

A aprendizagem de língua estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental

letrônica

Ivana Kátia de Souza Ferreira*
Liliana Fraga dos Santos**

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). (VYGOTSKY, 1984, p. 64).

Introdução

Muitas pessoas acreditam que há diferença entre aprender uma língua estrangeira ou segunda língua (o inglês, o francês, o chinês, o russo etc.) no país em que se fala a língua e aprendê-la em uma sala de aula, por exemplo, brasileira. Tal crença se deve ao fato de que, por estarem constantemente expostos à língua-alvo, os aprendizes têm a oportunidade de usar/praticar a língua fora das salas de aula. São indivíduos que passam pela necessidade de aprender a usar a língua estrangeira para viver ou para sobreviver entre pessoas que não falam a sua língua. Há, inclusive, um ditado popular que diz: “A dor ensina a gemer”. A necessidade da sobrevivência e do contato com o outro no país do outro atua como incentivo à aprendizagem¹, neste caso, da língua estrangeira ou segunda língua. Essa aprendizagem, que se dá em ambiente naturalista, entre falantes nativos da língua-alvo, Klein (1986 apud SPOLSKY, 1989) classifica-a como espontânea.

Se alguém pensa que só se aprende uma segunda língua entre falantes fluentes, ou seja, no país em que se fala a língua-alvo, está equivocado. Aprende-se em salas de aula também (SPOLSKY, 1989). Dessa forma, o que vamos focar neste artigo é a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2) não em ambiente naturalista, mas em

* Mestranda em Linguística pela PUCRS, com bolsa parcial CAPES; especialista em Educação Psicomotora; e professora do Departamento de Comunicação do Colégio de Aplicação da UFRGS.

** Mestranda em Linguística pela PUCRS, com bolsa parcial CAPES; especialista em Processos de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem; e professora da rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

¹ Os termos “aquisição” e “aprendizagem” são utilizados como sinônimos no presente artigo.

ambiente de sala de aula, classificada por Klein (1986 apud SPOLSKY, 1989) como aprendizagem guiada.

Com base nos estudos acerca do período crítico para aprendizagem de LE/L2 também, um dos nossos objetivos é o de trazer à tona evidências de que alunos tão jovens - em contexto de anos iniciais (de 1º a 5º ano) do Ensino Fundamental – levam vantagens no que tange à aprendizagem de uma LE/L2. Outro objetivo é o de desmistificar a ideia de que aprender uma LE/L2 na faixa etária em que ingressam os alunos no 1º ano do Ensino Fundamental atrapalha a sua alfabetização na língua materna, i.e., no nosso caso, o português brasileiro, doravante PB.

1 Segunda língua vs. língua estrangeira

É importante, antes de tudo, fazermos uma pausa, a fim de explicarmos dois termos em evidência, a saber, língua estrangeira (doravante LE) e segunda língua (doravante L2).

Primeiramente, apresentamos a definição de aprendizagem de L2 dada por Mitchell e Myles (1998). As autoras dizem que a aprendizagem de uma L2 acontece mais tarde que a aquisição da primeira língua. Para elas, segundas línguas são quaisquer outras línguas que não sejam a língua materna ou a língua nativa do aprendiz. Consideram que o termo “segundas” línguas abarca o termo línguas “estrangeiras”. A aprendizagem de L2 pode acontecer de forma formal, planejada e sistemática, aquela que se dá em sala de aula, e de forma informal e não-estruturada, aquela que se dá na comunidade, entre os falantes nativos daquela língua.

Rod Ellis (1997) afirma ser mais utilizado o termo aquisição de “segunda” língua, independente de se aprender a língua-alvo no país em que a língua é falada ou em sala de aula. Aprender uma língua em sala de aula envolve instrução formal da língua, i.e., aprendizagem de regras e de itens específicos da língua-alvo.

Portanto, neste artigo, usaremos as duas expressões – LE e L2 – como sinônimas.

2 Importância da aprendizagem de uma LE

Percebemos, cada vez mais, a penetração e a influência do inglês, por exemplo, na vida do brasileiro, seja ele jovem ou idoso, e no próprio idioma PB. O inglês está nos canais abertos e fechados da TV: filmes, documentários, entrevistas etc., bem como nos jornais, nas revistas, nos nomes de loja, nos nomes de produtos do supermercado, nos dicionários do PB, nas marcas, nas ruas, na internet, nos jogos de computador etc. Não há como nem por que nós, brasileiros, querermos simplesmente negar a existência de outros povos, de outras

culturas, de outros conhecimentos, de outras descobertas, de outras tecnologias e de outras necessidades.

O estudo de LEs na escola propicia à criança conhecer novas culturas. Bastos (1996, p. 32) afirma:

Principalmente, o ensino de línguas estrangeiras deve enfatizar que os estereótipos atribuídos a cada povo, inclusive o nativo, não são absolutos, ou seja, nenhum povo é desse ou daquele jeito. O ser humano é complexo e alguma variação mais genérica de comportamento que possa existir não se deve a características inerentes aos povos. (BASTOS,1996, p. 32)

Bastos, ainda, com o objetivo de justificar a importância da LE no currículo, considera que, na medida em que não há conhecimento da cultura de outros povos, há uma tendência a supervalorizar os povos estrangeiros em detrimento dos valores, da cultura e da imagem nacionais. Ao conhecer a cultura do outro, o aluno desenvolve consciência crítica sobre a sua própria cultura.

Esperamos que a escola “abra uma janela para uma mudança qualitativa em nossa sociedade” (CURY, 1981, p. 157). A escola tem de instrumentalizar o aluno para autopromoção, ascensão social, desenvolvimento de novas aprendizagens e do pensamento crítico, respeito ao outro e a si mesmo, valorização de sua cultura sem menosprezo à do outro etc. A língua promove interação, entendimento e respeito entre os povos.

São tantas as razões em favor da aprendizagem de uma LE. Lembramos que a língua estrangeira é tão importante quanto qualquer outra disciplina ou atividade escolar, tendo em vista contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno, para o seu aprimoramento pessoal e para a sua conscientização de ser num mundo, hoje, absolutamente globalizado.

3 Período crítico

A idade é uma das características do aprendiz. Essa característica é mais fácil de definir e de medir comparada a outras, tais como aptidão, motivação etc. Os neurocientistas Wilder Penfield e Lamar Roberts (1959 apud HYLSTENSTAM e ABRAHAMSSON, 2003, p. 539) afirmam cientificamente que, no que tange à aprendizagem de uma segunda língua, as crianças são aprendizes mais eficientes que os adultos. Segundo eles, o cérebro das crianças possui uma capacidade especializada para a aprendizagem de língua, e essa capacidade é evidenciada até a idade limite de 9 anos. A idade limite está relacionada à flexibilidade (ou plasticidade) cerebral, que permite a aprendizagem *direta*, a partir do input recebido. Esses neurocientistas afirmam haver uma diferença fisiológica entre as *aprendizagens direta e indireta* de uma língua. A aprendizagem direta, considerada por eles a única efetiva, diz

respeito a como a criança aprende a sua primeira língua em casa; a indireta diz respeito ao que acontece nas salas de aula. Após os 9 anos de idade, as crianças se tornam *mais analíticas* e aprendem *indiretamente*, i.e., via as unidades da sua língua materna, devido à redução da flexibilidade cerebral.

Juntos, ambos produziram um livro, resultado de um estudo neurológico do cérebro e de suas funções, voltado a questões relativas aos processos de linguagem e de fala. Penfield e Roberts (1959 apud BIALYSTOK, 2001, p. 73) sugerem, então, que a aprendizagem de uma LE deva iniciar antes dos 10 anos de idade, a fim de que o aprendiz possa tirar proveito do período crítico para o desenvolvimento das habilidades necessárias para a língua-alvo.

Segundo Hyltenstam e Abrahamsson (2003), Eric Lenneberg apontava, já em 1967, a puberdade como o fim do *período crítico*, assim chamado por ele, para aquisição de primeira língua. O período da puberdade coincide com a conclusão do processo de lateralização do cérebro, o que, segundo Lenneberg, justifica a perda da predisposição biológica para aquisição da linguagem. O período crítico está, então, de acordo com os seus estudos, relacionado a restrições maturacionais. Embora a aprendizagem de segunda língua não seja o foco dos estudos realizados por Lenneberg, de acordo com Oyama (1982, p. 32), ele aborda brevemente o assunto e diz que os acentos² estrangeiros são difíceis de perder após a puberdade e que, depois desse período, o indivíduo parece perder a habilidade de adquirir uma língua sem estudo e esforço conscientes. Krashen (1973 apud HYLTENSTAM e ABRAHAMSSON, 2003, p. 559), por seu turno, questiona a afirmação de Lenneberg acerca do fim do processo de lateralização. Conforme Krashen, tal processo está concluído bem antes da puberdade, possivelmente aos 5 anos de idade ou até antes, discordando, também, de Penfield e Roberts.

Tendo em vista o fato de Lenneberg ter hipotetizado a existência de um período crítico para aquisição da língua materna, J. Johnson e E. Newport (1989), com o objetivo de verificar ou não a validade do período crítico para aquisição, desta vez, de segunda língua, desenvolvem uma pesquisa cujos resultados corroboram a ideia de Lenneberg. As autoras (1991, p. 216) falam do período crítico como sendo “o fenômeno geral do declínio da competência [linguística] relacionado à maturação”. Concluído o estudo, Johnson e Newport (1989) constatam os efeitos negativos da maturação na aquisição de segunda língua também.

Conforme estudos que investigam a relação entre idade e desenvolvimento de L2, um dos efeitos evidentes dessa aprendizagem por alunos antes da puberdade (entre 6 e 12 anos) é

² Sotaque, pronúncia característica de um país, de uma região, de um indivíduo etc.

observado na área da fonologia (Long, 1990 apud HYLSTENSTAM e ABRAHAMSSON, 2003; Oyama, 1976; Seliger et al., 1975 apud PATKOWSKI, 1982). Aliás, a maioria dos estudos, segundo J. Johnson e E. Newport (1989, p. 66), sobre as diferenças entre crianças e adultos no que tange à aprendizagem de L2, enfoca a pronúncia. De acordo com os referidos autores, esses alunos são capazes de desenvolver o acento da língua-alvo, demonstrando ter pronúncia igual à do falante nativo. Portanto, alunos mais velhos podem não obter o mesmo sucesso nesse quesito.

Conforme os estudos de Flege e de seus colegas (1992 apud BIALYSTOK, 2001), os sons mais produzidos como falante nativo na L2 são aqueles ou muito diferentes do sistema de sons da primeira língua, i.e., da língua materna, ou muito similares a ele. Sons intermediários declaram o acento estrangeiro, representando o maior problema para os aprendizes com mais de 7 anos. James Flege (1995 apud IOUP, 2008) argumenta que, com o passar da idade, a capacidade de discernimento de novos contrastes – sons não existentes na língua materna – diminui. Segundo o autor, as crianças não possuem as categorias perceptivas da língua nativa, i.e., materna, tão fortemente fixadas em seu sistema fonológico, como possuem os aprendizes com mais idade. Conseqüentemente, quanto mais jovem for o aprendiz, maior será a probabilidade de que os sons da L2 sejam percebidos a seu tempo sem referência à primeira língua (L1) ou materna.

Ainda sobre o acento, Ioup (2008, p. 52) faz a seguinte observação:

“Variação nos acentos pode ser também uma função da língua nativa dos sujeitos. A similaridade do sistema fonológico da L1 com o da L2 pode influenciar no grau de manifestação do acento fonológico por parte do aprendente; este, cuja L1 possui regras e sons que mostram maior correspondência com a L2, irá adquirir acentos que são muito mais de falantes nativos (Flege, Bohn e Jang, 1997; Purcell e Suter, 1980). Na verdade, Purcell e Suter (1980) acharam que isso era o fator mais importante para o grau do acento.” (IOUP, 2008, p. 52)

Fathman (1982, p. 120), baseada em estudo realizado, é mais uma pesquisadora a corroborar a constatação de que, entre 6 e 10 anos, o período em que as crianças cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental, elas aprendem o sistema fonológico da nova língua (ou seja, da L2) com sucesso. Os resultados a que chegou, tendo em vista não ter analisado apenas questões fonológicas da língua-alvo mas, também, questões morfológicas e sintáticas, fazem-na concluir que há certos aspectos do processo de aquisição de L2 que mudam de acordo com a idade do aprendiz. Entre os aprendizes de 11 a 15 anos, por exemplo, cujas habilidades, segundo Fathman (1982, p. 121), de aprender regras, de fazer generalizações ou de memorizar modelos estão mais desenvolvidas, a aprendizagem observada que mais se destaca diz respeito aos aspectos morfológicos e sintáticos da L2. A referida pesquisadora também

concorda com que uma das razões para essas diferenças possa estar relacionada a fatores maturacionais.

4 Outros aspectos referentes aos efeitos da idade na aquisição de LE

Fatores sócio-psicológicos (motivacional, afetivo/atitudinal e input), relacionados à aprendizagem, variam de acordo com a idade do aprendiz. Bialystok e Hakuta (1999 apud HYLSTENSTAM e ABRAHAMSSON, 2003) caracterizam as crianças como sendo naturalmente mais motivadas que os adultos para a aquisição de L2, em nível de proficiência igual ao do falante nativo da língua-alvo. Portanto, aprendizes mais jovens desenvolvem atitudes positivas perante a L2, a sua cultura e os seus falantes muito mais facilmente que aprendizes mais velhos. Lambert e Klineberg (1967 apud K. JOHNSON, 2001, p. 84), tendo desenvolvido um estudo a respeito da visão que as crianças por volta dos 10 anos de idade têm das pessoas de outras nacionalidades, que falam, portanto, uma língua diferente da sua e que apresentam costumes e hábitos distintos dos seus, concluem que elas se mostram receptivas as outras culturas. Atitudes positivas em relação à L2 potencializam a sua aprendizagem.

Além disso, as crianças recebem mais input e, inclusive, de natureza mais simples que os adultos. Hyltenstam et al. afirmam que não há motivo para duvidar do fato de que as crianças possam alcançar padrões muito altos em L2, senão iguais aos de falantes nativos (Ellis, 1994 apud HYLSTENSTAM e ABRAHAMSSON, 2003).

Todo aprendiz de LE já sabe, no mínimo, uma língua, a língua materna. O fato de já ter adquirido uma língua facilita a aprendizagem de outra(s), uma vez que tem ideia de como a sua própria língua funciona. De acordo com Lightbown e Spada (1998), crianças, aprendizes de LE, começam a aprender a língua sem ter algumas das habilidades e o conhecimento já desenvolvidos por adolescentes e por adultos. A criança não possui nem maturidade cognitiva, nem consciência metalinguística, nem conhecimento de mundo. Apesar disso, e de sua limitada proficiência, ela não fica nervosa no momento de tentar usar a língua-alvo. Há crianças que falam a nova língua de forma completamente descontraída; há outras que preferem ouvir e participar de forma silenciosa da interação social com seus pares.

Há, também, configurações individuais a serem conhecidas, ou seja, os filtros afetivos (as atitudes, as motivações, os bloqueios, o grau de identificação ou a tolerância com a cultura-alvo, a capacidade de risco e os níveis de ansiedade), de cada aprendiz (ALMEIDA FILHO, 1993). A hipótese do filtro afetivo, aventada por Krashen (2003), é uma das teorias referentes à aquisição de língua. Conforme Krashen (2003), a referida hipótese explica como

Letrônica, Porto Alegre v.3, n.1, p.133, julho 2010.

dois alunos que recebem o mesmo input fazem progressos diferentes: um é receptivo ao input enquanto o outro não o é. Essas variáveis afetivas têm um papel facilitador importante na aquisição de L2; assim, aprendizes motivados, confiantes e com baixa ansiedade corroboram tal afirmação.

5 Alterações no cérebro e aquisição de L2

Há um estudo científico³, realizado pelos Drs. Andrea Mechelli, Jenny T. Crinion, Uta Noppeny e outros médicos do Instituto de Neurologia (*Wellcome Department of Imaging Neuroscience*), em Londres, que comprova haver diferenças quanto à plasticidade estrutural no cérebro de um falante bilíngue.

Conforme suas pesquisas, a aprendizagem de uma L2 aumenta a densidade de massa cinzenta no córtex parietal inferior esquerdo. Além disso, o grau de reorganização estrutural nessa região é modulado pela proficiência alcançada e pela idade de aquisição. Esses médicos revelam que a relação entre densidade da matéria cinzenta e performance pode representar um princípio geral da organização do cérebro. Outrossim, descobriram que a densidade da massa cinzenta nessa região está correlacionada negativamente com a idade de aquisição da L2.

Os estudos evidenciam um aumento na densidade da massa cinzenta no córtex parietal inferior esquerdo de bilíngues em comparação a monolíngues, cujo aumento é ainda mais pronunciado em bilíngues que aprenderam a língua com idade inferior a 5 anos que em bilíngues que aprenderam depois dessa idade. Mostram, também, que a densidade nessa região aumenta com a proficiência da L2, mas diminui na medida em que a idade de aquisição aumenta.

Suas descobertas sugerem, assim, que a estrutura do cérebro humano se altera com a experiência de aquisição de L2. Esses resultados vão ao encontro das evidências de que o cérebro humano muda estruturalmente em resposta às demandas externas, não apenas frente à aprendizagem de uma L2, mas frente a quaisquer outras aprendizagens.

6 Processos de alfabetização e de letramento vs. aquisição de LE

Desde muito cedo, as crianças estão inseridas no ambiente escolar. Mas é principalmente na fase de alfabetização – por volta dos seis anos de idade – que elas passam a participar mais sistematicamente do mundo letrado. E, neste momento de suas vidas, é fundamental que o professor esteja atento aos fatores que possam facilitar ou interferir em seu processo de aquisição da escrita em língua materna.

³ In *Nature*, v. 431, 14 October 2004, www.nature.com/nature .

Quando falamos em processo de aquisição da escrita, precisamos ter em mente a diferença entre os termos *alfabetização* e *letramento*. Esses dois termos são distintos, porém complementares. Um indivíduo alfabetizado é aquele que decodifica o alfabeto, ou seja, é aquele capaz de ler e de escrever. Já a pessoa letrada é aquela que “faz uso frequente e competente da leitura e da escrita” (SOARES, 2001, p. 36). De acordo com Scribner e Cole (apud KLEIMAN, 1999, p. 19), letramento pode ser definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Em outras palavras, é a utilização da leitura e da escrita – tanto em língua materna quanto em LE – nos vários momentos de nossa vida, desde o instante em que acordamos até a hora de irmos dormir. Lima (2008, p. 298) diz que alfabetização e letramento são termos relacionados à aprendizagem de primeira língua e continua:

“No entanto, há relações entre como se deseja que a criança aprenda a primeira língua e a segunda, visto que tanto o letramento quanto o método comunicativo⁴ visam que o aprendiz utilize a língua para se comunicar em situações reais de interação social.” (LIMA, 2008, p. 298)

Em nossa sociedade, é crescente a oferta de LE para crianças em fase de alfabetização/letramento. É possível inferir que isso se dá por dois fatores fundamentais: (a) tais crianças estão inseridas em um mundo globalizado, em que a língua estrangeira se torna cada vez mais importante para a comunicação, bem como para o aprimoramento acadêmico/social/profissional; e (b) a ideia recorrente de que crianças têm mais facilidade para a aquisição de LE do que adultos, principalmente no que se refere a aspectos fonológicos.

Brewster, Ellis & Girard (2002 apud ROCHA, s.d.) ressaltam que a L2 é mais facilmente adquirida na infância, principalmente no período anterior aos doze anos, e que, após esse período, o aprendiz encontraria dificuldades para a sua aquisição. Esse fato corrobora a ideia de um período crítico para a aquisição de L2, ou seja, a existência de uma “janela” de tempo específico em que o aprendiz tem maiores possibilidades de aprender a língua com características muito próximas às de um falante nativo. Rocha (s.d.) salienta a confiança, a motivação, a autoestima e a personalidade como fatores igualmente envolvidos no processo de aquisição de L2.

Ao trabalhar com o ensino de L2 para crianças pequenas – principalmente em fase de alfabetização –, o professor deve levar em consideração o tempo de exposição à língua-alvo, a

⁴ No presente artigo, não temos a intenção de diferenciar as metodologias de ensino de LE.

qualidade e a variedade dessa exposição, a adequação dos objetivos ao contexto de ensino (Mckay, 2006 apud ROCHA, s.d.), como também a proficiência (Scaramicci, 2000 apud ROCHA, s.d.), as habilidades e os conhecimentos do professor em relação aos modos como a criança pensa e aprende línguas (Wood, 1998 apud ROCHA, s.d.). Entretanto, além desses fatores, deve-se salientar que, embora a criança tenha uma grande facilidade para aprender a L2, seu tempo de atenção é muito curto, e ela tende a esquecer o que aprendeu com muita rapidez.

Para que essa dificuldade seja superada, o professor de anos iniciais deve propor atividades variadas e que chamem a atenção dos alunos para o objeto a ser aprendido. Ademais, as tarefas propostas não devem ser muito longas, para que não percam o interesse pela aula. Em caso de o professor perceber a diminuição no envolvimento e no interesse por parte dos alunos pelas atividades propostas, estas devem ser modificadas.

De acordo com as ideias de Brown (1994 apud QUEIROZ, s.d.), o foco do ensino de LE para crianças não pode ser a gramática da língua-alvo, pois elas ainda não têm maturidade cognitiva para lidar com normas e com conceitos abstratos. É importante, então, que o professor utilize, dentre outros recursos, jogos, brincadeiras populares, imitações, atividades visuais, histórias infantis, canções presentes nas mais variadas culturas que constituem o nosso país, bem como as outras nações do mundo. Uma abordagem assim, que valoriza a contribuição oriunda de culturas diferentes, permite ao professor e ao aluno explorarem o plurilinguismo e a multiculturalidade de forma crítica (KUBOTA, 2004) e, dessa forma, emancipatória.

Tombosi (2007 apud QUEIROZ, s.d.) ratifica a ideia de que “o professor deve trabalhar com [a] linguagem da brincadeira, de uma forma espontânea, [que] facilita a interação da criança, tornando o aprendizado facilitado”. Conforme Mayer-Borba (2007 apud LIMA, 2008, p. 299), para Vygotsky, o brincar é “uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças”. Por meio da brincadeira, a criança constrói relações sociais não apenas com os seus pares mas, inclusive, com os adultos.

Portanto, é fundamental que o professor de LE para crianças em fase de alfabetização/letramento tenha conhecimento das características de aprendizagem de sua clientela para proporcionar uma aula prazerosa e produtiva para ela.

7 Interferência da L2 na alfabetização da língua materna: mito ou verdade?

Ao contrário do que muitas pessoas pensam (professores de outras áreas do conhecimento, inclusive), a L2 não atrapalha em nada o aprendizado da língua materna; o fato de a criança já saber falar uma língua ao chegar à escola facilita a aprendizagem de outra(s) língua(s). A própria língua falada pela criança já lhe dá uma ideia de como as línguas funcionam. As línguas, sejam elas quais forem, possuem regras. São justamente o que há em comum entre a língua materna e a língua-alvo e o que há de diferente entre elas que contribuem tanto para a alfabetização em língua materna quanto para a aprendizagem de L2.

Uma vez que as crianças nascem munidas de uma gramática universal (UG, *Universal Grammar*⁵), o que elas têm de aprender é como a sua língua materna se apropria dos princípios universais, aqueles que são comuns a todas as línguas humanas, e que variações desses princípios pode haver na língua que estão aprendendo (CHOMSKY, 1981; COOK E NEWSON, 1996).

8 Aprendizado da escrita em L2 nos anos de alfabetização/letramento: herói ou vilão?

O que costuma assustar os professores e os pais, com relação ao aprendizado de L2 durante os anos de alfabetização/letramento, é a sua possibilidade de dificultar ou “atrapalhar” a aquisição da escrita em língua materna. No entanto, sabemos que o aprendizado de uma nova língua não interfere nesse processo se o professor tomar alguns cuidados importantes, como, por exemplo, não focar suas atividades na escrita.

Cameron (2003 apud ROCHA, s.d.) argumenta que a prática de leitura e de escrita em LE não é simples ou natural para a criança, embora não seja contrária ao ensino de tais habilidades. De acordo com Rocha (s.d.), Cameron (2003 apud ROCHA, s.d.) acrescenta que:

“[...] a criança [...] encontra-se, ainda, em fase de desenvolvimento da alfabetização em sua própria língua, sendo essa aprendizagem, assim como a aprendizagem da leitura e da escrita em nova língua, processos lentos e gradativos, que tendem a se consolidar somente na adolescência. Dessa forma, entendemos que, principalmente no que diz respeito ao ciclo 1 (1ª e 2ª series⁶), períodos em que as crianças não apresentam ainda um desempenho amadurecido frente a tais habilidades, o ensino com foco especificamente voltado à leitura e à escrita em LE deve ser precedido por uma avaliação minuciosa e cautelosa do contexto em que o processo ensino-aprendizagem de LEC⁷ ocorre.” (ROCHA, CAMERON, 2003 apud ROCHA, s.d.)

Portanto, acreditamos que, embora o ensino da leitura e da escrita em LE possa ser utilizado (de maneira cautelosa) nos anos iniciais do Ensino Fundamental – fase relativa aos

⁵ Chomsky (1980, p. 28) define a gramática universal (UG) como “o sistema de princípios, condições e regras que são elementos ou propriedades de todas as línguas humanas, não por mero acaso, mas por necessidade [...] biológica, e não lógica”. A UG está presente no cérebro da criança como um sistema de princípios e de parâmetros (COOK e NEWSON, 1996, p. 85).

⁶ Período relativo aos 1º, 2º e 3º anos, em nosso estudo.

⁷ Língua Estrangeira para Crianças.

processos de alfabetização e de letramento –, ele não deve se constituir no foco do processo de ensino-aprendizagem. Não há necessidade de “bombardearmos” as crianças com palavras, expressões e frases escritas em uma nova língua, visto que podemos – e devemos – ensinar a L2 através de atividades lúdicas e criativas, favorecendo, principalmente, o desenvolvimento da oralidade do aluno. A escrita surgirá nos momentos em que os alunos necessitarem reconhecer alguma palavra do seu dia a dia, em diversos eventos de letramento.

9 Aprendizado de L2 na escola pública

Todos sabemos que o ensino de LE na escola, principalmente a pública, está muito distante da realidade dos cursos de línguas. O que poucos sabem é que os objetivos da LE na escola são diferentes dos objetivos desses cursos.

Schlatter (2009, p. 11) diz que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental (Brasil, 1998) e com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), “o ensino de LE deve focalizar atividades que promovam o letramento, ou seja, a participação em diferentes práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita na língua materna e na LE”.

De acordo com os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009, p. 127):

“[...] as aulas de Espanhol e de Inglês podem promover o desenvolvimento da curiosidade intelectual e do gosto pelo conhecimento e, através da consciência do outro, o exercício da negociação de conflitos, da colaboração e da solidariedade para a formação do senso ético e participação crítica na sociedade.”
(REFERENCIAIS CURRICULARES DO RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127)

Assim sendo, as atividades propostas pelos professores de L2 na escola devem proporcionar ao aluno o desenvolvimento de habilidades específicas para que, ao se defrontar com a LE, possa compreender o que está lendo/ouvindo. Além disso, o ensino de LE precisa munir o aluno do conhecimento adequado para entender a sua realidade e a realidade de nosso mundo globalizado, bem como para avaliar suas possibilidades de atuação em sociedade (Garcez, 2008 apud SCHLATTER, 2009, p. 12).

Porém, nem todos os professores de LE conhecem tais objetivos. E, infelizmente, isso resulta em aulas voltadas apenas para o estudo de gramática e de vocabulário. Ademais, a oferta de LE em escolas públicas só é obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental – aproximadamente 11 anos de idade –, desconsiderando o período crítico, em que as crianças aprendem com mais facilidade uma ou mais línguas diferentes da sua.

A inserção do ensino de LE é, então, muito bem-vinda já nos primeiros anos de escolarização, porque facilita a aprendizagem e, por consequência, o acesso ao mundo globalizado.

Considerações finais

Tendo em vista os estudos realizados na área de aquisição de LE, conforme citados neste artigo, torna-se inquestionável o valor da inserção de uma ou mais LEs já nos anos iniciais, i.e., de 1º a 5º anos do Ensino Fundamental. Fathman (1982, p. 116) afirma que as crianças parecem capazes de aprender a língua estrangeira com menos interferência de sua língua materna. A escola, então, em “poder” desses tão jovens alunos, tem de promover e de incentivar a aprendizagem da LE, preferencialmente a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, utilizando metodologias de ensino capazes de desenvolver habilidades linguísticas e estratégias comunicativas eficazes.

Deve ser compromisso da escola, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, contribuir para a construção de um indivíduo com capacidades de se relacionar com o mundo globalizado, bem como de estabelecer relações dentro desse mundo, do qual é parte integrante, por meio da linguagem, seja ela falada ou escrita. Crystal (2002, p. 102), especificamente acerca da língua inglesa como L2, afirma que a língua estrangeira propicia à pessoa o acesso rápido e direto às pesquisas mais recentes, atualizadas, desenvolvidas no mundo, em quaisquer áreas do conhecimento.

Reiteramos o fato de a aprendizagem de uma L2 não interferir no processo de alfabetização/letramento das crianças, desde que a escrita desta língua não seja o foco do ensino no primeiro ano da educação básica. “As crianças nascem preparadas para o bilinguismo” (CRYSTAL, 2002, p. 14); não há por que, então, a escola não trabalhar também essa habilidade. A espontaneidade, a naturalidade, a disponibilidade, a descontração, a curiosidade da criança maximizam a aprendizagem da língua estrangeira.

Referências

ALMEIDA FILHO, José C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

BASTOS, Herzila M. de L. Identidade cultural e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: PAIVA, Vera L. M. de O. (org.) *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Pontes, 1996. pp. 31-39.

BIALYSTOK, Ellen. *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press, 2001.

Letrônica, Porto Alegre v.3, n.1, p.139, julho 2010.

CHOMSKY, Noam. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1980.

CHOMSKY, Noam. *Lectures on government and binding – The Pisa lectures*. Dordrecht: Foris, 1981.

COOK, Vivian J. e NEWSON, Mark. *Chomsky's universal grammar – an introduction*. 2.ed. Oxford: Blackwell, 1996.

CRYSTAL, David. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A propósito de educação e desenvolvimento social no Brasil. *Educação e sociedade*, III, 9, 1981.

ELLIS, Rod. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford, 1997.

FATHMAN, Ann. The relationship between age and second language productive ability. In: KRASHEN, Stephen D.; SCARCELLA, Robin C.; LONG, Michael H. (ed.). *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publ., 1982. pp. 115-122.

HYLTENSTAM, Kenneth; ABRAHAMSSON, Niclas. Maturational constraints in SLA. In: DOUGHTY, Catherine J.; LONG, Michael H (org.). *The handbook of second language acquisition*. Massachusets: Blackwell, 2003. pp. 539-588.

IOUP, Georgette. Exploring the role of age in the acquisition of a second language. In: EDWARDS, Jette G. Hansen; ZAMPINI, Mary L. (ed.) *Phonology and second language acquisition*. Philadelphia: John Benjamins, 2008. pp. 41-62

JOHNSON, Jacqueline S.; NEWPORT, Elissa L. Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive psychology* 21, pp. 60-99, 1989. Disponível em <http://www.psy.cmu.edu/~sieglers/johnsonnewport89.pdf>. Acesso em 18 de agosto de 2010, às 18h10min.

JOHNSON, Jacqueline S.; NEWPORT, Elissa L. Critical period effects on universal properties of language: the status of subadjacency in the acquisition of second languages. *Cognition*, 30, pp. 215-58, 1991. Disponível em <http://www.ling.umd.edu/~stacey/johnson.pdf>. Acesso em 18 de agosto de 2010, às 17h09min.

JOHNSON, Keith. *An introduction to foreign language learning and teaching*. Essex: Pearson Educational, 2001.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
KRASHEN, Stephen D. *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth: Heinemann, 2003.

KUBOTA, Ryuko. Critical multiculturalism and second language education. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen (ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge:

Cambridge University Press, 2004.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. *How languages are learned*. Oxford: Oxford, 1998.

LIMA, Ana Paula de. Ensino de língua estrangeira para crianças: o papel do professor. *Cadernos de pedagogia*. Ano 2, Vol. 2, Nº 3, jan/jul 2008.

MECHELLI, Andrea et al. Structural plasticity in the bilingual brain: proficiency in a second language and age at acquisition affect grey-matter density. *Nature*, v. 321, 14 October 2004. <http://www.nature.com/nature>.

MITCHELL, Rosamond; MYLES, Florence. *Second language learning theories*. London: Arnold, 1998.

OYAMA, Susan. A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. In: KRASHEN, Stephen D.; SCARCELLA, Robin C.; LONG, Michael H. (ed.). *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publ., 1982. pp. 30-38.

PATKOWSKI, Mark S. The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. In: KRASHEN, Stephen D. et al. (ed.) *Child-adult differences in second language acquisition*. Massachusetts: Newbury House, 1982. pp. 52-63.

QUEIROZ, Isabela Tornopolski; CARVALHO, Raquel Cristina Mendes de. [s.d.]. *A pesquisa no ensino de língua inglesa para crianças*. Disponível em: <http://web03.unicentro.br/pet/pdf/08_isabela.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento pedagógico. *Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias* / Secretaria do Estado de Educação. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. [s.d.]. *O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves relações e possíveis provisões*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502007000200005&lang=pt>. Acesso em: 20 de novembro de 2009.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópio*, vol. 7, nº 1, p. 11-23, jan/abr 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
SPOLSKY, Bernard. *Conditions for second language learning: introduction to a general theory*. Oxford: Oxford, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Recebido em 22/05/2010

Aceito em 27/07/2010

Contato: ivana.ferreira@terra.com.br