

**UNIVERSIDADE DE SANTO AMARO
LATO-SENSU EM PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E
INSTITUCIONAL**

ELISABETH HARTMANN

**DIFICULDADES E FACILIDADES NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA INFÂNCIA**

**SÃO PAULO
2008**

**UNIVERSIDADE DE SANTO AMARO
LATO-SENSU EM PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E
INSTITUCIONAL**

ELISABETH HARTMANN

**DIFICULDADES E FACILIDADES NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA INFÂNCIA**

Monografia apresentada para a obtenção do título de especialista lato-sensu em psicopedagogia clínica e institucional da Universidade de Santo Amaro, sob orientação da Profa. Ms Flávia Lima.

**SÃO PAULO
2008**

Agradeço,

A minha orientadora, professora Flávia Lima, pela atenção e dedicação;

Aos meus pais, Marlene e Pedro e ao meu namorado Gustavo que sempre estiveram ao meu lado, me incentivando em todos os momentos de dificuldades e de alegrias;

Aos meus colegas da pós-graduação e amigos, que trilharam comigo esta jornada;

Aos meus colegas de trabalho, que me deram apoio e me ajudaram no que precisei;

Às escolas pesquisadas, que me deram abertura para o meu campo de pesquisa;

E a todos, que de certa forma, sempre me incentivaram, me dando coragem e apoio para seguir o meu caminho.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.

Cora Coralina

RESUMO

O bilingüismo está presente em quase todas as nações do mundo, em todas as classes sociais e em todas as faixas etárias e sua aquisição ocorre em diferentes fases da vida. O indivíduo que aprende uma língua estrangeira envolve-se nela, se constituindo de forma mais enriquecida. O objetivo principal deste trabalho de pesquisa é de possibilitar o conhecimento dos professores para o processo de ensino-aprendizagem na aquisição de uma língua estrangeira. Muitas vezes, ao nos depararmos com crianças que tenham dificuldades neste processo, não sabemos como estas ocorrem e como podemos ajudar. Por outro lado, muitas crianças apresentam facilidades e não nos conscientizamos como isto acontece. Neste trabalho são mostrados os aspectos positivos e o processo cognitivo de se aprender uma língua estrangeira na infância. A pesquisa foi desenvolvida por meio de teses, livros e de entrevistas semi-abertas com dez professoras de escolas bilíngües particulares, sendo o alemão, a língua estrangeira. Os resultados da pesquisa confirmaram a facilidade de se aprender uma língua na infância, principalmente através do lúdico. Uma criança só aprende realmente um conteúdo, um conceito, quando é motivada e quando deseja. Percebemos que muitos professores apresentam dificuldades de entender o aluno e de auxiliá-lo no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira por falta de um embasamento teórico.

Palavras chaves: Língua estrangeira. Aprendizagem. Desejo. Bilíngüe infantil.

RESÜMEE

Die Zweisprachigkeit ist in fast allen Nationen der Welt, in allen sozialen Schichten und in allen Altersgruppen zu finden und deren Erwerb erfolgt in verschiedenen Phasen des Lebens. Die Person, die eine Fremdsprache lernt, wird bereichert. Das wichtigste Ziel dieser Arbeit ist die Möglichkeit nach Wissen der Lehrer für den Lehr-Lern-Prozess dem Erwerb einer Fremdsprache zu eröffnen. Oft, sehen wir Kinder die Schwierigkeiten in diesem Prozess haben und wir wissen nicht, wie sie auftreten und wie wir helfen können. Andererseits, viele Kinder haben Leichtigkeit und uns ist es nicht bewusst wie dies geschieht. In dieser Arbeit werden die positiven Aspekte und kognitiven Prozesse zum Erlernen einer Fremdsprache in der Kindheit aufgezeigt. Die Umfrage wurde entwickelt durch Doktorarbeiten, Bücher und Interviews mit halb-offenen Fragen mit zehn zweisprachigen Lehrern der privaten Schulen, die Deutsch als Fremdsprache haben. Die Ergebnisse der Umfrage bestätigt, dass die Kinder Leichtigkeit haben wenn sie eine Sprache in der Kindheit erlernen, hauptsächlich durch Spiele. Ein Kind lernt bewusst einen Inhalt, einen Konzept, wenn es motiviert ist und wenn es wünsch. Wir haben festgestellt, dass viele Lehrer Schwierigkeiten haben ihre Schüler zu verstehen und auch sie bei dem Lehr-Lern Prozess einer Fremdsprache zu unterstützen. Daraufhin sagen sie, dass eine theoretische Basis fehlt.

Key words: Fremdsprache. Lernen. Wunsch. Zweisprachige Kinder.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM.....	11
1.1. O processo e as teorias de aquisição.....	11
1.1.1. Interacionismo.....	11
1.1.2. Behaviorismo.....	16
1.1.3. Inatismo.....	17
1.2. As fases do desenvolvimento da linguagem.....	19
1.2.1. Fase do balbucio.....	19
1.2.2. Fase de uma palavra.....	20
1.2.3. Fase de duas palavras.....	20
1.2.4. Fase de mais palavras.....	21
1.3. A linguagem segundo a psicanálise.....	22
2. O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA	24
2.1. Descrevendo o indivíduo bilíngüe.....	24
2.2. Bilingüismo infantil e tardio.....	28
2.3. Mudança de código (Codeswitching).....	32
3. O PROFESSOR E O ENSINO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA....	35
CONCLUSÃO	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
ANEXOS – Pesquisa de Campo.....	47

INTRODUÇÃO

A linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, portanto, sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas.

Uma língua não é apenas um sistema de sons e 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, à história de um povo. Não há dois grupos sociais idênticos em todos os aspectos, inclusive lingüístico.

Qualquer criança que não apresente nenhum déficit neurológico tem capacidade de adquirir a linguagem, não importando a hereditariedade ou a raça dessa criança; seja qual for sua nacionalidade, ela aprenderá a falar o idioma ao qual for exposta em seu meio.

O bilingüismo é um fenômeno que tem sido estudado segundo várias perspectivas como, por exemplo, a social, a psicolingüística, a educacional, a política, a econômica etc. A aprendizagem de uma língua estrangeira, não diz respeito apenas ao uso da língua, mas também às atitudes e aos comportamentos das pessoas em relação ao meio social, às línguas e aos seus usuários.

Muitos acreditam que a criança que cresce bilíngüe poderia ter seu desenvolvimento lingüístico prejudicado, pois poderia se confundir entre os dois idiomas. Entretanto, o bilingüismo pode ser visto de uma forma bem positiva.

O bilingüismo está presente em quase todas as nações do mundo, em todas as classes sociais e em todas as faixas etárias e sua aquisição ocorre em diferentes fases da vida, por isso, segundo Grosjean (1982), dificilmente o indivíduo é igualmente fluente em todas as línguas e em todos os níveis.

Todos nós sabemos que é muito mais fácil aprender uma segunda língua na infância. A maioria dos adultos, nunca chega a dominar uma língua estrangeira, sobretudo sua fonologia, o que gera o inevitável sotaque. Segundo Pinker (2002), existem diferenças individuais, que dependem do esforço, qualidade de ensino e simples talento, mas, ainda assim e mesmo nas melhores circunstâncias, parece haver uma barreira intransponível para qualquer adulto.

Neste trabalho, são mostrados os aspectos positivos, as facilidades e as dificuldades de se aprender uma língua estrangeira na infância, baseando-se nas diversas pesquisas e perspectivas sobre este tema.

No primeiro capítulo, o desenvolvimento da linguagem, é relatado o processo de aquisição de linguagem e o embasamento teórico deste, por meio do Interacionismo, segundo as perspectivas de Piaget e Vygotsky; do Behaviorismo de acordo com Skinner; e do Inatismo, baseando-se em Chomsky e Lenneberg. Neste mesmo capítulo são apresentadas as fases do desenvolvimento da linguagem: do balbucio, de uma palavra, de duas palavras e de mais palavras. Também é mostrada a visão da psicanálise quanto à aquisição da linguagem.

No segundo capítulo, o desenvolvimento da aprendizagem de uma língua estrangeira, descrevemos primeiramente o indivíduo bilíngüe, com suas características individuais e sociais e as diferentes visões dos estudiosos, do que seria o bilingüismo. Também relatamos o bilingüismo infantil e o tardio, ressaltando a importância do primeiro para a aprendizagem de uma melhor forma de uma língua estrangeira.

Os estudos de aquisição de linguagem com base na neurofisiologia atribuem importância singular ao que se convencionou chamar de idade ideal de aprendizagem de língua, quanto mais cedo melhor. Neste capítulo, são mostradas imagens do cérebro de um bilíngüe de infância e de um bilíngüe tardio. Também descrevemos a teoria da mudança de código e a sua importância no sujeito bilíngüe.

No terceiro capítulo, é relatado o papel do professor de uma língua estrangeira e de sua importância para a aprendizagem do aluno. Pesquisas têm salientado o fato de que muitos professores não estão conscientes dos conhecimentos e crenças a respeito do ensino que informam sua prática. Levantamos neste capítulo a importância do sujeito desejante. Um sujeito que deseja encontra-se discriminado do outro e para ser dono do seu desejo deve-se assumir a possibilidade de se pensar e permitir-se traçar um caminho de busca, de conquista, de construção onde o sujeito, enquanto ser desejante, é autor em seu processo de aprendizagem.

Desenvolvemos também uma pesquisa de campo, feita com professores de língua estrangeira da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Relatamos na parte anexa, os resultados desta pesquisa.

O processo de aprendizagem não pode ser visto de uma forma mecânica e estática, em que um aprendiz adquire algumas informações que lhe chegam a partir de uma determinada fonte. Ao contrário, a aprendizagem é um processo ativo em que a aquisição de conteúdos, por parte de um indivíduo, envolve um processo de atribuição de significado àquilo que é aprendido.

1 . O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

1.1- O processo e as teorias de aquisição

Três posições teóricas são dominantes nos estudos sobre a aquisição da linguagem: Interacionismo; Behaviorismo; Inatismo.

1.1.1. Interacionismo

A criança desenvolve a linguagem na interação social dentro do contexto histórico / social em que se vive. Segundo Vygotsky (1987), ela é entendida como um sistema de signos, que funciona como uma espécie de código para decifração do mundo dentro de cada grupo cultural, a linguagem é inicialmente utilizada pela criança para se comunicar com os outros. "Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas". (VYGOTSKY, 1991, p.31)

Nesse momento, a linguagem cumpre apenas sua função social ou interpessoal. Com o desenvolvimento, a criança passa a utilizar a linguagem como instrumento de pensamento, isto é, a criança passa da atividade social, intersíquica, para atividade individualizada, intrapsíquica. O procedimento de transição entre esses dois momentos é a fala egocêntrica que, segundo Vygotsky (1998) baseando-se em Piaget, é tão social quanto a fala comunicativa no que diz respeito à forma, embora tenha função diferente. "A fala egocêntrica emerge quando a criança transfere formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores e pessoais". (VYGOTSKY, 1998, p.17)

Para Piaget (1999), o conhecimento resulta de uma atividade "estruturadora" por parte do sujeito. Esse conhecimento decorre do próprio comportamento que gera esquema de ação, por meio da interação do sujeito com um objeto da aprendizagem. Piaget classifica duas categorias de linguagem: a linguagem egocêntrica e a linguagem socializada. A linguagem egocêntrica é dividida em três categorias: primeiro, a repetição (ecolalia), que trata apenas da repetição de sílabas ou palavras; segundo, o monólogo, que expõe o ato de a criança falar consigo mesma; terceiro, o monólogo a dois ou coletivo, que evoca bem o paradoxo das conversas de criança, nas quais uma associa a outra a sua ação ou seu

pensamento momentâneo. Quanto à linguagem socializada, distinguem-se 5 subclasses: 1) a informação adaptada, a qual demonstra que a criança troca pensamentos com os outros, quer seja por informação de seu interesse, passada para o interlocutor, quer seja havendo troca, discussão ou colaboração com objetivo comum. 2) a crítica, que compreende toda observação sobre o trabalho ou a conduta de alguém. 3) as ordens, súplicas e ameaças, que compreendem a ação de uma criança sobre a outra. 4) as perguntas de caráter da criança que exigem uma resposta, classificada como linguagem socializada. 5) as respostas, que são as mesmas dadas às respostas propriamente ditas.

Para Piaget, a fala egocêntrica representa tão somente o falar introspectivo da criança (de forma similar ao exame que alguém faz dos próprios pensamentos e sentimentos) na sua fase infantil, antes da apropriação do ato de falar em si. A fala egocêntrica não cumpre nenhuma função verdadeiramente útil no comportamento da criança e se atrofia à medida que a criança se aproxima da idade escolar, quando, então, será substituída, mais tarde, pela fala socializada. Essa idéia será rebatida por Vygotsky, por considerar a fala como um instrumento de vital importância no desenvolvimento social do sujeito.

Piaget argumenta que a fala egocêntrica da criança é uma expressão direta do egocentrismo do seu pensamento, o qual, por sua vez, é um meio-termo entre o autismo primitivo do seu pensamento e a sua socialização gradual. À medida que a criança cresce, o autismo desaparece e a socialização evolui, levando ao declínio do egocentrismo no seu pensamento e na sua fala (VYGOTSKY, 1998, p.114).

A descrição de Vygotsky sugere que a fala egocêntrica assume, desde muito cedo, um papel muito definido e importante na atividade da criança. Suas descobertas indicam que a fala egocêntrica torna-se logo um instrumento do pensamento - a busca e o planejamento da solução de um problema. Para Vygotsky, a fala primitiva da criança é essencialmente social desde a sua origem. Seus estudos indicam que a fala ajuda a criança na manipulação de objetos e controla o comportamento da própria criança. Assim, a fala egocêntrica de crianças envolvidas em atividades produz outro fator de grande importância: a quantidade relativa de fala egocêntrica, que aumenta em relação direta com a dificuldade do problema enfrentado por ela. Nesse sentido, para Vygotsky, a fala egocêntrica leva, com o

tempo, à fala interior. A linguagem se torna uma função mental interna, e passa então, a organizar o pensamento da criança. E nesse momento que as linhas de desenvolvimento de linguagem e do pensamento se entrecruzam e a linguagem passa a ter, além de sua função social, uma função simbólica e generalizante.

A função da fala egocêntrica é semelhante à da fala interior: não se limita a acompanhar a atividade da criança; está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente; ajuda a superar dificuldades; é uma fala para si mesmo, íntima e convenientemente relacionada com o pensamento da criança (VYGOTSKY, 1998, p.115).

Vygotsky (1998) afirma, assumindo uma postura freudiana, que todas as frases que dizemos na vida real possuem algum tipo de subtexto, um pensamento oculto por trás delas. Assim, uma frase pode expressar vários pensamentos, um pensamento pode ser expresso por meio de várias frases. Para ele, essa transição se dá pelo significado. Lembrando, que na fala sempre existe um pensamento oculto, um outro texto, não é possível uma transição direta do pensamento para a palavra. O pensamento passa, então, primeiro pelos significados e, depois, pelas palavras.

A modificação dos significados das palavras ao longo do processo de aquisição da linguagem pela criança ilustra a relação entre pensamento e linguagem. O significado é um componente essencial da palavra e é, ao mesmo tempo, um ato de pensamento, pois o significado de uma palavra já é, em si, uma generalização. Quando a criança aprende uma palavra nova, esta é inicialmente uma generalização do tipo mais primitivo, isto é, ao se apropriar dos significados da linguagem do adulto, a criança os “recorta” de acordo com sua própria visão de mundo. De acordo com Vygotsky (1991), a medida que o intelecto da criança se desenvolve, e também, de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona durante as tarefas e experiências mediadas pela palavra que a criança passa ao longo do seu desenvolvimento, ela é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado. A luz de novos contextos e experiências, mediadas pela palavra escrita ou falada, a criança vai refinando o significado das palavras e os vai ajustando de modo a aproximá-los cada vez mais dos significados predominantes no grupo cultural e lingüístico de que faz parte. Assim, quando o significado de uma

palavra se altera ao longo do desenvolvimento da criança, não é simplesmente seu conteúdo que se modifica, mas também o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida, o que, por sua vez, reflete a mudança no próprio ato de pensamento. Oliveira (1993) exemplifica o processo com a palavra lua, que uma criança pequena pode aplicar inicialmente não só à própria lua, como a abajures, lustres, lanternas e outros focos de luz visíveis à noite ou em ambientes escuros. Aos poucos a criança aprende a distinguir a lua da luz do abajur e da lanterna, até que, na escola, aprende que a lua é um satélite, que gira em torno da Terra, etc, aproximando-se, portanto, cada vez mais dos significados estabelecidos pela cultura.

A transformação dos significados das palavras ao longo do desenvolvimento da linguagem da criança, tem importância fundamental à aprendizagem escolar, que desempenha um papel decisivo na conscientização da criança de seus próprios processos mentais. Ao induzir um tipo de percepção generalizante, a aprendizagem sistemática possibilita o desenvolvimento de funções intelectuais como a atenção deliberada, a memória lógica, a abstração, ou a capacidade para comparar e diferenciar, que são processos psicológicos que não podem ser dominados através da aprendizagem espontânea. Ao operar com conceitos espontâneos, a atenção da criança está sempre centrada no objeto ao qual o conceito se refere, nunca no próprio ato de pensamento.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento de um conceito científico, no entanto, “geralmente começa com sua definição verbal e com sua aplicação em operações não-espontâneas”. (p.93) Tal fato, possibilita a criança focar a sua atenção na forma como ela opera com esses conceitos em si, e não apenas no objeto ao qual o conceito se refere. Para ele, antes de entrar para a escola a criança domina a gramática da língua materna de forma inconsciente. Isto é, a criança pode saber usar o tempo verbal adequado em uma frase, por exemplo, mas não sabe ainda conjugar um verbo. Ao aprender a gramática, ela passa a prestar atenção aquilo que fazia de forma espontânea ao falar. A criança torna-se então, consciente das operações mentais envolvidas na produção da linguagem, e aprende a usar suas habilidades conscientemente.

As investigações de Vygotsky (1998) mostraram que os processos de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos estão intimamente relacionados e cada um deles favorece o desenvolvimento do outro. Isto é, são as

relações entre os dois processos e sua influência mútua que possibilitam a criança expandir e refinar os significados dos conceitos que elabora.

Segundo Piaget (1975), os indivíduos nascem apenas com uma potencialidade: a capacidade para aprender. Assim, todo o conhecimento e todo o desenvolvimento da criança dependem da exposição ao meio e aos estímulos vindos deste. Piaget afirma que a base do conhecimento é a transferência e a assimilação de “estruturas”. Assim, um conhecimento, um estímulo do meio, será encarado como uma estrutura que será assimilada pelo indivíduo através da sua capacidade de aprender. O processo desenvolve-se da seguinte forma: cada estrutura (conhecimento, estímulo do meio), ao ser assimilada pelo indivíduo “encontra”, naturalmente, estruturas que já foram assimiladas, os processos mentais são os responsáveis pela reorganização das estruturas adquiridas de acordo com as que já existem atingindo-se, assim, um estado de “acomodação” entre as estruturas antigas e as novas aquisições. Como este processo é cíclico, contínuo e permanente na vida do indivíduo, ele tenta alcançar o equilíbrio sempre que existam novas informações recebidas do meio.

O processo de assimilação, acomodação é o que provoca o desenvolvimento cognitivo e lingüístico do indivíduo. Uma língua, segundo Piaget (1975), seria adquirida por assimilação dos modelos fornecidos pelo meio. “(...) a interação do sujeito e do objeto é tal, dada a interdependência da assimilação e da acomodação, que se torna impossível conceber um dos termos sem o outro”. (PIAGET, 1975, p. 388)

Piaget, ao tratar da aquisição da linguagem, postula que esta aparece no indivíduo apenas a partir de um estágio do desenvolvimento cognitivo, ou seja, a linguagem, além de não se apresentar como uma capacidade inata, precisa de “esperar” que uma etapa cognitiva se desenvolva, para que o indivíduo possa começar a manifestar processos de "assimilação" ligados à aquisição da língua. Para ele, a linguagem é uma construção da inteligência sensório-motora, preparada passo a passo, até se concretizar no período pré-operatório, mais ou menos aos dois anos de idade.

No período pré-operatório (mais ou menos dos dois aos seis anos), a criança é capaz de produzir imagens mentais, de usar palavras para referir-se a objetivos e situações, de agrupar objetos de forma rudimentar. Nesta fase, as crianças usam o que Piaget chama de pensamento intuitivo, raciocinando a partir de intuições e não

de uma lógica semelhante à do adulto. A linguagem, neste período é comunicativa e egocêntrica. Comunicativa por ser usada com a intenção de transmitir algo a alguém ou de procurar informações; e egocêntrica, quando a criança fala pelo prazer de falar, numa espécie de monólogo, às vezes coletivo, sem intenção de se comunicar com os outros. No terceiro estágio, o do pensamento operatório concreto, mais ou menos dos sete aos 12 anos, a criança torna-se capaz de efetuar operações mentalmente e sua linguagem perde as características de egocentrismo. No estágio das operações formais, a partir de 11/12 anos, a criança inicia sua transmissão para o modo adulto de pensar, sendo capaz de pensar sobre idéias abstratas. Quanto à linguagem, para Piaget, ao atingir a adolescência, ela assume papel cada vez mais importante, não só pelo que oferece de conceitos abstratos necessários à flexibilidade de pensamento, mas, também, pelo acesso ao conhecimento filosófico e científico.

Tanto Piaget como Vygotsky estavam preocupados com a questão do desenvolvimento da linguagem e cada um buscou formas diferentes e complementares para elaboração das estruturas mentais e formação de esquemas. Ambos os autores comentam o desenvolvimento como resultado da interação com o meio, no qual o sujeito é ativo e participativo.

1.1.2. Behaviorismo

O behaviorismo restringe seu estudo ao comportamento (behavior, em inglês), tomado como um conjunto de reações dos organismos aos estímulos externos. O princípio do behaviorismo é que só é possível teorizar e agir sobre o que é cientificamente observável.

A teoria behaviorista da linguagem parte do pressuposto de que o processo de aprendizagem consiste numa cadeia de estímulo-resposta-reforço. O ambiente fornece os estímulos - neste caso, estímulos lingüísticos - e a criança fornece as respostas - tanto pela compreensão como pela produção lingüística. A criança, por esta teoria, durante o processo de aquisição lingüística, é recompensada ou reforçada na sua produção pelos adultos que a rodeiam.

A teoria de B.F. Skinner (1969) baseia-se na idéia de que o aprendizado ocorre em função de mudança no comportamento manifesto. As mudanças no comportamento são o resultado de uma resposta individual a eventos (estímulos)

que ocorrem no meio. Uma resposta produz uma conseqüência, bater em uma bola, solucionar um problema matemático. Quando um padrão particular Estímulo-Resposta (S-R) é reforçado (recompensado), o indivíduo é condicionado a reagir. “Estímulo e resposta são, portanto, as unidades básicas da descrição e o ponto de partida para uma ciência de comportamento”. (BOCK, FURTADO E TEIXEIRA, 1996, p.41). O reforço é o elemento-chave na teoria S-R de Skinner. Um reforço é qualquer coisa que fortaleça a resposta desejada. Pode ser um elogio verbal, uma boa nota, ou um sentimento de realização ou satisfação crescente. A teoria também cobre reforços negativos - uma ação que evita uma conseqüência indesejada.

No campo da aprendizagem escolar Skinner tentou demonstrar que, mediante ameaças e castigos se conseguem resultados positivos muito mais baixos e com efeitos secundários muito piores do que com o sistema de reforços positivos. Seu princípio para o máximo aproveitamento das classes baseia-se na atividade dos alunos; sua aplicação mais conhecida é o ensino programado em que os sucessos em determinadas tarefas atuam como reforço para aprendizagens posteriores.

A criança aprende falar pelo simples fato de conseguir memorizar as palavras ou frases da língua, sendo reforçada positivamente quando necessário fosse para aprender um novo comportamento lingüístico. O empirismo parece nesse contexto, colocando a linguagem como apenas uma convenção social, onde a criança não faz parte ativa desse processo, adquire e desenvolve através das respostas condicionadas ou da aprendizagem por memorização.

1.1.3. Inatismo

A perspectiva de Chomsky (1965) citado por Chevrie-Muller e Narbona (2005), defende que o indivíduo nasce com as capacidades inatas para adquirir a linguagem. Isto quer dizer que existem universais lingüísticos e cognitivos inerentes a todos os indivíduos e cabe ao meio estimular esse potencial, já existente. Todo o indivíduo nasce com o conhecimento de uma gramática geral, universal, o qual será ativado pelo meio, isto é, o indivíduo reconhecerá, pelos estímulos do meio, regras específicas de entre as gerais que já possui. Por isso, segundo ele, o desenvolvimento da linguagem não pode ser comparado ao behaviorismo, pois implica processos diferentes dos da imitação e do reforço.

Para Chomsky, o ser humano é dotado de uma forma específica de processar os dados da realidade e a principal manifestação, neste sentido, é a capacidade de

síntese dos processos lingüísticos. Esta capacidade, para ser desenvolvida, precisa que a “matéria-prima” lingüística seja fornecida pelo ambiente. Assim, temos que a disponibilidade lingüística é um estado de estrutura lingüística latente (interna, subjacente ao indivíduo), e o aparecimento da linguagem é o processo pelo qual esta estrutura se manifesta de forma concreta.

Cada indivíduo é uma réplica do outro, em termos do seu potencial lingüístico, e a exposição ao ambiente lingüístico é necessária para ativar a estrutura latente a fim de que o indivíduo, que se apresente como uma unidade autônoma com a mesma constituição das unidades que o rodeiam, possa sintetizar ou recriar todo o mecanismo lingüístico a partir dos dados aos quais fica exposto.

Chomsky afirma ainda que muitos dos princípios inatos que determinam a natureza do pensamento e da experiência podem ser ativados inconscientemente. Para ele, e para os que defendem os fundamentos biológicos da linguagem, é importante observar, também, que há um período crítico, isto é, um período favorável para a aquisição da linguagem (no sentido de língua). Depois desse período, torna-se mais difícil o processo de aquisição.

O conhecimento de uma língua implica a capacidade de atribuir a capacidade de atribuir estruturas profundas e de superfície a uma série infinita de sentenças, relacionar adequadamente essas estruturas e atribuir uma interpretação semântica e uma interpretação fonética às estruturas conjugadas, profunda e superficial (CHOMSKY, 1971, p. 46).

Lenneberg (1967), citado por Cantizani (1984) propõe que a habilidade para adquirir uma língua advém de um desenvolvimento biológico que é relativamente independente da inteligência. A prova disto está no fato de que a criança adquire a língua na época em que seu poder de raciocínio ainda é pouco desenvolvido.

Assim, a partir de Lenneberg e Chomsky temos que: o homem é capaz de adquirir uma língua porque tem bases fisiológicas, anatômicas e possui estruturas inatas mentais específicas, capazes de selecionar, representar, classificar e generalizar informações recebidas.

1.2. As fases do desenvolvimento da linguagem

O ser humano inicia o seu processo de comunicação muito cedo, antes mesmo de nascer, quando ainda está no ventre materno. Os movimentos que faz durante a gestação são respostas aos estímulos sonoros externos e são muito importantes para que a comunicação entre mãe e bebê se faça adequada desde esse período.

Segundo Pinker (2002), os bebês humanos nascem antes de seus cérebros estarem completamente formados. O cérebro do bebê muda consideravelmente depois do nascimento. Nesse momento, os neurônios já estão formados e já migraram para as suas posições no cérebro, mas o tamanho da cabeça, o peso do cérebro e a espessura do córtex cerebral, onde se localizam as sinapses, continuam a aumentar no primeiro ano de vida. Conexões a longa distância não se completam antes do nono mês e a bainha de mielina continua se adensando durante toda a infância. As sinapses aumentam significativamente entre o nono e o vigésimo quarto mês, a ponto de terem 50% a mais de sinapses que os adultos. A atividade metabólica atinge níveis adultos entre o nono e o décimo mês, mas continuam aumentando até os quatro anos. O cérebro também perde material neural nessa fase. Um enorme número de neurônios morre ainda na barriga da mãe, essa perda continua nos dois primeiros anos e só se estabiliza aos sete anos. As sinapses também diminuem a partir dos dois anos até a adolescência quando a atividade metabólica se equilibra com a do adulto. “O cérebro é um instrumento de precisão que permite a uma criatura usar informações para resolver os problemas apresentados por seu estilo de vida”. (PINKER, 1998, p. 197)

Dessa forma, pode ser que a aquisição da linguagem dependa de uma certa maturação cerebral e que as fases de balbucio, de uma palavra, de duas palavras e de mais palavras exijam níveis mínimos de tamanho cerebral, de conexões a longa distância e de sinapses, particularmente nas regiões responsáveis pela linguagem.

1.2.1. Fase do balbucio

A etapa pré-linguística do desenvolvimento da linguagem compreende o período do nascimento até aos nove ou dez meses da idade da criança. O choro é primeira e principal ferramenta de comunicação do bebê nesta fase de vida. É nesta fase que surge o balbucio, que é definido pela emissão de sons mediante o

redobramento de sílabas, como "ma ma", "ta ta", etc. Embora o balbucio permaneça até o oitavo ou nono mês de vida, é no quinto ou sexto mês que ele progride consideravelmente e inicia o processo de imitação de sons. Assim, o bebê pode tanto imitar sons produzidos por ele mesmo ou por outras pessoas, seja adulto ou criança.

O estágio dos balbucios é marcado por uma variedade de sons que muitas vezes são usados em alguma das línguas do mundo, embora muitas vezes não sejam a língua que a criança irá, posteriormente, falar. O significado dessa observação não é claro. Alguns, como Allport (1924 in STILLINGS, 1987), afirmam que os balbucios sinalizam o começo da habilidade de comunicação lingüística da criança. Nesta fase, os sons oferecem o repertório no qual a criança irá identificar os fonemas da sua língua. Por outro lado, McNeil (1970 in STILLINGS, 1987) ressalta que a ordem que os sons aparecem durante o período de balbucio é, geralmente, contrária àquela que eles aparecem nas primeiras palavras da criança.

1.2.2. Fase de uma palavra

Segundo Stillings (1987), o primeiro estágio verdadeiramente lingüístico da criança é a fase de uma palavra. Nesse estágio, que aparece a poucos meses delas completarem um ano, as crianças produzem suas primeiras palavras. Durante esse estágio, as suas falas se limitam a uma palavra, que são pronunciadas de maneira um pouco diferente da dos adultos. Entre os 9º e 18º meses de vida, a criança reconhece e responde quando chamam pelo seu nome, sabe o significado de algumas palavras, como "sim" e "não", e utiliza a linguagem para estabelecer e manter o contacto com o meio familiar. É capaz de responder aos sons com gestos, como dizer "tchau" com as mãos. Surgem também as primeiras palavras com sentido, como "mamãe", "papai", e compreende ordens simples, como dar e receber. É nesta fase que se inicia a emissão de palavras-frase. Assim, a criança pode solicitar algo através de apenas uma palavra.

1.2.3. Fase de duas palavras

Por volta dos 18 aos 24 meses de idade, há um enriquecimento da linguagem e a criança passa a explorar melhor o ambiente em que vive, conhece novos nomes e as partes do corpo. A maior parte das crianças possui um repertório lingüístico com mais de 50 palavras. Assim, a aquisição de palavras novas passa a ser quase que diária, utilizando nas suas expressões uma seleção de palavras pertencentes. Nesta fase, as crianças verbalizam seus desejos e necessidades, por meio de duas palavras, sendo geralmente a primeira um substantivo, por ser a palavra com maior força denotativa e em seguida algum adjetivo, verbo ou advérbio, por exemplo: “mais água”; “carro azul”.

Segundo Stillings (1987), as crianças organizam seu vocabulário em duas classes lexicais chamadas de pivô e aberta. Assim, nesse estágio a fala da criança seria composta de duas palavras da classe aberta ou uma palavra da classe aberta e uma da classe pivô, já que no estágio de uma palavra elas utilizam palavras da classe aberta. Essa subdivisão dependerá da fala de cada criança, desse modo toda palavra usada sozinha pertencerá a classe aberta.

O ponto é que justaposição de palavras não implica relação semântica entre ela. Essas relações semânticas tendem a aparecer com o tempo, quando as combinações de palavras aumentarem. A primeira relação a aparecer é a de modificador-modificado (mais biscoito) e a de agente-ação (cachorro come). Essa relação semântica aparentemente começa no estágio de duas palavras.

1.2.4. Fase de mais palavras

Após o estágio de duas palavras as crianças expandem seu vocabulário, aprendem as regras de construção (negativa, passiva etc.) presentes na língua, aprendendo seu sistema fonológico e morfológico, aperfeiçoando sua pronúncia, e, geralmente, alcançando a convenção adulta de maneira bem rápida (entre os seis e sete anos), mesmo que demorem mais a aprender estruturas mais complexas, como a voz passiva. Nesta fase, as frases produzidas deixam de ser curtas e surgem as várias categorias puramente gramaticais.

Após os sete anos de idade, a criança já adquiriu uma linguagem completa, com a articulação, a compreensão e a entoação apresentadas de forma adequada.

No entanto, considera-se que a aquisição da linguagem só se estabiliza na adolescência, uma vez que é apenas nesta fase que alguns aspectos mais complexos da gramática são dominados.

1.3 A linguagem segundo a psicanálise

Para a Psicanálise, o processo de desenvolvimento de cada criança necessita da linguagem e da fala para ser acionado. Um outro ponto a ser levantado é que as teorias sobre como as crianças se transformam são construídas por adultos: as crianças são observadas, analisadas e as pesquisas fornecem os resultados a partir do referencial teórico adotado.

Segundo Pain (1999), o domínio do conhecimento compreende todo o saber codificado pela linguagem e gestos, sendo o conhecimento, o conhecimento do outro.

Os processos que permitem a transmissão efetiva do conhecimento são os da aprendizagem. Os conhecimentos sendo uma propriedade do outro, a aprendizagem é sempre um ato de transvasamento. É então impossível aprender qualquer coisa que não seja conhecida por alguém (PAIN, 1999, p. 163).

A afirmação segundo a qual um sujeito só aprende o que é conhecido no outro, não contradiz que ele possa aprender por si mesmo, pois ele deve reconstruir, por meio de seus próprios instrumentos cognitivos e significantes, o conhecimento do qual ele recebe apenas amostras incompletas.

As estruturas mentais ativas no indivíduo, somente lhe tornam possível o conhecimento do que já é conhecido pela espécie.

A linguagem é um caso especial: ela não é aprendida, ela é possuída. Entretanto, as regras da estrutura da linguagem só podem ser deduzidas a posteriori e através das línguas concretas pelas quais a lingüística interessa-se. A língua, em compensação, é preciso aprender daquele que a conhece e emprega (PAIN, 1999, p. 165).

Segundo esta concepção, a criança possui uma estrutura gramatical que lhe permite reconhecer rapidamente na língua materna as modalidades singulares de expressão das categorias universais da linguagem. Assim sendo, sem aprendizagem de uma língua concreta, que foi concretizada historicamente, não é possível nenhum uso da linguagem.

Com a contribuição teórica dada pela psicanálise, a linguagem faz parte do processo de subjetivação. Sendo assim, a relação com a língua deixa de ser um aprendizado como os outros tantos e passa a estar intimamente relacionado ao processo de constituição do sujeito.

Apesar da Psicanálise enfatizar a importância de se dar à palavra à própria criança, para que ela diga o que pensa e sente, não nega a importância do meio no qual a criança está inserida para a sua constituição enquanto sujeito.

A criança internaliza a palavra dos adultos que convivem com ela. Ela acaba por acreditar na imagem que fazem dela. Assim, como os adultos costumam acreditar que a sua imagem a respeito da criança é a própria criança (MRECH, 2002, p. 159).

Claudia de Lemos citado em Bruno (2005), interpreta a entrada na primeira língua, seu sistema e seu discurso como um processo de mudança de posição do sujeito em relação ao outro. Relata que a primeira posição caracteriza-se pela dominância da fala do outro, pois a fala da criança é formada por fragmentos da fala da mãe. Neste primeiro momento, a progressão do diálogo está na fala do adulto e nas interpretações que este dá à fala da criança. Na segunda posição há uma dominância do funcionamento da língua de modo que a criança já apresenta certa independência da fala de seu interlocutor, muito embora ainda não seja capaz de sustentar o diálogo. Na terceira posição predomina a relação do sujeito com sua própria fala, de forma que se observam processos de escuta em que a criança é capaz de distinguir a sua fala do outro, escutar o que dizer e fazer reformulações. Neste momento, a criança já é capaz de sustentar diálogo e já mantém autonomia do seu interlocutor.

2. O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

2.1. Descrevendo o indivíduo bilíngüe

Há aproximadamente quarenta anos, por exemplo, o bilingüismo era considerado uma espécie de distúrbio cognitivo, capaz de comprometer o desenvolvimento escolar das crianças que faziam uso regular de duas ou mais línguas. Hoje se sabe que tal hipótese era apenas reflexo de um preconceito contra o bilingüismo, ou melhor, contra os imigrantes em geral e suas condições sociais, culturais, econômicas etc.

Ainda hoje existem diversos mitos que pessoas leigas no assunto relatam, alguns deles são:

- Aprender duas línguas confunde a criança e diminui sua inteligência.
- A criança deve aprender uma primeira língua adequadamente. Depois se pode ensinar outra.
- Uma criança que aprende duas línguas não vai se sentir à vontade com nenhuma delas.
- Crianças que recebem educação bilíngüe serão ótimos tradutores.
- O verdadeiro bilíngüe nunca mistura as duas línguas. Aqueles que o fazem são considerados 'semilíngües'.
- Bilíngües têm dupla personalidade.
- O bilingüismo é apenas uma exceção, um charme. A regra é ser monolíngüe.
- Tenha cuidado. Se você não seguir as regras adequadamente, seus filhos jamais conseguirão aprender as duas línguas.
- Você não conseguirá torná-lo bilíngüe agora. Só é possível adquirir uma outra língua depois de tal idade.

Todas as noções e os conceitos relacionados com a linguagem são complexos e envolvem diversos aspectos. O conceito bilingüismo não é exceção. Para o leigo, o indivíduo bilíngüe é aquele que fala duas línguas perfeitamente.

Mas o que se entende por perfeitamente? Infelizmente não podemos descrever o que significa falar uma língua perfeitamente, porque é impossível precisar o que isto envolve. Ninguém conhece uma língua em todos os aspectos, mesmo que seja a nativa, assim como é difícil comparar graus de conhecimento entre duas ou mais línguas de que um indivíduo dispõe (MELLO, 1999, p.41).

São várias as definições de bilingüismo sugeridas por lingüistas e outros pesquisadores. Alguns exemplos destas definições descritos a seguir foram citados em Mello (1999). Bloomfield (1979), acredita que bilingüismo é o controle de duas línguas de maneira semelhante à do nativo. Thiery (1978), se assemelha à teoria de Bloomfield ao dizer que o bilíngüe é um indivíduo que não apresenta sotaque em qualquer uma das línguas e que é igualmente fluente, prefere definir o bilingüismo segundo uma escala de fluência gradativa.

Bilingüismo pode ser todos os graus, mas aqui é entendido que parte do ponto onde o falante de uma língua pode produzir enunciações completas e significativas(...), prosseguindo por todas as gradações até atingir um grau em que possa ser considerado um nativo (HAUGEN, 1969, p.7- citado por MELLO, 1999, p.43).

Daí surgem os termos “balanced bilinguals” e “nonbalanced bilinguals”, isto é, aqueles que dominam igualmente as duas línguas e aqueles que apresentam maior domínio ou fluência em uma das línguas, respectivamente.

Mackey (1972), considera o bilingüismo como algo relativo, pois não se sabe exatamente em que ponto alguém se torna bilíngüe, e acrescenta que é simplesmente uma questão de alternância de duas ou mais línguas.

Para Vygotsky (1991), uma comparação entre a aprendizagem da língua materna e da segunda língua revela uma diferença na trajetória dos dois processos semelhante àquela encontrada entre o desenvolvimento da língua falada e o aprendizado da escrita. Na aprendizagem da língua estrangeira, a criança se apóia nas estratégias cognitivas que já desenvolveu na língua materna, e pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria.

O bilingüismo vai além de uma simples definição. O problema das definições é que em geral, elas se aplicam a um padrão ideal, de forma generalizada e em muitos casos, não correspondem à realidade. São vários os fatores que contribuem positiva ou negativamente, para que uma pessoa ou um grupo de pessoas se tornem bilíngües. Tais fatores incluem, entre outros, os interesses políticos, e econômicos da região, o sentimento nacionalista, o movimento migratório das pessoas, o casamento inter-racial, a concentração geográfica, a pluralidade lingüística local, a configuração social do grupo ao qual o indivíduo pertence e

apolítica educacional com relação aos bilíngües. Na verdade, quase tudo se resume em entender a aprendizagem como um processo que ocorre dentro de seu contexto social.

Além disso, o bilingüismo está associado à atitude do grupo e/ou do indivíduo em relação às línguas envolvidas. “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”. (GROSJEAN, 1982, p.110)

O uso da língua, tanto pelo monolíngue quanto pelo bilíngüe, só pode ser avaliado de acordo com uma perspectiva sociopsicolinguística que interpreta as condições psicossociais da comunicação, estabelece as relações de domínio lingüístico que atuam na sociedade e identifica as diferenças lingüísticas segundo sua classe social.

Portanto, não podemos aceitar que preconceitos de ordem social, ideológica, econômica ou política justifiquem uma suposta deficiência na fala da criança bilíngüe quando, na verdade, não há razões cognitivas ou lingüísticas que comprovem a existência de tal deficiência (MELLO, 1999, p.58).

Portanto, por meio dos fatores que influenciam a aquisição de uma língua, podemos refletir que a noção de balanced bilinguals, isto é, indivíduos igualmente dominantes, em duas ou mais línguas, é inadequada, mesmo quando se trata de uma aquisição simultânea. “O bilíngüe não é dois monolíngües em uma única pessoa, mas um falante ouvinte único que usa uma língua ou outra, ou ambas juntas, dependendo do interlocutor, da situação, do tópico etc.” (GROSJEAN, 1940, citado por MELLO, 1999, p. 69)

Algumas famílias optam por criar seus filhos em um ambiente bilíngüe ou multilingüe, geralmente por uma questão cultural, pelo casamento inter-racial ou por mudança para um país de língua diferente. Mostraremos, abaixo, cinco tipos de famílias classificadas por Harding & Riley (1988) citados por Mello (1999), segundo as seguintes variáveis: língua(s) falada(s) em casa pelos pais; língua(s) da comunidade em relação à(s) língua(s) dos pais; e as estratégias adotadas pela família em relação ao uso das línguas.

- **Tipo 1: Uma pessoa- uma língua**

Pais: os pais falam línguas nativas diferentes, sendo que cada um possui alguma competência na língua do outro.

Comunidade: A língua de um dos pais é a língua dominante da comunidade.

Estratégia: Cada um (pai e mãe) fala a sua língua nativa com a criança desde o nascimento.

- **Tipo 2: A língua para comunicação em família é não-dominante**

Pais: Os pais falam línguas nativas diferentes.

Comunidade: A língua de um dos pais é a língua dominante da comunidade.

Estratégia: Pai e mãe falam a língua não-dominante com a criança, que também é exposta à língua dominante quando está em ambientes fora do lar, principalmente no berçário ou na escola.

- **Tipo 3: A língua da família é não-dominante e difere da língua da comunidade**

Pais: Pai e mãe falam a mesma língua nativa

Comunidade: A língua dominante difere da língua dos pais.

Estratégia: Os pais falam com a criança na língua nativa.

- **Tipo 4: As línguas dos pais são diferentes e diferem da língua da comunidade.**

Pais: Pai e mãe falam línguas diferentes.

Comunidade: A língua dominante difere das línguas dos pais.

Estratégia: Os pais falam com a criança, desde o nascimento, em línguas diferentes, cada qual na sua língua nativa.

- **Tipo 5: As línguas dos pais são diferentes e diferem da língua da comunidade.**

Pais: Os pais falam a mesma língua nativa.

Comunidade: A língua dominante é a mesma dos pais.

Estratégia: Um dos pais sempre se dirige à criança em uma língua que não é sua nativa.

Podemos perceber que cada um dos tipos apresenta características próprias, embora todos tenham aspectos em comum. O que os distingue é a estratégia usada na interação com os filhos. Também é possível que outros tipos de famílias bilíngües sejam encontrados, pois as tipologias variam conforme as diferentes situações do bilingüismo.

Mesmo com as diferenças entre as línguas e as metodologias empregadas por diversos pesquisadores, os estudos mostram que o desenvolvimento da fala das crianças bilíngües é, semelhante ao dos monolíngües.

O processo de aquisição da linguagem é o mesmo, nas suas características básicas e na sua seqüência desenvolvimental, tanto para a criança bilíngüe quanto para a monolíngüe. A criança bilíngüe apenas tem a tarefa adicional de distinguir entre dois sistemas lingüísticos, mas não há evidências de que isso requeira um dispositivo especial de processamento (MCLAUGHLIN, 1978, p.91, citado por MELLO, 1999, p.80).

Segundo McLaughlin (1978), os estudos indicam que monolíngües e bilíngües passam por processos semelhantes durante o período de desenvolvimento dos sistemas sonoro, lexical e gramatical.

2.2. Bilingüismo infantil e tardio

Os termos bilingüismo infantil (early bilingualism) e bilingüismo tardio (late bilingualism) são usados, segundo Beardsmore (1982) citado por Mello (1999), para identificar a fase da vida da criança em que ela adquire suas línguas. O primeiro está relacionado ao período que vai dos dois anos até a pré-adolescência (aproximadamente até os onze anos), enquanto o segundo refere-se à aquisição de uma segunda língua, quando a primeira já teria sido adquirida. Esta distinção, segundo este autor, está de acordo com a teoria chomskyana que afirma ser o indivíduo portador de um dispositivo de aquisição da linguagem (LAD-Language Acquisition Device), cujo período crítico de desenvolvimento se daria até os onze anos de idade. Após esta idade, a aprendizagem de uma língua envolveria diferentes processos.

Qualquer criança pode se tornar bilíngüe em qualquer idade, mas nem todas as crianças adquirem duas línguas da mesma maneira: algumas crianças, por exemplo, adquirem mais de uma

língua simultaneamente, enquanto outras primeiro adquirem uma língua e, posteriormente, uma outra, ou seja, sucessivamente (MELLO, 1999, p. 69).

No caso da aquisição simultânea, McLaughlin (1978) citado por Mello (1999), considera impróprio o uso dos termos, primeira e segunda língua, uma vez que ambas são primeiras línguas. Entretanto, ressalta que o fato de uma criança adquirir duas línguas simultaneamente não significa que ela seja igualmente fluente em ambas. Geralmente, uma das línguas se torna a dominante, pois o bilingüismo admite vários graus de dominância que depende, principalmente, do contexto sociolingüístico e do tempo de exposição às línguas.

Harding & Riley (1988) citados por Mello (1999), distinguem quatro períodos na aquisição de uma segunda língua. São eles: os primeiros anos de vida (infant bilingualism); a infância (child bilingualism); a adolescência (adolescent bilingualism); fase adulta (adult bilingualism). Segundo estes autores, desde os primeiros anos de vida, o bebê já começa a interagir com as duas línguas, ou seja, por meio da aquisição simultânea. Já o bilingüismo infantil, se dá após os três ou quatro anos de idade, quando a primeira língua já foi adquirida, o que envolve, uma aquisição sucessiva. De acordo com estes autores o bilingüismo na adolescência e na fase adulta, refere-se àquelas pessoas que se tornam bilíngües nestas respectivas fases da vida, apresentando uma aquisição sucessiva.

Assim, o bilingüismo nas duas primeiras fases da vida, é associado à uma pronúncia nativa, enquanto as outras fases são associadas a um sotaque não-nativo.

A partir de uma perspectiva de Piaget (1975), que estudou o desenvolvimento da criança e sua interação com o mundo, pode ser levantada a hipótese de que a exposição à língua e culturas diferentes na primeira infância beneficiaria o desenvolvimento da criança. Crianças bilíngües adquirem mais cedo a distinção entre significante e significado, uma vez que desde cedo têm a noção de que um objeto chama-se de determinada forma em uma língua, mas de outra forma em outra língua.

Nós adultos ao aprendermos uma língua estrangeira nos orientamos pelas estruturas e elementos da nossa primeira língua. Já as crianças lidam com a nova língua de forma objetiva e natural. Imitam as estruturas com prazer e não se envergonham de falar, mesmo quando corrigidas. Adquirem a nova língua de uma

forma descontraída sem dificuldades, ou seja, sem considerações formais. Acima de tudo demonstram grande facilidade para a pronúncia e entonação, pois imitam não só a fala como também o movimento corporal e o sotaque.

A noção popular de que a capacidade de aquisição de uma segunda língua está relacionada com a idade - quanto mais jovem, mais facilmente o indivíduo adquire uma segunda língua - é decorrente da teoria do período crítico (critical period) (MELLO, 1999, p.70).

A Hipótese do Período Crítico defende a idéia de que a criança adquire linguagem de maneira ideal, devido à maturação de novas áreas cerebrais. É durante este período que há uma maior facilidade para as crianças desenvolver novas habilidades. Mais tarde, o cérebro perde essa flexibilidade e a aquisição de linguagem é muito menos eficiente. Falantes, considerados nativos, são definidos como aqueles que adquiriram sua língua materna dentro desse período, enquanto que os bilíngües de infância teriam adquirido duas línguas nessas mesmas circunstâncias.

O principal defensor do período crítico para aprendizagem de uma segunda língua foi o neurologista Eric H. Lenneberg. Em 1967, publicou um livro intitulado *Biological Foundations of Language*, em que ele expunha e defendia sua teoria. De acordo com esta teoria, a idade crítica para o aprendizado de uma língua estrangeira, sem comprometimento neurológico, se estende dos 21 aos 36 meses; após esse período, essa capacidade vai diminuindo. Por volta dos 12 anos, a fluência só viria com muito esforço, e a gramática dessa segunda língua não seria perfeita.

Outros neurofisiológicos confirmam a teoria de Lenneberg, variando um pouco o fator cronológico. Eles afirmam que a melhor idade para o aprendizado de línguas estrangeiras situa-se entre os quatro e os dez anos. Acreditam ainda que nesta fase o cérebro ainda é suficientemente maleável para permitir que a criança adquira outra língua com facilidade, além do fato de que a língua materna, por não estar ainda firmemente estruturada e fixada não ocasiona excessiva interferência no processo de aprendizagem.

Por esse motivo, alguns defensores da teoria sobre uma idade crítica para o aprendizado de uma L2 defendem o ensino de uma Língua Estrangeira na infância,

pois, na fase adulta, há vários fatores que podem influenciar negativamente a aprendizagem de um idioma. Dentre eles pode-se destacar a interferência da língua materna. É difícil encontrarmos estudantes adultos de uma língua estrangeira, qualquer que seja, que não apresentem dificuldades na pronúncia ou na fluência do idioma que pretende aprender.

Quando uma criança pequena aprende uma segunda língua, em seu cérebro são ativadas as mesmas regiões mobilizadas para o domínio da língua materna, ou seja, o cérebro trata esse aprendizado precoce de forma igual para a primeira e a segunda língua. A seguir, mostraremos imagens do cérebro de um bilíngüe de infância e de um bilíngüe tardio, que comprovam estas teorias.

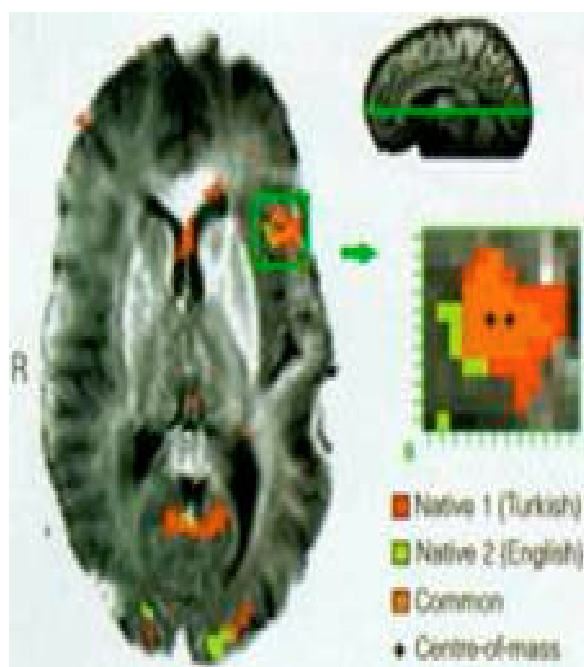


Figura 1 (bilíngüe de infância)

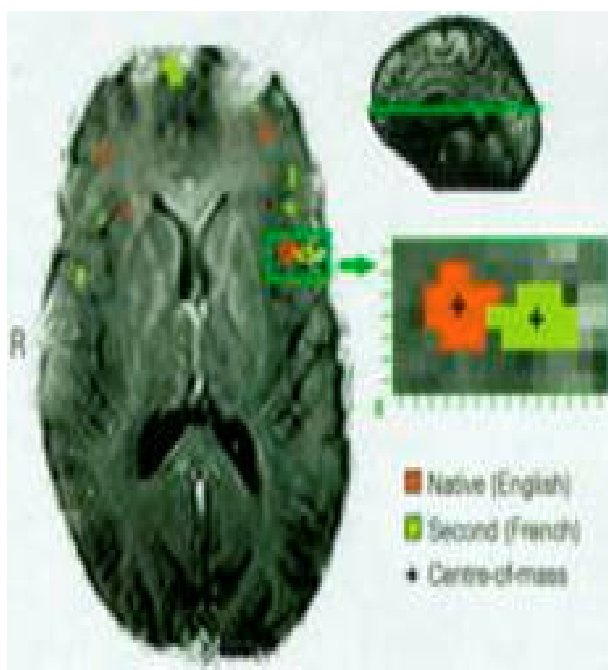


Figura 2 (bilíngüe tardio)

Imagens retiradas de: ARCHIBALD, J. (2007) Comparing early and late bilinguals: aspects of knowledge and ability. University of Calgary.

Na primeira imagem, do bilíngüe de infância, podemos perceber que a região do cérebro ativada é a mesma para qualquer língua, seja ela nativa ou segunda língua, pois o cérebro está “novo” e está formando suas estruturas nervosas básicas. Já na segunda imagem, do bilíngüe tardio, os hemisférios cerebrais sensibilizados são diferentes. O cérebro perde a plasticidade e a capacidade de aprender uma língua diminui.

2.3. Mudança de código (Codeswitching)

A mudança de código (codeswitching), ou melhor, “o uso alternado de duas línguas em uma mesma enunciação ou conversação” (GROSJEAN, 1982, p.204), é um dos aspectos do bilingüismo, sendo comum não só durante o processo de aquisição de duas ou mais línguas, mas também em qualquer fase do bilingüismo. Ao interagir com outros bilíngües, o individuo pode passar de uma língua para outra, inserindo palavras ou frases.

A criança desde pequena percebe que tem dois códigos disponíveis para a sua comunicação e habilmente alterna como recurso expressivo, sendo essa alternância uma maneira mais significativa de expressar sentimentos, emoções e

grau de envolvimento. É uma forma de flexibilizar a expressão e de associar a língua a comportamentos psicossociais.

Essa mudança de variedade ou de código decorre, segundo Ervin-Tripp (1972), citado por Mello (1999), de quatro fatores principais:

1- A situação, o local e o momento onde se passa a interação: em casa, na escola, em ocasiões formais ou entre amigos etc.

2- Os participantes da interação: idade, sexo, status socioeconômico, origem étnica e o papel das pessoas na relação com o outro.

3- O tópico: acadêmico, profissional, afetivo etc.

4- A função da interação: um pedido, uma ordem, um agradecimento, um argumento etc.

Segundo Grosjean (1982), o discurso do bilíngüe, assim como o do monolíngüe, sofre a influência destes fatores, porém em graus de complexidade maiores, pois enquanto o monolíngüe pode mudar de uma variedade para outra, o bilíngüe muda não somente a variedade, mas também de uma língua para a outra, quando fala com outros bilíngües.

(...) a mudança de código na fala das crianças bilíngües tende a diminuir à medida que ela toma consciência da separação dos mesmos. Porém, as evidências nos mostram justamente o contrário- quanto maior o grau de bilingüismo, mais habilmente o bilíngüe alterna suas línguas (MELLO, 1999, p.87).

Assim, a mudança de código pode ser considerada como uma habilidade do desempenho lingüístico do bilíngüe e não ao contrário.

Lanza (1992), citado por Mello (1999), baseia-se na hipótese de que a mudança de código seja resultado de uma exposição a um input misturado, ou seja, a criança interage em seu meio social com pessoas que também fazem o uso da mudança de código com freqüência. Assim, a criança, em processo de aquisição da língua, se apóia, primeiramente nas palavras daqueles que lhe são próximos, ou seja, na interação social imediata, para depois reelaborar as suas próprias palavras.

A mudança de código está relacionada ao caráter específico da comunidade e da situação da fala. Por exemplo, diferenças na idade ou no nível de escolaridade dos falantes, podem ser características de uma determinada comunidade que poderão influenciar na mudança do código durante a fala.

Uma outra maneira de incluir outra língua na conversação entre bilíngües é através do empréstimo (borrowing), isto é, o bilíngüe toma emprestado uma palavra ou expressão daquela língua e adapta à língua base. O empréstimo, ao contrário da mudança de código, também ocorre na fala dos monolíngües.

A mudança de código caracteriza-se por uma mudança completa para a outra língua, podendo ser uma palavra, uma frase, uma sentença, enquanto o empréstimo, segundo Grosjean (1982), é uma palavra ou expressão fonológica ou morfologicamente adaptada à língua que está sendo falada.

Portanto, o uso da mudança de código, seja na fala ou na escrita, não é decorrente de uma escolha aleatória, de mistura e de dificuldade de um bilíngüe. A mistura de código (Codemixing), ocorre quando não há proficiência na língua, quando falta vocabulário, afetando a estrutura profunda da língua. Já a mudança de código, é um processo dinâmico que associa as capacidades naturais dos falantes sociopsicolingüísticos, específicos de uma comunidade. “Ao efetuar uma mudança de código, os interlocutores estão marcados a sua posição no contexto social e, ao mesmo tempo, sinalizando suas intenções discursivas, de forma a veicular a mensagem significativamente”. (MELLO, 1999, p.94)

3. O PROFESSOR E O ENSINO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Bruner (1983) citado por Castro (1994), descreve a aprendizagem de língua materna como um processo mediado pelo adulto ou interlocutor mais proficiente que, ao participar da tarefa em conjunto com a criança, lhe demonstra a linguagem e oferece suporte ou um “andaime”, enquanto esta não é capaz de atuar independentemente. Assim, enquanto a criança aprende as estratégias de como atingir o objetivo da tarefa, ela também está adquirindo as formas lingüísticas que o adulto usa para se comunicar com ela, bem como as funções da linguagem.

Ao detectar as necessidades e compreensões do aprendiz, o instrutor propicia às crianças, durante as interações por ele estruturadas, um suporte temporário (andaime), ajustável a essas necessidades e compreensões, visando fazer com que as crianças possam cumprir, com a ajuda desse suporte, as tarefas (lingüísticas ou não) que ainda não conseguem cumprir sozinhas (CASTRO, 1994, p. 16).

À medida que o professor percebe que a criança vai aprendendo os meios e estratégias para executar as tarefas, ele retira este suporte. Assim, a criança vai assumindo mais responsabilidades na execução das tarefas até que tenha adquirido o conhecimento suficiente para atuar de forma independente.

A aprendizagem da língua estrangeira deve acontecer dentro de um processo de construção conjunta de significado entre professor e alunos. O professor deve procurar entender as necessidades dos seus alunos, não só em relação a seus objetivos finais, mas também em relação a seus processos de aprendizagem. Ele deve dar suporte ao aprendiz, enquanto este não for capaz de atuar de forma independente.

Para o desenvolvimento da língua estrangeira em situação de sala de aula foram citados em Castro (1994), cinco tipos de suporte propiciados pelo professor: o suporte seqüencial; o suporte estratégico; o suporte vertical; a modelagem da linguagem e a instrução direta.

Em situações de aquisição de língua materna, o suporte seqüencial, refere-se à linguagem produzida em determinados esquemas interacionais, elementos da qual as crianças podem incorporar e recontextualizar em outras situações. Esse suporte é encontrado nas interações entre parceiro mais proficiente e criança.

O suporte estratégico refere-se àquele encontrado nas interações em situações de aquisição de língua materna em que o adulto está assistindo a criança

a usar estratégias sobre como fazer alguma coisa ou atingir um objetivo. Assim, o professor leva o aluno a perceber os meios ou estratégias cognitivas para a resolução de um problema ou a atuação durante uma tarefa, a integrar os processos cognitivos mais simples em processos cognitivos mais complexos.

O suporte vertical é entendido como a oportunidade de expandir a experiência lingüística que o adulto propicia à criança, através de perguntas adicionais que ele faz à criança.

A modelagem da linguagem diz respeito à retomada de elementos ou estruturas lingüísticas inadequadas produzidas pela criança e sua reformulação. Já a instrução direta, é encontrada em situações de aquisição de língua materna, no ensino de nomes de objetos ou ações e no ensino de convenções sociais, nas quais o contexto pode facilitar o aprendizado da frase ou palavra.

O aprendiz de língua estrangeira, através da prática comunicativa e com o auxílio das estratégias de aprendizagem por ele empregadas, constrói representações mentais que vão sendo por ele mesmo revisadas e ampliadas visando a uma maior aproximação do sistema dessa mesma língua.

Tudo isso nos leva a refletir sobre o papel do diálogo no processo de aquisição da linguagem. A criança, no início, ainda não possui autonomia discursiva e utiliza o diálogo como fonte provedora de discurso. “(...) a criança é relativamente dependente do discurso do outro, na medida em que primeiro ela se apropria de fragmentos desse discurso (em geral da mãe) para, posteriormente reelaborar o seu próprio”. (MELLO, 1999, p.97)

Como podemos perceber, a criança se apóia no discurso do adulto, espelhando parte do enunciado e expandindo-o com o acréscimo de novos elementos. Assim, o diálogo é uma forma interativa, no qual a criança não é apenas um receptor passivo, mas um agente participativo que, aos poucos, vai construindo o seu próprio discurso.

Para Vygotsky (1933) citado por Mello (1999), o mecanismo da imitação não é simples cópia de um modelo, mas a reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Isto é, para o indivíduo que a realiza, a imitação constitui criação de algo novo a partir do que se observa do outro.

A reflexão da prática de ensino traz uma melhor conscientização do professor. A reflexão como fator indutor de transformação já havia sido enfatizada por Vygotsky (1998). Para ele, os efeitos de uma nova forma de percepção de realidade

provocados pela ação reflexiva poderiam ser comparados aos movimentos de um jogador de xadrez, cujas estratégias, determinadas pelo que ele vê no tabuleiro, se modificam, quando sua percepção também se modifica. “Todavia, a reflexão não é algo que simplesmente acontece. Pelo contrário, ela é algo ativo, um “empreendimento consciente”, motivada pelas necessidades intrínsecas do professor”. (CASTRO, 1994, p.22)

Algumas pesquisas buscam estabelecer o papel do professor de língua estrangeira. Rodrigues (1999), esclareceu o papel do professor em três níveis: o papel do conhecimento do professor acerca da língua e de como ensiná-la; o papel dos pressupostos desse mesmo professor sobre como ensinar, entendidos como uma aceitação temporária de fatos que podem ter aplicações restritas a determinados contextos; e o papel de suas crenças enquanto percepções não demonstradas ou testadas, mas sim vivenciadas e internalizadas pelo professor como parte de sua identidade profissional.

Levando-se em consideração esses três níveis, podemos perceber que os professores são diferentes, mesmo seguindo as mesmas diretrizes curriculares metodológicas, ministram aulas bastante distintas. Isso se deve também ao fato de que cada professor teve uma formação, uma história de vida com suas normas culturais e sociais.

O professor não é apenas o veículo que traz para a sala de aula o método que, por sua vez, é o fator determinante para que se estabeleçam o ensino e a aprendizagem. Tampouco tem o professor um papel centralizador, controlando a iniciativa, tolhendo toda e qualquer criatividade, utilizando sempre soluções conhecidas e pré-formuladas pelo método ou metodologias adotados. (...) O professor, como qualquer aprendiz, relaciona novas informações (obtidas em cursos, palestras ou outros eventos afins) e os fatos de sua experiência cotidiana a seus esquemas interpretativos, modificando e redimensionando sua prática, com base naquilo que já sabe, pressupõe ou acredita (RODRIGUES, 1999, p. 36-37).

A tarefa do professor é estar atento e preparado para compreender e aceitar as diferenças culturais e lingüísticas de seus alunos, pois muitas vezes, a dificuldade de expressão verbal e o aparente fracasso são graves sintomas da dificuldade de se fazerem compreender em uma língua e em uma cultura que não lhes são totalmente familiares.

O sucesso ou o fracasso da criança, na escola ou na aquisição de uma segunda língua, não está associado ao contexto sociointeracional no qual se processa a aprendizagem / aquisição. O processo de aprendizagem, segundo Braggio (1992) citado por Mello (1999), pressupõe a conscientização e a aceitação das diferenças socioculturais e lingüísticas tanto por parte do professor quanto do aprendiz, a construção do aprendizado através do conhecimento e das experiências anteriores, a interação entre professor e aluno, a funcionalidade da linguagem e a sua relação com o meio social. “A história do indivíduo se constitui a partir da história familiar que está inserida no contexto sociocultural”. (KAMLOT, 1997, p.30)

Krashen (1981) citado por Mello (1999), associa a aquisição da língua estrangeira à motivação, às oportunidades de interação com a mesma, aos aspectos de personalidade, à ansiedade e à atitude do indivíduo em relação à língua estrangeira. De acordo com este autor, essas variáveis exercem um papel fundamental na aquisição, na medida em que controlam o nível do filtro afetivo. O filtro afetivo é, segundo Krashen, um bloqueio mental que impede o indivíduo de utilizar totalmente o input compreensível que ele recebe para a aquisição da língua.

O filtro afetivo estará alto se o indivíduo estiver sob tensão ou em estado de ansiedade, insegurança etc, ou ainda se estiver desmotivado para a aquisição da L2. Ao contrário, o filtro afetivo estará baixo se as condições sociointeracionais e emocionais forem favoráveis. Assim, dependendo do filtro afetivo, a aquisição pode ou não ocorrer, pois, quando alto, o filtro funciona como barreira ao input, impedindo a aquisição (MELLO, 1999, p. 71).

Aprender uma língua estrangeira é uma questão de desejo e de motivação. Durante muito tempo, o ensino de línguas estrangeiras teve suas técnicas de aprendizagem baseadas em correntes e áreas de conhecimento que levavam em conta os processos conscientes da aquisição. As técnicas aplicadas não levavam em consideração os processos inconscientes.

A aprendizagem e o desejo estão interrelacionados. É preciso que haja alguém que queira ensinar e alguém que queira aprender. O desejo está marcado pelo outro, pelo que está fora. O objeto não é desejado por si, mas sim pelo significado que o outro atribui a ele.

(...) o desejo deseja o desejo do outro enquanto outro desejante. Em outras palavras, o objeto do desejo é o desejo do outro, que é mais ou menos o mesmo que dizer que cada um de nós deseja ser desejado pelo outro, exatamente como supomos que o fomos naquela mítica oportunidade (LAJONQUIÈRE, 2004, p.157).

O professor de língua estrangeira deseja que seus alunos desejem aprender a língua em questão. O objeto no caso da língua estrangeira, não é a língua em si, mas os significados que a acompanham e que são atribuídos a ela pelo outro.

O desejo do bebê se instaura na falta, na falta da mãe, de sua atenção, de sua presença. É a representação desta falta que chamamos de desejo. Pain (1985), afirma que o desejo é a representação que vem ocupar o lugar da falta, ou seja, não é a falta, mas a representação que lhe ocupa o lugar.

Nós, humanos, buscamos aquilo que está no outro, no seu desejo, para assim, então descobrirmos o nosso desejo. Deseja-se aprender uma língua estrangeira porque isso está sendo desejado pelo outro, quer ser pelo professor, quer pela família, pelo chefe da empresa, pela mídia, enfim, pelo outro. O mundo da cultura é dado ao sujeito como algo pronto, já estabelecido, no qual o seu desejo deve se inserir.

O pensamento não é autônomo; ao contrário, é por suas ligações com o desejo (e daí com o outro) e por tal relação com os limites do real que é necessário e urgente ao sujeito situar-se como autor de seu pensar. Sendo assim, poderá ir deixando de ser objeto de desejo do outro para ser sujeito do seu próprio desejo, ou, melhor ainda reconhecer-se como sujeito desejante (FERNANDEZ, 2001, p.90).

Muitas vezes, pelo indivíduo não desejar aprender uma língua estrangeira, surgem as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar. O desejo do indivíduo pode ser diferente do desejo do outro e que as pessoas só saberão o que pensa e deseja se lhes faltar. Por fim, passa a agir de acordo com seu próprio desejo, tornando-se autônomo, tanto moral como intelectualmente, estruturando uma maneira própria de interagir com o outro e com o meio.

O papel do professor na construção do conhecimento é o de ser suporte, o de abrir espaços para a autoria do seu aluno, de abrir espaço entre ele, professor, e o

aluno ou aprendiz. Para Fernandez (2001), o espaço entre é o mesmo espaço Transicional lembrado por Winnicott (1975), citado por Silva (2003). Segundo Winnicott, o espaço transicional é o espaço de ilusão. E é esse espaço entre, que não é nem dentro nem fora, que se estabelece à brincadeira. As crianças brincam mais facilmente, sem as barreiras psíquicas da vida adulta. O adulto também deve brincar e jogar, entrar no mundo de faz-de-conta, no mundo da ilusão.

De acordo com Fernandez (2001), devem-se criar espaços de confiança entre o ensinante e o aprendiz para que o conhecimento venha a se tornar um saber construído pelo sujeito em questão. Para ela, a autoria do pensamento abre caminho para a autonomia, que vai favorecer a autoria do pensar.

A primeira experiência de autoria é o brincar. Algo que se faz sem a demanda do outro e sem a exigência da necessidade. Surge dessa zona intermediária, transicional, que não é nem interior, nem exterior e, por sua vez, a cria (FERNANDEZ, 2001, p.127-128).

O brincar e o jogo são o desafio necessário para a construção do conhecimento. Segundo esta autora, o brincar é o que dá significado e delimita os territórios do sujeito aprendiz. Segundo Silva (2003), o aluno deseja o desejo de seu professor para poder imprimir no jogo a sua autoria, a marca da sua subjetividade.

Mais do que ensinar (mostrar) conteúdos de conhecimentos, ser ensinante significa abrir um espaço para aprender. Espaço objetivo-subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos:

- a. construção de conhecimentos
- b. construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante (FERNANDEZ, 2001, p.30).

O aluno, quando convidado a jogar na aula de língua estrangeira, brinca ou não de acordo com o seu desejo. Se assimilar o desejo do professor, jogará. O emprego do jogo e de brincadeiras em sala de aula cria não só uma atmosfera de descontração favorável à aprendizagem, mas também incentiva o aluno a participar, a querer se comunicar, a ser criativo.

O professor deve criar situações e tarefas onde o brincar e o jogar estejam presentes, o que facilita a introdução do aprendiz num outro universo, o da

aprendizagem da língua estrangeira. E é nesse espaço de confiança, de mundo faz-de-conta, de ilusão, de interação, que o aluno pode sentir prazer em brincar, em se comunicar em língua estrangeira.

É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self). Ligado a isso, temos o fato de que somente no brincar é possível a comunicação (WINNICOTT, 1975, p.80 citado por SILVA, 2003, p.25).

Portanto, para aprender uma língua estrangeira é necessário um ensinante e um aprendente que entrem em relação. De fato, uma criança, um estudante, só aprende realmente um conteúdo de conhecimento, um conceito quando é capaz de atribuir significado, quando é motivado e quando deseja. Podemos explicar as dificuldades de aprendizagem como decorrentes de uma falha ou de uma impossibilidade de construir significados capazes de dar sentido àquilo que deve ser aprendido.

CONCLUSÃO

Por meio da pesquisa desenvolvida com auxílio de livros, teses e entrevistas com professoras, podemos ver claramente a importância da linguagem e os benefícios que a aprendizagem de uma segunda língua traz para quem a adquire.

A linguagem não é simplesmente um instrumento de veicular informações, mas um modo de expressar sentimentos, de se integrar a um grupo social, de esclarecer pensamentos, de brincar, de resolver conflitos e de se posicionar perante o outro. De fato, é nítido o papel da interação social no desenvolvimento da fala da criança, sendo esta espelhada nas relações que ela estabelece com o outro e com o mundo que a cerca.

A aquisição de uma segunda língua está relacionada aos fatores psicossociais que atuam no indivíduo. São as variáveis afetivas associadas ao contexto sociointeracional, a experiência do indivíduo, o estímulo do outro, seja a família ou o professor, que irão determinar o sucesso ou o fracasso da aquisição. O processo de aprendizagem só será bem-sucedido, isto é, só envolverá a construção de significados, quando o aluno, vivenciar um processo de motivação.

Baseando-se em vários autores e pesquisadores, concluímos que a aprendizagem de uma língua estrangeira na infância facilita muito esta aquisição. Quanto mais cedo a criança aprender uma segunda língua, melhor ocorre o processo de ensino-aprendizagem da mesma, trazendo inúmeros benefícios cognitivos e sociais para o indivíduo. Podemos perceber isto quando analisamos as imagens do cérebro de um bilíngüe infantil e de um bilíngüe tardio. Os padrões de atividade do cérebro ao aprender outra língua mudam com a idade. A região do cérebro ativada é a mesma para qualquer língua na infância, já após os 10 anos de idade, os hemisférios cerebrais sensibilizados são diferentes, dificultando a aprendizagem.

Por meio das entrevistas desenvolvidas com professoras de língua estrangeira, pudemos perceber a importância do professor no ensino de uma língua e também analisar as dificuldades e facilidades dos alunos e das próprias professoras.

Os resultados da pesquisa confirmaram a facilidade de se aprender uma língua na infância, já que todas as professoras entrevistadas adquiriram a segunda língua antes dos seis anos e não tiveram muitas dificuldades com a mesma. A maioria descreveu que ser bilíngüe é ter fluência e domínio em ambas as línguas, mas poucas relataram a importância do indivíduo se envolver com a língua e ter um sentimento pela mesma. Isso nos indica, que a maioria das professoras não tem consciência que o desejo de aprender e a motivação são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

A maioria das entrevistadas relatou as dificuldades dos alunos, relacionando-as com a estrutura da língua, enquanto a minoria comentou sobre a falta de incentivo em casa e a falta de interesse. Percebemos assim, que as professoras preocupam-se mais com a estrutura gramatical da língua do que com o que está por de trás disto, ou seja, a estrutura emocional e individual de cada aluno. Apesar disto, a maioria afirmou que estes alunos recebem apoio e reforço em suas dificuldades.

Todas as professoras confirmaram a importância do lúdico (brincadeiras, jogos, músicas etc) na aprendizagem de uma segunda língua. As atividades lúdicas criam na sala de aula uma atmosfera que propicia a interação e a aprendizagem dos alunos, facilitando a aquisição de uma segunda língua, trazendo motivação e desejo.

A maioria das entrevistadas relatou ter conscientização de que como ocorrem as dificuldades e facilidades neste processo, mas afirmou que apesar de ter um certo embasamento teórico, ainda faltam muitos estudos e pesquisas sobre o assunto. Assim, percebemos que muitos professores apresentam dificuldades de entender o aluno e de auxiliá-lo no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Assim, através deste trabalho de pesquisa pode-se perceber a importância de desejar e de ser incentivado, trazendo desta maneira o desejo de aprender, neste caso, de aprender uma língua estrangeira. Um sujeito que deseja possibilita o pensamento, a aprendizagem, permitindo-se assim traçar um caminho de busca, de conquista, da construção, onde o sujeito, enquanto ser desejante, é autor em seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIMARD, Paule. **O surgimento da linguagem na criança**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 192 p.

BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias: uma Introdução ao Estudo de Psicologia**. 9ªed. São Paulo: Saraiva, 1996. 319 p.

BRUNO, Fátima Cabral et al. **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática.** São Paulo: Claraluz, 2005. 157 p.

CANTIZANI, Ana Maria de Lima. **Bilingüismo: uma visão psicodinâmica de estruturas diferenciadas.** São Paulo: 1984. 73 p. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo.

CARROLL, John B. **Psicologia da linguagem.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972. 172 p.

CASTRO, Solange T. R. de. **Apresentação sobre a aprendizagem da língua estrangeira.** São Paulo: 1994. 184 p. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CELIDONIO, Regina F. **Trilogia inevitável: família – aprendizagem – escola.** Revista Psicopedagogia. p.39-45. 1998.

CHEVRIE-MULLER, Claude; NARBONA, Juan. **A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos.** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2005

DE GRÈVE, Marcel; VAN PASSE, Frans. **Linguística e Ensino de línguas estrangeiras.** 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1975. 201 p.

DIAS, Rejane R. **A função do psicopedagogo como terceiro na relação familiar de aprendizagem.** Revista Psicopedagogia. p.8-11. 1997.

FALLUH, Helena Mascarenhas. **O fator idade e o início do aprendizado de uma língua estrangeira: estado atual das pesquisas.** São Paulo: 1978. 113 p. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente: Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 223p.

_____. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Porto Alegre: Artmed, 1991. 264p.

_____. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento.** Porto Alegre: Artmed, 2001, 179p.

GANTIER, Hélène. **O ensino de uma Língua estrangeira.** 2ª ed. Lisboa: Estampa, 1974. 174p.

GONZÁLES, Neide T. Maia. Lingüística e ensino de língua estrangeira relações, nem sempre tão explicativas, entre a(s) teoria(s) e a(s) prática(s). **ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Lingüística**, Maceió, n. 19, p. 187-96, dez. 1996.

GRIGOLETTO, Marisa. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. **Claritas - Revista do Departamento de Inglês da PUC-SP**, São Paulo, n. 6, p. 37-47, 2000.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982. 370p.

JOVANOVIĆ, Aleksandar. Língua materna vs língua estrangeira: uma relação fundamental (porém menosprezada) no ensino / aprendizagem de línguas. **Revista da Faculdade de Educação de São Paulo**, São Paulo, n. 2, p.174-84, jul./dez. 1992.

KAMLOT, Eliane. **Família, desejo e aprendizagem**. Revista Psicopedagogia. p. 28-34. 1997.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud: a psicopedagogia entre o conhecimento e o saber**. 13ªed. Petrópolis: Vozes, 2004. 253p.

MELLO, Heloísa A. B. de. **O falar bilíngüe**. Goiânia: UFG, 1999. 178p.

MRECH, L. M. **Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2002. 172p.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 4ª ed. Porto Alegre, Artmed, 1985. 86p.

_____. **A Função da Ignorância**. 2ªed. São Paulo: Artmed, 1999. 200p.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. 7ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 389 p.

PINKER, Steven. **Como a mente funciona**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 672 p.

_____. **O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 628 p.

RODRIGUES, Lívia de Araújo Donnini. **Estratégias de aprendizagem na aula de língua estrangeira a busca da sintonia entre o ensinar e o aprender**. São Paulo: 1999. 90 p. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo.

SILVA, Sérgio Luiz Baptista da. **A função do lúdico no ensino/aprendizagem de língua estrangeira**: uma visão psicopedagógica do desejo de aprender. São Paulo, 2003. 91 p. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo.

STILLINGS, Neil A. **Cognitive Science**: an introduction. 2ªed. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1989. 544p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 168 p.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 194 p.

ANEXO A- Questionário para a Pesquisa de Campo

Nome:

Escola em que trabalha:

1- Você se considera bilíngüe? Em que línguas?

2- O que é ser bilíngüe?

3- Qual das duas línguas considera ser sua língua nativa?

- 4- Em que circunstâncias adquiriu sua língua nativa? E com qual idade?
- 5- Qual é sua segunda língua? Com que idade adquiriu sua segunda língua?
- 6- Em que circunstâncias adquiriu sua segunda língua? Como foi esta aquisição?
- 7- Você foi alfabetizado nas duas línguas? Se sim, em que língua foi alfabetizado em primeiro lugar?
- 8- Quais foram suas dificuldades e facilidades no processo de aquisição de uma segunda língua?
- 9- Que língua era falada em sua casa quando criança? E que língua é falada em sua casa hoje?
- 10- Morou fora do Brasil? Se sim, onde e por quanto tempo?
- 11- Tem contato com comunidade de sua segunda língua? Se sim, com que frequência, em que situações?
- 12- Qual é a faixa etária dos seus alunos?
- 13- Que tipos de alunos bilíngües você forma?
- 14- Como as crianças aprendem uma língua?
- 15- Que tipos de dificuldades seus alunos apresentam na aquisição da segunda língua?
- 16- E quais são as facilidades?
- 17- Que tipo de ajuda é oferecida para os alunos que apresentam dificuldades?
- 18- Qual é o seu embasamento teórico sobre bilingüismo?
- 19- Você apresenta conscientização de como ocorrem estas dificuldades e facilidades no processo de aquisição de uma língua?
- 20- Como são ministradas suas aulas? Você segue uma ordem específica ao ensinar uma língua estrangeira?

21- A escola em que trabalha oferece auxílio (cursos, materiais etc) para sua prática, em relação ao bilingüismo? Se sim, quais são?

ANEXO B- Resultados da Pesquisa de Campo

Para a pesquisa de campo foram feitas entrevistas semi-abertas com dez professoras. Todas trabalham em escolas bilíngües particulares, sendo que o alemão é a língua estrangeira.

Todas as entrevistadas se consideram bilíngües nas línguas alemã e portuguesa, sendo que 70% comentaram que ser bilíngüe é a capacidade de se comunicar de forma plena em duas línguas, ou seja, ter domínio e fluência e 30% responderam que ser bilíngüe não é apenas saber falar fluentemente duas línguas, mas sim ter um sentimento igual por ambas às línguas, estar inserido sócio e culturalmente em ambas as línguas e culturas.

O português para 80% das entrevistadas é a língua nativa e o alemão é a segunda língua, enquanto para as outras é ao contrário. Todas as entrevistadas adquiriram a segunda língua entre dois e cinco anos.

Todas adquiriram a língua nativa nas relações familiares e 20% das entrevistadas disseram que a adquiriram também na escola. Quanto a segunda língua, 70% tiveram o primeiro contato com a mesma, por meio dos pais e da família e depois na escola, já 30% tiveram contato somente na escola. Apenas uma das entrevistadas relatou que para ela era muito claro que em casa se falava alemão e na rua / escola se falava português e que ela fazia esta distinção naturalmente.

Quanto à alfabetização, 40% das professoras entrevistadas só se alfabetizaram em uma língua, neste caso a portuguesa e 60% foram alfabetizadas em duas línguas, sendo que destas, a maioria respondeu que a alfabetização ocorreu de forma simultânea e apenas uma foi alfabetizada primeiramente em alemão e depois em português.

Quanto às dificuldades e facilidades no processo de aquisição da segunda língua, todas consideram que tiveram facilidades, pois tiveram contato com esta desde pequena. Uma das entrevistadas comentou que apesar de ter aprendido o alemão desde cedo, houve um grande período de interrupção, dos cinco aos quinze anos. Depois, ela precisou fazer curso para voltar a ter fluência nesta língua. Em relação às dificuldades, 30% comentaram destas na oralidade, devido à influência do português no dia-a-dia e que desta maneira o alemão passou a ficar mais fraco e que, portanto, também tiveram dificuldades na escrita.

Todas afirmaram que possuem contato com comunidades de sua segunda língua, principalmente na escola em que trabalham e também por meio de familiares, amigos, clubes, jornais, revistas e pela Internet.

Todas responderam que falam as duas línguas em casa atualmente, mas que o português é mais falado. Apenas uma das entrevistadas comentou que quando o assunto é pessoal e envolve afetividade, quase sem perceber a língua alemã é usada. Das professoras entrevistadas, 50% já moraram na Alemanha por um ou dois anos e afirmaram que isto trouxe muitos benefícios para aprendizagem da língua.

Quanto à faixa etária dos alunos, 50% das professoras entrevistadas trabalham com a Educação Infantil, com crianças de dois a seis anos e as outras 50% trabalham no Ensino Fundamental, com crianças entre sete e dez anos.

Nas escolas, 20% das entrevistadas trabalham com crianças brasileiras que não tem ou tem pouco conhecimento na língua alemã e que na escola aprendem esta como língua estrangeira em um currículo brasileiro, já 80% das professoras trabalham com o currículo alemão, sendo que neste, a maioria dos alunos tem esta língua em casa e assim na escola, ampliam o vocabulário em alemão.

Das professoras entrevistadas, 60% disseram que ministram suas aulas por meio de jogos, brincadeiras, músicas, livros, rimas e dramatização, já 40% responderam que usam mais o livro didático e situações do dia-a-dia.

Todas as entrevistadas afirmaram que os alunos aprendem por meio desses exemplos citados anteriormente e também por observação e imitação. Apenas uma das entrevistadas, enfatizou que é preciso primeiramente ter algum elo emotivo para despertar a paixão para a aprendizagem da segunda língua.

Quanto à questão de que tipos de dificuldades os alunos apresentam, 40% responderam a falta de incentivo em casa e a falta de contato com esta língua em situações fora da escola e 60% comentaram que as principais dificuldades são: gramática, falta de vocabulário e principalmente a oralidade. Apenas uma professora comentou que a maior dificuldade é a falta de interesse por esta língua que acarreta a não aprendizagem. Para as crianças que apresentam dificuldades, todas as professoras responderam que estas são incentivadas por meio de atividades lúdicas, 80% afirmaram que são oferecidas aulas de apoio, de reforço para estes alunos. Todas afirmaram que a facilidade principal é o entendimento da língua e o contato diário com esta.

Todas afirmaram ter um certo embasamento teórico sobre bilingüismo, por meio de livros, textos e palestras. Todas as escolas oferecem periodicamente para estes profissionais, grupos de estudo, seminários, reuniões e palestras. Uma das entrevistadas comentou que apesar de todo o estudo sobre este tema, faltam pessoas especializadas nesta área para apresentarem um melhor embasamento teórico.

Das professoras entrevistadas, 70% disseram que acreditam terem conscientização de como ocorrem as dificuldades e facilidades, mas que tem pouca teoria sobre o assunto, já 30% afirmaram que não sabem como estas ocorrem.