desenvolvimento das crianças? Pretende-se verificar a possibilidade e relevância da inserção da língua inglesa para crianças em idade pré-escolar de 3 a 5 anos, na escola de Educação infantil. Buscou-se, também, aprofundar estudos sobre o bilingüismo na Educação Infantil. O desenvolvimento da criança e da escola e os saberes bilíngües para a Educação Infantil foram enfocados com base nas idéias de Grosjean (1982) Vygotsky (1998a,b,c; 2000), Luckman e Berger (1985), Barbosa (1997), Schultz (2002; 2004), Mello (1999; 2002). O método orientador desta investigação foi o dialético. Desenvolveu-se uma pesquisa teórico-bibliográfica partindo de informações recolhidas em visitas e entrevistas do corpo docente e gestor de 6 escolas que oferecem curricularmente a língua inglesa na Educação Infantil e de uma escola bilíngüe no Município de Goiânia. Entre os resultados foi possível comprovar que a linguagem é fator fundamental no desenvolvimento infantil e que aprender línguas estrangeiras colabora com esse desenvolvimento. Compreendeu-se que há a necessidade de o professor, para atuar na Educação Infantil, ser formado na universidade e que, no caso do ensino de língua estrangeira, deve dominar os saberes necessários para ministrar esta disciplina na Educação Infantil, porque não basta só ser professor de inglês, tampouco somente pedagogo.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Ensino Bilíngüe; Desenvolvimento Infantil; Linguagem; Formação de Professor; Língua Estrangeira.

## ABSTRACT

The subject of this study is “Knowledges for a bilingual teaching in the Infant Education”. The problem of this investigation consists of: Does the bilingual teaching in the Infant Education influence the children’s development? It aims at verifying the possibility and the relevance of the English Language insertion for preschool children. It also aims at developing further studies regarding the bilingualism in the Infant Education. The study focused on the ideas of Grosjean (1982) Vygotsky (1998a, b, c; 2000), Luckman and Berger (1985), Barbosa (1997), Schultz (2002; 2004), Mello (1999; 2002). The investigation followed a dialectical approach. A theoretic and bibliographical research was developed taking into consideration the information collected from visits and interviews with teachers and managers from 6 private schools which offer the English language as a subject in the Infant Education as well as from a bilingual school in Goiânia. It was possible to prove, with this study, that the language is an essential factor in the children development. Moreover, learning foreign languages collaborates with this development. It was also possible to understand that, there is a need for the teacher, who works with the Infant Education, to be graduated from university and that, in the case of the education of a foreign language, he or she must have the necessary knowledge to teach it in this level of education as it is not enough being only an English teacher, it is also important to be a pedagogue.

**Key Words:** Infant Education; Bilingual Teaching; Children Development; Language; Teacher Education; Foreign Language.



## INTRODUÇÃO

O interesse pela língua estrangeira (LE) surgiu, na autora desse trabalho, quando foram iniciados os estudos na disciplina língua inglesa, na 1ª série do Ensino Fundamental. Desde o início, foi nítida a atração pelo fato de poder comunicar-se com pessoas de outras culturas e em busca de maior aprendizado, ler, ouvir músicas.

Por orientação paterna, foram iniciados os estudos em inglês em um curso de idiomas e, posteriormente, foi realizado um intercâmbio em um país falante desta língua. Pela experiência, constatou-se que o estudo do inglês fora da escola proporcionou a comunicação na língua, o que facilitou a inserção no mercado de trabalho como professora de língua inglesa.

Ao longo de uma experiência de dez anos como professora de inglês em cursos livres e como professora particular de inglês, foi possível perceber que a maioria dos alunos adultos e adolescentes lamentava o fato de não terem aprendido falar inglês na escola básica e de não terem estudado inglês fora dela. Tais alunos são provenientes das classes alta, média e popular e manifestam opiniões comuns em relação ao aprendizado da língua inglesa na escola regular: não se sentiam motivados, não conseguiam aprender durante as aulas, os professores não são preparados, entre tantas outras.

É notório ainda que no sistema educacional brasileiro público, a criança, até 10 anos, aproximadamente, não tem contato com línguas estrangeiras. Apenas a partir dessa faixa etária é introduzido o ensino de outras línguas além da língua materna, sendo na maioria das vezes a língua inglesa, como disciplina escolar. Tal situação evidencia uma desvantagem com relação à criança do sistema particular, que introduz essa disciplina, geralmente, na Educação Infantil.

Tomando por base as experiências da autora e as prévias observações, foi possível sentir interesse, ao longo do Mestrado em Educação, pelo estudo do bilingüismo na Educação Infantil. Esse interesse foi materializado no tema da presente dissertação: “Saberes para um ensino bilíngüe na Educação Infantil: Português – Inglês”.

O objetivo principal desta pesquisa é verificar, mediante o estudo da bibliografia existente quanto à Educação Infantil e ao bilingüismo e o testemunho de professores dessa área, a possibilidade e a relevância da inserção da língua inglesa para crianças em idade pré-escolar de 3 a 5 anos de idade, numa perspectiva educacional.

A definição do objetivo geral foi motivada pelo desejo de realizar estudos que

sustentem e justifiquem a importância do contato das crianças com a língua inglesa, de modo a favorecer sua construção como sujeito histórico, promovendo o desenvolvimento da criança e adicionando conhecimento à sua educação e formação cidadã.

Como objetivos específicos, têm-se:

- a) aprofundar estudos sobre o bilingüismo na Educação Infantil;
- b) identificar a pertinência educativa do bilingüismo nesse nível de ensino;
- c) mostrar a possibilidade e a relevância da língua inglesa no sistema educacional brasileiro, público e gratuito no nível da Educação Infantil.

O problema da presente investigação consiste em: o ensino-aprendizagem bilíngüe na Educação Infantil influencia o desenvolvimento e, portanto, a educação das crianças?

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se o método dialético, com base nas afirmações de Vygotsky:

*Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças [...] significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VYGOTSKY, 1998a, p. 85-86) (Grifo do autor).*

Consideradas as afirmações do autor, o método dialético nesta investigação foi utilizado, uma vez que os fatos não poderão ser analisados fora de um contexto histórico, social, político e econômico. Colaborou na escolha do método a explicação de Gil (1999, p. 32): “A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.”

A dialética se mostra eficaz quanto sua adoção em pesquisas em educação uma vez que vai a fundo aos fenômenos, utilizando-se da práxis para descobrir a realidade, e assim, transformá-la, trazendo, então, explicações para um problema. A dialética ressalta a importância da prática social como critério de verdade (TRIVIÑOS, 1987).

Optou-se pela pesquisa qualitativa com fundamento em Bogdan e Biklen (1994). Para os autores, a pesquisa qualitativa “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11). Sendo assim, a metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa que inclui a pesquisa bibliográfica, além de observações, visitas e entrevistas a professores, coordenadores e diretores com o intuito de

saber o que eles pensam sobre a possibilidade de inserção da língua inglesa em uma proposta bilíngüe na Educação Infantil.

Na investigação qualitativa que se utiliza de observações, o pesquisador se interessa pelo conjunto como um todo. Bogdan e Biklen (1994, p. 48) consideram “que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”. Desta forma, as observações auxiliam o pesquisador a entender o objeto de sua investigação. A entrevista, que conforme os autores citados, “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134), foi utilizada nesta investigação seguindo um roteiro semi-estruturado. Buscou-se, a partir das observações e das entrevistas, compreender as possibilidades da inserção do ensino bilíngüe na Educação Infantil.

Neste estudo, preocupou-se, também, em observar as escolas particulares de Educação Infantil: uma bilíngüe, e seis escolas de bairros populares, depois de constatar-se que no município de Goiânia não foi introduzido ensino de língua estrangeira na Educação Infantil pública. Isto também é constatado em nível nacional diante da não obrigatoriedade prevista em lei.

As observações se efetivaram durante as visitas a essas escolas. Foram, também, realizadas entrevistas com nove professoras, sendo três de uma escola bilíngüe e seis das escolas de bairros populares. Foram entrevistadas, ainda, sete coordenadoras, uma da escola bilíngüe e seis das escolas de bairros populares, além da diretora da escola bilíngüe. Ressalta-se que nas escolas de bairros populares, as coordenadoras eram, na maioria das vezes, simultaneamente diretoras e proprietárias.

Resulta desta pesquisa a presente dissertação organizada em três capítulos. No primeiro capítulo foram apresentados aspectos legais da Educação Infantil. Considerou-se, também, a formação dos professores para atuarem no ensino bilíngüe na Educação Infantil e dados sobre a realidade pesquisada.

O segundo capítulo trouxe uma discussão sobre o desenvolvimento infantil, enfatizando a contribuição da linguagem para a construção da criança, levando em consideração as idéias de Vygotsky (1998 a, b, c, 2000), Schultz (2004), Barbosa (1997), Luckman e Berger (1985), entre outros.

O terceiro capítulo abordou questões sobre a alfabetização bilíngüe, trazendo estudos sobre a alfabetização na língua materna bem como a alfabetização bilíngüe, destacando estudos de Leite (2006), Mello (1999; 2002), Grosjean (1982) e outros autores.

Espera-se com essa dissertação, mostrar a relevância para a inserção da língua inglesa em uma perspectiva bilíngüe no ensino público brasileiro, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

# CAPÍTULO I

## A REALIDADE RETRATADA

O objetivo, neste capítulo, consiste em situar a realidade existente quanto ao ensino de língua inglesa em escolas de Educação Infantil no município de Goiânia, que utilizam tanto uma abordagem bilíngüe como uma abordagem disciplinar. Pretende-se, também, identificar como a prática educativa vem sendo feita nessas escolas particulares, buscando-se entender a ação educativa dos professores que atuam nesse nível de ensino, na maioria, sem formação adequada para ser professor de Inglês.

Antes de apresentar as observações feitas durante as visitas e a análise das entrevistas feitas em 6 escolas de Educação Infantil particulares que oferecem curricularmente a Língua Inglesa e na escola bilíngüe, é necessário recuperar as bases legais da Educação Infantil na educação brasileira.

### 1.1 Aspectos legais da Educação Infantil brasileira

A Educação Infantil no Brasil se tornou parte da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/1996, com atendimento a crianças de zero a três anos de idade em creches e a crianças de quatro a seis anos<sup>1</sup> em pré-escolas. Com essa integração à Educação Básica, a Educação Infantil deve comprometer-se com o desenvolvimento pleno da criança, como descrito no Art.29, Seção II, Da Educação Infantil, “[...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, bem como para o exercício de sua cidadania.

Anteriormente a essa lei, com a Declaração dos Direitos da Criança, em 1959, a criança pré-escolar começou a ser foco de atenção das políticas educacionais, ultrapassando a visão assistencialista, para reconhecer que as crianças de 0 a 5 anos estão em um momento de seu desenvolvimento humano e que a educação é fundamental nessa faixa etária.

---

<sup>1</sup> Hoje, no Brasil, com a mudança da idade obrigatória para entrar no Ensino Fundamental de sete para seis anos de idade, a Educação Infantil passou a atender crianças entre zero e cinco anos de idade. A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 prescreveu esta mudança. A propósito, neste trabalho, ao tratar-se da criança pequena entende-se que é aquela atendida pela Educação Infantil brasileira, portanto, crianças com idade entre zero e cinco anos de idade.

Essa inserção da criança na Educação Básica brasileira se deu após muitos anos de luta por pessoas envolvidas com a educação de crianças pequenas. Salienta-se, porém, que o enfoque dado à Educação Infantil na LDB ainda se mostra fraco e vago.

As instituições públicas de Educação Infantil, como disposto na LDB 9.394/1996, devem ser de responsabilidade dos municípios, sendo que as escolas de Educação Infantil privadas também são parte do sistema municipal de ensino.

Hoje, as instituições de Educação Infantil atendem crianças até 5 (cinco) anos de idade, logo, é importante que sua gestão proporcione a necessária organização e que se preparem para recebê-las com propostas pedagógicas que respeitem o desenvolvimento humano nessa fase. Tanto instituições de atendimento integral quanto as de um só turno devem se preocupar em cuidar/educar e a avaliação de desempenho não deve ter o objetivo de promoção da criança, para os anos seguintes. A avaliação, segundo a LDB 9.394/1996, Art. 32, será feita com o intuito de perceber e acompanhar o desenvolvimento da criança.

Schultz (2004, p. 20) enfatiza que o cuidar não deve se dissociar do educar e que esse não deve ser reprodutivista:

*Locus* privilegiado da relação professor/aluno, a escola, desde o berçário (com suas exigências, ritmos e rotinas bem específicas), não deveria ter características reprodutivistas [...] (Bourdieu e Passeron 1975), de massificação, consumismo e individualismo, [...] (Lobrot 1992). Pelo contrário, a escola precisa assumir novas áreas de intervenção educativa, como a Educação Infantil, enriquecendo e renovando antigas práticas educacionais. O professor de crianças deve ter consciência de sua localização na ponta inicial de um processo contínuo em que opera como promotor de um desenvolvimento necessário à realização dessas crianças como pessoas, como cidadãos, com determinada inserção social, o que por sua vez implica enorme gama de necessidade a serem atendidas (Grifo da autora).

Para que as crianças tenham um desenvolvimento integral, como aponta a autora, é importante que o currículo seja desenvolvido de forma a considerar a criança como um todo. Devem ser consideradas as diferenças e as características da criança, suas especificidades, sua linguagem, sua maneira de brincar. Essa como a atividade natural da criança.

A LDB 9.394/1996, Art. 9º, inciso IV, estabeleceu que estará a cargo da União, fixar, em conjunto com os Estados, Distrito Federal e Municípios, as competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Tais diretrizes, segundo este inciso, “nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. A partir desta Lei, que tramitou por oito anos no Congresso Nacional, foram elaborados, então, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI

(BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 1999). Ressalta-se que o primeiro foi publicado antes mesmo das Diretrizes, as quais possuem caráter determinante. Cerisara (2002, p. 336) apresenta um estudo sobre o RCNEI e nele faz uma referência a este descompasso, pois o instrumento que trata de detalhes (RCNEI) foi divulgado antes do de caráter amplo (DCNEI).

Em outubro de 1998 a versão final do RCNEI foi divulgada sem que os apelos dos pareceristas por mais tempo para debates e discussões fossem atendidos. Outro aspecto que merece destaque é que o RCNEI atropelou também as orientações do próprio MEC, uma vez que foi publicado antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais, estas sim mandatórias, fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Havia uma urgência por parte do MEC na divulgação do documento.

O RCNEI (1998), proposto para auxiliar os profissionais de Educação Infantil, traz eixos de trabalho que deverão auxiliar no desenvolvimento infantil, são eles: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Cabe a cada escola tomar o citado referencial para construir e desenvolver seu projeto político-pedagógico, considerando as necessidades das crianças que ela acolhe e da comunidade que a circunda. O RCNEI (1998, p. 7) é instrumento de políticas da Educação Infantil que pode

[...] contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, 1998, p.7).

A Educação Infantil não deve ser assistencialista, ela tem a responsabilidade de oferecer à criança uma educação de qualidade com projeto político pedagógico que promova a autonomia e a liberdade da criança e não sua submissão (KUHLMANN JUNIOR, 1998). É essencial ressaltar que isto deve acontecer em todas as etapas da educação básica. Sendo assim, o currículo precisa estar voltado para atender aos interesses, aos desejos e às necessidades das crianças, numa perspectiva coletiva, mas sem descuidar de suas características individuais. Observa-se que quanto menor a criança, tais características se mostram mais acentuadas e, à medida que a criança interage com um processo educativo, ela caminha para a socialização, avançando, então, em aspectos de cooperação, participação, interação e respeito ao outro. À medida que a criança se desenvolve, cresce sua capacidade de assimilar, organizar e construir conhecimentos.

O RCNEI é documento significativo para esta pesquisa porque dispõe sobre a organização da Educação Infantil, e trata de crianças em idade pré-escolar<sup>2</sup>. O RCNEI (1998, p. 63) oferece orientações para que a instituição de Educação Infantil proponha uma organização que favoreça o desenvolvimento de capacidades diversas nas crianças, tais como:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

As orientações contidas no referencial assumem um caráter bastante democrático com destaque para uma visão de criança em que sejam respeitadas as suas habilidades, seu ritmo de desenvolvimento e sua idade.

Segundo a legislação, a obrigatoriedade do Estado e da família em colocar a criança na escola não atingiu a Educação Infantil, ficando restrita ao Ensino Fundamental. Comprova-se, no entanto, que as escolas deste nível recebem um número significativo de crianças, contudo ainda insuficiente<sup>3</sup>. A escola, porém, precisa adequar-se a essa demanda, ou seja, proporcionar um espaço físico com uma estrutura própria para atender as crianças e com professores qualificados. Está disposto no RCNEI (1998, p. 68) que o espaço físico da instituição de

<sup>2</sup> No entanto, é de causar surpresa o fato de que deixa de lado as crianças menores, em situação de berçário.

<sup>3</sup> Segundo dados do Inep foram matriculadas 7.016.095 crianças na educação infantil em todo o Brasil no ano de 2006, porém existe ainda cerca de 17 milhões de crianças fora do sistema de ensino (Gazeta do Povo, Paraná, 2006). Em Goiás, segundo o Inep, o Censo escolar de 2006 registrou 137.791 crianças matriculadas na Educação Infantil e no município de Goiânia foram registradas 28.022 crianças, sendo que 8.220 em creches e 19.802 na pré-escola.



Educação Infantil e os elementos que o compõe, tais como brinquedos, carteiras, mesas, materiais entre outros devem ser

[...] componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição [...]No entanto, a melhoria da ação educativa não depende exclusivamente da existência destes objetos, mas está condicionada ao uso que fazem deles os professores junto às crianças com as quais trabalham. Os professores preparam o ambiente para que a criança possa aprender de forma ativa na interação com outras crianças e com os adultos.

O RCNEI (1998, p. 79) destaca, também, a importância da escola estar em contato com a família das crianças que atendem, não apenas no sentido de mantê-las atualizadas quanto ao desenvolvimento de seus filhos, mas tentar trazê-las para dentro da escola, incluindo projetos em que a família participe junto com a criança.

É possível integrar o conhecimento das famílias nos projetos e demais atividades pedagógicas. Não só as questões culturais e regionais podem ser inseridas nas programações por meio da participação de pais e demais familiares, mas também as questões afetivas e motivações familiares podem fazer parte do cotidiano pedagógico. Por exemplo, a história da escolha do nome das crianças, as brincadeiras preferidas dos pais na infância, as histórias de vida etc. podem tornar-se parte integrante de projetos a serem trabalhados com as crianças.

O RCNEI, apesar de não ser documento obrigatório, segundo o MEC/SEF, serve de orientação para as instituições de ensino que atendem à Educação Infantil e que queiram usá-lo como guia.

Cerisara (2002) aponta uma certa uniformidade entre o RCNEI e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCNs-EF (1998), pelo fato de que o RCNEI mantém a mesma estrutura dos PCNs-EF.

Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças (CERISARA, 2002, p. 337).

A autora destaca, contudo, que o RCNEI apresenta conceitos fundamentais para a Educação Infantil, tais como “criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família,

professor de educação infantil, educar crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo” (CERISARA, 2002, p. 336).

Para Rosemberg (2001) o RCNEI segue padrões hegemônicos ditados pelo Banco Mundial, que leva em consideração o capitalismo e tem um de seus objetivos evitar o fracasso escolar no ensino fundamental, fundamentados nos princípios da economia e não no desenvolvimento pessoal da criança e de sua cidadania. O RCNEI contradiz os próprios conceitos que nele são registrados, conforme notou Cerisara (2002).

Constata-se, que muitas escolas, tanto públicas como privadas, são geridas seguindo os moldes do capitalismo, da gestão de empresa (COSTA, 1998), visto que muitas vezes o lucro é mais importante do que a qualidade. É claro que uma educação de qualidade irá gerar menos lucro para a escola, mas poderá representar um ganho social. Todavia, os adeptos da tendência da gestão empresarial não estão, a rigor, preocupados em formar pessoas, mas em fazer valer as recomendações da Organização Mundial do Comércio de que educação não é direito, educação é mercadoria.

Os gestores da escola de modelo empresarial estão mais interessados pelo lado econômico do que pelo pedagógico, como nos mostra L. Freitas (2002, p. 306):

A repetência e a evasão geram custos que oneram o Estado indevidamente - não são uma questão só de qualidade da escola. É uma questão de fluxo e de custo do fluxo. A questão da qualidade entra como geradora de menores gastos, menores custos - coerente, portanto, com a teoria do Estado mínimo. Custos desnecessários acarretam pressões por mais investimentos. O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico - ou como se costuma dizer: o custo/benefício.

Segundo Bueno (2005, p. 9), pode-se constatar que a reforma educacional, proposta pela LDB/1996, tendo como pano de fundo as propostas do Banco Mundial, segue padrões de organizações empresariais:

Embora a imagem da busca sugira o não preestabelecimento de um paradigma claro de reforma, os modelos bem-sucedidos da área econômica são ressaltados. Tal destaque reforça a defesa da cientificidade das propostas inspiradas nas dinâmicas do mercado e em modelos econômicos.

Esse tipo de escola que se preocupa mais com valores econômicos do que com valores humanos, segundo Costa (1998), mantém uma estrutura hierárquica, com objetivos específicos bem definidos e metas matematicamente estabelecidas. O aluno é considerado

como cliente e a matéria-prima a ser moldada para atender às necessidades de uma sociedade globalizada. Como egresso da escola, esse aluno que, inicialmente, era a matéria-prima torna-se o produto final para atender as demandas do mercado.

A escola como empresa se desenvolveu a partir das teorias de Taylor e Fayol sobre administração, que indicam entre outras características a importância da eficiência e da eficácia de uma empresa. Tais características foram trazidas para as escolas que seguem padrões empresariais, que é denominada por Muñoz e Roman (1989, p. 74 apud COSTA, 1998, p. 31) como sendo uma “*empresa educativa*” (Grifo do autor). Essa empresa/escola é economicista e mecanicista que imita o funcionamento padronizado de uma máquina e as pessoas têm pouca autonomia, sendo reconhecidas apenas como reprodutoras do saber. Os alunos são considerados o produto final da organização empresarial, que deverão sair da Educação Básica prontos para ingressarem no ensino superior e, posteriormente, no mercado de trabalho, com um lastro cultural mínimo para responder com competência o que lhe é colocado instantaneamente, sem exigir muito das funções psicológicas superiores<sup>4</sup>. À escola, cabe guiar seus alunos para que o sucesso seja atingido com êxito e, conseqüentemente, o homem-mercadoria se sustentará no mercado por mais tempo do que o homem formado omnilateralmente<sup>5</sup>.

Os autores aqui estudados afirmam que, hoje, as escolas deveriam preparar seus alunos para serem autônomos e críticos. Observa-se, contudo, que a prática pedagógica da maioria dos professores ainda se mantém tecnicista, que visa somente à transmissão de conteúdos, reproduzindo o conhecimento de modo bem instrumentalizado, o que não leva em conta a formação do cidadão livre e emancipado. Logo, a escola se preocupa com uma educação mais objetiva e operacional, adequada bem aos moldes do capitalismo.

Na visão de Charlot (2005, p. 145):

A educação é um direito e não uma mercadoria. É um direito universal, vinculado à própria condição humana e é como direito que deve ser defendida. Ela não é prioritariamente instrumento de desenvolvimento econômico e social, [...] também não é preparação para o mercado de trabalho tal como ele é, mesmo que possa se constituir também processo de qualificação profissional – pensando em sua relação com as lutas para transformar as relações de produção e as relações sociais. Isso não quer dizer que seja preciso opor a educação do homem ao trabalho e ao desenvolvimento econômico e social. O trabalho é uma característica fundamental do homem e das sociedades humanas e deve, pois, ser levado

<sup>4</sup> As funções psicológicas superiores são consideradas como sendo a percepção, atenção, memória, pensamento e linguagem (VYGOTSKY, 1998b).

<sup>5</sup> Entende-se por homem formado omnilateralmente, o homem que possui um conhecimento amplo e integral, um homem rico em saberes e conhecimentos.

em conta na educação; mas o trabalho e a formação profissional devem participar de uma educação mais ampla, e não sacrificar esta, como hoje se vê na sociedade capitalista e na lógica neoliberal da globalização.

Vive-se, no Brasil, em uma sociedade democrática republicana em que constitucionalmente o direito à educação é para todos. O discurso na letra da lei não se apresenta como na realidade. Nota-se que essa democratização do ensino ainda está longe de acontecer.

Costa (1998) traz a visão de Dewey (1959) de uma sociedade democrática como sendo a sociedade ideal e, com isso, uma escola que siga esse modelo: “[...] deveremos criar nas escolas uma projeção do tipo de sociedade que desejaríamos realizar; e, formando os espíritos de acordo com esse tipo, modificar gradualmente os principais recalcitrantes aspectos da sociedade adulta” (DEWEY, 1959, p. 349-350 apud COSTA, 1998, p. 62).

A escola democrática segundo Costa (1998) possui uma gestão participativa na tomada de decisões com o diálogo entre os atores envolvidos nessa escola, tanto de dentro da instituição (gestores, professores, estudantes) como da comunidade. Uma das características da escola como democracia é a especialização dos professores. Para Glater (1987, p. 67 apud COSTA, 1998, p. 70), “a imagem colegial<sup>6</sup> realça a competência profissional e a especialização do corpo docente e a sua colaboração em ir ao encontro das necessidades dos alunos”.

O autor (1998, p. 71) aponta que a escola como democracia admite e administra as divergências e valoriza as pessoas que fazem parte dela:

[...] a imagem da *escola como democracia* nos propõe, globalmente, uma concepção dos estabelecimentos de ensino que, valorizando as pessoas, aponta para modos de funcionamento participados e concertados entre todos os intervenientes na vida escolar, de modo a que a harmonia e o consenso prevaleçam (Grifo do autor).

Depreende-se que uma escola que possui uma abordagem bilíngüe<sup>7</sup>, como é o caso da proposta da presente pesquisa, deva também ser uma escola como imagem democrática, uma escola que valorize o conhecimento a ser adquirido bem como os atores envolvidos nesse processo.

Como mencionado, o RCNEI foi publicado anteriormente às DCNEI, as quais foram instituídas com a Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Nelas estão as fundamentações

<sup>6</sup> Costa (1998) aponta que o termo ‘colegial’ é também usado no lugar de ‘democrático’, bem como de colegiado.

<sup>7</sup> O conceito de abordagem bilíngüe será explicitado ao longo do terceiro capítulo.

que servirão de guia para a elaboração de um currículo para a Educação Infantil, caso a instituição não opte por seguir as indicações do RCNEI. Nas DCNEI destacam-se os princípios que deverão orientar as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil: éticos, políticos e estéticos.

Com ponto de partida nesses princípios, a instituição de Educação Infantil tem a possibilidade de desenvolver suas propostas curriculares de forma autônoma, respeitando as necessidades de seus alunos.

Outra determinação da LDB 9.394/1996, Art. 87º, parágrafo 1º foi a elaboração do Plano Nacional de Educação 2001-2010 – PNE, “com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”.

O PNE considera todos os níveis e modalidades de educação, abordando cada uma das modalidades nas seguintes dimensões: diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas. (DIDONET, 2000).

Quanto à Educação Infantil, o PNE faz um diagnóstico da situação educacional das crianças de zero a seis anos, identificando a importância do período da infância para o desenvolvimento humano e de profissionais especializados para trabalhar com esse nível de ensino:

Se a inteligência se forma a partir do nascimento e se há “janelas de oportunidade” na infância quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano. Ao contrário, atendê-la com profissionais especializados capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer significa investir no desenvolvimento humano de forma inusitada (DIDONET, 2000, p. 39) (Grifo do autor).

Neste diagnóstico as estatísticas demonstram quantas crianças são atendidas nesse nível de ensino e dos profissionais que atuam com essas crianças. Os dados são otimistas, apesar de, ainda, distantes do desejável, qual seja, Educação Infantil pública para todos, de zero a cinco anos.

Didonet (2000) indica que, no Brasil, a história da educação de crianças menores de 7 anos tem cerca de 150 anos, havendo um crescimento considerável de crianças pequenas que freqüentam instituições de Educação Infantil a partir da década de 70 do século passado. O autor (2000, p. 47) salienta, também, sobre a importância que esse nível de ensino traz na formação da criança:

Considera-se, no âmbito internacional, que a educação infantil terá um papel cada vez maior na formação integral da pessoa, no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem e na elevação do nível de inteligência das pessoas, mesmo porque inteligência não é herdada geneticamente nem transmitida pelo ensino, mas construída pela criança, a partir do nascimento, na interação social mediante a ação sobre os objetos, as circunstâncias e os fatos.

O PNE, na sua função de orientar e propor metas para a Educação Brasileira, traz para a Educação Infantil metas e objetivos que irão garantir e proporcionar uma educação que desenvolva a criança integralmente. Entre elas se destacam:

- Elaborar padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil;
- Estabelecer um Programa Nacional de Formação de Profissionais de Educação Infantil, em nível superior dentro de 10 anos de sua publicação;
- Assegurar que todos os Municípios tenham definido sua política para a Educação Infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais;
- Assegurar que todas as instituições de Educação Infantil formulem, com participação dos profissionais de educação neles envolvidos, seus projetos pedagógicos.

Em decorrência do PNE deveriam ser formulados no país os planos estaduais e os municipais. Quanto aos estaduais, poucos foram elaborados. Em Goiás, por exemplo, o Plano Estadual não foi aprovado pela Assembléia, embora esteja em tramitação.

Os Planos Municipais de Educação – PME foram elaborados seguindo o mesmo critério do PNE, em atendimento ao Art. 2º da Lei n. 10.172, de janeiro de 2001: “A partir desta lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes”. Interessa particularmente o PME do Município de Goiânia, em face do objeto deste estudo.

O PME de Goiânia contou com a participação de vários setores da sociedade, sendo atribuída ao Fórum Municipal de Educação sua elaboração, que promoveu o exercício democrático no processo de sua construção.

Quanto à Educação Infantil, o PME/Goiânia tem com desafio enfrentar “a expansão acelerada da educação infantil durante os próximos anos” (PME, 2004, p. 14). Assim como o PNE, o PME/Goiânia conta com um diagnóstico da Educação Infantil, apresentando estatísticas e problemas enfrentados pelo município, entre os quais se destaca a carência no atendimento às crianças. O PME identifica a necessidade de maiores investimentos na

Educação Infantil em Goiânia, com o intuito de atender ao grande número de crianças que ainda se encontra fora da escola e de buscar melhorias na qualidade deste nível de ensino. São 31 os objetivos e metas para a Educação Infantil no PME. Dentre eles:

- Aumentar a oferta de Educação Infantil;
- Estabelecer padrões de qualidade para as instituições públicas e privadas;
- Assegurar que os prédios a serem construídos ou adequados para o funcionamento das instituições de Educação Infantil, tanto públicas como privadas, atendam às especificações dos requisitos mínimos de infra-estrutura determinados pela legislação em vigor;
- Assegurar que os professores tenham, no prazo de 10 anos a partir da publicação do Plano, formação em nível superior;
- Certificar que as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, formulem seus próprios projetos pedagógicos.

Quanto ao financiamento da educação, tanto o PNE quanto o PME/Goiânia formularam um capítulo específico. Na época da elaboração dos planos vigorava o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de 12/09/1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24/12/1996, e pelo Decreto n.º 2.264, de 27/06/1997 e implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998. O FUNDEF era responsável pela redistribuição de recursos destinados ao Ensino Fundamental, desconhecendo a necessidade de financiar a Educação Infantil pública, o que contribuiu para aumentar os problemas enfrentados por este nível de ensino. A Educação Infantil só veio a conquistar o direito de receber recursos financeiros com a instituição do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, em 20 de junho de 2007 com a Lei n.º 11.494/2007, o qual veio substituir o FUNDEF. Este não tinha recursos vinculados à Educação Infantil, mas o FUNDEB deve lhe destinar recursos levando em consideração o número de matrícula e os fatores de ponderação 0,80 para a creche e 0,90 para a pré-escola. Para o Estado de Goiás, segundo dados informados pelo MEC, no ano de 2007 o valor estimado por aluno na creche foi de R\$ 943,06 e na pré-escola de R\$ 1.060,94, o que ainda deixa a educação da infância em desvantagem.

Neste estudo não se tem como objetivo aprofundar questões acerca da formação de professores para a Educação Infantil, embora tenha-se tomado como idéia força a formação de professores para este nível exclusivamente no Ensino Superior e no curso de Pedagogia.

Tem-se como objetivo, entretanto, revelar detalhes observados na organização e na prática de ensino nas escolas visitadas, o que, não descarta a importância de interpretar a articulação teoria-prática na formação do professor.

## 1.2 Teoria, prática e formação de professor

De acordo com Saviani (1991), a prática é uma atividade inerente ao trabalho do homem que se realiza em sua atuação na natureza.

Schmied-Kowarzik (1974, p. 20) assinala que a prática é

[...] toda atividade humana diferenciada de qualquer comportamento natural. E justamente porque prática não ocorre de modo imediato e sem intermediação, requerendo uma decisão consciente, acaba sempre incluindo elementos teóricos. Por isso pode-se dizer que a prática exige uma teoria que a constitua e dirija.

Para os autores da área educacional tomados como fundamento para os estudos da teoria e prática, estas não podem estar desarticuladas na ação do educador.

Schmied-Kowarzik (1974, p. 127) postula que “para a sua ação educativa, o educador precisa tanto de uma doutrina ou teoria educacional colada à práxis, como também de uma determinação de sentido da educação ou de uma teoria da formação cultural”, conseqüentemente o educador poderá se apoiar na teoria para tomar decisões quanto à sua prática educativa.

Coelho (2004, p. 222) concebe a teoria como um “conjunto de idéias sobre o real, luz e guia da prática, sem o que esta não passaria de algo desordenado e caótico”. A teoria sem a prática é um conhecimento abstrato.

O autor esclarece que

[...] teoria e prática são inseparáveis uma da outra, como momentos do trabalho de compreensão e de criação da realidade. A prática, ao criar o real, o novo, exige que a teoria o pense, pois como novo ele é o ainda não pensado e precisa ser interrogado e compreendido. A teoria, por sua vez, ao pensar o real, ao compreendê-lo e recriá-lo, exige que a prática não se contente com o já feito, mas o supere, produzindo o novo (COELHO, 2004, p. 224).

Para que esse novo seja produzido, é preciso pensar criticamente sobre o que a realidade revela. É importante questionar a realidade, ir atrás de novos conhecimentos e não



apenas recebê-los de forma passiva. O professor, ao ensinar, precisa pensar a teoria e a prática buscando transformar a realidade, como explicita o autor:

Pensar é ser capaz de articular a memória e a tradição, seu sentido e sua razão de ser, bem como de interrogar o sentido real e do próprio pensamento, de contestar o estabelecido, o já dito, o já feito, as verdades, os costumes e as práticas. O cultivo da dúvida, do questionamento, da contestação, do pensamento é inseparável da distinção entre o mundo real e o mundo das imagens, entre o saber e o não saber, entre a crítica e a aceitação do que já foi dito e feito (COELHO, 2004, p. 225).

A educação tem o papel de promover a transformação das pessoas no sentido de se constituírem como pessoas críticas e autônomas, capazes de perceber e indagar o que acontece no mundo. Para isso, os professores precisam ter, também, essa formação crítica e sempre cultivar o ato de pensar e indagar sobre as coisas, e não apenas enfatizar o saber fazer. Coêlho (2004, p. 226) faz uma crítica a essa dissociação entre o pensamento e o saber fazer existente na sociedade contemporânea com reflexo direto no trabalho docente.

A sociedade atual, a tecnociência, separou o saber fazer (*know how*) e o pensamento, as humanidades e as ciências naturais e exatas, a educação e a cultura, a escola e a educação, rompendo os vínculos que as uniam. Tudo faz para impor o império das chamadas ciências ‘duras’ – em oposição às ciências ‘moles’ (?) ou humanas -, o império do fazer, do treinamento. Perdendo sua autonomia, a razão se faz razão instrumental, meio e recurso para a produção de coisas, objetos, utilidades e artefatos pirotécnicos. As idéias, os conceitos e os métodos são reduzidos, então, a instrumentos para o funcionamento da economia capitalista, para a satisfação dos desejos e interesses da minoria, para a efetiva exploração e dominação da maioria (Grifo do autor).

Quanto à prática pedagógica, Saviani (2007) refere-se à existência de um dilema entre a teoria e a prática: os alunos, geralmente, querem aulas práticas e os professores insistem na importância da teoria. Os alunos não confiam nos professores quando estes dizem que a teoria irá ajudá-los em sua prática. Ambos, no entanto, consideram tanto a teoria como a prática importantes para o processo pedagógico. O autor explica:

Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia, uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade (SAVIANI, 2007, p. 108).

A teoria e a prática são interdependentes, a teoria só é entendida quando for posta em prática, e a prática só é entendida quando a teoria consegue esclarecê-la, “tornado-as coerente, consistente, conseqüente e eficaz” (SAVIANI, 2007, p, 108). Com esta relação, entende-se que a ação é norteada por um conhecimento. Ter em mente o que se quer fazer é, primeiro, pensar na teoria, nos caminhos a serem percorridos, para, então, exercer a atividade desejada. É necessário que a teoria e prática se articulem sempre.

Saviani (2007, p. 107) argumenta que

[...] tanto a teoria como a prática são importantes no processo pedagógico, do mesmo modo que esse processo se dá na relação professor-aluno não sendo, pois, possível excluir um dos pólos da relação em benefício do outro. Dir-se-ia, pois, que teoria e prática, assim como professor e aluno são elementos indissociáveis do processo pedagógico.

Levando essas idéias em consideração, é fundamental que a formação dos professores seja voltada para a articulação entre a teoria e a prática, entre os saberes práticos e teóricos, entre a ação e o saber. Uma formação que vá além da formação técnica. Ambos os autores, Saviani (2007) e Coelho (2006), ao referirem-se a formação do educador advogam que o lugar de sua formação é a universidade, consoante proposta defendida pela ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

No país, é a ANFOPE que vem lutando para melhor qualidade da formação dos professores e da reformulação dos cursos de formação. Está presente nos debates e na análise das políticas públicas “uma educação para todos, com qualidade socialmente referendada e norteada por valores democráticos (universalidade, dignidade, respeito, justiça, honestidade e questionamento permanente do instituído)” (ANFOPE, 2004, p. 6).

A ANFOPE concebe a formação dos professores como sendo

[...] um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, esta por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas, se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais implementadas (ANFOPE, 2004, p. 14).

A Associação, como legítima entidade representativa do movimento nacional de educadores, intenta discutir os diversos conceitos que abrangem a formação do professor e, como enfatiza H. Freitas (2002, p. 139),

[...] destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições de escola, da educação e da sociedade [...]. Como parte importante dessa construção histórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de **profissional da educação** que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade (grifo da autora).

Com fundamento nestes conceitos, Brzezinski (2002, p. 21-22) postula a importância de associar teoria e prática, conhecimentos e saberes no processo de formação de professores, na universidade. Conseqüentemente, os profissionais de educação deverão, no mínimo, ter domínio do saber específico (científico), saber pedagógico, saber cultural político e saber transversal.

O domínio do saber específico ou científico requer que o professor desenvolva pesquisas que o auxiliarão na construção do conhecimento em seu campo de atuação. Isso, segundo a autora, permite que os “professores além de dominarem o conhecimento científico de sua área de saber, possam construir os conhecimentos que irão ensinar, tratando-os pedagogicamente” (BRZEZINSKI 2002, p. 21).

Possuir um saber pedagógico permite ao professor refletir sobre sua prática educativa. Esse domínio é “capaz de auxiliar os professores a deixarem seus alunos envolver-se no processo de saber aprender” (BRZEZINSKI 2002, p. 22).

O saber cultural e político exige que o professor seja crítico e culto, no sentido de não aceitar passivamente as ideologias impostas pelas classes dominantes, mas sim, tentar ser um intelectual transformador, visando à cidadania de todos.

O domínio do saber transversal implica um conhecimento multi-, inter- e transdisciplinar, no sentido de ser uma “estratégia de superação dos limites retidos nas fronteiras epistêmicas de cada área de saber, ultrapassando a fragmentação do currículo e a solidão imposta ao docente e pesquisador pela ‘territorialidade’ de sua disciplina” (BRZEZINSKI 2002, p. 22) (Grifo da autora).

Na mesma linha interpretativa, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), consolidadas no Parecer CNE/CP n. 05/2005, Parecer CNE/CP n. 01/2006 e na Resolução CNE/CP n. 01/2006 propõem desafios para que os estudantes e professores busquem a articulação entre as práticas profissionais e os conhecimentos que concernem à educação. Para tanto, há a necessidade de se tornarem pessoas críticas, reflexivas e que tenham consciência dos saberes necessários para sua formação. Estes futuros professores deverão estar em contato

[...] com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados (BRASIL, 2005, p. 6).

As DCNP prescrevem, em seu Art. 2º, que a docência para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental deve ser a base da formação do pedagogo, avanço significativo no campo da formação para a Educação Infantil. Definição que por certo proporcionará maior qualidade ao preparo do professor para trabalhar com a criança pequena. Essa formação todavia não é exclusiva do curso de Pedagogia, pois no art. 62 da LDB/1996 encontra-se a que “ é admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (atualmente nos cinco primeiros anos), a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A resolução estabelece, ainda, que além dos conhecimentos necessários a saber pelo graduando, o estágio curricular deve ser feito prioritariamente na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como disposto no Art. 8º, inciso IV, alínea a). Consiste, também, em avanço, tendo em vista que anteriormente a essas diretrizes, a Educação Infantil não era obrigatoriamente componente curricular.

Ser professor de Educação Infantil requer conhecer o universo infantil, as necessidades das crianças, o seu desenvolvimento entre outros. De acordo com Machado (2001 apud DALAZEN, 2003, p. 43), a criança possui capacidades de lidar com vários conhecimentos e tal capacidade não deve ser ignorada pelos professores:

[...] menosprezar a capacidade de elaboração subjetiva de cada ser humano ou a responsabilidade de educação infantil frente à gama de conhecimentos que serão colocados à disposição das crianças significa, no mínimo, empobrecer o universo infantil. Entender as dimensões desenvolvimento / aprendizagem / ensino e a forma como estas dimensões articulam-se com uma concepção de conhecimento e ação de conhecer é determinante na formulação de uma abordagem educativa que se concretize em projetos educacionais pedagógicos.

Diante dessa possibilidade, consideram-se as propostas dispostas no Art. 3º, inciso IV das DCNEI, que diz:

As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver

consigo próprios, com os demais e [com] o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

Estas áreas do conhecimento citadas compreendem, entre outras, a matemática, as ciências, as artes, a música, a comunicação por meio da linguagem. Ao abordar a linguagem, Schultz (2004, p. 47) aponta a importância de que o professor domine a norma culta “[...] compatível com a cadeia do processo educativo institucional [...]”. Destaca-se que é na Educação Infantil que as crianças começam a ter contato com a língua materna culta que será fundamental para seu desenvolvimento, afinal, linguagem é desenvolvimento.

Conforme Schultz (2004, p. 22), para que haja, então, um atendimento pleno da criança, faz-se necessário um profissional com preparo que vai além do “bom senso e do amor à criança”. A autora (2004) defende que a Educação Infantil deve estar a cargo de profissionais formados em cursos de Pedagogia, por ser uma área bastante complexa e, por serem eles os especialistas nesse nível de ensino.

Destaca-se que o ensino e a pesquisa estão vinculados à universidade, proporcionando uma formação mais científica, reflexiva e consciente, fato que não ocorre na modalidade Normal (Ensino Médio) e no Instituto Superior de Educação. A ANFOPE, segundo Schultz (2004, p. 142), “[...] luta, desde 1980, em favor da qualidade da formação de todos os profissionais da educação e para que ela seja feita na Universidade”, com o que concorda-se plenamente.

A formação do professor para atuar na Educação Infantil está, também, presente nas DCNEI, Art. 3º, inciso VI:

As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores.

As Diretrizes, no entanto, não especificam que a formação deste professor deva ser feita, como defende Schultz (2004), na universidade.

Trazendo essas considerações para o ensino bilíngüe na Educação Infantil, é indispensável pensar sobre a formação do professor para atuar nessa abordagem.

Inserir a disciplina língua inglesa na Educação Infantil é proporcionar às crianças um contato precoce com a língua, o início de um bilingüismo. Para tanto, é preciso saber que inserir uma língua estrangeira na Educação Infantil não é tarefa simples. A inserção da língua inglesa nesse nível de ensino precisa ir além de motivos pragmáticos, tais como, a necessidade de saber falar outra língua no mundo atual, fazer parte do mercado, auxiliar as crianças quando elas chegam ao ensino fundamental. Essa inserção deve buscar fundamentalmente contribuir para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

De acordo com Schultz (2004), o profissional de Educação Infantil precisa ter uma formação inicial no Ensino Superior e um processo de aperfeiçoamento continuado em serviço, o que permitirá uma formação de melhor qualidade. Entende-se que a qualidade na formação implicará um exercício profissional que contribuirá com uma melhor formação da criança na escola.

A autora assinala que é necessário que as condições de trabalho na escola sejam satisfatórias, a formação continuada seja incentivada e que a remuneração seja digna. À escola cabe propiciar um ambiente que favoreça as trocas entre os professores, pais, alunos e comunidade.

Ao se relacionar a formação e atuação do professor de Educação Infantil com as idéias de Brzezinski (2002) a respeito dos saberes a ser dominados, é preciso destacar que o saber específico articula-se ao saber pedagógico. Não basta o domínio da área do conhecimento, é preciso, pois, tratar pedagogicamente esse conhecimento quando o professor desenvolve seu trabalho docente. Essas idéias são aplicáveis ao trabalho docente em todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, o domínio do saber transversal, também proposto por Brzezinski (2002), facilitará as relações feitas com a família, com outras áreas do conhecimento e com o Ensino Fundamental.

Na escola que oferece a disciplina língua inglesa ou outra língua estrangeira, seja o professor de inglês, seja o pedagogo que ministra a língua inglesa, precisam ter esses domínios. Na realidade pesquisada constatou-se a ausência desses domínios no cotidiano da prática escolar.

A seguir, passar-se-á à caracterização das escolas e às constatações advindas da análise do que se observou durante as visitas e as informações colhidas nas entrevistas.

### 1.3 Caracterização das escolas

As escolas visitadas foram as particulares, pois conforme afirmado, o ensino público na Educação Infantil não oferece a língua estrangeira.

Na fase inicial da pesquisa, fez-se contato com uma escola que possui uma proposta que a escola denomina bilíngüe na Educação Infantil. Tal escola foi escolhida por ser a única com essa abordagem no município de Goiânia. A pesquisadora foi bem recebida pela equipe da escola que se prontificou a cooperar com a investigação.

Para efeito de seleção das demais escolas, procurou-se o Conselho Municipal do município de Goiânia a fim de obter a lista de escolas de Educação Infantil. Foi obtida uma relação das instituições privadas integrantes do sistema municipal de ensino, contendo um total de 449 (quatrocentos e quarenta e nove) escolas. Tendo esta lista em mãos, assumiu-se a pesquisa relativa ao número de estabelecimento de Educação Infantil, e dentre estas, quais tinham a língua inglesa como disciplina nesse nível de ensino.

Para que a seleção das escolas que atendiam ao perfil desejado (escolas de Educação Infantil, situadas em bairros populares, que possuem a disciplina língua inglesa) pudesse ser feita, as instituições localizadas nos bairros nobres foram descartadas, restando um total de 302 (trezentos e duas) escolas, para as quais foram feitas ligações. No entanto, algumas dificuldades foram encontradas, como por exemplo, vários telefones eram inexistentes e outros que não foram atendidos. Em algumas das escolas em que houve contato, foi possível perceber que não havia pessoas capacitadas para responder às perguntas<sup>8</sup>.

Após o período de ligações, um total de 100 (cem) escolas que se enquadravam no perfil procurado<sup>9</sup> foram encontradas. Seis escolas, entre essas, foram escolhidas para serem visitadas possibilitando a realização de entrevistas, levando em consideração o critério da facilidade de acesso. Após a escolha dos setores, foram feitos telefonemas para os estabelecimentos situados neles, explicando a pesquisa e pedindo autorização para que fosse possível fazer visitas e entrevistas com diretoras, coordenadoras e professoras. As entrevistas foram gravadas com a autorização das entrevistadas e depois transcritas. Foi possível perceber, dentre as escolas escolhidas, a receptividade das diretoras, coordenadoras e professoras para com a pesquisadora. As entrevistas foram feitas seguindo um roteiro semi-estruturado (Anexo).

---

<sup>8</sup> As perguntas em questão eram: “Vocês trabalham com a educação infantil?” e “Vocês oferecem a disciplina língua inglesa nesse nível de ensino?”.

<sup>9</sup> Escolas de bairros populares de Educação Infantil que oferecem a Língua Inglesa nesse nível de ensino.

A pesquisa foi, então, realizada em sete escolas do município de Goiânia. Para garantir o anonimato das escolas visitadas, foram utilizados letras e números para identificá-las. A escola bilíngüe foi denominada aqui de Escola Bilíngüe, seus professores de Professora B1, Professora B2, Professora B3, a coordenadora entrevistada de Coordenadora B e sua diretora de Diretora B. As demais escolas foram denominadas seguindo a ordem cronológica de visitas, sendo elas Escola 01, Escola 02, Escola 03, Escola 04, Escola 05 e Escola 06. Seus professores foram denominados de Professora 01, Professora 02, Professora 03, Professora 04, Professor 05, Professor 06, suas coordenadoras de Coordenadora 01, Coordenadora 02, Coordenadora 03, Coordenadora 04, Coordenadora 05, Coordenadora 06. Nas escolas 01, 03, 05 06 as coordenadoras são, também, as diretoras e as proprietárias. As escolas 02 e 04 possuem diretoras que são as proprietárias, porém não foi possível contato com elas, pois não se encontravam na escola nos dias visitados. Das seis escolas, cinco são pequenas (Escola 1, Escola 3, Escola 4, Escola 5, Escola 6), com uma média de 100 alunos e a Escola 2 atende em torno de 200 alunos.

### **1.3.1 A Escola Bilíngüe**

A Escola Bilíngüe está situada no município de Goiânia, sendo a única, com a proposta bilíngüe, existente na cidade. Fica localizada em um bairro nobre e funciona há 11 anos. Inicialmente, foi uma escola de inglês para crianças pequenas, por um período de quatro anos, depois, transformou-se em escola regular de Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). A proposta pedagógica da escola é bilíngüe com certificação pela Universidade de Cambridge<sup>10</sup> e o processo de autorização de funcionamento encontra-se em tramitação nos Conselhos Estadual e Municipal de Educação.

Atende na Educação Infantil, crianças a partir de 1 ano e meio de idade. Atualmente conta com uma média de 300 alunos provenientes de classe social alta, sendo cerca de 170 crianças na Educação Infantil, distribuídos em 16 turmas (oito no período matutino e oito no vespertino). A Educação Infantil é dividida da seguinte forma: turmas com crianças de um ano e meio a três anos de idade. Nestas turmas, o inglês é a língua usada, sendo o uso da língua portuguesa evitado; turmas com crianças de 3 a 4 anos; e turmas com crianças de 4 e 5 anos. Nestas turmas, as crianças começam a ter contato com a língua portuguesa na sala de

---

<sup>10</sup> Os certificados de Cambridge são reconhecidos internacionalmente e testam as quatro habilidades lingüísticas (leitura, escrita, compreensão auditiva e expressão oral) dos alunos na língua inglesa. Esses certificados são oferecidos para crianças a partir de sete anos de idade e a escola incentiva seus alunos a terem esses certificados, pois motivam e reconhecem o sucesso no aprendizado do idioma.



aula, porém a língua inglesa continua, mesmo fora dela, sendo a língua principal da comunicação entre alunos e professores.

Possui um corpo docente de 40 professores, sendo 12 atuantes na Educação Infantil. A maioria dos professores da Educação Infantil possui formação em Psicologia e especialização em Educação Infantil ou Psicopedagogia. Para atender os preceitos estabelecidos na LDB 9.394/1996 estão se graduando em Pedagogia. O corpo docente integra seis professores estrangeiros (dois equatorianos, dois ingleses, uma venezuelana e uma tcheca). A escola conta, ainda, com 12 assistentes, todas em formação, algumas cursando Pedagogia, outras, Psicologia, e uma babá, “treinada” para atender crianças em situação de berçário, que auxilia com as crianças menores.

A equipe de coordenação é formada por três professoras, das quais duas são estrangeiras. A coordenadora geral e da Língua Inglesa é venezuelana, formada em Pedagogia, com especialização em Língua Inglesa. A coordenadora da Língua Portuguesa é brasileira, formada em Sociologia e Pedagogia. É, também, formadora de professores alfabetizadores pelo Estado. A terceira coordenadora é inglesa, formada em Letras com especialização em Língua Inglesa. É responsável, mais especificamente, pelo idioma inglês no Ensino Fundamental e pela formação continuada na língua inglesa. Ainda coordena a preparação para as provas da Universidade de Cambridge e curso de inglês para alunos que já saíram da escola e dão continuidade aos estudos na língua inglesa.

Até o ano de 2006, a escola estava situada em um espaço físico pequeno. Em face das necessidades, mudou-se para uma área bem mais ampla. Hoje, conta com um espaço físico mais adequado para atender às crianças, com salas climatizadas e confortáveis para atender cada faixa etária. Possui, ainda, amplo auditório, e salas de balé, artes marciais, de jogos, de informática, de leitura e de vídeo. As duas piscinas são aquecidas e tem uma ampla área de recreação com dois “parquinhos” (um para os alunos do Ensino Fundamental e o outro para os alunos da Educação Infantil).

As salas de aula são diferenciadas para atender a cada ano, segundo a faixa etária correspondente. Nas salas de aula do Ensino Fundamental as carteiras possuem tamanho compatível com a idade das crianças. Vários cartazes, tanto em português como em inglês, estão fixados nas paredes. São salas bastante alegres.

Nas salas de Educação Infantil não existem carteiras, mas mesas e cadeiras pequenas. Essas salas também são decoradas com cartazes em inglês e português. Já nas salas das crianças de um ano e meio existem camas dobráveis que se adaptam a atividades pedagógicas. Todas as salas estão equipadas com quadro branco.

A escola funciona em período integral, semi-integral e meio período. No período integral, as crianças têm aulas na parte da manhã, almoçam na escola, e realizam atividades no período da tarde, tais como aula de natação, balé, karatê, aikido, xadrez, informática, além de fazerem suas tarefas de casa. No período semi-integral as crianças estudam em um período e têm atividades em dois dias da semana, quando ficam na escola o dia inteiro. As crianças de um período ficam na escola no período matutino ou no vespertino.

As atividades ou são realizadas nas duas línguas (português e inglês) ou em uma, dependendo do ano e da atividade. Por exemplo: nas aulas de balé, a professora não fala inglês então a língua predominante é o português. Nas aulas de aikido o professor é inglês, logo a língua utilizada é a inglesa.

No ano de 2007, a escola deu início a um projeto inovador: passou a utilizar o livro de ciências em inglês no Ensino Fundamental. As aulas de ciências são ministradas primeiro em inglês: o professor apresenta o assunto, faz a leitura e a discussão em inglês para depois fazer comentários na língua portuguesa. A Coordenadora B avalia o projeto como positivo, pois as crianças se mostram interessadas com o novo livro e com as aulas. Quanto ao livro didático para a aprendizagem em inglês, é usado com crianças na faixa etária a partir de 3 anos de idade. Outro projeto que merece destaque em relação à língua estrangeira é o ensino da língua espanhola oferecida como disciplina optativa para todos os alunos.

Durante os sete anos de existência, a escola já recebeu crianças de várias nacionalidades (africanas, chinesas, equatorianas, americanas, costarriquenhas, uruguaias, japonesas, libanesas, inglesas, venezuelanas, espanholas, paraguaias, sérvias entre outras), crianças provenientes de outros estados do Brasil, além de crianças do município de Goiânia.

A procura dos pais pela escola é motivada por diferentes razões: 1. A criança fala a língua inglesa e o pai quer que ela continue em seus estudos na língua, pois poderão voltar a seu país de origem; 2. A criança é brasileira, porém, os pais são estrangeiros, ou pelo menos um deles, e quer que seu filho aprenda a se comunicar em inglês para quando for visitar seus parentes; 3. A criança veio de outro estado brasileiro e estudava em uma escola bilíngüe; 4. Os pais acreditam que aprender outra língua é fundamental para a formação de seus filhos; 5. Os pais são brasileiros que moraram em outro país falante da língua inglesa e seus filhos aprenderam a língua e querem conservá-la continuando seus estudos nas duas línguas. A Coordenadora B, em entrevista, ressalta que, nesse último caso, muitas vezes, as crianças falam inglês como primeira língua e poucas falam português, sendo preciso fazer o inverso com essas crianças, ensinar-lhes a língua portuguesa. Alguns pais, segundo depoimento da Coordenadora B, vêem a vantagem de a criança estar em um ambiente que irá proporcionar ao

seu filho diversas atividades, tais como línguas, esporte, informática, entre outros, o que é uma comodidade para esses pais.

### **1.3.2 Escolas particulares de bairros populares**

Como já registrado, das 7 escolas visitadas, seis delas situam-se em bairros populares no município de Goiânia e que oferecem a língua inglesa para esse nível de ensino.

**Escola 1:** Está situada em um bairro da Região Oeste de Goiânia. É uma escola pequena, possuindo cerca de 80 alunos distribuídos nos níveis da Educação Infantil e do Ensino fundamental (1º ao 5º ano). Funciona nos períodos matutino e vespertino.

A escola foi adaptada de uma casa. Conta com apenas quatro salas de aula, uma piscina pequena (desativada), e alguns brinquedos disponíveis para as crianças na área de recreação. Os móveis são inapropriados para as crianças. As carteiras comuns como as usadas no ensino Fundamental e Médio. As salas de aula são pequenas e escuras. A sala dos professores também foi montada em um ambiente pequeno. A sala da coordenadora/diretora é junto da secretaria. Esta não é informatizada.

A proprietária é diretora, coordenadora e professora que cursa Pedagogia. São 7 as professoras, sendo que duas atuam na Educação Infantil. As professoras possuem os cursos de Magistério (Ensino Médio) ou estão cursando Pedagogia. As aulas de língua inglesa são ministradas pelas próprias professoras da Educação Infantil, que possuem um conhecimento básico da língua, portanto, professoras sem formação para lecionarem inglês.

**Escola 2:** Situada na Região Leste de Goiânia. Do grupo de escolas populares é a que possui um espaço físico maior e a que se mostra melhor estruturada. Atende cerca de 200 crianças do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e da Educação Infantil. Funciona nos períodos matutino e vespertino.

A escola conta com 20 salas de aulas e uma sala de leitura com televisão e vídeo arejadas, decoradas e possuem mobiliário adequado para as crianças, proporcionando um ambiente confortável. A área de recreação é ampla, com “parquinho”. A sala dos professores possui uma mesa grande e três estantes com livros didáticos para uso dos professores. A secretaria tem um computador. A coordenadora atende os pais na área da secretaria. A direção conta com uma sala.

A diretora, graduada em Pedagogia, é a proprietária, sendo a coordenadora também formada em Pedagogia. São 22 os professores que compõem o corpo docente da escola, a maioria pedagogas. Há professores formados na Escola Normal Superior, Magistério (Ensino Médio). Alguns estão dando continuidade à formação inicial, cursando Pedagogia. As aulas de inglês são ministradas por uma professora de inglês graduada em Letras (Português/Inglês). Sob uma perspectiva de Educação Infantil de qualidade, o professor de inglês desta escola tem preparo adequado para ministrar a língua inglesa. A Educação Infantil exige, ainda, a formação pedagógica. Seria desejável que esse professor se aperfeiçoasse em Educação Infantil no processo de sua formação continuada, de acordo com o Art. 67º da LDB/1996.

**Escola 3:** Está acomodada em uma casa pequena que foi transformada em escola, na Região Leste de Goiânia. Possui cerca de 100 alunos distribuídos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Funciona nos períodos matutino e vespertino.

Não conta com um espaço adequado para as crianças brincarem, apenas uma área na frente da escola que antes funcionava como garagem. Possui 5 salas de aula não muito grandes, com carteiras pequenas adaptadas ao tamanho das crianças e paredes decoradas com cartazes feitos pelas próprias professoras. A secretaria está em uma sala bem pequena e possui um computador, na ocasião, em desuso.

A proprietária/diretora/coordenadora é Pedagoga e os 10 professores são formados em Magistério (Ensino Médio) ou estão cursando Pedagogia. As aulas de língua inglesa são ministradas por uma professora que está cursando Letras (Português/Inglês).

**Escola 4:** Localizada em um bairro da Região Norte de Goiânia. Possui cerca de 90 alunos distribuídos no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e na Educação Infantil. Funciona nos períodos matutino e vespertino.

Como a anterior, está instalada em uma casa transformada para atender as necessidades de uma escola. Não possui uma área adequada para as crianças brincarem, apenas um espaço pequeno, na frente, sem brinquedos. São 5 as salas de aula, pequenas, mas com mobiliário adequado para atender crianças pequenas. Possui uma sala com televisão, onde, esporadicamente, são passados filmes para as crianças. As salas de aulas estão decoradas com cartazes decorativos e algumas estão equipadas com colchonetes e estantes com livros. A escola possui, ainda, uma sala dos professores pequena com uma estante, uma sala de coordenação/direção e uma secretaria informatizada.

Sua diretora é pedagoga e a coordenadora é formada em Magistério (Ensino Médio) e em Pedagogia. Conta com 10 professores formados ou cursando Pedagogia, ou com Escola Normal Superior. A língua inglesa na Educação Infantil é ensinada pela própria professora desse nível de ensino, que possui conhecimentos básicos na língua.

**Escola 5:** Localizada em um bairro da Região norte de Goiânia, atende 100 alunos matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), funcionando nos períodos matutino e vespertino.

Instalada, também, em uma casa adaptada para ser uma escola, porém o espaço físico é amplo para abrigar os seus 100 alunos. Conta com sete salas de aula, uma piscina pequena (desativada), e um “parquinho”. A sala de professores possui uma mesa grande e duas estantes com livros didáticos para uso dos professores. A secretaria possui um computador.

A diretora e a coordenadora são formadas em Pedagogia. Os 12 professores são formados em Pedagogia, Magistério ou Normal Superior. A professora da Educação Infantil é a que ensina a língua inglesa e tem conhecimentos básicos na língua.

**Escola 6:** Situada em um bairro da Região Norte de Goiânia. Como as anteriores é, também, casa reformada e transformada em uma escola. Funciona nos períodos matutino e vespertino atendendo cerca de 120 crianças no Ensino Fundamenta (1º ao 9º ano) e na Educação Infantil.

Possui um espaço físico amplo, com uma boa área de lazer para as crianças. A escola conta com 7 salas de aula que são decoradas com cartazes. As carteiras são antigas e não adequadas para as crianças da Educação Infantil. A secretaria é espaçosa e possui um computador. Conta, ainda, com uma sala de coordenação e uma sala para os professores com duas estantes. Existe um depósito com livros antigos.

A proprietária da escola, que é formada em Pedagogia, é ao mesmo tempo diretora e coordenadora e, quando necessário, atua como professora. No quadro de professores, existem tanto professores formados em Pedagogia, Magistério (Ensino Médio), ou na Escola Normal Superior como professores ainda em formação, nesses cursos. Quanto à língua inglesa, ela é ensinada pela própria professora da Educação Infantil, que tem conhecimentos básicos na língua.

As visitas permitiram constatar que a maioria das escolas localizadas em bairros populares não possui espaço adequado para o atendimento às crianças. Trata-se de casas adaptadas para se tornarem estabelecimentos de ensino, não atendendo requisitos físicos e estruturais para uma educação de qualidade. Por mais que as escolas estivessem enfeitadas

com desenhos coloridos nos corredores e nas salas de aulas para receberem as crianças, suas salas foram transformadas, antes eram quartos (geralmente pequenos). Possuem uma pequena área para recreação e carteiras que não são adequadas ao tamanho das crianças, salvo a Escola 02. As escolas que possuem piscinas não as utilizam. Percebe-se, então, que não há razão de ter uma piscina na escola visto que ela não é utilizada como função pedagógica, ou como atividade lúdica.

A Escola Bilíngüe, por sua vez, possui boa estrutura com espaço físico amplo, vários locais de recreação, salas de leitura, salas amplas e mobiliário adequado à idade das crianças e atende aos requisitos legais em termos de ambiente de acolhimento à criança pequena. No que se refere à formação de professores ainda não corresponde às exigências de ensino de qualidade na Educação Infantil, nem de uma proposta realmente bilíngüe, apesar de ser, entre as escolas pesquisadas, a que apresenta o melhor quadro docente.

Constata-se, como demonstram as informações sobre as escolas visitadas, a falta de professores formados especificamente para lecionarem, na Educação Infantil, língua estrangeira, neste caso, a língua inglesa. Neste sentido, destaca-se que o currículo do curso de Pedagogia é ainda lacunar no que concerne à Educação Infantil e, mais ainda, à Educação Bilíngüe. Na realidade, o currículo da Licenciatura Português-Inglês não aborda a Educação Infantil e o curso de Pedagogia, por sua vez, não trata do ensino de línguas estrangeiras.

Salienta-se a necessidade de haver, também, uma discussão sobre a quem cabe o ensino de línguas na Educação Infantil, tendo em vista que essa situação é real, pois foi verificado que das seis escolas de bairros populares, apenas duas contam com professoras formadas no curso de Letras e que lecionam na Educação Infantil e quatro desses estabelecimentos em que os próprios professores da Educação Infantil ensinam a língua inglesa. Vale destacar que tais professores possuem formação diversa: Magistério, Normal Superior, Pedagogia. Esse quadro também foi encontrado na Escola Bilíngüe, que possuem professores com diversas formações, entre elas Psicologia, Pedagogia, Letras, bem como professores estrangeiros sem formação em Educação Infantil.

Observa-se, ainda, que as escolas não se enquadram nas recomendações necessárias de uma escola de qualidade porque mantêm em seu quadro professores formados no Ensino Médio, sendo desejável, como elucida Schultz (2000; 2004) que todo professor de Educação Infantil tenha formação em Pedagogia, com currículo voltado para creche e para a pré-escola. No entanto, um dos pontos positivos constatados é que, embora sejam portadores só do diploma do Ensino Médio, boa parte destes profissionais estão fazendo a sua formação

continuada em nível superior, tentando alcançar os indicadores necessários para uma Educação Infantil de qualidade.

No presente estudo, propõe-se que o bilingüismo faça parte das preocupações dos professores da Educação Infantil, dos professores formadores e, sobretudo dos proprietários de escola particular. Tem-se clareza, também, que é importante as políticas públicas para a Educação Infantil atentarem para a significativa contribuição do ensino de outra língua além da materna neste nível de ensino.

Ancorando-se em bases legais e na realidade retratada, nos próximos capítulos, recorre-se a autores que fundamentam os argumentos acerca do desenvolvimento infantil e do saber bilíngüe.

## CAPÍTULO II

### DESENVOLVIMENTO INFANTIL E ESCOLA

Pretende-se, neste capítulo, fazer uma reflexão sobre o desenvolvimento infantil, utilizando-se da perspectiva histórico-cultural com o intuito de entender como o sujeito se desenvolve na sociedade, e de que modo a escola participa desse desenvolvimento.

Com a LDB 9.394/1996, como mencionado no capítulo anterior, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como nível de ensino integrado ao sistema de educação. As políticas educacionais para a Educação Infantil passaram, então, a mostrar mais compromisso com o desenvolvimento pleno da criança, ultrapassando a clássica preocupação com o assistencialismo à ela. Trata-se de avanço em comparação ao assistencialismo anteriormente designado à Educação Infantil.

Autores, como Kuhlmann Jr (1998) e Faria (2005), historicam a forma como as crianças eram vistas no século XX. De acordo com Kuhlmann Jr (1998), no início do século XX, tanto no Brasil como no mundo, a Educação Infantil ainda não existia, as crianças eram atendidas principalmente em creches voltadas para a assistência e o cuidar, sendo que o educar não era levado em consideração. Faria (2005, p. 1016) arrisca dizer que, “no nosso país será no finalzinho do século XXI que as crianças de 0 a 6 anos passarão para o reino da cidadania”.

A criança, hoje, não é mais considerada um ser inerte (CHARLOT, 1986), mas sim, “[...] criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido” (BRASIL/MEC, 2006a, p. 8). Características que não eram atribuídas às crianças do século passado.

O novo entendimento da Educação Infantil deu-se por pressão social, especialmente, pelo fato de as mulheres estarem, cada vez mais, se inserindo no mercado de trabalho, o que exige adequação à nova configuração das relações familiares. A Educação Infantil, segundo Rocha (2003, p. 2), passa a ter “uma identidade que precisa considerar a criança como um sujeito de direitos, oferecendo-lhe condições materiais, pedagógicas, culturais e de saúde, para isso, de forma complementar à ação da família.”

Arendt (2001) assinala que o ambiente familiar era um lugar tradicional para a criança, pois a família era tida como sendo um sistema protegido contra os vícios do mundo. Em casa, a criança estaria segura contra um mundo pernicioso o que lhe garantiria uma melhor qualidade de vida. Hoje, diante da necessidade dos pais trabalharem fora, essa idéia não



prevalece, visto que, muitos deles deixam seus filhos em casa com babás pouco instruídas, ou à mercê da televisão, o que, na verdade, não garante qualidade de vida. Alguns pais, no entanto, preferem levar suas crianças para a escola, pois têm uma visão de que esse ambiente favorece as relações sociais e uma melhor qualidade de vida.

A preocupação com a existência de locais específicos para as crianças pequenas, de 0 a 6 anos, começou principalmente a partir da década de 1970 com a luta feminista por seus direitos

de trabalhar, estudar, namorar e ser mãe, lutaram também, no Brasil dos anos de 1970, pelo direito de seus/suas filhos/as à creche – o que garantiria que os outros direitos femininos fossem garantidos. Agregaram a esta mesma luta, nos anos de 1980, o direito *das crianças* à educação anterior à escola obrigatória. Assim, agora sujeitos de direitos, as crianças pequenas também serão legisladas (FARIA, 2005, p. 1015).

Deve-se considerar, com prudência, que embora haja mudanças e a criança tenha necessidade de ser o centro das preocupações legais e sociais, no que tange à creche, esta mantém algumas características voltadas para o assistencialismo. Os estudos de Schultz (2002; 2004) e Faria (2005) mostram isto. A creche e a pré-escola, como mencionado anteriormente, precisam ter características distintas daquelas do cuidar e do preparar crianças para o Ensino Fundamental.

A Educação Infantil não é uma área isolada e precisa estar em contato com diversas áreas do conhecimento com o intuito de melhor atender as crianças. Faria (2005, p. 1016) enfoca a necessidade da “construção de uma pedagogia da educação infantil fundamentalmente não-escolarizante, que incorpora as pesquisas de várias áreas do conhecimento e busca conhecer a criança em ambiente coletivo, na produção das culturas infantis”.

Quanto à educação da criança, Rocha (2003, p. 1) salienta que ela

não foi sempre igual, até porque a própria forma de ser criança, a infância, não é única e estável, sofre permanentes mudanças relacionadas à inserção concreta da criança no meio social. Este processo resulta em permanentes transformações também no âmbito conceitual e das idéias que a sociedade constrói acerca da responsabilidade sobre a construção dos novos sujeitos.

A Educação Infantil vem sendo debatida internacionalmente, tendo como marco a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, de 1959 e a Convenção Sobre os Direitos da Criança, de 1989. No Brasil, a Carta Magna de 1988 traz questões sobre os direitos da criança, sendo consolidado no inciso IV do artigo 208 da Constituição o direito da criança

pela Educação Infantil “em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. Por força da LDB/1996 e do desenvolvimento de pesquisas acerca da Educação Infantil, passou-se a preocupar, então, em atender a criança de forma integral, “[...] considerando seus aspectos físico, afetivo, cognitivo/lingüístico, sociocultural, bem como as dimensões lúdica, artística e imaginária” (BRASIL/MEC, 2006a, p. 20).

Um desenvolvimento integral, como disposto em lei, exige, *a priori*, conhecer a sociedade em que a criança está inserida.

## 2.1 O desenvolvimento da criança em uma perspectiva histórico-cultural

A história do homem mostra que este é um ser que está em constante desenvolvimento, que ele se desenvolve em sociedade, a qual está em contínuo movimento. O homem evolui à medida que se apropria da história e da cultura da sociedade em que vive, as incorpora e com elas interage, modificando e adaptando essa sociedade a cada nova geração.

A criança, antes de seu nascimento, está se desenvolvendo, está em movimento. Ela é considerada um ser histórico e social, com direitos e que já se encontra inserida em uma sociedade, em uma cultura. Esse desenvolvimento passa por um processo de socialização, o qual é assinalado por Rocher (1971, p. 12 apud LAKATOS; MARCONI, 1999, p. 221) como sendo,

o processo pelo qual ao longo da vida a pessoa humana aprende e interioriza os elementos socioculturais de seu meio, integrando-os na estrutura de sua personalidade sob a influência da experiência de agentes sociais significativos, e adaptando-se assim ao ambiente social em que deve viver.

Ao nascer, essa criança se depara com um mundo confuso, tumultuado no qual ela precisa se inserir. Esse mundo possui uma história que é anterior à criança, e, conseqüentemente, ela terá que se relacionar com a sociedade em que vive e sua história (ARENDDT, 2001; SCHULTZ, 2004). É importante que as pessoas que cuidam dessa criança a protejam, não no sentido de isolá-la do mundo, mas, sim, lhe proporcionando um ambiente com afetividade e carinho, que suas necessidades sejam satisfeitas e, além disso, que a prepare para viver em uma sociedade histórica, social e cultural, pois a interação com o mundo e as pessoas se faz fundamental para sua construção (SCHULTZ, 2004).

Lakatos e Marconi (1999, p. 87) conceituam a interação social como sendo “a ação social, mutuamente orientada, de dois ou mais indivíduos em contato. Distingue-se da mera

interestimulação em virtude de envolver significados e expectativas em relação às ações de outras pessoas. [...] a interação é a reciprocidade de ações”. Segundo esses autores uma das formas essenciais de interação é a comunicação.

Ao estar em contato com o mundo socialmente construído, o homem utiliza a interação social, a linguagem e a interpretação da realidade da vida cotidiana, aspectos do desenvolvimento humano. Luckmann e Berger (1985, p. 35) ressaltam que “a vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente”.

Neste sentido, o mundo que a criança interioriza não é apenas mais um mundo possível, mas sim o mundo que para ela existe como sendo único, pois ela ainda não é capaz de identificar os demais. Afinal, na socialização primária, a criança apreende as coisas como elas lhe são apresentadas. Para os autores, a socialização primária é aquela que acontece com os pais, antes da escola, a qual faz parte da socialização secundária.

O aspecto crítico vai sendo construído posteriormente, ou ao mesmo tempo, dependendo do ambiente da primeira socialização. A socialização primária é “a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade” (LUCKMANN; BERGER, 1985, p. 175).

Outro aspecto da socialização primária é o grau de emoção, a motivação e o afeto, sem o qual o aprendizado se torna mais difícil, afinal, a aprendizagem só acontece quando se torna significativa, - um significado bom facilita a aprendizagem - e para que isso aconteça, a criança precisa interiorizar os papéis que para ela são relevantes (LUCKMANN; BERGER, 1985; VYGOTSKY, 1998a, b; SCHULTZ, 2004).

O homem é um ser predisposto para a sociabilidade. Ele não nasce membro da sociedade, mas torna-se membro desta, ainda na infância. Tornar-se parte dela significa interiorizar as experiências que vivencia e que são significativas para ele. Neste processo, o homem compreende o outro e o mundo em que vive. Essa interiorização do mundo e do outro que acontece na infância é a socialização primária e a mais importante das socializações, de acordo com Luckmann e Berger (1985). Para os autores (1985, p. 185) o ser humano, homem e mulher, alcança a capacidade de conhecer “[...] novos setores do mundo objetivo de sua sociedade”, que fazem parte da socialização secundária. É interessante ressaltar que, para os autores, o mundo apreendido na infância é o que irá permanecer com o indivíduo mesmo após conhecer e interiorizar outros mundos.

Vygotsky (1998a, b; 2000) reafirma a postulação de Luckmann e Berger (1985), pois para ele é na primeira infância que a criança começa a formar conceitos que irão permanecer por toda a sua vida.

O mundo real da criança é aquele que ela internaliza e é para esse mundo que ela, na maioria das vezes, volta. Já os mundos internalizados na socialização secundária podem ser deixados de lado assim que a criança deixa aquele ambiente. A socialização secundária, segundo Luckmann e Berger (1985, p. 175), “é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade”.

Hoje, as crianças começam a frequentar a escola cada vez mais cedo (a Educação Infantil pode começar nos primeiros dias ou semanas de vida), visto que tanto os pais como as mães trabalham e encaminham seus filhos para a escola, ficando, muitas vezes, um tempo menor com as crianças do que a professora. Infere-se, então, que nos dias atuais da sociedade do conhecimento, a escola começa a fazer parte da primeira socialização.

Com o ingresso de crianças nas instituições de Educação Infantil cada vez mais cedo, os professores precisam relacionar os conhecimentos que as crianças já possuem com os novos, promovendo uma aprendizagem que seja significativa, considerando que os referentes da criança são a casa e a família. Para Luckmann e Berger (1985, p. 191):

A realidade original da infância é a “casa”. Impõe-se inevitavelmente como tal, e por assim dizer “naturalmente”. Comparada a ela, todas as outras realidades são “artificiais”. Por isso a professora procura “provar” [...] os assuntos que está transmitindo tornando-os vívidos (isto é, fazendo-os parecer tão vivos quanto o “mundo doméstico” da criança), e interessantes (isto é, levando a atenção da criança a se destacar de seus objetos “naturais”, passando para outros mais “artificiais”) (Grifos do autor).

A preocupação com o bem estar da criança com o seu desenvolvimento em todos os aspectos exige da escola de Educação Infantil voltar-se ao atendimento integral à criança, uma vez que a vivência infantil em instituições educacionais, centros, escolinhas, creches, dentre outras, em muitos casos começa nos primeiros meses de vida.

A educação escolar deve considerar que

A criança não se coloca apenas como mero receptor de conhecimentos prontos, produzidos ao longo da história da humanidade. Pelo contrário, estando estes conhecimentos em constante movimento e sendo passíveis de transformação, a criança tem a possibilidade de participar enquanto sujeito capaz de interferir na forma ou na direção da condução do ensino proposto (BARBOSA, 1997, p. 9).

A Educação Infantil precisa propiciar uma educação transformadora para suas crianças, proporcionando momentos para a produção de sua própria história. A história do homem vai se constituindo à medida que ele interage com as pessoas que estão ao seu redor, com o presente, com o passado e com o futuro.

De acordo com Schultz (2002, p. 98):

Cada pessoa se relaciona ainda não só com conhecidos ou contemporâneos mas com os predecessores e sucessores. Embora com características mais anônimas e distantes, essas interações com o passado e com o futuro são inevitavelmente elementos da realidade da vida cotidiana, pois quem nasce, encontra o mundo já estabelecido. As pessoas podem também, entre outras alternativas, pautar a vida e o comportamento, pela lealdade aos princípios e valores dos antepassados ou por ações em prol das futuras gerações.

Sendo assim, a vida cotidiana não representa apenas aquela que acontece no presente, mas sim se apropria de conhecimentos existentes no passado que interagem com o presente, chegando ao futuro. São interações dinâmicas que poderão resultar em novos conhecimentos, em nova história humana para cada indivíduo, como afirma Barbosa (1997, p. 148):

[...] a criança integra-se em uma sociedade humana, na qual as relações se configuram ativas e dinâmicas, as quais só podem surgir e existir considerando-se a consciência individual como lócus da atividade de conhecimento, de criação, de admiração, de valoração. A criança, aqui, não é concebida isoladamente, mas repleta de possibilidades oferecidas por outras pessoas.

É impossível dissociar o meio social do desenvolvimento humano, não há como se desenvolver sem a interação com o outro. À medida que a interação ocorre, o homem apreende conhecimentos que não seriam possíveis apreender sozinho. O desenvolvimento cognitivo é resultado da interação social e da influência do meio social. A criança conta primeiro com o auxílio do outro, seja ele pai, mãe, colega, professor, para executar as tarefas, para depois internalizar os conhecimentos e depois conseguir autonomia na execução de atividades, o que conseqüentemente propiciará o desenvolvimento cognitivo (VYGOTSKY, 1998a).

Entende-se que o homem, por ser um sujeito histórico e social, está sempre participando de trocas no contexto em que vive e trabalha, e que tanto a história como a cultura contribuem para o seu desenvolvimento. As concepções de cultura para Lakatos e Marconi (1999, p. 131) são múltiplas:

Para alguns, cultura é o comportamento aprendido; para outros, não é comportamento, mas abstração do comportamento; e para um terceiro grupo, a cultura consiste em idéias. Há os que consideram como cultura os objetos imateriais, enquanto que outros, ao contrário, aquilo que se refere ao material. Mas também encontram-se estudiosos que entendem por cultura tanto as coisas materiais como as não-materiais.

Para a presente pesquisa, considera-se o polissêmico termo cultura em sua face referente à aquisição de comportamentos feita por meio da interação social, assim como assinala Freitas (2003, p. 38):

[...] o aspecto cultural não se refere apenas às diferenças, mas à especificidade de ação e forma de percepção do ser humano, de interação entre os indivíduos entre si e deles com o mundo. Mundo esse que é produzido pela ação humana e por especificidades historicamente constituídas e que permitem aos seres humanos apreendê-las e transformá-las, a partir do conhecimento.

Ao ter conhecimento da cultura, o homem percebe o mundo que está a sua volta e interage com ele e com os outros. Esse mundo se constitui, então, pela ação do homem e pela história.

Ao interagir com o próximo, o homem se cerca de conhecimentos que só são possíveis de apreender por meio de uma troca mútua. É o que acontece com o senso comum da vida cotidiana: à medida que há convivência entre duas pessoas, ambas vão experimentando novos conhecimentos, conseqüentemente, essa experiência se torna uma rotina e esses conhecimentos são internalizados. A internalização de conhecimentos acontece em um processo social. Segundo Luckmann e Berger (1985, p. 78),

As ações tornadas habituais, está claro, conservam seu caráter plenamente significativo para o indivíduo, embora o significado em questão se torne incluído como rotina em seu acervo geral de conhecimentos, admitindo como certos por ele e sempre à mão para os projetos futuros.

Pode-se dizer que ao entrar em contato com o mundo e com os outros, a criança vai tendo experiências reais e adquirindo conhecimentos que farão parte de sua vida cotidiana. Tais conhecimentos são adquiridos por meio da interação social, quando um indivíduo atua com o outro. Lembra-se, no entanto, que a criança, ao ser educada, precisa que sua infância seja preservada, e que seus desejos, interesses e necessidades sejam sempre levados em consideração.

Charlot (1986, p. 122), ao tratar da educação da criança, aponta que nesse momento ela não está completamente submetida ao adulto explicando que,

[...] existe uma diferença radical entre criança e adulto, e a criança não é um adulto em miniatura. A educação não repousará, portanto, na autoridade do adulto e na transmissão de modelos, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade; em todos os domínios da existência da criança, o adulto deve apagar-se diante da criança, e mesmo modelar-se sobre a criança.

Depreende-se, então, que o adulto ou o professor deve proporcionar à criança um ambiente livre de pressões que a privem de desenvolver-se. O adulto deve mostrar-lhe os caminhos para que ela possa construir sua individualidade de forma autônoma e crítica, por meio de interações sociais. Dessa forma, a criança define sua identidade à medida que incorpora papéis e atitudes significativas dos outros. Ao adquirir conhecimentos, a criança desempenha papéis necessários a cada situação que vivencia e, dessa forma, relaciona-se com o outro de forma real, “[...] ao desempenhar papéis, o indivíduo participa de um mundo social” (LUCKMANN; BERGER, 1985, p. 103).

Vygotsky (1998a, b; 2000) acreditava que o desenvolvimento do sujeito acontece em uma determinada sociedade, sendo seu aspecto psicológico fortemente marcado pela cultura. Para ele, a criança nasce em um mundo social, dotado de história e cultura. A criança, então, está formando a sua personalidade e, conseqüentemente, a ela devem ser dadas condições para que possa se desenvolver de forma individual, pois cada criança possui identidade e ritmo próprios a ser respeitados pelo adulto.

O autor salientou em suas observações acerca do comportamento humano, que este faz parte do desenvolvimento histórico. O meio social é de fundamental importância para que o sujeito desenvolva suas funções psicológicas e, sendo assim, a presença de pessoas que fazem parte do grupo cultural se faz essencial (REGO, 1995; VYGOTSKY, 1998a, b; 2000; FREITAS, 2003). O desenvolvimento infantil, para Vygotsky (1998a, p. 96-97), acontece seguindo uma trajetória dialética, a qual é determinada “pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra”.

Para entender o desenvolvimento psicológico humano, Vygotsky buscou em Marx e Engels a base do materialismo dialético. O autor criticou aqueles que apenas tentaram trazer as idéias marxistas para o campo da Psicologia sem estabelecer conexões entre as duas áreas. Vygotsky, no entanto, procurou estipular categorias e princípios para relacionar o marxismo e a Psicologia, fazendo o mesmo que Marx teria feito ao tentar relacionar o materialismo histórico com a economia política (FREITAS, 2003). Cole e Scribner, introduzindo a obra de

Vygotsky, *Formação Social da Mente* (1998a, p. 10-11), fazem uso da seguinte citação ao explicar o método que Vygotsky buscou para construir sua teoria:

Para criar essa teoria-método de uma maneira científica de aceitação geral, é necessário descobrir a essência desta determinada área de fenômenos, as leis que regulam as suas mudanças, suas características qualitativas e quantitativas, além de suas causas. É necessário, ainda, formular as categorias e os conceitos que lhe são especificamente relevantes – ou seja, em outras palavras, criar o seu próprio *Capital*. (...) Alguém que pudesse descobrir qual é a célula “psicológica” – o mecanismo produtor de uma resposta que seja – teria, portanto, encontrado a chave para a psicologia como um todo (Grifos do autor).

Vygotsky (1998a, p. 80), apoiado em idéias de Engels, assinala que “a abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais de sua existência”. O autor postula que as ações do homem ocorrem por meio do trabalho, categoria fundamental para entender o método dialético. Nesta mesma direção vão as idéias de Saviani (1991). O homem possui papel ativo na criação e recriação do ambiente em que vive, por meio do trabalho, das relações sociais. Para Saviani (1991, p. 19) “[...] o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional”. O trabalho, portanto, é um fenômeno dos seres humanos, é a partir dele que o homem cria o seu mundo. A educação é, também, um processo de trabalho.

Na presente pesquisa, entende-se como trabalho o desenvolvimento do pensamento e da linguagem e como isso acontece para o sujeito se tornar histórico. Vygotsky levou em consideração essa abordagem, ao trazer o método dialético para seus estudos sobre o desenvolvimento psicológico humano, buscando entender que os fenômenos do desenvolvimento nunca são estáticos, mas que estão em constante movimento e mudança e que possuem uma história. Aprender outra língua faz com que a pessoa atue sobre sua própria natureza, a pessoa fará relações com sua língua materna, o que provocará mudanças em sua história. Ao adquirir qualquer língua estrangeira, por exemplo, a língua inglesa, objeto deste estudo, o intelecto se desenvolve e auxilia na transformação do homem como ser social e transformador de sua própria vida, afinal, é no trabalho, nas relações sociais que a linguagem se desenvolve.

Vygotsky, que teve sua formação em Letras e, posteriormente, em Psicologia, conservou sua influência, embora assumindo também outras posturas para compreender o



homem como um ser histórico-cultural, abordando a dimensão social do desenvolvimento humano mediante o pensamento dialético.

A respeito da compreensão de sujeito para Vygotsky, Freitas (2003, p. 87-88) explica que, para o estudioso da mente humana e sua formação social,

o sujeito não se constituía [unicamente] a partir de fenômenos internos e nem se reduzia a um mero reflexo passivo do meio. Para ele, o sujeito se constituía na relação. A consciência também não era apenas fonte dos signos, mas o resultado deles. Assim, as funções superiores não constituíam somente um pré-requisito para a comunicação, mas eram o próprio resultado da comunicação.

Nesta perspectiva, não há desenvolvimento humano sem que haja interação entre o homem e o ambiente; ambiente esse que não é apenas o natural, mas também o humano. Para Luckmann e Berger (1985, p. 71),

[...] o ser humano em desenvolvimento não somente se correlaciona com um ambiente natural particular, mas também com uma ordem cultural e social específica, que é mediatizada para ele pelos outros significativos que o têm a seu cargo. Não apenas a sobrevivência da criança humana depende de certos dispositivos sociais mas a direção de seu desenvolvimento orgânico é socialmente determinada. Desde o momento do nascimento, o desenvolvimento orgânico do homem, e na verdade uma grande parte de seu ser biológico enquanto tal, está submetido a uma contínua interferência socialmente determinada.

Sendo assim, não há como o sujeito se constituir sem considerar a cultura e a história social em que ele está inserido, pois a construção do sujeito acontece na relação com os outros sujeitos ao seu redor e com a história e cultura da sociedade em que vive. Nesta relação, os signos se constituem como pré-requisitos para a construção do sujeito.

O uso de signos é um aspecto fundamental na teoria de Vygotsky: Tal uso possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *“O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processo psicológicos enraizados na cultura”* (VYGOTSKY, 1998a, p. 54) (Grifos do autor).

A criança, inicialmente, utiliza-se de signos ou instrumentos para memorizar e realizar certas operações. Ela precisa de signos para estabelecer certos tipos de relações, como, por exemplo, relacionar trenó e cavalo, como nos experimentos de Vygotsky (1998a). Trazendo para a realidade brasileira, a criança faz relações entre, por exemplo, sol e praia, acarajé e Bahia, mês de julho e o Rio Araguaia (esse último, mais especificamente em Goiás),

entre outros. Ao perceber que os signos auxiliam na resolução de determinados problemas, a criança por si só vai estabelecendo relações e usando-as em tarefas futuras.

Barbosa (1997) ressalva que os signos são mediadores. Possibilitam às crianças entrarem em contato com diversas situações. Segundo a autora:

Esses mediadores, criados historicamente nas diferentes sociedades, são organizados pelas diversas culturas de forma a colocar as crianças frente a diferentes situações, existindo, ademais, expectativas quanto ao uso de instrumentos diversos para resolvê-las. Assim, se a cultura e a situação social determinam vários contextos nos quais a criança estará colocada, também elas organizam ou fornecem instrumentos com os quais ela poderá lidar diferentemente naquelas situações. Tal dinâmica de interiorização dos meios de operação de informações, historicamente determinados e culturalmente organizados, implicaria na unidade entre a natureza social do indivíduo e sua natureza psíquica (BARBOSA, 1997, p. 30).

Ao se sentir confortável com o uso dos signos e ao entender a relação que eles possuem com a resolução do problema, a criança irá transformando e agregando outros “signos” e começará a executar novas tarefas sozinha: dessa forma ela se desenvolve.

Os signos intermedeiam os contatos entre o mundo exterior e o mundo interior do indivíduo, e sua consciência. Essa interação, entre o indivíduo e o meio social, a qual é mediada pelos signos, possibilita o desenvolvimento cognitivo. Os signos auxiliam a memória humana, pois servem para mantê-la ativada, funcionando como uma espécie de estimulação artificial que irá influenciar o comportamento, fato que diferencia o homem de outros animais. Novos signos vão sendo formados à medida que novas situações de mediação surgem, pois o seu uso é sempre contínuo e acompanha o desenvolvimento humano e histórico (VYGOTSKY, 1998a, b; FREITAS, 2003).

Outro fator fundamental no desenvolvimento humano é a linguagem<sup>11</sup>. Com a linguagem, seja ela qual for, o homem expressa seus desejos e vontades: se comunica. A linguagem possibilita ao homem se expressar sobre diversos assuntos independentemente da situação face a face, ou seja, pode falar de assuntos dos quais nunca teve experiência. A linguagem permite ao homem estabelecer padrões sociais, tornando a comunicação possível.

Luckmann e Berger (1985, p. 59) acreditam que “a linguagem é flexivelmente expansiva”. Ela permite à pessoa incorporar as várias experiências da vida. Sem as manifestações da linguagem não há interação social. A linguagem possibilita trocas em qualquer momento, a despeito do lugar em que ocorre. A linguagem faz parte do processo de

---

<sup>11</sup> De acordo com argumentação de Mesquita (2005), a qual se ancora em ensinamentos psicanalíticos lacanianos, o homem só é na linguagem.

conhecimento. Ela propicia que novas experiências sejam apreendidas pelo homem (VYGOTSKY, 1998a; LUCKMANN; BERGER, 1985).

Com a linguagem, a criança começa a dominar o ambiente que está ao seu redor, em consequência, novas relações vão sendo construídas e seu intelecto se desenvolve. Essa habilidade de usar a linguagem em conjunto com atividades práticas diferencia o homem dos outros animais. Para Vygotsky (1998a), a linguagem proporciona à criança um contato com o mundo ao seu redor, com sua história e sua cultura, assim vai construindo sua individualidade.

Barbosa (1997, p. 9) explicita que

[...] no bojo das interações nas quais se envolve que, desde seu nascimento, a criança vai assumindo seu papel ativo frente à realidade circundante. Nesse processo, ela vai sofrendo a ação das circunstâncias que a rodeiam e da história das relações sociais e culturais da qual faz parte. Ao mesmo tempo, atua sobre o real e, nesse movimento, se autotransforma, utilizando-se, para tanto de um mediador cultural essencial: a linguagem.

A autora enfatiza que a linguagem “implica, pois, num processo, vivo, dinâmico. Nesse processo, é possível verificarmos que a criança é capaz de reconstruir significados e que estes podem variar nos mais diferentes momentos de sua vida” (BARBOSA, 1997, p. 135).

[...] *O momento de maior significação no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.* (VYGOTSKY, 1998 a, p. 33) (Grifos do autor).

As idéias defendidas pelos autores até aqui analisados são fontes que possibilitam afirmar: o professor afiliado à abordagem histórico-cultural de desenvolvimento infantil deve, necessariamente, proporcionar em sua prática pedagógica, diversas “manifestações” de linguagem, como propõe Barbosa:

A expectativa é de que, no decorrer da práxis pedagógica, estimulem-se diferentes tipos e domínios da [linguagem]: a linguagem verbal (oral e escrita), a linguagem matemática, a linguagem artística que desenvolve o domínio das percepções visual, auditiva e tátil, a linguagem gestual, esta última implicando na experiência da corporeidade. Todas elas importantes para ao desenvolvimento da imaginação e do domínio dos instrumentos simbólicos pela criança (BARBOSA, 1997, p. 126).

Como mencionado anteriormente, a criança, na primeira infância, possui mais facilidades em construir seu próprio conhecimento, pois, como pontua Schultz (2004, p. 19),

As crianças, no sentido geral, aprendem desde o nascimento e mesmo antes; as atividades pedagógicas referentes à educação de crianças pequenas [...] devem ser desenvolvidas segundo métodos específicos, adequados e proveitosos. São reconhecidas, com relação à criança pequena, práticas que ativem um desenvolvimento progressivo, possibilitando, assim, um percurso de atividades cada vez mais complexo, já que um maior nível de desenvolvimento permite a realização de uma tarefa mais difícil e esta, por seu lado, promove novos meios de desenvolvimento.

As crianças iniciam seu aprendizado na primeira infância muito antes de iniciarem sua vida escolar, desde seu primeiro dia de vida, afinal, elas aprendem a falar, a nomear, a contar objetos, a interagir com adultos, a fazer perguntas, a se socializar com as pessoas e o mundo que estão a sua volta. Elas se socializam fazendo uso da linguagem (VYGOTSKY 1998a; 1998b; 2000; 2001). Fundamentada na teoria de Vygotsky, Barbosa (1997, p. 73) sustenta que

a criança, já ao nascimento, começa a aprender a lidar com diferentes formas de linguagem, passando a estruturar-se enquanto sujeito comunicador, utilizando inicialmente uma linguagem afetiva, gestual, a qual lhe é ensinada pelo adulto ou outra criança mais velha ou mais experiente com a qual ela mantém contato.

No que concerne à aprendizagem, Vygotsky (1998a; 1998b; 2001; 2000), assegura que é um processo interativo e que o conteúdo de nossa mente é eminentemente social:

A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética [...] (VYGOTSKY, 2001, p. 109).

A criança aprende os conceitos espontâneos ou cotidianos, que são o produto do aprendizado pré-escolar, pela experiência diária, portanto, a criança centra-se nos objetos, mas ainda não tem consciência de seus conceitos. Já nas experiências escolares, com a colaboração de adultos ou companheiros mais capazes, a criança apropria-se dos conceitos científicos, os quais são organizados e mediados por outros conceitos. A criança, então, consegue resolver problemas que envolvem conscientemente conceitos. Estes se originam do aprendizado em sala de aula, por meio de um conhecimento sistemático de muitos aspectos em que não pode ver ou vivenciar. Barbosa destaca a importância para a criança de inserir-se na escola, pois é nela que há “a possibilidade de desenvolvimento e da tomada de consciência e, simultaneamente, o controle voluntário dos conhecimentos pelo aluno a partir da proposta e

da ajuda do professor, como condição para a criança autotransformar-se” (BARBOSA, 1997, p. 127).

Semelhantemente ao papel da escola para o desenvolvimento infantil é o papel da atividade lúdica, que cria oportunidades de aprendizagem. A interação, quando feita pela brincadeira, é realçada por Vygotsky (1998a, p. 135), “a criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brincar”, mediada pelo meio social de imersão da criança, que é diferente para cada sociedade.

Quanto à “atividade de brincar”, Barbosa (1997, p. 131) destaca que

o jogo, [...], é meio de aprendizado, nele há a construção de zonas de desenvolvimento proximal<sup>12</sup>, há aprendizagens de papéis sociais, o que implica uma possibilidade de busca de auto-identificação e de identificação num grupo determinado.

[...] jogar é uma atividade rica de conhecimentos a serem apreendidos e dominados pela criança, de forma que ela possa utilizar-se dos elementos surgidos para desenvolver sua intelectualidade e afetividade. Ao brincar a criança poderá, ainda, apropriar-se de conhecimentos e conteúdos escolares, utilizando-os como mediadores do seu pensamento [...].

Vygotsky (1998a) assinala que o brincar não é essencialmente uma atividade que dá prazer à criança, como a de chupar chupeta, que proporciona muito mais prazer do que o brincar. Para a criança, o ato de sugar é agradável, pois está satisfazendo um desejo e raramente terá desprazer com essa atividade. O mesmo argumento não pode ser usado para os jogos, que são acompanhados tanto de prazer como de desprazer, pois podem ser ganhos ou perdidos. O brincar tem a função de preencher as necessidades da criança como, por exemplo, suas motivações, seus incentivos e seus desejos, “a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, esse mundo é o que chamamos de brincar” (VYGOTSKY, 1998a, p. 122).

Já na escola, a atividade de brincar precisa ser, primeiro, prazerosa para a criança a fim de que se transforme em momento de aprendizagem.

Como apresentado por Vygotsky (1998a) e Barbosa (1997), a brincadeira é uma atividade social e, como tal, favorece ao desenvolvimento infantil. A imaginação da criança se desenvolve a partir de desejos que não podem ser satisfeitos de imediato, os quais se transformam em ações imaginárias, motivadas por esses desejos e seguindo regras que irão ditar o comportamento das crianças (por exemplo, brincar de “casinha”, imitar o pai e a mãe, o “espelhamento” determina a “regra”).

---

<sup>12</sup> Conceito a ser trabalhado posteriormente no presente capítulo.

A criança internaliza conceitos enquanto interage com seus companheiros nas brincadeiras. Sendo assim, o aprendizado de diversas disciplinas também é favorecido à medida que é possível trazer assuntos que são tratados nos jogos infantis. Importante, também, é o estabelecimento de regras para os jogos, principalmente se for uma brincadeira imaginária. Regras, nesse caso, criadas pelas próprias crianças e que estão, provavelmente, ocultas nas brincadeiras, porém as crianças as respeitam. Por exemplo, em uma brincadeira em que duas crianças imaginam serem a mãe e a filha, a criança que representa o papel da mãe se comporta como uma “mãe”, e a outra como filha. As regras nessa brincadeira estão implícitas e as crianças as usam inconscientemente. Ao interagir com outras crianças e adultos nos jogos, a criança vai adquirindo hábitos necessários para sua participação social, “vai aprendendo, desde tenra idade a interiorizar as regras que lhe servirão como guias no processo futuro de uso dos signos como mediadores e da aprendizagem do autocontrole” (BARBOSA, 1997, p. 89).

É Vygotsky (1998a) que comprova em suas pesquisas que:

O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e na suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. [...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que na realidade (VYGOTSKY 1998a, p. 131) (grifo do autor).

As práticas sociais, as brincadeira, as significações e as oportunidades instigam a aprendizagem: o pensamento se forma, significados se constroem e o sujeito se constitui. A criança se desenvolve na interação ao ser envolvida como falante e ouvinte nesse processo.

Na escola, a criança forma seus conceitos de forma conjunta com os adultos e com seus pares, internalizando conhecimentos adquiridos de forma intermental e desenvolvendo-se até chegar ao plano intramental e ter autonomia cognitiva, dessa forma, potencializando seu desenvolvimento psíquico. Essas interações em conjunto com as influências do meio social e cultural propiciam o desenvolvimento individual (VYGOTSKY, 1998a).

O autor acreditava, com razão, que o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento da criança, que um influencia o outro e que o aprendizado possui papel fundamental no desenvolvimento infantil.

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1998a, p. 117-118).

A atividade, para Vygotsky (1998a, p. 111), é primordial para o desenvolvimento infantil e, principalmente, a atividade de aprendizagem que precisa ser combinada “de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança”. Para o autor, existem dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O nível de desenvolvimento real é aquele em que a criança já internalizou determinadas funções e é capaz de executar tarefas por si mesma, e o nível de desenvolvimento atual, o qual representa as funções que já amadureceram na criança. Esse amadurecimento é aspecto primordial para execução de atividades de forma autônoma, sem solicitar ajuda de outras pessoas.

O nível de desenvolvimento potencial é caracterizado pela capacidade que a criança tem para efetuar uma determinada tarefa com a colaboração de outros indivíduos. A relação existente entre esses dois níveis é chamada por Vygotsky (1998a, p. 112) de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Próximo (ZDP), a qual é definida como sendo:

*[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Grifo do autor).*

Assim, é importante que as interações ocorram na ZDP. O aprendizado só se torna significativo e evidente se auxiliar o desenvolvimento das funções intrapsíquicas. Essas interações devem acontecer por meio de um suporte mediado, que é o apoio de um companheiro mais capaz ou de um adulto para a execução de uma determinada atividade, para que o processo de aprendizagem ocorra.

A ZDP não é um local físico, mas uma “metáfora”, uma “localização virtual”, para se entender como as funções são apropriadas e internalizadas pela criança. Sendo assim, as tarefas que as crianças executam, hoje, com o auxílio de adultos ou de companheiros mais capazes, por certo, elas conseguirão realizar sozinhas, amanhã, ou em outros momentos.

A criança é capaz de imitar uma série de ações que ultrapassam suas próprias competências, mas somente dentro de limites. Por meio da imitação, a criança é capaz de desempenhar muito melhor quando acompanhada e

guiada por adultos do que quando deixada sozinha, e pode fazer isso com entendimento e independência. (VYGOTSKY, 1982, p. 117 apud HEDEGAARD, 2002, p. 200).

Não é demais enfatizar que a atividade de aprendizagem acontece pela interação do sujeito com o meio social, sendo mediada por pessoas mais capazes. A aprendizagem para ser significativa precisa acontecer, então, na ZDP, a qual, segundo Hedegaard (2002), funciona como uma estratégia para o ensino. Dessa forma, tudo o que é apropriado externamente, entre pessoas e com a ajuda do meio, é feito por meio do processo intermental ou interpsicológico, e que logo se transforma em um processo intramental ou intrapsicológico. A relação entre esses processos é dialética e acontece de forma concomitante. O processo de internalização ou de interiorização consiste na transformação gradual de ações externas em ações internas. À medida que conhecimentos são internalizados e a criança consegue entendê-los e utilizá-los por si só, novos conhecimentos surgem e são interiorizados.

Vygotsky (2001, p. 114) assegura que:

*Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (Grifos do autor).*

O desenvolvimento cognitivo e a aquisição de conhecimentos acontecem do plano social para o individual. Primeiro a criança aprende com seus pares, em atividades coletivas, para depois se apropriar dos conceitos, internalizá-los e utilizá-los sozinha.

A interação é valorizada em um ambiente histórico-cultural e o professor possui papel fundamental à medida que ajuda a facilitar o desenvolvimento da criança. O professor, ao organizar as tarefas que precisam ser executadas pelos alunos, está contribuindo para o seu desenvolvimento, pois como escreveu Vygotsky (1982, p. 121 apud HEDEGAARD, 2002, p. 200),

[...] o ensino não pode ser identificado como desenvolvimento, mas o ensino adequadamente organizado resultará no desenvolvimento intelectual da criança, fará surgir uma série de processos de desenvolvimento, que não seriam possíveis de modo algum sem o ensino. Assim, o ensino é um fator necessário e geral no processo de desenvolvimento da criança - não dos traços naturais, mas dos traços históricos do ser humano.

Freitas (2003, p. 100) destaca que os trabalhos de Vygotsky consideraram situações educacionais reais e que em



[...] sua obra há uma preocupação com as questões educacionais. [Vygotsky] escreveu vários livros e artigos onde se observa a sua preocupação com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com as questões do desenvolvimento e da aprendizagem, da criatividade, do brincar, da relação entre pensamento e linguagem, da aquisição da linguagem escrita e da educação de crianças excepcionais.

Como já mencionado neste capítulo, a escola possui papel importante para o desenvolvimento infantil, uma vez que nela acontece a interação social. A criança poderá se desenvolver, na escola, segundo Charlot (2005) sob três aspectos: o humano, o social e o singular. O aspecto humano ou hominização diz respeito àquilo que o homem produz ao longo de sua história, o aspecto social refere-se a como o homem produz sua natureza, que é de forma sociocultural e o aspecto singular significa que o homem é original.

O autor (2005, p. 57) assinala que

A educação é hominização. Mas ser humano não pode apropriar-se de tudo que a espécie humana criou, em todos os tempos e em todos os lugares. Ele não pode apropriar-se senão do que está disponível em um lugar e momento determinados na história dos seres humanos. [...] a educação é indissociavelmente hominização e socialização: o ser humano é sempre produzido sob uma forma socioculturalmente determinada. Enfim, o ser humano assim produzido é sempre um ser humano singular, absolutamente original; a educação é singularização. A educação é, portanto, um tríplice processo: é indissociavelmente hominização, socialização e singularização. O ser humano não se produz e não é produzido a não ser em uma forma singular e socializada.

A escola, argumenta Arendt (2001), é um dos lugares em que a educação acontece, porque a criança conta com os adultos e deles depende, visto que está em desenvolvimento, em direção à vida adulta e para o mundo.

[...] A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação (ARENDR, 2001, p. 234-235).

Góes (2001, p. 84) assinala que “o outro é predominantemente concebido como um participante que ajuda, partilha, guia, transfere, controla, estabelece andaimes etc. Assim, a atenção é dirigida à *ajuda* de alguém mais competente e à relação social *harmoniosa*” (Grifos

da autora). Ressalta-se que nem sempre a interação entre professor e aluno é harmoniosa. Em uma situação de aprendizagem deve haver momentos

[...] de oposição, contradição e até mesmo negação, entre a criança, o professor, o grupo, nas mais diversas situações. [...] a aprendizagem não ocorre apenas por uma relação de “complementação” de atitudes e conhecimentos do adulto e da(s) criança(s), sendo o processo de oposição e a tensão parte do processo de ensino (BARBOSA, 1997, p. 127) (Grifo da autora).

A criança se desenvolve à medida que constrói sua trajetória de forma ativa sem que sua evolução seja forçada. Para Charlot,

Só nos tornamos adultos porque fomos, primeiramente, crianças. A infância não é espera passiva da idade adulta, mas construção da idade adulta pelo jogo e pela imitação (Clapédère), ou pela absorção do meio (Maria Montessori). A infância não é apenas uma etapa infelizmente inevitável, mas um período necessário e que produz resultados felizes. Não é mais um tempo demasiado longo, que é preciso tentar encurtar, mas um tempo demasiado curto, que seria necessário poder alongar para prolongar a criatividade humana (CHARLOT, 2005, p. 127).

Curioso que Charlot (1986), apesar de ser um autor atual, não deixa de se reportar aos clássicos (Clapédère e Maria Montessori) desejáveis em todos os momentos da educação da infância.

Winnicott (1990) salienta que a criança necessita da integração com a mãe ou sua substituta. Nesta perspectiva Schultz (2004, p. 34) aponta que “hoje, escolas, creches e berçários representam um mundo que a criança terá de enfrentar. Esse ambiente permite que a criança progrida em sua socialização e, ao mesmo tempo, seja protegida”. Portanto, para que isso aconteça, faz-se necessário que a criança esteja em um ambiente onde haja afetividade, carinho e que suas necessidades sejam satisfeitas. A autora (2004, p. 35) completa dizendo que,

A escola é, hoje, para a criança, o vestíbulo do mundo, algo interposto e ao mesmo incluído entre a família e a sociedade. O professor deve ser capaz de instruir os pequenos a respeito deste planeta, bem como de sentir-se por eles responsável. A mãe/educadora, o cuidador/educador, o professor/educador são, para a criança, representantes de todos os adultos que têm, em última análise, a responsabilidade unânime de lhes descerrar o mundo com todas as suas contradições e do qual a educação faz parte, sendo sempre proporcionada em função de uma determinada inserção social.

Concordando com a idéia de que aprendizagem não parte do zero, Canário (2005), ao aprofundar estudos sociológicos na escola, ressalta que as crianças iniciam seu aprendizado antes mesmo de freqüentar qualquer instituição escolar. O autor apresenta três princípios relativos à aprendizagem não escolar. O primeiro estabelece que cada pessoa constrói o seu próprio conhecimento por meio da interação com o meio social e das experiências adquiridas. O segundo trata da questão do homem nascer predisposto à aprendizagem, o que para o autor é algo “tão vital e natural como respirar” (CANÁRIO, 2005, p. 70). O terceiro princípio aborda a aprendizagem como sendo uma atividade distinta a todos os contextos.

“Aprender”, significa, para Canário (2005, p. 71), “a capacidade de cada sujeito se apropriar de uma oportunidade de aprender [...] sendo que a maior parte das aprendizagens não é o resultado de um processo intencional e, muito menos, planejado”. Depreende-se da fundamentação de Canário que boa parte do apreender é processo natural, espontâneo, que se realiza na interação social.

É importante entender que o período da infância é uma fase essencial no desenvolvimento infantil, é neste momento que a criança poderá ter a chance de se tornar um adulto criativo, autônomo e transformador da sociedade em que vive. Para que essa transformação ocorra, a escola se estabelece, entre outros, como um local de aprendizagem, de crescimento, de encontro entre pessoas críticas, que não se limita aos seus muros, que se preocupa com a comunidade na qual está inserida e não de difusão das desigualdades sociais e escolares. A escola se constitui, segundo Canário (2005, p.52), “[...] enquanto realidade organizacional que, sendo produzida pelos comportamentos e interações dos seus membros, não pode ser definida de forma redutora, nem como um território delimitado por fronteiras físicas, nem como um agregado biológico”. Na visão de Winnicott (1999, p. 130), “numa boa escola [...] crianças de 2 a 5 anos [podem] ter a oportunidade de brincar [e assim aprender] sendo-lhes fornecidos brinquedos adequados [...] e alguém está sempre presente a fim de supervisionar as primeiras experiências de vida social de seu filho [...]”.

A escola, portanto, precisa proporcionar momentos que interessem aos seus alunos, para que eles não apenas reproduzam o que lhes foi transmitido. O interesse possui papel fundamental na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Esse interesse pode ser entendido como sendo a motivação que a criança tem em sala de aula. Sabe-se que sem ele o conhecimento não ocorre de forma significativa. A significação depende do grau de experiência, de importância e de interesse que a pessoa possui em relação ao outro (LUCKMANN; BERGER, 1985).

É importante ressaltar que a escola não deve se preocupar apenas com o discurso oficial da necessidade de proporcionar o desenvolvimento cognitivo infantil. Barbosa (1997, p. 145-146) assevera que a escola precisa buscar “uma visão de formação de um homem multilateral, capaz de situar-se frente ao movimento de constituição do seu cotidiano social e da autoconstrução, contextualizando-se na história e nos movimentos antagônicos, ainda existentes, entre classes e grupos sócio-culturais”.

Quanto ao interesse do professor, Canário (2005, p. 76) observa que se o professor não tiver interesse naquilo que ele ensina não conseguirá fazer com que seu aluno se sinta interessado. “É difícil que um professor possa desenvolver o gosto pela leitura e pelo exercício da escrita nos seus alunos se, para ele próprio, a leitura e a escrita não forem actividades freqüentes e feitas com prazer”.

Ao abordar o desenvolvimento da criança, é importante enfatizar que as questões afetivas não devem ser esquecidas, conforme enfatizam Vygotsky (1998a), Luckmann e Berger (1985). Discutir tais questões é relevante em um ambiente escolar visto que não envolvem somente a relação professor-aluno, mas também os desejos, as emoções, as motivações, os interesses e as oportunidades que as crianças possuem.

Rego (2003, p. 120-123) interpreta que “Vygotsky concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza”. Tem-se clareza de que não se pode dissociar o afetivo do intelectual, eles caminham juntos e se unem.

[...] cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos [...] seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade (VYGOTSKY, 1988, p. 6-7, apud REGO, 2003, p. 121).

Ao entender a criança como sendo um ser dotado de afeto e intelecto, é possível entendê-la em sua totalidade. É importante compreender que as necessidades, os interesses, as motivações das crianças variam de acordo com o momento em que vivem, ou seja, elas são influenciadas pela história e pela cultura. Cabe ao professor, então desenvolver atividades significativas, que sejam do interesse e que motivem as crianças, de forma que elas vejam a necessidade de estarem aprendendo algo novo e, conseqüentemente, possibilitará o seu desenvolvimento como ser humano.

Leão (2005) mostra a importância do professor para auxiliar e impulsionar o desenvolvimento do aluno, ele age como um mediador do processo de aprendizagem, incentivando o aprendizado por meio da interação e cooperação social entre as crianças e seus pares.

A criança, ao aprender a usar a linguagem para planejar ações futuras, consegue ir além das experiências imediatas e realizar operações psicológicas bem mais complexas. Isto quer dizer que o professor, segundo Vygotsky, não deve ser apenas o agente transmissor de conteúdos na escola, mas também um mediador que ensine o aluno a pensar, a procurar formas de acesso e reconstrução do conhecimento elaborado. O professor precisa desenvolver uma abordagem que instrumentalize os alunos, tornando-os capazes de interagir com o meio em que vivem (LEÃO, 2005, p. 116).

A criança ao buscar conhecimentos faz perguntas incessantes. Segundo Kupfer (2004, p. 79), “a criança que pergunta por que chove, por que existem noite e dia, por que... e todo o resto, [...] está na verdade interessada em dois porquês fundamentais: por que nascemos e por que morremos e para onde vamos”, quer adquirir conhecimentos e essa curiosidade não deve ser inibida. Ao inibir a criança por fazer perguntas, consideradas óbvias pelo adulto, por quererem brincar, cantar, entre outros, poderá causar um bloqueio pelo conhecimento em geral. O interesse das crianças pelo conhecimento em geral fundamenta a aprendizagem infantil e especificamente a escolar que, por sua vez, pode ser alicerce para a aquisição de uma língua estrangeira na faixa etária que corresponde à Educação Infantil, parte da Educação Básica.

A escola precisa, portanto, ampliar seu papel na vida dos alunos, indo além daqueles conhecimentos que a criança já sabe, incorporando novos conhecimentos e proporcionando a construção do intelecto. Leão (2005, p. 106) aponta como a escola pode ampliar seu papel tendo como base as idéias de Vygotsky:

Diante disso, na compreensão das idéias de Vygotsky deve-se entender que a escola só desempenhará bem seu papel na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe, for capaz de ampliar a construção de novos conhecimentos. Isto quer dizer que a escola não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas, principalmente, ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticar ao longo de sua vida, pois a partir do conhecimento prévio da criança e valorizando sua linguagem oral é possível transformá-la em linguagem padrão.

Vygotsky (1998b, 2001), como se demonstrou, considera essencial a interação entre as disciplinas para o processo de aprendizagem das crianças. Ensinar diferentes matérias,

integradamente, ajuda no desenvolvimento mental da criança, pois “cada matéria ensinada tem uma importância concreta no desenvolvimento mental geral da criança, e que as diversas matérias diferem no valor que representam para este desenvolvimento geral” (VYGOTSKY, 2001, p. 106).

Infere-se, então, que a imersão em atividades que se originam em várias disciplinas não prejudica o desenvolvimento, pelo contrário, auxilia em seu desenvolvimento. Neste processo, a criança transfere o que foi aprendido em uma determinada disciplina para outras áreas de aprendizagem, o que, conseqüentemente, colabora com o desenvolvimento cognitivo. Na Educação Infantil, a inter e transdisciplinaridade proporcionam um esforço para que a atividade de aprender não seja fragmentada por matéria ou disciplinas.

Ao professor, segundo Barbosa (1997, p. 133), cabe “entre outras coisas, colocar à disposição da criança, signos, significados, conceitos, além de interferir de modo mais diretivo (cooperando, contrapondo-se, corrigindo etc.), quando necessário”.

Em outra obra, Vygotsky (1998b, p. 127-128) apresenta:

Os pré-requisitos psicológicos para o aprendizado de diferentes matérias escolares são, em grande parte, os mesmos; o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites dessa matéria específica; as principais funções psíquicas envolvidas no estudo de várias matérias são interdependentes [...], conclui-se que todas as matérias escolares básicas atuam como disciplina formal, cada uma facilitando o aprendizado das outras; as funções psicológicas por elas estimuladas se desenvolvem ao longo de um processo complexo.

O autor faz compreender que as disciplinas são interdependentes e contribuem para aprendizagens futuras. Assim, todos os conteúdos apreendidos na Educação Infantil auxiliam mutuamente no aprendizado de outros.

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidades para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas (VYGOTSKY, 1998a, p. 108).

Esses ensinamentos de Vygotsky (1998a, b, c; 2000) e seus seguidores interessam a esta pesquisa, pois fica confirmado que o aprendizado de uma língua estrangeira auxilia no desenvolvimento da criança, uma vez que “abre caminho ao domínio das formas superiores da língua materna” (VYGOTSKY, 2000, p. 354). Nesta perspectiva, a língua estrangeira colabora adicionando conhecimentos, o que ajudará o sujeito a se construir, levando em

consideração que terá mais capacidades para pensar sobre vários ângulos e, assim, ir construindo sua história.

Vygotsky (2000) ressalta que ao se ter domínio de uma língua estrangeira, o conhecimento da língua materna aumenta, assim como ter domínio da álgebra auxilia o pensamento matemático.

Com base nos conceitos espontâneos e científicos, o autor estabelece uma relação entre o aprendizado da língua estrangeira e o desenvolvimento da língua materna. A língua materna se desenvolve assim como os conceitos espontâneos, na vida cotidiana, já, os conceitos científicos e a língua estrangeira são aprendidos por meio do ensino, de forma não espontânea, portanto, mediante uma ação intencional do professor ao ensinar língua estrangeira. Destaca-se, porém, que no ensino bilíngüe, a intenção é que a língua estrangeira seja aprendida de forma mais espontânea e não intencional possível, visto que a criança ainda não tem conhecimento de estruturas gramaticais em sua língua materna, apesar de estar em um ambiente formal de aprendizagem, a escola, havendo, portanto a necessidade de planejamento das atividades. Entende-se que as relações entre a língua materna e a estrangeira, apontadas por Vygotsky (2000), serão estabelecidas à medida que a criança avança em seus estudos.

A criança utiliza os conhecimentos que possui da língua materna para transferir para o aprendizado da língua estrangeira, como explica Vygotsky (2000, p. 354), a aprendizagem de uma língua estrangeira “permite à criança entender a língua materna como caso particular de um sistema lingüístico, logo, dá a ela a possibilidade de generalizar os fenômenos da língua materna, e isto significa tomar consciência das suas próprias operações lingüísticas e dominá-las”. À medida que a pessoa aprende uma língua estrangeira, por certo, se desenvolve, adquire mais conhecimentos e conseqüentemente estabelecerá outras relações, fazendo outras leituras do mundo.

Vygotsky (2001, p. 109) refere-se, também, à relação entre a aprendizagem de conhecimentos específicos e a aprendizagem geral da criança, contribuindo com o seu desenvolvimento:

A criança aprende a realizar uma operação de determinado gênero, mas ao mesmo tempo apodera-se de um princípio estrutural cuja esfera de ampliação é maior do que a da operação de partida. Por conseguinte, ao dar um passo em frente no campo da aprendizagem, a criança dá dois no campo do desenvolvimento; e por isso aprendizagem e desenvolvimento não são coincidentes.

Entende-se, com Vygotsky, que a aprendizagem e o desenvolvimento não caminham juntos, mas estão inter-relacionados, uma vez que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Assim, considera-se, que o aprendizado de outras línguas traz contribuições para o desenvolvimento infantil, uma vez que auxilia, inclusive, no desenvolvimento da língua materna, no início da aprendizagem formal realizada no ambiente escolar.

Vygotsky (1998c) afirma que o aprendizado de uma língua estrangeira deveria acontecer nos primeiros anos de vida de uma pessoa, pelo fato de que é nesse período que a memória está mais aguçada na criança.

Basta lembrar o trabalho que dá aprender um idioma e com que facilidade a criança assimila uma língua estrangeira, para ver que neste aspecto os primeiros anos de vida parecem estar concebidos para estudar idiomas. [...] Convém refletir sobre isso para ver que, no que se refere ao domínio de idiomas, a criança tem, na idade mais precoce, vantagens em relação às crianças de mais idade. Concretamente, a prática educacional de ensinar às crianças, quando pequenas, vários idiomas não atrasa o domínio de cada um deles em separado (VYGOTSKY 1998c, p. 39-40).

É preciso ter clareza de que as pessoas, independentemente da idade, têm condições cognitivas para aprender línguas estrangeiras. No entanto, Vygotsky (1998c) destaca que crianças pequenas apresentam vantagens em relação às crianças maiores no aprendizado de outra língua, além da materna, aprendendo com mais facilidade e espontaneidade. O adulto, por sua vez, nem sempre demonstrará a mesma espontaneidade inerente à atitude da criança em relação ao aprendizado de uma língua estrangeira. Há que se ressaltar, porém, que em alguns momentos, o adulto poderá demonstrar maior facilidade para novas aprendizagens, haja vista que dominam vários conhecimentos e acumulam mais experiências, mais saberes.

Ao aprender outra língua em uma abordagem histórico-cultural, como assumido neste estudo, à luz dos ensinamentos de Vygotsky, a criança irá utilizar-se de recursos oferecidos por essa abordagem, proporcionando, assim, a construção de conceitos, a aquisição de conhecimentos, o uso da linguagem, o desenvolvimento de seu intelecto por meio de interações com a história, a cultura, com adultos e com seus pares.

Estudar uma língua estrangeira quando ainda criança, na escola, como assegura Vygotsky (1998c) em sua teorização histórico-cultural, possibilita a interação entre as diversas disciplinas que fazem parte do currículo da educação infantil. Dessa forma, a língua não será apreendida de modo descontextualizado e contribuirá para o aprendizado de outras disciplinas. Logo, a trans e a interdisciplinaridade, além de tornar possível a interação entre as diversas disciplinas, proporcionará um aprendizado mais interessante, pois incentivará a



curiosidade das crianças em relação ao que já é conhecido e ao conhecimento novo. A criança poderá se interessar ainda mais pelos outros conteúdos e também pela língua estrangeira.

No decorrer da discussão sobre o desenvolvimento infantil, buscou-se entender que a criança é um ser em constante desenvolvimento, que ela nasce predisposta para a sociabilidade e para a aprendizagem. Compreende-se que a linguagem é fator fundante do “desenvolvimento” infantil, afinal, o homem só é na linguagem (MESQUITA, 2005). Compreende-se, ainda, que a escola é um dos locais que auxiliará a criança a se desenvolver em um sentido mais amplo, buscando a sua transformação e acrescentando à primeira natureza (biofísica), a segunda natureza (educação).

Os estudos puderam trazer percepções para ajudar em uma prática docente que leve em consideração os conhecimentos, as necessidades, os interesses dos alunos, buscando uma prática pedagógica dialética a qual irá trazer significações para o aluno. Diante desse compromisso, no próximo capítulo foram desenvolvidos estudos acerca da construção do saber bilíngüe.

## **CAPÍTULO III**

### **A CONSTRUÇÃO DO SABER BILÍNGÜE**

O objeto deste estudo, ensino bilíngüe para crianças pequenas, requer discutir a respeito da alfabetização. Para tanto, é mister desenvolver aspectos relativos, tanto à alfabetização monolíngüe – língua materna, como bilíngüe – língua estrangeira.

Parte-se da assertiva de VYGOTSKY (2000), para a qual, por um lado, os conceitos apreendidos em língua estrangeira podem auxiliar o desenvolvimento da língua materna e, por outro, ao aprender uma língua estrangeira, a criança se apóia nos conhecimentos prévios de sua língua mãe.

Parte-se, ainda, das reflexões feitas no capítulo anterior acerca da aprendizagem da língua materna que ocorre com mais espontaneidade e a vivência lúdica facilita o preparo para a leitura e a escrita, ao passo que a aprendizagem da língua estrangeira requer intencionalidade da escola formal.

#### **3.1 A alfabetização na língua materna**

##### **3.1.1 O desenvolvimento da leitura e da escrita nas crianças**

A alfabetização é a base para que a pessoa se torne um cidadão, logo, é direito do ser humano ser alfabetizado com qualidade na infância, como pontua Ferreiro (2004, p. 17):

de todos os grupos populacionais, as crianças são as mais facilmente alfabetizáveis. Elas têm mais tempo disponível para dedicar à alfabetização do que qualquer outro grupo de idade e estão em processo contínuo de aprendizagem (dentro e fora do contexto escolar), enquanto os adultos já fixaram formas de ação e de conhecimento mais difíceis de modificar.

A maioria das crianças é alfabetizável porque, nos dias atuais, desde cedo estão em contato com a língua escrita, possuem curiosidade quanto a ela, tendo em vista que presenciam seus pais, irmãos mais velhos, amigos, parentes, conhecidos utilizando-a, seja em livros, jornais, em tarefas cotidianas. Além disso, com a revolução tecnológica não são poucas as oportunidades que se dispõem para a criança tomar contato com a linguagem. Por exemplo, a televisão é uma vasta fonte da língua escrita, pois há uma grande quantidade de textos

escritos nas propagandas, nos anúncios, nos jornais. A esse respeito Ferreiro (1985, p. 37-8) argumenta que:

A língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar). Quando as crianças vivem em um ambiente urbano, encontram escritas por toda parte (letreiros da rua, vasilhames, comerciais, propagandas, anúncios de tevê, etc.). No mundo circundante estão todas as letras, não em uma ordem preestabelecida, mas com a frequência que cada uma delas tem na escrita da língua. Todas as letras em uma grande quantidade de estilos e tipos gráficos. Ninguém pode impedir a criança de vê-las e se ocupar delas.

Ressalva-se que existem crianças que não vivem em ambiente urbano e que por isso não encontram essa variedade de textos escritos, o que naturalmente dificulta a alfabetização.

Ao contrário do ambiente escolar, na vida cotidiana, a criança, geralmente, utiliza a língua escrita de forma descontextualizada, portanto é fora da escola que a criança tem contato com essa língua nas formas mais variadas e em seus contextos naturais. Segundo Ferreiro (1985), “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural”, e sua produção começa antes da escolarização. A criança pré-escolar já possui um tipo de leitura e escrita rudimentar quando pega um papel e um lápis e começa a fazer rabiscos e a “ler” o que escreveu. A criança, também, é capaz de pegar um livro, principalmente o ilustrado, e imaginar o que estaria escrito nele.

A criança possui diferentes momentos de desenvolvimento para a aquisição da língua escrita convencional. Até alcançar esse tipo de escrita, ela passa por problemas para entender e desvendar o que as marcas sobre um papel representam e como desenhar as letras. A criança parece estar pronta para aprender a língua escrita quando mostra habilidades em desenhar as letras, logo, conclui-se que ela está pronta para a alfabetização formal. Porém, uma análise mais atenta evidencia que não basta saber desenhá-las. É preciso que a criança compreenda, também, a natureza e a organização da escrita. Quanto mais exposta a criança está à leitura e à escrita no ambiente em que vive, mesmo antes da vida escolar, mais chances ela terá para refletir sobre elas.

Azenha (2004, p. 44) assinala que “[...] este conhecimento prévio à escola exige uma condição crucial: a existência de oportunidade de interação com a escrita em situações informais, próprias dos ambientes com alto grau de letramento”. Ao se referir à língua estrangeira, esta exposição terá que ser feita na escola, com um ambiente construído intencionalmente para criar estas oportunidades.

No dia-a-dia, os pais devem ler para os seus filhos, por exemplo, histórias que acompanham figuras, para ajudar na aprendizagem da criança, uma vez que a linguagem mais formal auxilia esse aprendizado, pois traz significado para ela o uso social da escrita. Incentivar a criança a ler e a escrever mesmo antes da sistematização dessa atividade e sem ela ter adquirido as convenções e normas da língua são fatores importantes para o seu desenvolvimento cognitivo. Na escola de Educação Infantil, as experiências escolares das crianças devem voltar-se para a vivência da língua e o enriquecimento do vocabulário e não para a alfabetização.

Não é suficiente, na alfabetização formal, ensinar as crianças a desenhar letras e a escrever palavras. Será preciso demonstrar o real sentido de uma frase, ou seja, o seu sentido social, a função social da linguagem no grupo social no qual a criança vive. Daí, a importância de se praticar a escrita dentro de um contexto, para que não aconteça apenas a reprodução de palavras e fórmulas, descontextualizadas e sem levar a uma comunicação real (SOARES, 2004).

No Brasil, segundo Mortatti (2006), desde o final do século XIX, vêm se buscando explicações para as dificuldades encontradas pelas crianças, principalmente as da escola pública, quanto à aquisição da leitura e da escrita. Métodos que levassem os alunos a aprender a ler e escrever sempre foram buscados. Foi, contudo, no início da década de oitenta, que a preocupação com a utilização crítica da leitura e da escrita nas práticas sociais surgiu em nosso País, e essa discussão se mantém até os dias atuais.

Tratar da alfabetização das crianças é um assunto complexo e controverso. Complexo, porque a alfabetização não ocorre apenas entre quatro paredes da sala de aula. A alfabetização deve ir além de como se deve ensinar a ler e escrever, deve levar em consideração o para quê ou para quem escrever. Ademais, é preciso trabalhar os valores humanos no processo de alfabetização. Sabe-se que a forma como a pessoa se comunica faz com que ela seja aceita ou rejeitada nos diversos grupos sociais. A leitura e a escrita devem ter uma finalidade em si que não seja a de apenas saber ler e escrever, ou pelo fato de constar nas estatísticas educacionais. Consiste uma afronta ao direito da criança, ser alfabetizada para diminuir o número de analfabetos, e não para desenvolver sujeitos capazes de ler e escrever de forma compreensiva, autônoma, consciente e crítica. Do alto índice de adultos analfabetos, muitos não sabem transferir, para a forma escrita, o que expressam na forma oral, visto que a escrita é outra forma de se expressar e não apenas uma transcrição da fala (FERREIRO, 1985; 2004; SOARES, 2004; LEITE, 2006).

Mortatti (2006) reconstitui o histórico da alfabetização do Brasil. Até o final do século XIX a alfabetização era feita, principalmente dentro de casa, como uma prática familiar, só então, com a necessidade de mão de obra para as indústrias, saber ler e escrever passou a ser fundamental para sociedade. À época, saber usar a leitura e a escrita de forma crítica não era relevante, uma vez que sujeitos críticos poderiam causar transtornos aos que estavam no poder.

No tempo das cartilhas, até meados da década de 1980, a preocupação estava em aprender a ler e escrever sem se ater ao papel social da leitura e da escrita. As cartilhas, segundo Mortatti (2006), seguiam os métodos alfabético, fônico e silábico, sobre os quais a autora assim se expressa:

Dever-se-ia, [...] iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (métodos da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade (MORTATTI, 2006, p. 5).

A leitura seguia essa seqüência, ensinavam-se palavras isoladas, para depois agrupá-las em frases, geralmente, soltas. Já a escrita era ensinada por meio da cópia e ditado, enfatizando o desenho da letra. Não se dava ênfase ao uso social da leitura e da escrita.

Após o início dos anos 1980, com o alto índice de analfabetos funcionais<sup>13</sup>, alguns estudiosos começaram a ir além do alfabetizar. Vários autores compartilham essa idéia (LEITE, 2006; MORTATTI, 2006; SOARES, 2004; AZENHA, 2004; FERREIRO, 1985). Hoje a preocupação está em alfabetizar e letrar, o que significa letramento.

### **3.1.2 O letramento**

Leite (2006) aponta que, hoje, quando se fala em letrar, não se pode deixar de lado a alfabetização, a qual nunca deixou de ser importante. O autor enfatiza que a mudança está no enfoque, na finalidade real e social da alfabetização.

Tal concepção [a nova concepção de alfabetização, preocupada em alfabetizar e letrar] enfatiza dois aspectos fundamentais: de um lado, resgata o caráter simbólico da escrita, que passa a ser entendida como um sistema de signos cuja essência reside no significado subjacente, o qual é determinado histórica e culturalmente; assim, uma palavra é relevante por simbolizar um significado compartilhado pelos membros da comunidade. Por outro lado,

---

<sup>13</sup> Analfabeto funcional é aquele que sabe ler e escrever, mas não faz uso social da leitura e da escrita, não utiliza a leitura e a escrita em suas práticas sociais.

ênfatizam-se os usos sociais da escrita, ou seja, as diversas formas pelas quais um determinado grupo social utiliza-se efetivamente dela. Nesse sentido, pode-se falar em escrita verdadeira, em contrapartida à escrita escolar – aquela que não corresponde à escrita presente nas práticas sociais [...] (LEITE, 2006, p. 452-453).

Foi a partir da concepção de letramento que emergiu a necessidade de dirigir a leitura e a escrita para as práticas sociais, dando sentido à alfabetização.

A palavra letramento vem da palavra inglesa *literacy*, e quer dizer que o indivíduo é “educado”, sabe ler e escrever. Com um sentido mais amplo, o letramento compreende aspectos sociais, culturais, cognitivos, lingüísticos, econômicos e políticos que são atribuídos à pessoa ao ter aprendido a ler e escrever. O letramento abrange, então, uma prática muito maior como a compreensão, o uso para diversos fins sociais como, por exemplo, a leitura de livros, jornais, revistas, nomes de ruas, praças, linhas de ônibus, nomes de estabelecimentos, preços de mercadorias, formulários, utilização de dicionários, enciclopédias, lista telefônica entre outros e a escrita de bilhetes, cartas, recados, listas, redações, deveres escolares, preenchimento de formulários e outros. Enfim, ele abrange um envolvimento com as práticas sociais. Afinal, não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso da leitura e escrita, envolver-se, assegura Soares (2004).

A pessoa, quando letrada, entra em um novo mundo, inserindo-se de forma ativa e crítica. Nas palavras de Leite (2006, p.453):

[...] as práticas de Letramento possibilitam ao indivíduo ou ao grupo social uma nova forma de inserção cultural, na medida em que passa a usufruir uma outra condição social e cultural, possibilitada pelos usos funcionais de escrita: alteram-se as relações do indivíduo com os outros, com os diversos contextos sociais, com os bens culturais, com a visão macro social e, por que não dizer, as relações consigo mesmo.

Alerta-se que não se pode deixar de lado a alfabetização e focar apenas o letramento. Os dois têm que caminhar lado a lado, afinal são “dois conceitos independentes, porém indissociáveis” (LEITE, 2006, p. 455).

O alfabetizado é aquele que aprendeu a ler e escrever enquanto o letrado é aquele que, não só internalizou a leitura e a escrita, ele deu um passo adiante, envolveu-se nas práticas sociais que elas, a leitura e a escrita, causam. Então, não basta saber ler e escrever, que é o objetivo da alfabetização, faz-se necessário saber interpretar criticamente a leitura, isto é, o letramento. A pessoa letrada possui uma condição social e cultural diferente de quando ela é analfabeta ou iletrada. Muda sua relação com a sociedade, muda o seu pensamento, passa a

ser uma pessoa mais crítica e transformadora e não apenas reprodutora do que lê, vê ou escuta (SOARES, 2004).

Essa autora discute que o letramento não só ocorre em pessoas que sabem ler e escrever, pode ocorrer em pessoas analfabetas, porém que possuem um interesse sobre leituras de jornais, livros, televisão, rádios, outros, feita por uma pessoa alfabetizada. Ainda, pessoas que, por exemplo, precisam escrever uma carta e pedem para que algum alfabetizado escreva o que eles ditarem, esta pessoa poderá ser letrada, no entanto, não sabe escrever. Pode-se dizer, também, que a criança que, desde bebê, se interessa por livros, histórias que outros lhe contam, é letrada. Para a autora (2004, p. 24-5):

Esses exemplos evidenciam a existência deste fenômeno a que temos chamado **letramento** e sua diferença deste outro fenômeno a que chamamos alfabetização, e apontam a importância e necessidade de se partir, nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita voltados seja para crianças, seja para adultos, de uma clara concepção desses fenômenos e de suas diferenças e relações (Grifo da autora).

A escola, então, tem a função não só de alfabetizar, mas de também letrar o aluno, mostrando-lhe as diferenças existentes entre um processo e outro. O letramento mantém estreita relação com a compreensão da leitura e escrita ligadas às práticas sociais, valores e necessidades, o que caracteriza sua dimensão social. Sendo assim, não é somente aplicar a leitura e a escrita à cultura e sociedade, nas quais o indivíduo vive, mas sim, fazer com que ele se torne um sujeito mais crítico, consciente e questionador quanto à sociedade na qual ele vive, formando-se um cidadão culto.

Segundo Leite (2006, p. 455), é preciso “almejar a formação de cidadãos plenamente alfabetizados e com níveis de letramento que os permitam constituírem-se como cidadãos conscientes, através da inserção nas diversas práticas sociais de leitura e escrita.”

Como já descrito, letrar não é apenas saber interpretar o que se lê ou escreve e uma alfabetização não letrada é fator de exclusão social. Para Soares (2004, p. 39-40),

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Ao se apropriar das demandas sociais de leitura e escrita, o indivíduo se torna cidadão, podendo exercer seus direitos sociais, econômicos, políticos e lingüísticos. Dessa forma, torna-se necessário, para o processo de letramento, a existência de um fator fundamental: o

professor. Sobre sua prática, conhecimentos e domínios de saberes, fez-se referência em capítulo anterior. Neste momento, contudo, é indispensável debruçar-se sobre as características do professor e os papéis por ele desempenhados no processo de alfabetização. Algumas características são aqui enunciadas.

O professor alfabetizador, segundo Ferreiro (2004) é o mais importante da escola. Ressalta-se que, hoje, esse professor atua na escola fundamental. Ele é um participante essencial desse processo, que leva em consideração as necessidades individuais de cada aluno, que trabalha o contexto social e escolar em que o aluno está inserido, buscando promover, dessa forma, sua inclusão tanto na escola quanto na sociedade. O professor se porta não só como um mediador do conhecimento e da inserção do sujeito em um mundo social, desafiando o aluno e participando de sua transformação.

Tendo isso em mente, o professor deve mostrar aos estudantes que cada atividade é importante para o seu crescimento individual, utilizando-se de atividades contextualizadas, que fazem sentido para os alunos, motivando-os, para que se sintam interessados e com vontade de aprender mais, indicando, também, que são capazes de efetuar tarefas com sucesso. O professor, ao proporcionar meios para que os alunos se desenvolvam autonomamente, propiciará a busca por seu próprio aprendizado e novos desafios.

No processo de alfabetização e letramento, o professor deve desenvolver a cooperação entre os alunos e fazer com que esses reconheçam que cada pessoa é única, possui individualidades e que o ser humano está em constante mudança, fomentando nos alunos o sentimento de que pertencem a uma sociedade e que devem se tornar cidadãos aptos a lutar por seus direitos. Além disso, o professor precisa estar ciente de que não só seus alunos se beneficiarão desse aprendizado, mas ele, como professor, igualmente, se transforma à medida que interage com o grupo de aprendentes, razão pela qual deve ser um professor participativo e interativo. Em síntese, o professor deve levar em consideração a individualidade de cada aluno no coletivo da sala de aula, podendo assim, trabalhar a diversidade de uma sala de aula promovendo, a inclusão social e escolar (FERREIRO 2004; AZENHA, 2004; SOARES, 2005; LEITE, 2006).

Outro ponto importante a ser considerado no processo de letramento é o contexto no qual a aprendizagem está inserida. O professor precisa identificar as características da comunidade em que a escola se insere, valorizando as experiências que os alunos possuem e trazem para a escola, respeitando a cultura, sem discriminar o alunado ou excluí-lo. Em sua prática pedagógica deve haver estímulo à participação, à discussão, à compreensão da leitura



o que distancia tanto o professor quanto o grupo de alunos da mera reprodução do que fora aprendido (SOARES, 2004; FERREIRO, 2004; AZENHA, 2004).

Em uma aula de alfabetização que considera o letramento, o professor deve utilizar o texto como modo de formação. Textos “reais, coerentes e ricos de elementos coesivos, cujos conteúdos sejam adequados à população atendida” (LEITE, 2006, p. 456).

Certamente, a relevância atribuída ao texto relaciona-se à nova concepção de escrita assumida recentemente: a escrita entendida como um sistema simbólico construído pela cultura é caracterizada pelos usos sociais de um grupo; [...] a escrita é um sistema lingüístico cuja relevância é determinada pelos seus usos sociais, pela sua funcionalidade (LEITE, 2006, p. 458).

Inferese, então, que usar palavras isoladas e sem significado real para o aluno não é relevante, pois não envolve um contexto, e dessa forma, não se tornam significativas para o aluno. Como visto no capítulo anterior, Luckmann e Berger (1985) e Vygotsky (1998a) acreditam que as atividades que contêm significado facilitam o aprendizado da criança. Pesquisas recentes (LEÃO, 2005; ARANTES, 2006) mostram que a forma de alfabetização com base na pedagogia tradicional ainda é amplamente usada nas escolas. Ao utilizar textos reais e significativos, assim como propõe a teoria histórico-cultural, mencionada no capítulo anterior, o professor ajuda o aluno a construir seu repertório de escrita significativa, enquanto que o método tradicional, com suas cartilhas, constitui instrumento de alienação.

O texto é aqui entendido como sendo oral ou escrito, diferentemente dos textos utilizados em cartilhas que eram escritos com o intuito de trabalhar determinado som, fora de qualquer contexto e sentido para o aluno.

Quanto ao uso de textos, Leite (2006, p. 459) indica:

[...] o texto permite o professor trabalhar todos os aspectos relacionados com o processo de alfabetização, envolvendo a formação da consciência fonológica, relação grafema fonema, todos os aspectos da escrita enquanto código, suas relações com a linguagem oral, as convenções ortográficas com a linguagem oral, as convenções ortográficas etc. [...] Pedagogicamente, portanto, deve-se prever o trabalho sistematizado da relação grafo-fônica através de palavras destacadas, porém sempre contextualizadas a partir do texto, que se constitui aí como o contexto de cada elemento textual.

É fundamental que o professor busque materiais e recursos naturais provenientes da própria comunidade para que sejam utilizados na sala de aula, proporcionando, assim, atividades que se insiram na realidade dos alunos, sem se esquecer de que o mundo é muito maior que a comunidade onde a escola está inserida. Não utilizando materiais que concernem

a outras comunidades, o professor estará excluindo seus alunos do conhecimento de outras características culturais.

Não é demais repetir que o professor que trabalha com a alfabetização precisa ser engajado com as práticas escolares, que visem à formação de pessoas críticas buscando, assim, uma alfabetização crítica (Leite, 2006).

Paulo Freire (1987, p. 58) acredita que: “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. Logo, o ambiente escolar deve ser um ambiente de letramento e cabe, principalmente, ao professor exigir que haja recursos, como por exemplo, uma biblioteca rica em materiais de diversas áreas, com vários tipos de textos, com recursos tecnológicos para que os alunos se interessem. Como pontua Soares (2004), de nada adianta ensinar a ler e escrever se não existem livros para serem lidos, se não há acesso a bibliotecas, uma vez que essas são escassas e em condições precárias, e se o preço dos livros, jornais, revistas é inacessível para o grande público.

Outra característica indispensável ao professor é a de ser um professor que pense sobre suas práticas educativas antes, durante e depois das aulas e que proporcione momentos de reflexão para seus alunos. Essa prática, como abordada por Schön (2000) é aquela em que tanto o professor como o aluno buscam a reflexão sobre a prática, trazendo o conflito, a investigação para a sala de aula como momentos de conhecimento significativo. O professor deve refletir com outros professores sobre o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, não pode ficar isolado em seu trabalho docente.

Um professor reflexivo contribui para a qualidade da educação à medida que questiona e incita seus alunos para que pensem, discutam, busquem soluções e tragam novas questões para debate e que as questões nunca se esgotem, pois o mundo está em constante mudança (FREIRE, 1987).

O processo de letramento não ocorre somente na época da pre-alfabetização e alfabetização, mas é a partir daí que o professor exerce sua função de educador participativo, transformador e reflexivo. O letramento é constantemente construído, pois o homem está sempre em busca de novos conhecimentos, de melhor qualidade de vida.

Para Leite (2006, p. 463), “[...] a construção do processo de alfabetização escolar numa perspectiva crítica [...] implica não só a existência de relações dialógicas saudáveis em sala de aula, mas, principalmente, a escolha de conteúdos que possibilitem a problematização da realidade.” Estabelecendo relações entre o processo de letramento em língua materna e em

língua estrangeira, observa-se que o letramento também deve ocorrer no contexto do ensino bilíngüe.

A alfabetização é vista hoje como um processo que abrange as áreas da lingüística, da psicologia, além da pedagogia, logo, o professor alfabetizador deve ser interdisciplinar, estabelecendo relações entre esses campos do conhecimento. Os membros da escola, como outros professores gestores, coordenadores, diretores devem participar da alfabetização de forma coletiva e reflexiva, portanto, a escola dever ser reflexiva.

Nesta mesma linha interpretativa, Brzezinski (2001), quando se reporta às funções sociais e políticas de escola, usa a teoria da escola reflexiva e emancipatória e explica: “[...] cada um no coletivo da reflexão-ação-reflexão assume responsabilidades e toma decisões. Trata-se de uma conquista da autonomia e da emancipação pela participação que facilita o exercício individual no coletivo” (BRZEZINSKI, 2001, p. 79).

A autora, apoiada em idéias de Paulo Freire (1996) acredita que o coletivo: professores, alunos, gestores, comunidade, acaba por assumir uma “autoridade coerentemente democrática”, e a “escola resignifica suas relações de poder pautada na partilha do saber, na gestão colegiada, na ética e na solidariedade” (BRZEZINSKI, 2001, p. 79).

Leite (2006) compartilha idéias de Brzezinski (2001) e reafirma que:

O trabalho dos educadores na escola implica no compromisso político de todos os envolvidos; na realidade, o trabalho coletivo é uma condição facilitadora para o desenvolvimento desse compromisso, isto implica no envolvimento visceral com as idéias de democratização da escola, de formação do aluno numa perspectiva crítica e responsável, de inclusão escolar, de respeito às diferenças enfim, implica na busca das condições favoráveis para que todos os alunos se apropriem dos conhecimentos necessários para o pleno exercício da cidadania, de forma crítica e consciente. Isto implica no direito ao processo de alfabetização e letramento (LEITE, 2006, p. 471).

É importante mostrar às crianças que se comunicar é saber usar a língua em todas as suas formas e em vários contextos sociais, como mostra Mello (1999, p. 23):

Uma língua não é apenas um sistema de sons, um conjunto de unidades significativas dispostas em uma cadeia morfossintática. É muito mais do que um instrumento de comunicação. Uma língua é um comportamento social e como tal está intrinsecamente ligada à vida, à cultura e à história de um povo. São os falares, os modos de ser, os valores, as crenças que fazem com que os povos sejam diferentes ou semelhantes, porém singulares. Não há sequer dois grupos sociais idênticos em todos os seus aspectos, inclusive o lingüístico.

A língua se difere de região para região onde ela é falada. No Brasil, por exemplo, podem-se notar diferentes palavras para designar uma única coisa, como é caso de mandioca, macaxeira e aipim; palavras usadas em diferentes regiões para uma mesma leguminosa. Sendo assim, Mello (1999, p. 23) argumenta que, dizer que em um país a língua falada é uniforme é uma afirmação “[...] ilusóri[a], ingênu[a], para não dizer enganos[a], pois as línguas se mesclam, se misturam em um mesmo território, sem obedecer aos limites geográficos de suas fronteiras e, mais importante ainda, sem se confundirem”.

A argumentação de Mello é aplicável às diferentes línguas: é ilusório dizer que as várias línguas não se mesclam e uma não enriquece outras. Como já registrado anteriormente, volta-se a afirmar, com base em diversos autores, que a língua estrangeira auxilia o desenvolvimento da língua materna e a língua materna ajuda no aprendizado da língua estrangeira (VYGOTSKY, 2000), ambas contribuindo para o desenvolvimento da criança.

## 3.2 A alfabetização bilíngüe

### 3.2.1 A importância da língua inglesa no mundo atual

A sociedade atual é uma sociedade do conhecimento<sup>14</sup>, não há fronteiras na comunicação entre diferentes povos devido à era da informação. Um grande número de pessoas se comunicam, principalmente, pela *internet*. Há um desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação que começou com a primeira revolução industrial e que evolui em um tempo cada vez mais rápido. Essa revolução tecnológica amplia, para as pessoas, possibilidades de conhecimento, de intercâmbio, que antes não seriam possíveis. Kliksberg (1998, p. 11) contextualiza assim o final do milênio:

A humanidade chega ao final do século XX com progressos de enorme grandeza e profundidade em suas capacidades científicas, tecnológicas e produtivas. Produzem-se rupturas epistemológicas simultâneas em numerosos campos do conhecimento, que estão gerando modelos conceituais renovados para se compreender os fenômenos, e uma nova onda de tecnologias, baseadas em conhecimento de amplíssimas possibilidades.

Apesar de o autor estar tratando do final do século passado, essas possibilidades se mostram ainda mais presentes nos dias atuais, pois com a inclusão digital, um número maior

---

<sup>14</sup> Segundo Lakatos e Marconi (1999, p. 225) a sociedade do conhecimento é entendida como sendo uma sociedade em que o foco está não mais na produção de “bens e serviços e sim [em] idéias e informações”.

de pessoas tem acesso ao computador e, conseqüentemente, à *internet*. Isso sem falar das novas tecnologias em telecomunicação: os celulares possuem cada vez mais funções e é possível, por meio dele, ter também acesso à *internet*. Ter acesso a esses aparelhos está cada vez mais fácil, afinal, no mundo capitalista, como é o caso do Brasil, há uma facilidade imposta inconscientemente ao consumidor.

Vive-se hoje na era da informática, da comunicação virtual, o que é uma das características da globalização. Não há fronteiras para essa comunicação e, segundo Ianni (2000), Crystal (2005) e Ortiz (1994) a sua língua oficial é o inglês. Ianni (2000, p. 139) argumenta que “[...] a língua de fato da aldeia global tem sido principalmente o inglês. A maior parte das comunicações, envolvendo todo tipo de intercâmbio, desde as mercadorias às idéias, das moedas às religiões, realiza-se nessa língua”.

Conforme Ianni (2000) e Crystal (2005), o inglês está presente em quase todos os locais da sociedade e não saber usá-lo de forma ampla, tanto em sua compreensão e produção oral e escrita, contribui para a situação de exploração existente. Para Mesquita e Mello (2005, p. 1), a “adoção [da língua inglesa] como código internacional demonstra ser uma das formas mais efetivas do cidadão global apresentar e fazer valer sua própria identidade”. Fazer parte dessa sociedade do conhecimento implica, entre tantos outros, saber se comunicar em inglês, e isso leva as pessoas à condição de “cidadãs” do mundo globalizado. Advoga-se que essa atuação seja feita de forma ativa e crítica nessa nova sociedade.

Abordar a questão da cidadania em uma sociedade global é tratar de aspectos que concernem à integração do sujeito em tal sociedade. A sociedade em questão é a “aldeia global” na qual estamos vivendo, que é mundial e que possibilita a comunicação, principalmente, por meio da tecnologia, a qual não possui fronteiras (IANNI, 2000). Portanto, é necessário que o indivíduo se insira nessa nova sociedade e, para que isso seja possível, é imprescindível que saiba ao menos a língua franca desta sociedade, o inglês. Crystal (2005) explica o crescimento da língua inglesa como língua franca, trazendo campos em que esta língua se tornou importante, tais como política, economia, imprensa, propaganda, radiodifusão, cinema, música, viagens, educação e comunicações. Em cada uma dessas áreas, a língua inglesa teve e tem papel fundamental.

Não há como escapar da globalização ou do neoliberalismo no mundo ocidental. É preciso, então, se transformar e enfrentar essa nova civilização. Ianni (2000, p. 16) assinala que com essa aldeia “formou-se a comunidade mundial, concretizada com as realizações e as possibilidades de comunicação, informação e a fabulação abertas pela eletrônica”. Nesse mundo, a língua inglesa se tornou peça fundamental para se comunicar, participar de trocas de

informações e adquirir conhecimentos. Ademais, trazendo as idéias de Vygotsky (1998a), o aprendizado permite a aquisição de várias capacidades, o que possibilita ao homem pensar sobre diversos assuntos. Infere-se, então, que a língua inglesa poderá contribuir com essa habilidade de se pensar sobre várias coisas, ampliando, assim, o leque de conhecimentos.

Quanto à globalização, Charlot (2005) assinala a necessidade de tentar lutar contra o estado neoliberal imposto, salientando:

O fato de lutar contra essa globalização não implica um fechar-se em si, em seu grupo, sociedade ou país. Muito antes ao contrário: as lutas progressistas foram lutas por mais solidariedade, dentro de um país e entre países. Às redes de dinheiro e de poder que estão globalizando o mundo, é preciso opor lutas para a construção de um mundo aberto, mais solidário; uma outra forma de globalização ou [...] de mundialização (CHARLOT, 2005, p. 145).

Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97) ressaltam que, com a ideologia neoliberal, “ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e às demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis”. Com o neoliberalismo, as desigualdades sociais aumentaram e com isso, a exclusão social ficou mais acentuada.

O presente trabalho enfoca a aprendizagem da língua inglesa como um dos meios para ajudar a transformar essa realidade. A inserção da língua inglesa desde a Educação Infantil busca caminhos para que as crianças cresçam adultos falantes desse idioma, ampliando suas condições de comunicação e de desenvolvimento cognitivo. Ao abordar a questão da qualidade social da educação, o bilingüismo se mostra necessário porque a língua estrangeira está presente em quase todos os lugares.

Há a necessidade de formular alternativas para enfrentar o sistema neoliberal, ele já está posto, e, conseqüentemente, deve-se tentar diminuir a separação existente entre as classes sociais por ele cada vez mais acentuada. Para Bianchetti (1996, p. 104) é basilar

[...] buscar os elementos teóricos capazes de permitir [...] desenvolver uma estratégia para enfrentar os desafios postos pela teoria neoliberal, em função do [...] compromisso com a defesa de uma educação pública, democrática e de qualidade, que permita aos setores populares não mais ficar excluídos do desenvolvimento do conhecimento científico.

Com o neoliberalismo, há uma separação mais marcante entre as classes sociais. Na maioria das vezes, os setores excluídos estão sendo esquecidos, deixados à margem da sociedade. Na luta por uma educação que leve em conta os direitos e interesses das classes

populares, há ainda muito a ser feito e o ensino da língua inglesa pode ser um dos mecanismos que possam contribuir com o processo da inclusão.

As políticas neoliberais transformaram a educação em mercadoria, porém, hoje essa mercadoria chamada educação precisa ser cada vez melhor. Como afirma Gentili (1998, p. 109), fazendo uma crítica a este fato:

[...] na perspectiva neoliberal, já não se trata de formar indivíduos que se desempenhem produtivamente num mercado de trabalho em permanente e ilimitada expansão. O desafio é formar para a competência num mercado de trabalho cada vez mais restrito e onde somente os “melhores” conseguirão ter sucesso (Grifo do autor).

Apreende-se, nesse caso, que as pessoas provenientes da escola pública, geralmente, estão em desvantagem em relação aos da escola particular. Esta, via de regra, para atender ao mercado, fornece mais vantagens para que seus clientes sejam competitivos no mundo do trabalho. O neoliberalismo faz com que a educação seja um bem de consumo. Com a privatização do ensino, as escolas buscam atender às demandas do mercado, e as escolas particulares, em geral, proporcionam diversas disciplinas, na busca de atender a esse mercado, o que, conseqüentemente, lhes proporcionam maior lucro, pois justificam a cobrança de elevadas mensalidades, bem aos moldes do capitalismo.

Observa-se que as escolas visitadas, tanto a Escola Bilíngüe, como as escolas localizadas nos bairros populares (1 a 6), se pautam pelo modelo econômico e pela ideologia neoliberal. Elas assumem com muita naturalidade a oferta da língua inglesa como uma forma de justificar uma mensalidade mais cara ou para atender às demandas do mercado: o pai não aceita uma escola que não tenha essa disciplina no currículo, confirmam as diretora e proprietárias.

Há uma pressão por parte dos pais, o que leva a um verdadeiro descompromisso pedagógico e curricular por parte da escola com o ensino da língua. Ensina-se para agradar aos pais e ter mais lucro mantendo o aluno na escola.

Essa escola que visa o lucro em detrimento do saber, proporciona uma disciplina sem considerar o significado deste ensino no contexto do projeto político pedagógico da escola, pois o foco está em atrair mais “clientes”. A Coordenadora 04 (2007) confirma: “a gente coloca mesmo, se a gente não tiver inglês o pai vai procurar uma escola que tenha”. Nesta escola, a gestão de empresa-empresa (COSTA 1998) é explícita, em primeiro lugar, o lucro, depois o ensino, o saber, o conhecimento.

Algumas das proprietárias/coordenadoras/diretoras entrevistadas afirmam que quando oferecem uma disciplina a mais, justifica-se um aumento na mensalidade. As “donas de escola”, ainda que formadas em Pedagogia, e, com certeza, conhecedoras de várias tendências de gestão, optaram por comprometer-se com uma gestão da escola regulada por regras do mercado. Vergam-se muito mais às exigências dos pais do que aos ensinamentos advindos dos conceitos apreendidos no curso de Pedagogia. Preocupam-se, também, em preparar seus alunos para o Ensino Fundamental. Esta preocupação não responde às propostas da Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de possibilitar às crianças a interação entre as diversas áreas do conhecimento, bem como proporcionar o seu desenvolvimento como cidadãos e não apenas promover as crianças em seus estudos.

Longe de se aceitar a mercantilização da educação, não se pode negar que a escola se insere nesse contexto capitalista. O inglês está sendo buscado por várias pessoas, e as escolas particulares vêm inserindo essa disciplina desde a Educação Infantil, o que funciona como fator de exclusão para aqueles que não podem pagar uma escola particular, apesar de a LDB 9.394/1996, decorrente de uma Constituição denominada “cidadã” (1988) pautar-se por princípios de inclusão de todos os que precisam entrar na escola. Lamenta-se que essa política educacional que seria inclusiva está muito distante das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007).

A existência da disciplina língua inglesa na escola de Educação Infantil pública significaria inclusão e exigiria professores preparados especificamente. Como registrado no capítulo I, não há professores formados para esse ensino: o curso de Pedagogia não contempla saberes pedagógicos e científicos para ensinar língua estrangeira e o curso de Letras não aborda saberes e conhecimentos sobre a Educação Infantil. Constata-se que a língua estrangeira – o inglês – é dada em escolas particulares por professoras pouco preparadas. Estas professoras, na maioria das vezes são as que atuam na Educação Infantil, as quais possuem, como relatado pelas Professoras 1, 3, 5 e 6, apenas conhecimentos básicos da língua inglesa. Ensinam palavras fora de contexto, com intuito de poderem cantar uma “musiquinha” em inglês para os pais. Na verdade, essas crianças não aprendem a se comunicar usando a língua mesmo porque as próprias professoras não se comunicam efetivamente com as crianças em inglês. O ensino da língua é meramente ilusório e até enganoso.

Na Escola Bilíngüe, como verificado in loco, durante as visitas, as professoras são fluentes na língua inglesa, são, principalmente, preparadas para trabalharem com crianças em idade entre 1 e 3 anos, pois focalizam a comunicação. Não ensinam palavras. Inserem as



crianças em um contexto de aprendizagem da língua, em que o inglês não é apenas mais uma disciplina a ser aprendida, mas o meio de comunicação, fazendo relações com os projetos desenvolvidos pela escola. Por ser uma escola voltada para a elite, a qual está disposta a pagar uma mensalidade elevada para oferecer um diferencial para seus filhos, ela se preocupa um pouco mais com a formação de suas professoras, tendo travado alguns confrontos com a Secretaria de Educação para poder ter em seu quadro de professores de Educação Infantil, profissionais de outras áreas, tais como, Psicologia e Letras, que geralmente são fluentes na língua inglesa. Estas professoras, por questões legais, estão em formação continuada cursando Pedagogia.

Vale lembrar que letramento tanto na língua materna quanto na língua estrangeira implica em sujeitos críticos. Como visto na primeira parte deste capítulo, letrar é proporcionar à pessoa possibilidades de “ler” o mundo de forma crítica (SOARES, 2004; LEITE; 2006). Salienta-se, então, que ao ensinar às crianças palavras em inglês fora de um contexto, como é feito nas escolas visitadas, sem um maior entendimento do por quê e para quê aprender o idioma, porém com a finalidade de que sejam apenas memorizadas para mostrar aos pais que seus filhos já sabem cantar em inglês, o professor está contribuindo para a formação de sujeitos reprodutores do saber.

Como mencionado anteriormente, a existência de uma língua mundial é inegável. Está presente em quase todos os locais e, no Brasil, isso não poderia ser diferente, pois é um país que almeja entrar para o grupo dos países desenvolvidos, e que faz parte da economia mundial, fazendo parcerias econômicas com diversos países.

É possível encontrar no Brasil pessoas que são bilíngües funcionais, que são aqueles que conseguem “compreender uma segunda língua, seja na forma escrita ou falada, mas não falam ou escrevem de forma suficiente para veicular sua mensagem (MELLO, 1999, p. 60). Essas pessoas são chamadas de bilíngües passivos. É o que ocorre com a aquisição instrumental da língua: as pessoas conseguem entender a língua, no entanto, não conseguem produzi-la. Nas escolas brasileiras, essa abordagem instrumental é enfatizada, o objetivo é que os alunos compreendam a língua, saibam interpretar textos, entendam sua gramática, como ocorre nas seleções para cursos de pós-graduação, entre eles o de Educação. Contudo, percebe-se que essa abordagem não é eficiente, visto que muitos dos alunos recorrem a cursos específicos de inglês, ou de espanhol para complementar sua formação escolar. Os alunos não se interessam em aprender a língua inglesa, grosso modo, porque a consideram difícil, associam-na a países dominantes, como por exemplo, os Estados Unidos, ou à falta de professores qualificados, ou até mesmo à falta de uma metodologia mais atraente.

De forma geral, acredita-se que não é dada atenção à produção da língua, seja ela na forma escrita ou oral, nas aulas de inglês, mesmo porque o contato com a língua na escola é muito limitado, uma ou duas aulas por semana. Nota-se que ser bilíngüe passivo não resolve problema da exclusão lingüística referida anteriormente, pois para ser cidadão é preciso, além de ler o mundo, saber se expressar nesse mundo, saber criticá-lo, visando mudanças.

Mello (1999) e Moita Lopes (2005) entendem que não há a necessidade de ser igualmente fluente na segunda língua como se é na primeira língua para participar ativamente da construção do mundo. Mello (2002, p.41) argumenta:

Mais importante, ainda, é reconhecer que o aprendiz / usuário de L2<sup>15</sup> jamais poderá se transformar em um falante nativo tal qual pressupõe a definição tradicional de falante nativo – aquele que fala a língua que aprendeu primeiro – pelo simples fato de que, historicamente, as pessoas não podem alterar sua condição de indivíduo que adquiriu uma língua anteriormente a um atributo da própria história de vida do indivíduo que não deveria ser usado para julgar o comportamento de uma pessoa que fala / aprende, além da primeira língua, uma segunda.

A intenção é de promover uma educação que contribua para que se possa viver em um mundo em que a comunicação aconteça em vários idiomas. Saber falar outra língua não acarretará, necessariamente, esquecimento ou abandono da língua materna ou na mudança de cultura, mas sim, em um maior enriquecimento e entendimento de sua própria língua e cultura, conforme afirmam Crystal (2005), Ianni (2000), Vygotsky (1998 b, c), Moita Lopes (1996) e Cook (1992).

Como já enfatizado, no caso do ensino bilíngüe na Educação Infantil, esse aprendizado propiciará o desenvolvimento cognitivo da criança. Vygotsky (1998c; 2000) sustenta tal idéia ao assinalar que aprender línguas quando ainda criança não atrapalha o desenvolvimento de sua língua materna, mas sim, colabora com o desenvolvimento da língua mãe.

De fato, mesmo que em pouca quantidade dentro ou fora de casa, a criança já tem contato com outras línguas além da materna. Quando outros idiomas são apresentados, vivenciados na escola, poderão compor o leque de conhecimentos que auxiliam a evolução do aprendizado da criança e que a capacita para aprendizagens futuras (COOK, 1992; VYGOTSKY, 1998c; 2000). Por sua vez, também o ensino de línguas estrangeiras deve promover momentos de interação, com e no idioma, de forma significativa. Luckmann e Beger (1985) e Vygotsky (1998a) apontam para a importância de, na escola, a criança estar em contato com momentos significativos de aprendizagem. A escola e seus professores precisam buscar sempre articular a teoria e a prática, e com isso promover atividades que

---

<sup>15</sup> Segunda língua.

sejam interessantes e relevantes para as crianças, proporcionando momentos de interação e de diálogo, de modo que a ação-reflexão-ação sobre o que se ensina seja prática cotidiana.

Tratar do aprendizado de uma língua estrangeira de forma bilíngüe desde a Educação Infantil é algo relevante, visto que é na “aldeia global” que a comunicação acontece em várias línguas e principalmente na língua inglesa. A tecnologia “fala” por meio da língua inglesa. Ela está presente na ciência, na computação, na medicina, na pesquisa, nos livros, nos periódicos, nos *outdoors*<sup>16</sup>, nos nomes das lojas, entre tantos outros (IANNI, 2000).

Destaca-se que o inglês se insere em outras línguas, como no português, por exemplo, está presente em palavras como *shopping*, *delete*, dar um *enter*, *for sale*, *5% off*. São expressões que já fazem parte do cotidiano das pessoas. A língua inglesa, ao entrar em contato com outras línguas não as diminuem, mas as transformam, como declara Ianni (2000, p. 140):

Naturalmente as outras línguas não só permanecem mas desenvolvem-se, transformam-se e até mesmo podem enriquecer-se. Na medida em que é um momento essencial da cultura, do modo de ser, pensar, agir, sentir, imaginar ou fabular, toda língua é necessariamente vida, movimento, devir, transfiguração. O diálogo, o monólogo e a polifonia estão sempre no âmago da sintaxe e semântica, do signo e significado, do dito e desdito. Mais ainda porque o diálogo, o monólogo e a polifonia envolvem necessariamente as outras línguas, os outros modos de ser, pensar, agir, sentir, imaginar ou fabular. Do intercâmbio entre as diferentes línguas como momentos essenciais das diferentes culturas, dos diferentes modos de ser, tanto se produzem mutilações e reiterações como recriações e transfigurações.

A tendência da língua inglesa é, então, ser global, com características peculiares de cada país que a usa. Não se fala em inglês britânico, americano, australiano, canadense, sul-africano entre outros, mas sim, em “ingleses”, que fazem parte indispensável da comunicação internacional (CRYSTAL, 2005). A língua inglesa é, diante disso, uma “língua do mundo, pertencente a ninguém em especial, ou melhor, pertencente a todos os seus usuários, visto que sua difusão vem ocorrendo rápida e paralelamente ao desenvolvimento do sistema econocultural mundial<sup>17</sup>” (MELLO, 2002 p. 50).

<sup>16</sup> A palavra “outdoor” foi criada emprestando-se palavras do inglês, para a tradução da palavra “billboard”. Nota-se, então, que a língua inglesa está presente no cotidiano de todas as pessoas, visto que palavras como essa foram aportuguesadas e são comumente usadas.

<sup>17</sup> Mello (2000, p. 48) cita Brutt-Griffler (1998) ao explicar o sistema econocultural mundial como sendo “o mercado mundial, a comunidade empresarial, a tecnologia, a ciência e a vida cultural e intelectual em escala global.”

O inglês é, então, considerado como sendo uma língua franca<sup>18</sup> plural, pois não faz distinção de culturas, abrangendo os diversos povos existentes, que o utilizam para sua comunicação e transação de mercadorias. Nesses termos, Ortiz (1994), Mesquita e Mello (2005) falam em um *glocal english*, ou um inglês *glocal*, uma vez que possui uma origem tanto global quanto local, é uma língua global que possui as características específicas de cada região que a fala. Dessa maneira, ao se falar em bilingüismo, refere-se a um bilingüismo *glocal*, visto que a língua possui características pertinentes tanto ao idioma falado na sociedade local como na global.

O deputado Aldo Rebelo, com seu anteprojeto de lei nº 1676/99, contra os estrangeirismos e a americanização do Brasil, reverenciado por alguns e criticado por outros, tenta acabar com as palavras inglesas que estão espalhadas por todo o país, sugere em seu anteprojeto punição a quem, por exemplo, utilizar palavras em inglês em nomes de lojas se houver uma palavra equivalente no português.

Concorda-se com as idéias do deputado em lutar contra a americanização do Brasil, todavia não se pode negar que já existe, no país, uma grande influência da cultura de outros países, principalmente dos EUA. Sendo assim, faz-se necessário preparar o cidadão brasileiro para se defender. Interroga-se: Como será possível se defender se não souberem a língua deles, como argumentar com eles?

É preciso pensar sobre a importância da língua inglesa, porém longe do sentido de que ela venha a instigar um sentimento de culto pela nação norte-americana ou outras nações falantes da língua inglesa, mas sim com o objetivo de domínio de uma língua da comunicação global e que, no futuro (não muito distante) não saber usá-la resultará em exclusão.

As transformações ocorridas no Brasil nos últimos anos estão gerando um novo modelo de sociedade no qual a escolarização coloca-se não apenas como condição para a atuação no mercado de trabalho, mas também como um direito do indivíduo na busca de sua cidadania e emancipação” (MELLO e DALACORTE, 2001, p. 7).

Hornby (1946, p. 4 apud CELANI, 2004, 119) argumenta que “nenhuma nação pode se permitir viver uma vida insular nos dias de hoje. Se as nações tentarem viver apenas do próprio cabedal de pensamento e sentimento, muito em breve todas estarão sofrendo de estagnação e decadência.”

---

<sup>18</sup> Língua franca é “uma língua que é usada habitualmente por pessoas cujas línguas maternas são diferentes, a fim de facilitar a comunicação entre eles” (UNESCO 1953 apud MELLO, 1999, p. 34). “Em geral, tem finalidade comercial e pode ser uma das línguas dos grupos em interação” (MELLO, 1999, p. 34).

Sader (2001, p. A3 apud RAJAGOPALAN, 2004, p. 18) assegura que “o continente [sul-americano] inteiro está ameaçado de se tornar uma zona para as corporações norte-americanas”. Não é demais reforçar que não se trata aqui em concordar com a diminuição da língua portuguesa em favor da inglesa, mas não se pode fechar os olhos para a exigência de dominar a língua inglesa.

Vários discursos são feitos contra a língua inglesa. Porém, o lingüista Schmitz (2000 apud RAJAGOPALAN, 2004, p. 24) argumenta que os “estrangeirismos não são prejudiciais; pelo contrário, eles enriquecem a língua portuguesa”. Usar línguas estrangeiras não quer dizer esquecer sua própria língua, mas sim ampliar o seu uso, visto que as línguas, ao entrarem em contato umas com as outras se transformam, se enriquecem (IANNI, 2000).

Possenti (2000, p. 86 apud RAJAGOPALAN, 2004, p. 24-25) pontua que “dentro de anos, [...], um século, talvez os analistas de então digam que o português se enriqueceu soberbamente nos tempos da globalização, tornando-se uma língua ainda mais adequada para atender às necessidade dos falantes”. Não é demais repetir que Vygotsky (2000) já argumentava sobre a língua estrangeira trazer benefícios para a língua materna.

Crystal (2005, p. 139) argumenta sobre a importância das pessoas se tornarem multilíngües: “É preciso que nos tornemos mais multilíngües no nosso pensar e em nossas habilidades. Existem ainda muitas culturas que são monolíngües em seu temperamento. Estas – embora possamos não perceber – são as que se encontram em maior desvantagem”. Ao estar em contato com diversas línguas, mais relações poderão ser estabelecidas entre seus falantes. Emerson (1963, p. 221 apud CRYSTAL, 2005, p. 70-71) argumenta que “quanto mais línguas tiver, quanto mais amigos, quanto mais artes e ofícios, mais ele é um homem”. Dessa forma, o homem poderá se construir tanto economicamente como pessoalmente.

Ressalta-se que os motivos apontados para a importância de saber a língua inglesa na atualidade são motivos pragmáticos que vêm reforçar a questão da utilidade do inglês na contemporaneidade. Tais motivos são motivos válidos, no entanto, não podem ser tomados como essenciais para saber outro idioma. Aprender outras línguas, neste estudo, significa tomar por fundamento Vygotsky (1998a,b,c; 2000). Este estudioso, que se ancora na tendência histórico-cultural, assegura que, aprendizagem é desenvolvimento. O autor reconhece que aprender uma língua estrangeira pode ampliar conhecimentos sobre sua própria língua. Desse modo, o aprendizado traz capacidades para se pensar sobre diversos assuntos, conhecimentos a mais (que poderão trazer adição para o aluno) no sentido de ajudar o desenvolvimento cognitivo do sujeito e de ajudá-lo a se construir historicamente.

### 3.2.2 Letramento na aprendizagem de uma língua estrangeira

O bilingüismo, segundo Grosjean (1982), existe há muito tempo em quase todos os países do mundo e em todas as classes sociais. Em países tal como Canadá, Suíça, Bélgica, Espanha, alguns países asiáticos, africanos e latino-americanos, é muito comum o uso de duas ou mais línguas. O autor argumenta que é difícil encontrar um país que seja exclusivamente monolíngüe e explica:

O bilingüismo é mundial, é um fenômeno que existe desde o começo da linguagem na história humana. É provavelmente verdade que nenhum grupo de linguagem tenha existido isolado de outros grupos, e a história da linguagem está repleta de exemplos do contato da língua levando a alguma forma de bilingüismo (GROSJEAN, 1982, p. 1)<sup>19</sup>.

A pessoa bilíngüe não é necessariamente fluente nas duas línguas, podendo usar as línguas em situações diferentes, ou usar uma melhor do que a outra. Porém, a pessoa bilíngüe é capaz de interagir com o mundo nas suas duas línguas (GROSJEAN, 1982).

Um país monolíngüe é aquele que possui apenas uma língua, a língua materna, ou seja, não tem, em sua população, um número significativo de pessoas que falam além da língua oficial ou a materna, outra língua que seja considerada minoritária. Esses países monolíngües possuem apenas uma língua oficial, porém não se pode negar a existência de várias outras línguas que estão presentes já há algum tempo no país, ou que tenham chegado recentemente. Em países, tal como Japão, que é considerado monolíngüe, é possível encontrar uma minoria falante de outras línguas: ainu (que é o idioma falado, em geral, pelos japoneses de pele clara), coreano e chinês. No Brasil, por exemplo, é possível encontrar minorias falantes de outra língua como os índios que falam tupi-guarani, bem como os moradores das fronteiras com Argentina, Paraguai, Uruguai, Peru, Colômbia, Venezuela, Bolívia, que falam além do português, o espanhol, sem se esquecer da comunidade de surdos que utilizam a LIBRAS<sup>20</sup>. Podem-se encontrar, ainda, moradores da fronteira com a Guiana que falam inglês, da Guiana Francesa, que tem o francês como língua oficial e do Suriname que falam além da língua holandesa (oficial), a inglesa, e da quantidade de imigrantes de outros países, que entre si usam suas línguas maternas (CAVALCANTI, 1999). Interessante também é o

<sup>19</sup> Tradução livre: “Not only is bilingualism worldwide, it is a phenomenon that has existed since the beginning of language in human history. It is probably true that no language group has ever existed in isolation from other languages groups, and the history of language is replete with examples of language contact leading to some form of bilingualism.”

<sup>20</sup> Língua Brasileira de Sinais.

fenômeno das escolas “primárias”, até a metade do século XX: em alguns estados brasileiros, que predominavam imigrantes italianos, alemães, eslavos, como por exemplo, Paraná, Santa Catarina e Rio grande do Sul, a alfabetização era bilíngüe, pois as crianças conviviam com pais que não dominavam o português e no sistema de ensino a língua oficial sempre foi a portuguesa.

Existem vários países que adotam, além da língua oficial, outras línguas que são faladas pela população. Esses países são chamados de multilíngües, como é o caso de alguns países da África e da Ásia (Tanzânia, Serra Leoa, Filipinas, Indonésia, Gana, Nigéria, Senegal, Zâmbia, Líbano entre outros). Tais países adotaram como língua oficial ou a língua falada no próprio país antes da colonização, ou do país colonizador, principalmente inglês e francês. Grosjean (1982, p. 8) ressalta que:

Além de falarem sua língua local, os habitantes desses países geralmente usam uma língua franca para se comunicarem com membros de outros grupos lingüísticos. Tal língua pode ser uma língua natural, tal como *Hausa*<sup>21</sup> na parte ocidental da África ou *Swahili*<sup>22</sup> na parte oriental, ou uma língua que tenha se desenvolvido do contato de várias línguas – o *pidgin*, tal como o *Fanagalo*<sup>23</sup>, na região sudoeste da África. Ademais, uma língua européia é provavelmente o meio de instrução nas escolas, para que as populações desses países se tornem trilingües.<sup>24</sup>

Existem, também, aqueles países que são oficialmente bilíngües, ou seja, as duas línguas são consideradas pelas suas constituições, quase tudo é feito nas duas línguas, administração pública, debates, publicação de leis entre outros. São exemplos de países bilíngües Canadá, Israel, Finlândia e Bélgica<sup>25</sup>.

Entende-se que os países se tornam bilíngües por motivos diversos, entre eles a existência de povos imigrantes que precisam se comunicar na língua oficial para serem mais aceitos pela sociedade, enquanto que em casa, com a família e amigos insistem em conservar sua língua materna. A existência do bilingüismo não é um acontecimento recente. A necessidade de saber mais de uma língua existe desde a época do Império Romano, época em que o grego era considerado a língua da educação e da cultura, passando pelo francês na

<sup>21</sup> Hausa é uma das línguas africanas mais importante.

<sup>22</sup> Língua oficial do Quênia, na Tanzânia e na Uganda.

<sup>23</sup> É uma língua formada pela mistura das línguas zulu, inglês e línguas africanas.

<sup>24</sup> Tradução livre: “In addition to speaking their local language, the inhabitants of these countries often use a lingua franca to communicate with members of other language groups. This may be a natural language, such as Hausa in western Africa or Swahili in eastern Africa, or one that has developed from the contact of several languages – a pidgin, such as Fanagalo in South East Africa. In addition, a European language may be the medium of instruction in the schools, so that inhabitants of these countries are often trilingual.”

<sup>25</sup> Na Espanha, na região Basca, a língua Basca é usada oficialmente, e simultaneamente ao Castelhana, inclusive nas ruas e na sinalização do trânsito.

época das Cruzadas na Europa, pelo italiano no período renascentista até chegar aos dias atuais em que o inglês é considerado a língua internacional da ciência e da tecnologia e é falada em mais de 70 países espalhados por todos os continentes (GROSJEAN, 1982). Tais exemplos são importantes para mostrar que o bilingüismo não resulta em perda da nacionalidade.

Grosjean (1982, p. 15) acrescenta que,

Hoje, muitos alunos são educados em uma língua que não é a sua própria: em inglês, por exemplo, na Índia, no Paquistão e em muitos países africanos, e em francês em países que já pertenceram ao Império Francês. Muitos estudantes viajam para outros países para continuarem seus estudos, [...]. Esse bilingüismo educacional aumenta ainda mais devido a existência de livros e outros materiais tanto escritos como audiovisuais que são produzidos em poucas línguas, o que força o aluno a ser proficiente em uma dessas línguas<sup>26</sup>.

Compreende-se, então, que o uso de outra língua não acontece somente devido à existência de diferentes povos vivendo juntos, acontece, também, pela necessidade de se ter conhecimento sobre assuntos que só existem em línguas diferentes da materna. Fato que irá contribuir para que a pessoa tenha contato com diversas aprendizagens e assim poderá colaborar com sua construção e com a construção do mundo.

Como já explicitado, o não-saber uma língua estrangeira pode ser considerado um sinal de exclusão social. Argumentam Ianni (2000) e Crystal (2005) e aqui retoma-se o que afirmado anteriormente neste capítulo, que o mundo globalizado exige conhecimentos amplos de pelo menos uma língua além da língua materna. A língua estrangeira, contudo, não deve ser entendida como uma qualificação a mais para atender ao mercado de trabalho. Ela deve fazer parte da formação do indivíduo, principalmente no que diz respeito à sua cidadania. “A aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser entendida como um elemento para o auto-conhecimento, para a aceitação das diferenças, para o alargamento dos horizontes e para o desenvolvimento do senso crítico” (MACEIÓ apud BUENO; LEAL, 2003, p. 48).

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (PCNs-LE) (BRASIL 1998) trazem um posicionamento acerca do papel da língua estrangeira para a formação dos alunos. Os PCNs-LE (BRASIL, 1998, p. 15 e 36) apresentam justificativas para

---

<sup>26</sup> Tradução livre: “Today many students are educated in a language that is not their native language: in English, for example, in India, Pakistan, and many African states, and in French in countries that once belonged to the French colonial empire. Many students travel to other countries to pursue their studies, [...]. This educational bilingualism is further enhanced by the fact that books and other written and audiovisual materials are produced in a limited number of world languages, which forces students to be proficient in one of these languages”.



a inclusão da língua estrangeira como importante para a formação do ser humano como cidadão crítico:

A aprendizagem de língua estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão.

O papel educacional da língua estrangeira é importante para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno uma nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto ao mundo distante, em outras culturas.

A importância do letramento em línguas estrangeiras faz parte das preocupações da coordenadora B. Ela argumenta sobre a importância de se ter uma biblioteca rica em materiais tanto na língua portuguesa, na língua inglesa, bem como na espanhola, tais como livros de história, revistas, jornais, uma vez que a criança poderá se beneficiar destas leituras. Para ela, o contato com diversos materiais escritos possibilita a criança ter um maior entendimento sobre as diversas línguas e culturas existentes. Percebe-se, assim, a importância de “letrar” o aluno também em língua estrangeira, como mencionado anteriormente neste capítulo, pois lhe proporcionará momentos de interação com códigos escritos diversos, fato que possibilita um entendimento mais crítico do uso da leitura e escrita nas línguas em questão. O letramento é necessário “para o efetivo funcionamento na sociedade [...], ou em seu poder ‘revolucionário’, [...] em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas[...]” (SOARES, 2004, p. 78) (Grifo da autora).

Não basta apenas dominar conhecimentos básicos. É preciso pensar criticamente de modo que o estudante expanda seus conhecimentos, tornando-se um cidadão global, sem perder sua origem. Sendo assim, é preciso que o professor de língua estrangeira tenha “uma formação crítica e reflexiva e [...] que possa se conscientizar da importância de sua missão como professor dessa disciplina, adotando atitudes, valores e crenças condizentes com a realidade do mundo em que ele e seus alunos estão inseridos” (NICHOLLS, 2001, p. 19 apud BUENO; LEAL 2003, p.49).

Os estudos de Vygotsky a respeito (1998b,c; 2000), desenvolvidos no capítulo anterior desta dissertação, vêm dar sustentação à concepção de que o aprendizado simultâneo da língua materna e línguas estrangeiras favorecem o desenvolvimento cognitivo da criança. Levando-se em consideração a aprendizagem de outro idioma em uma abordagem bilíngüe, infere-se que esse aprendizado poderá contribuir para o despertar para novos conhecimentos, auxiliando, assim, para a transformação do homem pela educação, na mudança de sua

consciência, na construção de um sujeito que constrói história na cultura em que se insere.

Volta-se à questão da importância de as políticas educacionais para a Educação Infantil pública investirem na inserção de línguas estrangeiras, no caso deste estudo – Inglês. Sugere-se que, embora os PCNs-LE não prevejam uma alfabetização em língua estrangeira, as escolas procurem garantir ao aluno a possibilidade de comunicar-se por meio de uma ou mais línguas estrangeiras.

Alertam os elaboradores dos PCNS-LE que há certa tendência para deslocarem o valor das disciplinas de línguas estrangeiras na escola. Em algumas regiões brasileiras, são consideradas apenas como atividades, as quais não implicam avaliação do estudante ou a promoção para o ano seguinte de estudos curriculares obrigatórios, como se lê nos PCNS-LE:

O ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. (...) freqüentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação (BRASIL, 1998, p. 24).

Mediante experiência pessoal como professora de inglês, confirmada na pesquisa feita para este estudo, foi possível verificar que existem em Goiânia várias escolas de Educação Infantil na rede particular de ensino que oferecem a língua inglesa como disciplina para seus alunos. Notou-se que as crianças, que entram em contato com uma língua estrangeira desde a Educação Infantil, desenvolvem motivações em relação à aprendizagem do idioma e conseqüentemente apresentam maior facilidade neste aprendizado no Ensino Fundamental.

O ensino de língua inglesa, como demonstrado nos dados empíricos colhidos nas escolas visitadas de Educação Infantil, é geralmente feito de forma descontextualizada e sem significado para o aluno. É preciso reverter esse quadro e fazer com que o ensino da língua estrangeira na escola seja tão eficiente e tão reconhecido quanto qualquer outro conteúdo significativo.

Conclui-se que uma possível solução seria a inserção da língua inglesa desde a Educação Infantil e que essa inserção seja feita seguindo uma abordagem bilíngüe, com professores especializados. O ensino de inglês, em uma perspectiva bilíngüe, busca integrar as atividades da Educação Infantil com a língua inglesa atribuindo sentido ao que se aprende.

O documento que trata do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, como já observado, aponta como um de seus objetivos o desenvolvimento da identidade da criança, ou seja, formá-la como cidadã. Vê-se, então, a necessidade da inserção da língua

inglesa na Educação Infantil, a fim de, em primeira instância, auxiliar no desenvolvimento cognitivo da criança e, em consequência disso, ajudar na sua formação como cidadã omnilateral.

O foco na língua inglesa na atualidade está relacionado com o processo de globalização, que exige trocas de informações principalmente em inglês, pois essa é considerada a língua franca muito antes da existência da Internet. A língua inglesa hoje faz parte da vida de um significativo número de pessoas do mundo e, no Brasil isso não ocorre de forma diferente.

Os estudos desenvolvidos nesta dissertação confirmam que as crianças possuem facilidade para a aprendizagem e que o aprendizado da língua estrangeira deve ser iniciado nos primeiros anos da escolarização, pois nessa fase a memória da criança é bastante aguçada. Confirmou-se também que aprender mais de um idioma não atrapalha o desenvolvimento, mas sim, colabora com o desenvolvimento cognitivo da criança.

Ressalta-se que, no ensino bilíngüe, a intenção é ir além da função instrumental da língua como ela é abordada atualmente nas escolas, e, conseqüentemente, fazer com que a língua estrangeira promova maior desenvolvimento das pessoas e da própria língua materna, a fim de que as pessoas possam participar ativamente das mudanças que estão ocorrendo no mundo globalizado.

### **3.2.3 As crianças e a aprendizagem bilíngüe**

Em suas pesquisas, vários autores demonstram que a criança possui facilidade em se tornar bilíngüe ou até mesmo multilíngüe não importando se os pais falam línguas diferentes, se uma língua é falada em casa e outra na escola (MELLO, 1999; VYGOTSKY, 1998c; BARBER, 1973 apud GROSJEAN, 1982; MCLAUGHLIN, 1978 apud GROSJEAN 1982; MKILIFI, 1978 apud GROSJEAN, 1982; GROSJEAN, 1982; FILLMORE, 1991). Vygotsky (1998 b; 2000) aponta, ainda, como explicitado no capítulo II, que ao aprender uma língua estrangeira, este aprendizado não atrapalha o desenvolvimento da língua materna.

Este entendimento pôde ser observado nas entrevistas com as professoras, coordenadora e diretora da Escola Bilíngüe.

Nós acreditamos que existem janelas de oportunidade para o bilingüismo (duas, três ou mais línguas). E elas são abertas na idade onde a criança nem ainda domina a língua materna para que ela adquira os dois idiomas (DIRETORA B, 2006).

Uma das professoras entrevistadas comentou o interesse que as crianças demonstram ao aprender outra língua, pois não se sentem desapontados quando cometem um erro. Tal situação faz parte do desenvolvimento pelo qual a criança passa. “É nessa fase que eles estão [...] bem menos envergonhados, sem medo de errar, [...] estão mais abertos, têm a memória mais eficiente” (PROFESSORA B1, 2006).

Quanto à aprendizagem bilíngüe, Mello (1999) e McLaughlin (1978 apud GROSJEAN, 1982) indicam que esta pode acontecer de forma simultânea, ou seja, quando a criança aprende as duas línguas ao mesmo tempo, geralmente até os três anos, ou sucessiva, quando ela aprende primeiro uma, para depois aprender a outra, após os três anos de idade. Grosjean (1982, p. 179) assinala que é preciso:

[...] notar que o grau de bilingüismo alcançado não está relacionado com o fato de que as línguas são adquiridas simultaneamente ou sucessivamente. São fatores psicossociais, tal como o uso da língua na família ou na escola, que influenciarão quando, como, e por quanto tempo a criança será bilíngüe, e não a idade de aquisição das duas línguas<sup>27</sup>.

Mello (1999, p. 73) por sua vez, declara que “[...] o mais importante no processo de aquisição de uma segunda língua é atingir a comunicação, e isso é possível através das relações sociais que a criança estabelece com o outro”. Logo, é evidente a necessidade de buscar um aprendizado em que as interações sociais predominem além de proporcionar situações significativas para que as crianças possam aprender a língua. Segundo a autora (1999, p. 73),

[...] é nítido o papel de integração social no desenvolvimento da fala da criança, seja ela monolíngüe ou bilíngüe. Não no sentido estímulo-resposta, como queriam os behavioristas, mas de uma forma dialógica, em que a fala da criança é espelhada nas relações que ela estabelece com o outro e com o mundo que a cerca. É o exterior interagindo num processo contínuo de troca, de comunhão social e de interação verbal.

Vygotsky (1998a,b,c; 2000), como explicitado no capítulo anterior, considera a cooperação como sendo fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Antes de internalizarem conhecimentos de forma autônoma, a criança aprende com a ajuda de seus companheiros mais capazes e de seus professores. Luckmann e Berger (1985) também

---

<sup>27</sup> Tradução livre: “It should be noted that the degree of bilingualism attained is not related to whether the languages are acquired simultaneously or successively. It is psychosocial factors, such as the use of the language in the family or in the school, that will condition when, to what extent, and for how long a child will be bilingual, not the age of acquisition of the two languages.

corroboram essa idéia sobre a importância da socialização, da interação social para o desenvolvimento da criança, ao afirmarem que a criança nasce propensa à sociabilidade e que a linguagem possui papel fundamental nessa integração com as pessoas. Na Escola Bilíngüe, como constatado, há uma grande preocupação com a interação entre as pessoas. As entrevistadas acreditam que em uma abordagem que considere a interação social, as crianças possuem mais facilidade em aprender as línguas.

Na abordagem bilíngüe, não se exclui o uso de uma língua em favor da outra. Ao se ensinar a nova língua será necessário recorrer à língua materna como instrumento de mediação, como explica Mello (2002, p. 63).

[...] ao usarem a primeira língua para fazer uma pergunta, um comentário ou solicitar esclarecimentos, principalmente quando o diálogo focaliza a língua, os participantes chamam a atenção para o que foi dito e, dessa forma, suscitam a reflexão e otimizam a construção do conhecimento lingüístico na L2.

Conclui-se, então, que ensino bilíngüe traz conseqüências positivas para o desenvolvimento intelectual da criança, afinal, será possível proporcionar às crianças uma educação em que aprenderão duas línguas, nesse caso, português – inglês.

Outra questão importante a ser considerada quanto à aquisição de outra língua são os fatores psicossociais. Esses, conforme Grosjean (1982), determinam o nível dessa aquisição. Para Gardner e Lambert (1972 apud GROSJEAN, 1982) o intelecto ou as habilidades de determinada pessoa não são os únicos fatores determinantes para aprender uma segunda língua. Deve-se, ao invés, considerar a atitude que a criança possui em relação à língua e seus falantes, bem como sua motivação, a necessidade de usá-la, a influência da família, dos pais, e outros.

Krashen (1981; 1982 apud MELLO, 1999) indica alguns fatores fundamentais para a aquisição de uma segunda língua: a motivação, a personalidade, a atitude do sujeito, a ansiedade e a interação com a língua. Esses fatores exercem influência no aprendizado de uma segunda língua, pois auxiliam a controlar o nível do filtro afetivo. Conforme Krashen (1985, p. 3 apud MELLO, 1999, p. 71), o filtro afetivo é “[...] um bloqueio mental que impede o indivíduo de utilizar totalmente o *input* compreensível que ele recebe para a aquisição da língua” (Grifo do autor). Se o filtro afetivo estiver alto, se a pessoa estiver desmotivada, ansiosa, desinteressada, ela terá dificuldades em aprender o idioma. Já se o ambiente for favorável para aquisição da língua e a pessoa estiver motivada, interessada, “aberta” para aprender, o filtro afetivo estará baixo e a aquisição poderá acontecer. Outro fator importante

também é a interação com o outro, considerando o que ensina Vygotsky (1998a) sobre a criança se desenvolver à medida que interage com o próximo.

A criança, ao aprender outra língua, além da sua língua materna, se apóia no próximo para construir sua linguagem. Ela começa por imitar sua professora, sua mãe, seu colega, para depois criar sua própria palavra. Mello (1999, p. 89) ressalta que “[...] a criança, em processo de aquisição da língua, se apóia, primeiro, nas palavras daqueles que lhe são próximos, ou seja, na interação social imediata, para depois reelaborar as suas próprias palavras, até que elas adquiram um caráter criativo.” Dessa forma, a criança desenvolve o seu discurso, o que para a autora citada (1999, p. 96), “[...] não é o resultado de uma criação individual, mas decorrente de uma rede de relações sociais que reflete os comportamentos e as convenções comunicativas de um grupo socialmente organizado”.

A criança aprende a língua materna interagindo com seu próximo, adultos ou crianças, em um processo dialógico, e dessa maneira, elabora o seu discurso. Ao interagir com falantes de outro idioma, o inglês, no caso do presente trabalho, a criança irá, também, construir o seu discurso na língua em questão, talvez de forma um pouco mais lenta, pois o contato com o inglês não é tão intenso como o contato com a língua materna. Neste caso, a língua estrangeira necessita do apoio do ensino formal na escola. Mello (1999, p. 98) analisa:

Ao considerarmos que os processos de aquisição da linguagem são semelhantes, tanto para monolíngües quanto para bilíngües, acreditamos que também os processos dialógicos pelos quais as crianças passam com relação à primeira e/ou segunda línguas o são. Ou seja, é também na interação dialógica que a criança bilíngüe passa do modo monolíngüe para o bilíngüe e vive-versa, ou percorre pontos intermediários dessa trajetória, dependendo da situação, dos participantes, da função do discurso etc. Assim, nesse movimento interativo entre a sua fala e a fala do outro, a criança bilíngüe vai adquirindo as suas duas línguas, ora uma, ora outra, ora ambas juntas (alternadas ou misturadas) (MELLO 1999, p. 98).

É notável que o desenvolvimento da linguagem esteja muito mais relacionado com a interação da criança com falantes da língua, seja ela qual for, do que com fatores biológicos - não que estes não desempenhem papel importante quanto ao nível de linguagem adquirida pela criança.

Quando uma pessoa é bilíngüe, ela escolhe a língua que ela quer se comunicar em cada situação, com cada pessoa, ou mistura as duas línguas em uma mesma conversa, fenômeno que é chamado de mudança de código (code-switching).

Nas observações feitas na Escola Bilíngüe, para este estudo, foi possível notar essa mudança tanto por parte dos alunos como por parte dos professores. Os alunos, ao se

despedirem dos pais utilizavam a língua materna, e ao entrarem na escola, cumprimentam usando a outra língua. O professor, ao explicar a atividade a ser feita, fazia uso da segunda língua, porém, para chamar a atenção, empregava a língua materna. Foi possível observar crianças usando simultaneamente as duas línguas em suas conversas, tanto com o professor como com os colegas. Ao conversar com as crianças nos corredores, os professores e coordenadores procuravam utilizar a língua inglesa ao máximo. As crianças, por sua vez, ora respondiam em inglês, ora em português, variando, dependendo da idade e do ano que cursavam.

Para Grosjean (1982, p. 142 e 157):

A mudança de código não somente preenche uma necessidade lingüística momentânea, como também é um recurso útil para a comunicação, [...]. Notamos que a mudança de código é freqüentemente usada como uma estratégia comunicativa para conduzir a informação social e lingüística<sup>28</sup>.

A mudança de código existe para auxiliar na comunicação e acontece quando a pessoa tem um determinado conhecimento das duas línguas em questão, não sendo considerada uma falha lingüística. Para Baker (2001, p. 47), a tendência é que essa mudança ocorra cada vez mais. Ele argumenta da seguinte maneira:

Com o crescimento e a facilidade em viajar e da comunicação, aumentou a mobilidade social e vocacional, há uma economia mais global e uma maior urbanização, logo há uma tendência em existir um maior contato entre comunidades lingüísticas. [...] a tendência é que a mudança de código seja mais comum do que a estabilidade da língua<sup>29</sup>.

No Brasil, é possível observar mudanças de códigos quando se fala em “portunhol” (mistura do português com o espanhol), ou o “portuglês” (mistura do português com o inglês), porém, é necessário esclarecer que muitas vezes essas pessoas não sabem falar espanhol ou inglês, logo não são bilíngües.

Quanto a essa alternância entre línguas, Mello (1999, p. 17) expõe que:

As línguas são usadas, pelo bilíngüe, de maneira isolada, alternada ou mesclada, dependendo da situação, do tema da conversação, dos participantes do evento de fala e da intenção do falante em comunicar sua

<sup>28</sup> Tradução livre: “Code-switching not only fills a momentary linguistic need, it is also a very useful communication resource, [...]. We have seen that code-switching is often used as a communicative strategy to convey linguistic and social information”.

<sup>29</sup> Tradução livre: “With increasing ease of travel and communication, increases social and vocational mobility, a more global economy and more urbanization, there tends to be more contact between language communities. [...] language shift tends to be more typical than language stability”.

mensagem. O falar bilíngüe está, pois, diretamente relacionado ao contexto sociopsicolingüístico no qual transcorre a interação verbal.

Faz-se importante entender que a pessoa bilíngüe não é necessariamente aquela que fala os dois idiomas fluentemente. Baker (2001) argumenta que existem pessoas que são consideradas bilíngües, porém não possuem as mesmas capacidades nas quatro habilidades que concernem uma língua: ler, falar, ouvir e escrever. A pessoa pode ler e ouvir com facilidade, mas ter dificuldade em expressar suas idéias tanto na forma oral como na escrita, ou ela pode falar fluentemente, no entanto, não conseguir escrever de modo correto. É importante lembrar que, muitas vezes, os próprios monolíngües não conseguem se expressar da mesma maneira na forma oral e na escrita. Harding e Riley (1988, p. 33 apud MELLO, 1999, p. 51) analisam que,

[...] o problema é que as pessoas julgam os bilíngües com referência a um ideal impossível, o do falante nativo, que supostamente fala todas as possíveis variedades de sua língua, e que, linguisticamente falando, pode fazer tudo em todos os domínios e em todos tópicos de sua língua.

Saber uma ou mais línguas além da sua própria não significa deixar de lado, levar ao esquecimento, a língua materna. Se uma comunidade não quer que sua língua chegue ao esquecimento, dependerá da atitude das pessoas em relação à língua materna, e à da segunda língua, pois como expõe Grosjean (1982, p. 110 apud MELLO 1999, p. 47): “Se o grupo está emocionalmente ligado à língua e tem orgulho dela e de sua herança cultural, ele não medirá esforços para mantê-la e passá-la para os seus filhos”.

Mello (1999, p. 48) argumenta que ser bilíngüe está relacionado com os domínios sociais em que a língua é usada, ou seja, o bilingüismo pode ser identificado de acordo com a situação que o indivíduo bilíngüe vive. Para a autora,

[...] Um domínio pode ser considerado como uma situação particular na qual ocorre uma determinada interação verbal. [...]. Cada um [dos] domínios pode ou não exigir uma língua apropriada. Assim, a noção de domínios está diretamente relacionada ao comportamento lingüístico do bilíngüe e ao contexto sociointeracional do evento da fala.

Nesta perspectiva, a existência da alternância de códigos que ocorre em determinadas situações é algo comum e aceito em pessoas bilíngües, afinal, como afirma Grosjean (1982, p. 234 apud MELLO, 1999, p. 51) “o bilíngüe raramente irá usar as duas línguas para fins semelhantes.”



Neste estudo, que se ocupa principalmente, com a perspectiva educacional, a estratégia de usar as duas línguas em ambientes diferentes é relevante e enriquecedora, pois em casa, a língua usada com os pais, irmãos, amigos de rua, parentes é o português, e na escola, com os professores, com os colegas, o inglês. Além disso, há o contato com a língua inglesa na televisão, nas músicas, na Internet, nas propagandas, em jogos eletrônicos, entre outros. Segundo Baker (2001), duas línguas raramente são empregadas para a mesma situação. Enquanto uma língua é usada em casa, com amigos, na escola, a outra está presente no trabalho, na comunicação via internet, na música.

Ressalta-se que no mundo atual saber falar uma segunda língua é indispensável, e, como a língua mundial da comunicação é o inglês, saber ouvir, ler, escrever ou falar na língua inglesa é essencial (IANNI, 2000; CRYSTAL, 2005). Ser bilíngüe é ser capaz de se comunicar em duas línguas, dependendo da circunstância. No caso do Brasil, o português é a língua oficial, falada na comunidade brasileira, e o inglês é a língua que vem sendo usada no trabalho, na educação, no entretenimento entre outros.

É importante salientar que não há dúvidas sobre a dificuldade de se tornar bilíngüe em um país considerado monolíngüe como o Brasil. Na sociedade atual, no entanto, saber falar pelo menos duas línguas tem se tornado cada vez mais necessário e muitas vezes determinante para a entrada no mundo do trabalho. Salienta-se que existem outras dificuldades enfrentadas pela sociedade brasileira, tais como, o estágio de desenvolvimento do país, problemas educacionais, formação de professores, atitude cultural desfavorável, entre outros.

Uma dificuldade apontada pela Coordenadora B é o fato de a escola estar inserida em uma sociedade não bilíngüe, apesar de hoje haver um contato significativo com a língua inglesa por meio da televisão, rádios, jogos, palavras usadas no cotidiano das pessoas que foram inseridas no vocabulário português e várias outras que são, também, rotineiramente usadas. A coordenadora acredita que o período que as crianças estão em contato com a língua na escola não é suficiente:

Mesmo que a gente trabalhe dentro de 5 horas/aula por dia eu acho que é muito pouco para se trabalhar bem o português e o inglês, então, se você perguntar se estou satisfeita com a quantidade de carga horária com o trabalho de português eu não estou, mas também não estou satisfeita com o inglês. (COORDENADORA B, 2006)

A coordenadora sugere que o ideal seria uma escola de período integral, o que já acontece em várias escolas bilíngües no Brasil. Com uma proposta integral, a criança seria mais beneficiada, pois haveria mais tempo para trabalhar tanto a língua portuguesa como a

inglesa e as crianças estariam aprendendo a língua imersas em um ambiente falante das duas línguas.

Esse fato – poucas horas na escola – atinge não apenas as atividades so ensino bilíngüe, mas a aprendizagem em geral. A escola integral, com professores preparados para isso, seria mais adequada em todos os sentidos.

Huffeisen (2006, p. 59), concordando com as idéias de Vygotsky (1998c) e de Crystal (2005), ressalta que “[...] alguns especialistas já não consideram o multilingüismo um problema, e sim uma oportunidade”. A questão do multilingüismo vem sendo tratada por psicólogos, neurocientistas e lingüistas. Em pesquisas feitas nos Estados Unidos, foi descoberto que o cérebro pode ser preparado para o multilingüismo desde a infância (KRAMER, 2005). Essa aquisição precoce, segundo De Bleser e Paradis (2006, p. 72), acontece, pois “[...] as crianças aprendem línguas implicitamente”. Nessa fase, a criança não se preocupa com a gramática, ela aprende de forma inconsciente, já que o fazem de forma internalizada.

De Bleser e Paradis (2006, p. 73) comentam que a inclusão da língua estrangeira nas escolas não pode ser feita para sanar problemas existentes no sistema educacional, mas com o intuito de abrir horizontes para que um dia, isso possa se tornar realidade para as crianças:

[...] se houver em toda a parte escolas gratuitas de boa qualidade e instituições que ofereçam atividades educativas atraentes durante o dia, então restará tempo para aproximar as crianças de línguas estrangeiras de forma lúdica. Para que isso ocorra é preciso que haja professores preparados. Em geral, os aluninhos começam rapidamente a brincar com as palavras. Afinal, seu cérebro está aberto para isso.

Schultz (2004) sugere que a escola deve assumir outras áreas de saberes, buscando enriquecer e renovar práticas educacionais. Entende-se então que a inserção de uma língua estrangeira de maneira bilíngüe traz contribuições para a educação em geral.

O ensino de uma língua estrangeira quando feito a partir da Educação Infantil, como abordado por este estudo, possibilitará ampliar o leque de conhecimentos que colaboram com a evolução do aprendizado da criança e que a capacita para aprendizagens futuras. Este ensino, quando feito em programas de imersão, permitirá que a criança aprenda as línguas em um ambiente de adição.

### 3.2.4 Programa de imersão

A escola de educação bilíngüe, na qual as crianças estão imersas em um ambiente em que as línguas são o meio de formação, é caracterizada como adepta de um programa de imersão. Nesse programa, a língua é ensinada por meio de seu próprio uso. Todas as disciplinas do currículo contribuem para o desenvolvimento da proficiência na língua e um aspecto positivo encontrado nesse programa é o fato dele proporcionar um ambiente bilíngüe de adição, pois conforme Baker (2001, p. 360), “os alunos adquirem uma segunda língua sem custo algum à sua língua e cultura materna”<sup>30</sup>.

Segundo Baker (2001), um dos modelos de programa de imersão mais conhecido é o canadense, iniciado em 1965 em Montreal, tendo como objetivos fazer com que os alunos se tornassem competentes no uso das línguas inglesas e francesas e a ter conhecimento das duas culturas que envolvem essas línguas. A partir do experimento de programa de imersão em Montreal, esse tipo de programa ganhou espaço em outros países, tais como Finlândia, Espanha, África do Sul, Irlanda, Japão.

Os programas de imersão podem ser caracterizados pela idade em que essa experiência se inicia, a qual pode ser na Educação Infantil<sup>31</sup> (imersão precoce); entre as idades de nove e dez anos (imersão atrasada ou média); e a partir da segunda fase do Ensino Fundamental (imersão tardia). Outra característica de programas de imersão é a quantidade de tempo envolvido na imersão. O programa de imersão total é qualificado quando há 100% (cem por cento) de imersão na segunda língua por semana, sendo reduzido para 80% (oitenta por cento) por semana no segundo ou terceiro ano de imersão, e para 50% (cinquenta por cento) ao final da primeira fase do ensino fundamental. Já o programa de imersão parcial se difere pelo fato de utilizar 50% (cinquenta por cento) de imersão na segunda língua durante todo o período que vai da Educação infantil ao Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) (BAKER, 2001). É importante esclarecer que Baker traz tais informações que são aplicadas a países bilíngües, como o Canadá. No caso do Brasil, um programa de imersão bilíngüe teria de ser formulado especialmente para atender as necessidades da realidade brasileira.

Baker (2001, p. 206) aponta que, em programas de imersão,

a comunicação na sala de aula tem como objetivo ser significativa, autêntica e relevante às necessidades da criança; e não artificial, controlada ou repetitiva. O conteúdo do currículo se torna o foco para a língua. A

<sup>30</sup> Tradução livre: “Students acquire a second language at no cost to their home language and culture”.

<sup>31</sup> Ressalta-se, novamente, que a Educação Infantil no Brasil abrange as crianças de zero a cinco anos de idade.

insistência contínua para a correta comunicação é evitada. Aprender uma segunda língua em um programa de imersão precoce se torna casual e inconsciente, assim como a primeira língua é adquirida. A ênfase é dada na compreensão antes da fala. Mais tarde, a instrução formal poderá ocorrer.<sup>32</sup>

Compreende-se que em programas de imersão escolar a segunda língua é aprendida de forma casual, porém com o apoio formal da escola. Não há a preocupação em saber usar a língua cem por cento corretamente, esse uso acontecerá normalmente. Baker (2001) acredita que a aprendizagem da segunda língua por meio da imersão busca seguir o mesmo processo de aquisição da primeira, conseqüentemente, o aprendizado está relacionado com a idade. Quanto mais cedo for o contato com uma segunda língua, mais facilidade a criança terá em aprendê-la, concordando com as idéias de Vygotsky (1998c). Ressalta-se que o método de imersão para o ensino da segunda língua é o que se espera para a Educação Infantil.

Estudos indicados por Baker (2001) revelam a chave para o sucesso de programas de imersão. Esses estudos indicam que o tempo mínimo para que a segunda língua seja usada de forma eficaz e corriqueira é de quatro a seis anos; os alunos que terminam o Ensino Fundamental em programas de imersão possuem resultados iguais ou melhores que alunos em programas de ensino regular.

O ensino por meio da imersão, como visto anteriormente, é melhor quando iniciado na Educação Infantil, pois espera-se que as crianças estejam vivenciando uma mesma situação: não são falantes da segunda língua. Nessa fase, o professor concentra-se na compreensão auditiva e expressão oral e, somente após o segundo ou terceiro ano de imersão, as habilidades escritas começam a ser desenvolvidas de forma mais sistemática. Baker (2001) ressalta, ainda, que as crianças não são pressionadas a falar nos estágios iniciais. O autor (2001, p. 361) explica que “os professores não forcem as crianças a usar a segunda língua, elas só o fazem quando se sentirem com vontade. A insistência poderá inibir a criança e desenvolver atitudes negativas em relação à língua e à educação em geral”<sup>33</sup>.

Em um “programa de imersão”, como é o caso da Escola Bilíngüe, a língua é um meio de comunicação que está em todos os lugares: em cartazes, em placas de avisos, na comunicação entre as pessoas. Levando em consideração o referencial teórico sobre o

---

<sup>32</sup> Tradução livre: “Classroom language communication aims to be meaningful, authentic and relevant to the child’s needs; not contrived, tightly controlled or repetitive. The content of the curriculum becomes the focus for the language. Perpetual insistence on correct communication is avoided. Learning a second language in early immersion becomes incidental and unconscious, similar to the way a first language is acquired. Emphasis is placed on understanding before speaking. Later on, formal instruction may occur”.

<sup>33</sup> Tradução livre: “Immersion teachers do not force children to use the immersion language until they are naturally willing to do so. Early insistence on the immersion language may inhibit children and develop negative attitudes to that language and to education in general”.

programa de imersão aqui explicitado, foram observados, na escola, momentos que caracterizam este tipo de programa. Foi possível perceber a questão da espontaneidade em relação ao emprego da língua inglesa. Enquanto algumas crianças usavam-na de forma natural, outras, mais tímidas ou temerosas, hesitavam em utilizá-la, porém, eventualmente, o faziam. As professoras, coordenadoras e diretora, em momento algum, pressionavam-nas para conversarem em inglês, deixando-as livres para usarem o idioma quando realmente se sentissem prontas.

Nós [...] acreditamos muito na questão da imersão, [...] que quando a criança está imersa no ambiente bilíngüe ela fala essa língua sem perceber que é um segundo idioma, ela se torna bilíngüe e depois ela faz a distinção destes dois idiomas da língua materna e da segunda língua (DIRETORA B, 2006).

Para a Diretora B, esse programa irá, de fato, trazer benefícios para as crianças, assim como acredita Baker (2001). A imersão traz um ambiente bilíngüe de adição, pois os alunos, ao interagirem com a segunda língua, vão construindo conhecimentos sobre sua própria língua.

A Coordenadora B enfatiza que o programa de imersão da escola, para ser mais eficaz, exigiria que as crianças permanecessem na escola por um período mais longo. Ela explica que um turno apenas não é o suficiente para que a aprendizagem seja feita de forma efetiva nas duas línguas, principalmente na inglesa. O ideal seria uma escola de tempo integral, proporcionando às crianças um maior contato com a língua, porém não no sentido de haver mais aulas focalizando o ensino da língua, mas que o idioma seja também usado nas atividades extra-curriculares, tais como esportes, músicas, informática, culinária entre outros.

Um fator fundamental em programas de imersão apresentado por Baker (2001) é o professor. O professor que atua nesses programas precisa ser proficiente nas duas línguas da escola e sempre utiliza a segunda língua para se comunicar com as crianças. O professor atua como um modelo de uso correto da língua além de valorizá-la. Vale ressaltar que, além dos professores, os demais funcionários da escola, como diretores, coordenadores, secretários entre outros, ao usarem a língua da imersão contribuem para o sucesso do programa. Baker (2001, p. 360) enfatiza que esses professores precisam “usar dois chapéus<sup>34</sup>”, um, que assegure a proficiência da segunda língua e outro, que promova o sucesso do currículo escolar. O professor não pode se esquecer de que, além de estar ensinando uma língua, ele

---

<sup>34</sup> Tradução livre: “wear two hats”.

está promovendo os estudos dos alunos nas outras disciplinas. Para tanto, o autor aconselha que haja programas de formação para tais professores e enfatiza que é uma área que se mostra ainda falha em programas de imersão, assim como não há professores formados para programas de horário integral.

Percebe-se aqui, uma dificuldade para a inserção do ensino bilíngüe na Educação Infantil brasileira, uma vez que são precisos professores e demais funcionários proficientes na língua portuguesa, para que as crianças possam internalizar o uso correto da língua e valorizá-la, para então partir para o ensino de uma segunda língua. Destaca-se, também, que o professor precisa estar em formação contínua, e que a universidade possui participação essencial, no sentido de promover formação continuada para seus egressos.

A escola de Educação Infantil bilíngüe (português-ínglês) deve ser gerida da mesma forma que a escola unilíngüe. O espaço físico, a estrutura e os professores têm que ser favoráveis ao atendimento das crianças como disposto na legislação específica, notadamente RCNEI, ou mais ainda como preconizam as teorias do desenvolvimento infantil, tais como, psicologia, psicanálise, teorias histórico-culturais entre outras. Porém, seus professores, além da formação pedagógica, precisam ser fluentes na língua inglesa e ter conhecimentos sobre a aquisição de outra língua. Como mencionado no capítulo I do presente trabalho, as entrevistas em escolas, mostraram que encontrar tais professores é difícil, pois o curso superior de formação de professores de línguas (Licenciatura em Letras) não aborda o conhecimento de uma língua estrangeira para crianças e o curso de Pedagogia não trata do ensino de tal língua e, ainda, pouco traz sobre a Educação Infantil. Logo, faz-se necessário que esses professores tenham uma formação complementar e que busquem se aperfeiçoar com uma formação continuada.

Analisando a obra de Costa (1998), infere-se que as melhores opções para a escola bilíngüe são a escola como cultura e como democracia. Escola como cultura, porque mantém características que fazem com que a instituição assuma uma cultura específica. Escola como democracia porque visa, entre outras coisas, a ajudar, a desenvolver a autonomia nas crianças. A escola como cultura tem como característica,

[...] o reconhecimento dos valores peculiares do estabelecimento e a adesão a estes valores mais do que aos valores individuais.  
A escola institui uma comunidade cujos valores são partilhados por todos.  
[...] cada membro da comunidade escolar deve estar consciente da identidade particular e das finalidades comuns do estabelecimento (OCDE<sup>35</sup>, 2002, p. 200 apud COSTA, 1998, p. 132).

---

<sup>35</sup> Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Para Costa (1998, p. 109), nesse caso, “a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimônias (a escola é uma mini-sociedade)”. Existem escolas que mantêm uma cultura religiosa, outras, que possuem características militares, algumas dão ênfase à característica de que seus alunos sejam os primeiros nos exames, outras que prezam a disciplina, há ainda aquelas que têm o aprendizado de uma língua estrangeira como característica básica (como é o caso da Escola Bilíngüe), entre outros.

As observações na Escola Bilíngüe possibilitaram notar as características da escola que assume uma cultura bilíngüe. Como apontado anteriormente, as crianças chegam à escola, se despedem dos pais na língua materna e cumprimentam os professores na língua estrangeira; as placas e faixas existentes na escola estão em inglês e português; os professores conversam entre si e com as crianças utilizando a língua inglesa. Nesta escola, o conhecimento de duas línguas é a característica primordial.

Ao se falar em ensino de inglês, seja ele bilíngüe ou não, reitera-se a preocupação de que a intenção não é americanizar as crianças, como muitos pensam, mas sim, entre outros fatores, de prepará-las para se tornarem cidadãs do mundo já que metade da população mundial é bilíngüe ou até multilíngüe.

Como mostra Moita Lopes (1996), um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês no Brasil conclui que a atitude dos professores é bastante colonizada procurando glorificar a cultura de países que falam a língua inglesa, principalmente a americana. O autor aponta a necessidade de, ao invés de exaltar a cultura desses países, trazer ao aluno o conhecimento de sua própria cultura, a partir da compreensão de outra, buscando enfrentar os conceitos impostos por países, tais como os Estados Unidos e a Inglaterra. Nesta perspectiva, Mesquita e Mello (2005, p. 3) acentuam:

Em sua socialização global, o inglês vem tomando formas novas, diversas, mais adequadas a demandas pluri-culturais. E, muito embora entrelace o globo terrestre de uma forma muito difusa e cause a impressão de que esta sociedade seja uma hegemônica massa cultural, as próprias multimídia global e língua internacional não têm dado sinais de serem monolítica ou monolíngüe.

Esta ‘inglesação’ do mundo é diferente das anteriores, devido principalmente ao enfrentamento maior entre as diversas culturas promovido pelos meios telemáticos de comunicação, que encurtam distâncias, confrontam conceitos, costumes e crenças e transgridem os valores sociais (Grifo das autoras).

Ressalta-se que na proposta de ensino-aprendizagem bilíngüe procurar-se-á trazer alguns elementos e algumas características das culturas dos países falantes da língua inglesa, pois a língua é manifestação da cultura de um determinado povo, não há como dissociar as duas coisas. Espera-se, então, ampliar o conhecimento das crianças sobre sua própria cultura e com isso, poderem se posicionar de forma crítica quanto aos ditames colocados por outros países.

Trazer as diversidades e as diferenças culturais para a escola é, como aponta Forquin (1993) fundamental. Campos (1998, p. 329) salienta: “[...] não se trata mais de obter resultados “assimilacionistas”, adaptando os grupos minoritários à cultura dominante, mas sim conferir um valor social positivo às diferenças, reconhecendo que a sociedade em seu conjunto torna-se pluralista” (Grifo da autora). Dessa forma, o aluno será educado para o convívio em uma sociedade plural, em que a escola “deve desempenhar [...] tanto um papel de crítica social como de síntese cultural, o que supõe uma visão ‘interativa’ do multiculturalismo, em oposição ao que seria uma visão ‘separatista’” (CAMPOS, 1998, p. 330, grifos do autor), contribuindo, assim, para sua cidadania.

Para Forquin (1993, p. 138) “[...] numa sociedade multicultural é injustificável privar certos indivíduos de benefícios intelectuais e sociais que podem propiciar a ampliação dos conhecimentos e o acesso a uma pluralidade de sistemas de referências e de valores”. Neste sentido, o ensino-aprendizagem bilíngüe poderá proporcionar às crianças um meio de participarem do mundo multicultural existente atualmente, devido à facilidade de comunicação e interação promovidas pela sociedade do conhecimento e pelo avanço tecnológico.

A opção por um ensino bilíngüe na escola de Educação Infantil, como mostrado neste estudo, permite que o idioma estrangeiro seja usado junto com o idioma materno, deixando as crianças à vontade para usarem a língua alternativa quando se sentirem prontas, fato que não ocorre nas aulas voltadas para a língua estrangeira, quando se faz dela uma obrigação, o que, para muitos, pode resultar em bloqueio.

A língua estrangeira é ensinada segundo a proposta pedagógica da língua materna. Percebe-se, então, uma característica de escola como democracia (COSTA, 1998), em que os professores criam oportunidades para os alunos seguirem em frente de forma autônoma, assim como pauta a teoria da escola reflexiva, anteriormente mencionada.

Para Dewey (1959, p. 43 apud COSTA, 1998, p. 63), os alunos devem fazer parte do processo pedagógico da escola. Ele argumenta que: “[...] Para sua plena eficiência, as escolas precisam de mais oportunidades para actividades em conjunto, nas quais os educandos tomem



parte, a fim de compreenderem o sentido social de suas próprias aptidões e dos materiais e recursos utilizados”.

Uma escola que tenha uma proposta bilíngüe busca fazer uma educação personalizada a qual valorize os indivíduos na coletividade. Segundo Costa (1998, p. 64), “o movimento da *educação personalizada*, [...], situa todo o processo educativo [...], na pessoa humana, através da valorização da sua individualidade, da sua dignidade e da sua auto-realização” (Grifo do autor), como componentes, membros de um movimento coletivo, proporcionando, assim, uma educação reflexiva e emancipatória.

Abordar o aprendizado de duas línguas de forma bilíngüe desde a Educação Infantil, embora no momento ainda possa parecer uma utopia, é relevante. Comprovou-se que a criança estará exposta à língua na escola, local que oferecerá um ambiente propício ao desenvolvimento das habilidades de ouvir, falar, ler, escrever e pensar tanto na língua materna como na língua estrangeira, com naturalidade. Essa criança irá, em decorrência, desenvolver capacidades que auxiliarão seu desenvolvimento posterior. Assumir o ensino de língua estrangeira em uma proposta bilíngüe para a Educação Infantil proporcionará, certamente, mais oportunidades para crianças das classes populares.

Inserir o ensino bilíngüe na Educação Infantil parece ser trabalho rico, porém que exige esforços dos envolvidos no processo. Não basta apenas inserir a língua estrangeira nas aulas de Educação Infantil, não basta apenas ensinar “musiquinhas”, não é uma questão de adaptação ao mundo global existente hoje. Há a necessidade de profissionais capacitados que dominem os diversos saberes necessários para atuarem com essa abordagem. Profissionais, como mencionado ao longo deste trabalho, que sejam formados em instituições de ensino superior. Essa inserção vai além dos esforços pragmáticos, reprodutivistas e mecanicistas de ensinar uma disciplina. Seu principal objetivo é enriquecer as experiências e vivências das crianças que são envolvidas nesse processo, ajudando-as a se transformar e transformar sua história.

Nas palavras de Crystal (2005, p. 140), é preciso “apreciar, verdadeiramente apreciar, o valor da língua no desenvolvimento humano e na sociedade. As línguas deveriam ser ensinadas e tratadas como tesouros [inter]nacionais”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil faz parte da Educação Básica brasileira desde a LDB 9.394/1996 e, com isso, a criança menor de 5 anos começou a ter direito à educação com respaldo legal. Com essa Lei, muitos debates e estudos estão sendo feitos para melhor entendimento de como essa criança se desenvolve e com isso ser possível proporcionar melhor atendimento às crianças que freqüentam esse nível de ensino.

Investigar a importância do contato das crianças com uma língua estrangeira, sendo esta, a língua inglesa, de modo a ajudar o desenvolvimento da criança como sujeito histórico, adicionando conhecimento à sua formação cidadã, foi o caminho percorrido durante a pesquisa que levou à elaboração desta dissertação. Buscou-se aprofundar estudos sobre o bilingüismo na Educação Infantil e identificar a sua pertinência nesse nível de ensino.

Entre os documentos pesquisados está o RCNEI (Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil). Nele, entre outros assuntos, estão presentes as capacidades a serem desenvolvidas na criança pela Educação Infantil, entre elas, o desenvolvimento de diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita). O desenvolvimento de diferentes linguagens na infância vem reforçar a possibilidade de uma educação bilíngüe para as crianças pequenas, uma vez que elas estarão em contato com outra língua de forma intencional e a utilizará em situações de comunicação. Ademais, a escola que segue uma proposta bilíngüe deve também contemplar todos os aspectos concernentes à Educação Infantil.

A observação em escolas de Educação Infantil permitiu constatar que a língua estrangeira está presente em muitas escolas particulares no Município de Goiânia, que atendem a esse nível de ensino, mas nenhuma escola pública neste município ministra outra língua senão a materna.

Apesar de a disciplina língua estrangeira não fazer parte do currículo da Educação Infantil foi possível encontrar um número significativo de escolas particulares que oferecem essa disciplina, porém, verificou-se que o ensino dessa disciplina não é valorizado quanto à sua contribuição para o desenvolvimento infantil. A inserção da língua inglesa, muitas vezes, vem sendo feita para atrair “clientes” e aumentar a mensalidade. As diretoras das escolas visitadas declararam que a língua é oferecida por exigência dos pais que pouco se preocupam com a qualidade do ensino. As proprietárias das escolas, que em grande parte são as próprias diretoras, coordenadoras e até mesmo professoras, desconhecem o benefício que a

aprendizagem de outra língua pode trazer para o desenvolvimento cognitivo da criança. Foi possível constatar que, a maioria dos sujeitos pesquisados, que participam desse processo, professoras, coordenadoras e diretoras, se mostram ainda distantes de um modo ideal para a inserção da língua estrangeira na Educação Infantil. Falta consciência por parte dos gestores de que inserir uma língua estrangeira vai além dos motivos mercadológicos e pragmáticos. Há uma carência de professores capacitados, uma vez que as professoras que atuam com essa disciplina não estão preparadas para ministrá-la.

Schultz (2002), Coêlho (2004), Saviani (1991), entre outros, salientam que, para atuar na Educação Infantil, o professor deve ser formado no Ensino Superior, mais especificamente no curso de Pedagogia e não em Institutos Superiores de Educação que oferecem uma formação mais rápida e técnica, além de ser desvinculada da pesquisa, fator fundamental na formação de qualquer professor.

Brzezinski (2002) ressalta a importância de o professor dominar, no mínimo, quatro saberes básicos: o saber específico, o saber pedagógico, o saber cultural e político e o saber transversal. Ao considerar a formação do professor de língua estrangeira para atuar na Educação Infantil, esta se mostra bastante complexa, para compreender tais saberes. Ensinar uma língua estrangeira na Educação Infantil seguindo uma proposta bilíngüe requer do professor conhecimentos de saberes específicos que concernem, entre eles, a educação e desenvolvimento de crianças, alfabetização, o ensino de línguas para crianças, o bilingüismo. Requer, também, um saber transversal, uma vez que estará lidando com diversas disciplinas utilizando-se da língua estrangeira, com as famílias das crianças, com a comunidade, com o mundo falante desta língua.

Ao estudar sobre a teoria referente ao bilingüismo, foi possível apreender que o professor, para atuar em uma escola que tem uma perspectiva bilíngüe desde a Educação Infantil, precisa estar preparado para atuar nessa abordagem e que o bilingüismo tem que penetrar a escola, fazer parte de seu cotidiano. Salienta-se, então, a importância de ter um professor especialmente formado para o ensino bilíngüe. Essa formação não faz parte do conjunto das licenciaturas, que no Brasil são responsáveis pela formação de professores no Ensino Superior. Embora ainda utópico para a realidade das licenciaturas, destaca-se a importância de o professor ser preparado para o ensino bilíngüe na Educação Infantil, tanto no curso de Pedagogia, como o de Letras (português-inglês).

Espera-se que os professores envolvidos neste processo entendam, principalmente, do desenvolvimento infantil e da alfabetização tanto na língua materna como na outra língua para ensinar uma língua estrangeira, seguindo uma abordagem bilíngüe desde a Educação Infantil.

A criança, desde antes de seu nascimento, está se desenvolvendo, tendo em vista que está inserida em uma sociedade em constante movimento. Para acompanhar as mudanças da sociedade, o homem utiliza-se das interações sociais, da linguagem e da interpretação da realidade em que vive. Adaptar-se à sociedade requer, do indivíduo, interiorizar experiências significativas, no sentido de formar conceitos por toda a sua vida (LUCKMANN; BERGER, 1985; VYGOTSKY 1998b, 2000).

Apoiando-se nas idéias de Vygotsky (1998a, b, c; 2000; 2001), percebeu-se que as crianças possuem mais facilidades para aprender outra língua, pois estão no momento de novas descobertas. A criança, desde seu nascimento, começa a aprender diversas formas de linguagens e com isso constroem sua história. Para o autor (1998a, b, c; 2000; 2001), a interação social é fundamental para o desenvolvimento humano.

Vygotsky (1998a) demonstra a importância dos signos como outro fator importante para o desenvolvimento cognitivo. O signo tem a função mediadora entre o mundo exterior e o mundo interior da criança, entre o meio social e o indivíduo. Entre os signos, destacou-se, aqui, a linguagem, considerada fundamental para o desenvolvimento infantil. A linguagem possibilita o homem expressar seus desejos, buscando a comunicação. Valendo-se de idéias de Vygotsky (1998a, b; 2000), Luckmann e Berger (1985) afirmam que na linguagem acontecem diversas trocas entre os homens e que ela é, acima de tudo, conhecimento. A criança constrói sua individualidade na linguagem, pois é dinâmica, é interativa.

Vygotsky (1998a; 2000) ressaltou que aprender é adquirir meios para pensar sobre várias coisas e que a interação entre as disciplinas auxiliam no aprendizado umas das outras e com isso, no desenvolvimento mental da criança. Vygotsky (1998b, c; 2000) não trata do aprendizado bilíngüe, mas foi possível abstrair, de seus ensinamentos, que há a possibilidade deste ensino ser relevante para o desenvolvimento infantil. Esse autor destacou que aprender uma língua estrangeira não atrapalha o desenvolvimento da língua materna, mas sim, colabora com ele, pois as capacidades aprendidas na primeira irão auxiliar no aprendizado da segunda, e ao aprender uma língua estrangeira, a criança começa a fazer relações com a sua própria língua.

Barbosa (1997), colaborando com as idéias de Vygotsky (1998a) sublinha que a criança é capaz de produzir e transformar sua história, por meio do ensino, pois não é apenas receptora de conhecimentos. A criança, ao estar em contato com o mundo social, se desenvolve à medida que interage com seu próximo e com o meio que está a sua volta.

Para Vygotsky (1998a, b, c; 2000), a criança está em um momento específico para diversas aprendizagens. Ela, ao utilizar-se dos recursos oferecidos em uma abordagem

histórico-cultural, poderá construir conceitos, adquirir conhecimentos, fazendo uso da linguagem, de outros signos e da interação social, o que ajudará no seu desenvolvimento cognitivo e na sua construção como sujeito histórico.

Autores, tais como Leite (2006), Mortatti (2006) e Soares (2004), contribuíram para o presente trabalho no sentido oferecer estudos sobre como a alfabetização e o letramento devem acontecer para que as crianças sejam capazes de usar a leitura e a escrita em suas práticas sociais. A alfabetização e o letramento possibilitam a pessoa entrar em um mundo novo, inserindo-se e entendendo-o de forma crítica e ativa.

Abordou-se, nesta dissertação também, a importância em “letrar” o aluno na língua estrangeira, pois o ensino desta disciplina não deve ser feito de forma descontextualizada e sem significação para os alunos. Alfabetizar e “letrar” a criança, também, em uma língua estrangeira, possibilitará a ela estabelecer relações com diversos conhecimentos, o que ajudará em seu desenvolvimento cognitivo e na formação de pessoas críticas, reflexivas e autônomas.

Mello (1999 e 2002) faz considerações relevantes quanto ao aprendizado de outra língua, principalmente no que concerne a relação social com o próximo. Para a autora, fundamentada em Vygotsky (1998a), a aprendizagem, quando feita por meio de interações sociais, se tornar mais significativa, e que o professor e companheiros mais capazes servem de mediadores para que o aprendizado aconteça. A autora aborda, ainda, questões referentes ao suporte que uma língua dá à outra e ao fato de que ser bilíngüe não traz desvantagens para a pessoa, mas sim adiciona conhecimentos a ela.

Ao visitar uma escola que tenha a proposta bilíngüe, foi possível perceber que é uma escola que se pauta em ensinamentos vygotskyanos, pois a direção e o corpo docente acreditam que a língua estrangeira irá contribuir para o desenvolvimento infantil com experiências de aprendizado significativas para os alunos. As crianças vão desenvolvendo suas capacidades de pensar e se comunicar na língua estrangeira, tendo em vista que esta não é o objeto de estudo e sim o meio de comunicação na escola. As crianças passam por um processo de imersão em que a língua estrangeira não é aprendida por um processo de imposição, ela vai se estabelecendo à medida que a língua materna se constrói, porém de forma um pouco mais lenta e com diferentes etapas, sempre de modo intencional, uma vez que ensinar é objetivo planejado e intencional inerente à instituição escolar.

Alerta-se que o ensino bilíngüe na Educação Infantil não deve ser feito para atender às exigências do mundo globalizado, o que de fato interessa são os benefícios que tal ensino poderá trazer para o desenvolvimento infantil e conseqüentemente para a formação cidadã das crianças, embora não se desconheça o que indicam Ortiz (1994), Ianni (2000) e Crystal

(2005): a língua inglesa está presente na comunicação mundial. A sociedade hoje é global e o inglês é língua universal, as trocas de informações se fazem, também, por meio dele e saber falar essa língua se torna essencial.

Não se desconhece também que saber falar inglês é, ainda, uma séria questão de não inclusão social muito presente no Brasil. Falar esta língua é um privilégio de poucos, se considerarmos que a maioria dos brasileiros pertencem às classes mais populares que raramente têm acesso às aulas de inglês na escola.

Ianni (2000) ressalta que não se pode deixar de lado o fato de que se vive hoje em um mundo globalizado, em uma sociedade do conhecimento, e que as informações chegam às pessoas em tempo real, muitas das vezes em uma língua estrangeira, principalmente a inglesa. Ter conhecimento de ao menos uma dessas línguas se faz basilar para enfrentar essa sociedade. No entanto, não se pode ensinar a língua estrangeira sem antes pensar nos benefícios que tal aprendizado irá proporcionar às crianças e, conseqüentemente, elas poderão construir historicamente também em outra língua.

Espera-se que essa pesquisa possa instigar futuras investigações sobre esse assunto, afinal, como afirma Triviños (1987, p. 17) “os fenômenos e objetos do mundo não constituem um amontoado de coisas acabadas, mas em constante transformação”.

Como exposto ao longo desta dissertação, o professor é alicerce para uma educação de qualidade. Espera-se que esse trabalho possa contribuir para o entendimento da exigência de o professor que atua na Educação Infantil seja formado na Universidade e que desperte reflexões e mudanças nos cursos que formam professores, tanto no curso de Pedagogia, pois tanto este como o curso de Letras em seus currículos não abordam saberes sobre línguas estrangeiras, um vez que ignoram o ensino de línguas estrangeiras para crianças pequenas. A introdução desses componentes curriculares precisa ser pensada, tendo em vista a quantidade de escolas do sistema particular de ensino que oferecem essa disciplina na Educação Infantil com professores não qualificados para ministrar língua estrangeira para esse nível de ensino.

Entende-se, aqui, que há várias dificuldades para a inserção de um ensino bilíngüe na Educação Infantil devido às limitações existentes no país, principalmente, quanto à formação de professores, e às condições das escolas e da população, além dos problemas e dificuldades que concernem à alfabetização, mas em uma perspectiva de futuro reitera-se a necessidade da introdução do bilingüismo por decisão de uma política educacional, tendo em vista que acredita-se que

Se, por um lado, há aqueles que têm razões para achar inconveniências no bilingüismo, por outro, há aqueles que só vêem vantagens. Em geral, são pessoas que valorizam o inter-relacionamento entre línguas e culturas; [...] são monolíngües que acreditam na possibilidade de descobrir novos valores, novos caminhos. Para estas pessoas, o bilingüismo significa múltiplas perspectivas na vida do indivíduo – mobilidade social, oportunidades de trabalho, aquisição de novos conhecimentos através do contato com a língua, a história, a literatura e a cultura de outros povos. É, pois, uma maneira ilimitada de visualizar o mundo (Mello 1999, p. 104).

A intenção neste momento é de projeção, a longo prazo, reivindicar a adoção do ensino da língua inglesa nas escolas públicas de Educação Infantil, em uma abordagem bilíngüe a fim de que o inglês seja popularizado e que as crianças possam continuar construindo sua história, transformando a realidade que hoje se evidencia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANFOPE. **Políticas públicas de formação dos profissionais da educação**: desafios para as Instituições de Ensino Superior. Brasília: Anfope, 2004.

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

AZENHA, M. G. **Construtivismo**: de Piaget a Emília Ferreiro. São Paulo: Ática, 2004.

BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 3. ed. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters, 2001.

BARBOSA, I. G. Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética. São Paulo: USP, 1997. (Tese Doutorado).

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília. DF, 21 de junho de 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 21 ago. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 07 ago. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília. DF, 7 de fevereiro de 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 11 maio 2007.

BRASIL. INEP. MEC. Resultados do Censo Escolar 2006. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 02 dez. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2005. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Brasília: MEC/CNE, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 02 fev. 2007.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.



**Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 de setembro de 1995. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 21 ago. 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 14 jun. 2005.

BRASIL. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] União**. Brasília, 13 de abril de 1999. Sec. 1, p.18. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> .Acesso em: 25 ago. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CNE/CEB 22/1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Relator: Regina Alcântara de Assis. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 ago. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol. 1 Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. SEDH. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada pela Resolução n.º L. 44 (XLIV) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro de 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 28 jul. 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 07 ago. 2007.

BRASIL. SEDH. **Declaração universal dos direitos das crianças**. 1959. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 28 jul. 2007.

BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRZEZINSKI, I. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipatória. In: ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 65-82.

BRZEZINSKI I. Docência universitária e sucesso acadêmico: um olhar brasileiro. In: TAVARES, J. (org.). **Pedagogia universitária e sucesso acadêmico**. Universidade de Aveiro, 2002, p. 17-31.

BUENO, J. F.; LEAL, M. R. O ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira. **Revista Educação em Movimento**. Curitiba, v.2, n.6, p. 45-56, set./dez. 2003.

BUENO, M.S.S. **O Banco Mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina**. 2005. Impresso por meios eletrônicos.

CAMPOS, M. M. Educação infantil no primeiro mundo: uma visão daqui debaixo do equador. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (orgs.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1998.

CANÁRIO, R. **O que é a Escola?** Um “olhar” sociológico. Porto, Portugal: Porto, 2005.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, Vol. 15, n. especial, 1999, p. 385-417.

CELANI, M. A. A. Chauvinismo lingüístico: uma nova melodia para um velho tema? In: SILVA, F. L.; RAJAGOPALAN, K. (orgs.). **A lingüística que nos faz falhar**: uma investigação crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CERISARA, A. B. O Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**. Set. 2002, vol. 23, n. 80, p. 326-345.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Trad. Ruth Rissin Josef. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

COÊLHO, I. Teoria, prática e formação de professores. In: **Educativa**, v. 1. n. 1. Goiânia: Editora da UCG, 1997. p. 207-244.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COOK, V. Evidence for multicompetence. **Language Learning**, v. 42, n. 4, dez. 1992, p. 557-591.

COSTA, J. A. **Imagens organizacionais da escola**. Edições Asa: Lisboa, 1998.

CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. Trad. Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

DALAZEN, C.W. O espaço da escola e as formas de expressão cultural da educação infantil de uma instituição pública em Goiás. Goiânia: UCG, 2003. (Dissertação Mestrado).

DE BLESSER, R.; PARADIS, M. Os multilingües são mais espertos! **Viver mente e cérebro**. São Paulo, Ano XIV n. 162, 3, jul. 2006. p. 72-77. Entrevista concedida a Michel Spreinger.

DIDONET, V. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Editora Plano, 2000.

DRECHSEL, D. O desafio de incluir 17 milhões de crianças no ensino. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 26 fev. 2006. Brasil, p. 20-22.

FARIA, A. L. G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92. Especial – Out. 2005, p. 1013-1038. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 ago. 2007.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FILLMORE, L. W. Second-language learning in children: a modelo f language learning in social context. In: BIALYSTOK, E. **Language processing in bilingual children**. New Yourk: Cambridge University Press, 1991

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 80, Campinas, set. 2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 16 ago. 2007.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 299-325. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 06 jun. 2007.

FREITAS, M. T. de A. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 2003.

FRIGOTTO, G. E.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, p.93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 06 jun. 2007.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓES, M.C.R. de. A construção de conhecimentos e o conceito de ZDP. In: MORTINER e SMOLKA (orgs.). **Linguagem, cultura e cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 77-88.

GOIÂNIA, SME. Plano Municipal de Educação. Goiânia: SME, 2004.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Cambridge, EUA: Havard University Press, 1982.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (org). **Uma introdução à Vygotsky**. São Pulo: Loyola, 2002. p. 199-227.

HUFEISEN, B. O bê-á-bá do mundo. **Viver mente e cérebro**. São Paulo, ano XIV n. 157, p. 58-61, fev., 2006.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KLIKSBERG, B. **Repensando o estado para o desenvolvimento social**: superando dogmas e convencionalismos. São Paulo: Cortez, 1998.

KRAMER, K. Quanto mais cedo melhor. **Viver mente e cérebro**. São Paulo, ano XIII n. 151, p. 66-69, ago., 2005.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Medicação, 1998.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Sociologia geral**. 7. ed. rev. e. ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

LEÃO, J. M. B. S. **O Ciclo de Desenvolvimento Humano e Caminhos para o Letramento**: O caso de uma escola de Goiânia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2005.

LEITE, S. A. S. O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões. **Perspectivas**. Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 449-474, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.ufsc.br>>. Acesso em: 07 abr. 2007.

LUCKMANN, T; BERGER, P. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

MELLO, H. A. B. “**O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês**”: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “escola bilíngüe”. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – UNICAMP, Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_. **O falar bilíngüe**. Goiânia: UFG, 1999.

MELLO, H. A. B.; DALACORTE, M. C. F. (Orgs.). **A sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia: UFG - Cegraf, 2001.

MESQUITA, D. M. C. Linguagem, psicanálise, leitura e subjetividade. In: GODOY, H. (org.). **Identidades prováveis, representações possíveis**. Goiânia: AGEPEL, 2005. p. 59-83.

MESQUITA, D. N. C; MELLO, H. A. B. **Sociedade global, ingleses e bilingüismo glocal**. Goiânia, 2005. Texto digitado.

MOITA-LOPES, L. P. Inglês no mundo contemporâneo: Ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto básico apresentado no **Simpósio Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação**. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico, 25-26 de abril de 2005. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br>> Acesso em: 14 mar. 2007.

\_\_\_\_\_. “Yes, Nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago não”. Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. In: **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 37-61.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Portal Mec. Seminário Alfabetização e Letramento Em Debate, Brasília, v. 1, p. 1-16, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 07 abr. 2007.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

RAJAGOPALAN, K. Línguas Nacionais como bandeiras patrióticas, ou a lingüística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo lingüístico emergente no Brasil. In: SILVA, F. L. da; RAJAGOPALAN, K. **A lingüística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola, 2004.

REBELO, A. Projeto de Lei nº 1679 de 1999. In: FARACO, C. A. (org.) **Estrangeirismos**: guerra em torno da língua. São Pulo: Parábola Editorial, 2004.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROCHA, E. A. C. A função social das instituições de educação infantil. In: **Revista Zero-a-Seis**. Florianópolis: UFSC, n. 7 jan/jun, 2003. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br>. Acesso em: 25 ago. 2007.

ROSEMBERG, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 16, p. 19-26, jan./abr., 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da Educação na universidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr., 2007.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia Dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHULTZ, L. M. J. **A criança em situação de berçário e a formação do professor para a Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, SP, 2002.

\_\_\_\_\_. **A integração professor bebê**: rompendo a casca do ovo. Brasília: Plano, 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. S. Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-117.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998c.

WINNICOTT, D. W. **Conversando com os pais.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A natureza humana.** Rio de Janeiro: Imago, 1990.

## **ANEXO**

**Roteiro entrevista professores (Escola Bilíngüe)**

- Formação inicial.
- Especialização – Qual?
- Formação específica da língua inglesa.
- O que pensa sobre o bilingüismo?
- O que pensa sobre a democratização dessa modalidade de ensino?



### **Roteiro entrevista direção e coordenação (Escola Bilíngüe)**

- Formação inicial.
- Especialização – Qual?
- Formação específica da língua inglesa.
- O que pensa sobre o bilingüismo?
- Qual a intenção da escola bilíngüe?
- Quais as dificuldades que encontra?
- Qual a aceitação dos pais (nível de satisfação)?
- O que pensa sobre a democratização dessa modalidade de ensino?

**Roteiro entrevista professores (Escola particular de bairro popular)**

- Formação inicial.
- Especialização – Qual?
- Formação específica na língua inglesa.
- O que pensa sobre a inserção da língua inglesa, em uma abordagem bilíngüe, desde a educação infantil?
- O que pensa sobre a socialização dessa modalidade de ensino?

**Roteiro entrevista direção e coordenação (Escola particular de bairro popular)**

- Formação inicial.
- Especialização – Qual?
- Formação específica na língua inglesa.
- Qual a intenção da inserção da língua inglesa na educação infantil?
- Que dificuldades encontra?
- Qual a aceitação dos pais (nível de satisfação)?
- O que pensa sobre a socialização dessa modalidade de ensino?