



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**MARIA COSTA DE MENDONÇA**

**QUANDO APRENDER UMA SEGUNDA LÍNGUA É OLHAR PARA UMA NOVA  
CULTURA E SUAS POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO**

**FORTALEZA**

**2021**

MARIA COSTA DE MENDONÇA

QUANDO APRENDER UMA SEGUNDA LÍNGUA É OLHAR PARA UMA NOVA  
CULTURA E SUAS POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia  
do Departamento de Educação da Universidade  
Federal do Ceará, como requisito parcial para  
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Georgia Albuquerque  
de Toledo Pinto.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

M496q Mendonça, Maria Costa de.

Quando aprender uma segunda língua é olhar para uma nova cultura e suas possibilidades para a construção do sujeito / Maria Costa de Mendonça. – 2021.  
42 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia  
, Fortaleza, 2021.

Orientação: Profª. Dra. Georgia Albuquerque de Toledo Pinto.

1. Segunda Língua. 2. Aprendizagem. 3. Cultura. I. Título.

CDD 370

---

MARIA COSTA DE MENDONÇA

QUANDO APRENDER UMA SEGUNDA LÍNGUA É OLHAR PARA UMA NOVA  
CULTURA E SUAS POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia  
do Departamento de Educação da Universidade  
Federal do Ceará, como requisito parcial para  
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Georgia Albuquerque de Toledo Pinto (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Vicente Viana  
Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Prof.<sup>o</sup> Dr. Sahmaroni Rodrigues de Olinda  
Universidade Federal do Ceará- UFC

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela vida e iluminação concedida a mim para que pudesse seguir caminho ainda que em meio a conflitos e incertezas.

À minha querida mãe, Maria Socorro, e à minha irmã, Juliana Costa que tanto me incentivaram e cuidaram para que eu nunca desistisse de alcançar meus objetivos. Sem estas duas pessoas, minha trajetória não teria sido possível. Minha eterna gratidão e amor incondicional a estas.

À Professora Georgia Albuquerque de Toledo Pinto, pelos ensinamentos, incentivo e orientações neste trabalho e em outras disciplinas. Meus sinceros agradecimentos pela sua humanidade para comigo e pelos conhecimentos compartilhados ao longo de nossas interações.

À Professora Raquel Crosara Maia Leite, pela partilha e ensinamentos ao longo do meu percurso como monitora do Programa de Iniciação à Docência na disciplina de Ensino de Ciências nos semestres 2020.1 e 2020.2.

À Professora Maurilene do Carmo e ao grupo de estudos sobre Vigotski, vinculado à Linha Educação, Estética e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Gratidão pelos aprendizados e conhecimentos por vocês compartilhados.

Aos colegas de jornada na graduação: Carolina Silvério, Dayany Barros, Ariany Vieira, Jorge Abrantes, Hévila, Juliane, Otacílio, Ana Paula e a todos (as) que contribuíram direta ou indiretamente com a minha formação acadêmica ao longo dos anos.

À banca examinadora deste trabalho de conclusão de curso, minha gratidão pela participação neste momento tão importante em minha vida pessoal e acadêmica.

A todos os educadores (as) das instituições de ensino público, desde a formação básica até a universidade, que por mim passaram e iluminaram minha estrada com seus conhecimentos, dedicação e incentivo. Meu muito obrigada!

“Suponho que me entender não é uma questão de inteligência e sim de sentir, de entrar em contato...Ou toca, ou não toca”.  
(Clarice Lispector)

## RESUMO

Contemporaneamente, as discussões e estudos acerca da aprendizagem de uma segunda língua no contexto escolar têm ganhado um espaço maior no Brasil. Nessa direção, surgiu o questionamento: como a aprendizagem de uma segunda língua contribui para o desenvolvimento cultural da criança? Assim, o presente trabalho objetiva levantar dados sobre a visão de professores (as) da Educação Infantil diante de uma segunda língua, bem como as concepções destes acerca dos elementos culturais trazidos pela língua a ser aprendida. A hipótese defendida neste trabalho é a de que a aprendizagem de uma segunda língua e seus elementos culturais podem contribuir para o desenvolvimento da formação cultural da criança. Como objetivos, especificou-se, ainda, discutir acerca da natureza cultural da linguagem como instrumento simbólico de mediação entre o ser humano, o outro e o mundo, inter-relacionando-a à cultura; relacionar o desenvolvimento do pensamento e da linguagem na criança aos processos mentais envolvidos na aquisição de uma segunda língua; e identificar as possíveis contribuições da aprendizagem de uma segunda língua na infância sob a óptica de professores (as) atuantes no ensino de línguas na Educação Infantil. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa na qual utilizou-se o questionário como instrumento de coleta de dados. A escolha do referido instrumento se deu devido ao contexto atual de isolamento social em decorrência da pandemia de Covid-19. Assim, a coleta de dados referentes a esta pesquisa se deu de forma remota através das plataformas digitais de comunicação, *WhatsApp* e formulários *Google*. A construção do questionário ancorou-se nas concepções da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1997; 1998; 2001; 2004; 2010), bem como nas perspectivas das teorias de aquisição de segunda língua propostas por Karsten (1985); Lantolf e Thorne (2006); Ellis (2007); Mahn (2013), dentre outros. Os dados analisados apontam que, na visão dos professores sujeitos desta pesquisa, a aprendizagem de uma segunda língua aliada aos elementos culturais inerentes à cultura da língua a ser aprendida, contribuem para a ampliação da capacidade comunicativa da criança, bem como de seu repertório cultural. Inferiu-se, também, que na visão dos professores (as), quanto mais cedo for o início da aprendizagem de uma segunda língua, melhor será a aprendizagem desta. Dessa forma, a Educação Infantil apresenta-se como uma etapa propícia para o início da referida aprendizagem segundo à visão dos professores (as) participantes desta pesquisa.

**Palavras-chave:** Segunda língua. Aprendizagem. Cultura.

## ABSTRACT

Currently, discussions and studies about second language learning in a school setting have gained increasing attention in Brazil. In this sense, the following question arose: how does learning a second language contribute to the child's cultural development? Thus, the present work aims to collect data on the view of teachers in Early Childhood Education facing a second language, as well as their conceptions about the cultural elements brought with the targeted language. The hypothesis defended in this work is that learning a second language and its cultural elements can contribute to the cultural development of a child. As objectives, it was also intended to discuss about the cultural nature of language as a symbolic instrument of mediation between human beings, the others and the world by interrelating language and culture; relate child's thought and language development to the mental processes involved in the acquisition of a second language; and identify the contributions of learning a second language in childhood from the perspective of teachers working in Early Childhood Education. For that, a qualitative research was carried out in which a questionnaire was used as an instrument of data collection. The mentioned instrument was chosen due to the current context of social isolation because of the Covid-19 pandemic. This way, the data collected in this research took place remotely through digital communication platforms such as WhatsApp and Google forms. The construction of the questionnaire was based on the conceptions of Vygotsky's historical-cultural theory (1997; 1998; 2001; 2004; 2010), as well as in the perspectives of second language acquisition theories proposed by Krashen (1985); Lantolf and Thorne (2006); Ellis (2007); Mahn (2013), among others. The analyzed data showed that, in the view of the teachers who participated in this research, learning a second language when combined with the cultural elements related to the culture of the targeted language contributes to the expansion of the child's communicative ability, as well as his/her cultural repertoire. It was also inferred that in the view of the teachers, the sooner children start learning a second language, the better. Thus, Early Childhood Education can be seen as a favorable stage for the beginning of the referred learning according to teachers participating in this research.

**Keywords:** Second language. Learning. Culture.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos professores (as) quanto ao tempo de docência com uma segunda língua.....	29
Tabela 2 – Visão dos professores quanto aos aspectos do desenvolvimento impactados mediante a aprendizagem de uma segunda língua na Educação Infantil.....	32
Tabela 3 – Visão dos professores (as) acerca das contribuições da aprendizagem de uma segunda língua para o desenvolvimento cultural da criança .....	34
Tabela 4 – Elementos culturais apresentados junto à segunda língua no âmbito escolar .....	35

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	BREVE PANORAMA DAS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA.....	12
2.1	O Modelo Monitor.....	12
2.2	A Hipótese do Período Crítico.....	13
2.3	A Teoria Associativa-Cognitiva.....	14
3	TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	17
3.1	A relação linguagem, pensamento e cultura.....	18
3.2	Aprendizagem e desenvolvimento na concepção histórico-cultural.....	22
4	METODOLOGIA.....	26
4.1	A natureza da pesquisa.....	26
4.2	Coleta de dados.....	26
4.2.1	<i>Questionário</i> .....	27
4.3	Amostra.....	28
4.4	Caracterização dos sujeitos da amostra.....	28
5	ANÁLISE DE DADOS.....	30
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
	REFERÊNCIAS.....	42

## 1 INTRODUÇÃO

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. (Paulo Freire)

Esta pesquisa tem o objetivo de levantar dados sobre o olhar de professores da Educação Infantil acerca da aprendizagem de uma segunda língua mediante a seguinte questão: como a aprendizagem de uma segunda língua contribui para o desenvolvimento da construção cultural da criança a partir da Teoria Histórico-Cultural?

O presente trabalho ancora-se na hipótese de que a aprendizagem de uma segunda língua e seus elementos culturais podem contribuir para o desenvolvimento da formação cultural da criança. Desse modo, especificou-se discutir acerca da natureza cultural da linguagem como instrumento simbólico de mediação entre o ser humano, o outro e o mundo, inter-relacionando-a à cultura e seus elementos; relacionar o desenvolvimento do pensamento e da linguagem na criança aos processos mentais envolvidos na aquisição de uma segunda língua; e identificar as possíveis contribuições da aprendizagem de uma segunda língua na infância sob a óptica de professores (as) atuantes no ensino de línguas na Educação Infantil.

A escolha pela temática da aprendizagem de uma segunda língua relaciona-se a minha história pessoal e à aprendizagem de línguas, bem como minha curiosidade a respeito dos processos de ensino e aprendizagem em um contexto de educação bilíngue.

Além da motivação pessoal, o início do processo de aprendizagem de uma segunda língua, ainda na infância, apresenta-se como uma temática que desperta questionamentos e discussões quanto às contribuições desta aprendizagem para o desenvolvimento da criança. No Brasil, percebe-se que, nos últimos anos, uma maior evidência tem sido dada à aprendizagem de uma segunda língua, tanto na Educação Infantil, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, trabalhos acadêmicos com a temática da aprendizagem de uma segunda língua em contextos escolares e sua relação com o desenvolvimento da criança, têm sido cada vez mais publicados em âmbito nacional.

A decisão de abordar o referido tema soma-se à experiência profissional que tive ao longo de minha trajetória como estudante de Pedagogia. Enquanto professora assistente em outro país e numa pré-escola cujo perfil era multicultural, pude participar das mediações feitas pelo professor, bem como práticas docentes que favoreciam o eixo da oralidade e a valorização do perfil cultural das crianças presentes naquele ambiente escolar de diversidade cultural.

Diante dessas considerações, busquei realizar a referida pesquisa, que aborda a aprendizagem de uma segunda língua, numa perspectiva que relaciona a aprendizagem e sua condição social ao desenvolvimento cultural da criança.

Contemporaneamente, sabe-se que pedagogos e estudantes de Pedagogia têm atuado como professores bilíngues na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que estes profissionais possuem uma formação adicional que os torne aptos ao ensino de línguas.

Dessa forma, entendo que as contribuições de Vygotsky (1997; 1998; 2001; 2004; 2010) podem dar luz a este trabalho de conclusão de curso contribuindo com reflexões sobre a temática de aquisição de uma segunda língua, bem como suscitar o interesse dos estudantes de Pedagogia acerca da referida temática. Baseamo-nos, também, nas perspectivas das teorias de aquisição de segunda língua propostas por Krashen (1985); Lantolf e Thorne (2006); Ellis (2007); Mahn (2013), dentre outros.

Ter participado de um grupo de estudos na universidade sobre Vygotsky, mais especificamente, sobre sua obra “A construção do pensamento e da linguagem” me concedeu uma visão mais ampla da relevância da teoria do autor supracitado para a temática que eu me propus abordar. A partir das discussões oportunizadas pelo referido grupo de estudos, passei então a pesquisar sobre outras obras de Vygotsky e a relação destas com a temática de aquisição de uma segunda língua.

Para alcançarmos o objetivo proposto, dividimos o trabalho em cinco capítulos. No primeiro capítulo, a introdução, apresentamos os objetivos da pesquisa e a justificativa pela escolha do tema. No segundo capítulo, apresentamos um breve panorama acerca das teorias de aquisição de segunda língua. No terceiro capítulo, apresentamos as concepções da teoria de Vygotsky que suscitaram a questão de pesquisa e fundamentaram a escolha metodológica e o olhar sobre o objeto. No quarto capítulo, apresentamos as ferramentas metodológicas utilizadas nesta pesquisa. No quinto capítulo, tecemos nossa análise e discussão dos dados coletados para, enfim, elaborarmos nossas considerações finais.

## 2 BREVE PANORAMA DAS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

“Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes”. (Rubem Alves)

Os estudos acerca da aquisição de uma segunda língua, assim como outros campos de estudo, sofreram influência das teorias psicológicas de aprendizagem a depender do tempo histórico. Segundo VanPatten e Williams (2007), até a década de 1990, os modelos teóricos explicativos acerca da aquisição de segunda língua podiam ser categorizados em dois períodos distintos: um primeiro período marcado pela influência do Behaviorismo, e um segundo período caracterizado pela rejeição ao paradigma behaviorista de aquisição do conhecimento. A Psicologia Behaviorista, cujos precursores incluem os teóricos John B. Watson, Pavlov e B. F. Skinner, buscou explicar os processos mentais do ser humano mediante o estudo daquilo que é observável: o comportamento (SILVA; AGUIAR, 2009). Nesse sentido, a abordagem behaviorista opunha-se às ideias mentalistas que procuravam explicar o comportamento do ser humano a partir dos processos mentais deste. Segundo Silva e Aguiar (2009, p. 57), “A vida mental é para Skinner (1974), uma invenção. O pensamento, a atenção, a formação dos conceitos, a linguagem, ou seja, os chamados processos mentais superiores são formas de comportamento e, como tais, regidos sob contingências de reforço”.

### 2.1 O Modelo Monitor

“O mundo não foi feito em alfabeto. Senão que primeiro em água e luz. Depois árvore”. (Manoel de Barros)

Dentre as teorias, modelos e hipóteses surgidas e que divergiam das concepções behavioristas, pode-se destacar o Modelo Monitor proposto por Stephen Krashen nas décadas de 1970 e 1980, e que até hoje influencia o campo de estudos de aquisição de segunda língua (VANPATTEN; WILLIAMS, 2007, p. 17).

Também conhecido como Hipótese do Insumo, o Modelo Monitor de Krashen está estruturado em cinco hipóteses acerca da aquisição de uma segunda língua (VANPATTEN; WILLIAMS, 2007). São elas:

**A Hipótese da Aquisição-Aprendizagem:** há uma distinção entre os termos aquisição e aprendizagem. Para Krashen (1985), a aquisição se dá de forma natural e subconsciente, isto é, acontece espontaneamente quando o aprendiz interage em um contexto em que a segunda língua está sendo utilizada, não sendo necessária instrução para que o conhecimento seja adquirido. Já o termo aprendizagem se refere a um processo consciente, intencional e que acontece em contextos formais de aprendizagem.

**A Hipótese do Monitor:** o conhecimento proveniente de processos de aprendizagem tem a função de monitorar o conhecimento que está sendo adquirido em contextos de interação com a segunda língua, isto é, recorremos aos conhecimentos provenientes de um processo de aprendizagem quando necessitamos saber se a forma pela qual utilizamos a língua estaria correta (a gramática, por exemplo).

**A Hipótese da Ordem Natural:** há uma sequência natural em que a aquisição da gramática de uma segunda língua se dá. Tal sequência seria, portanto, previsível e independente da ordem ou complexidade em que é ensinada em contextos de sala de aula.

**A Hipótese do Insumo:** a aquisição de uma segunda língua só acontecerá se o aprendiz for exposto a um “insumo compreensível”, termo utilizado por Krashen (1985) para se referir ao insumo linguístico que deve estar presente em diferentes níveis de complexidade.

**A Hipótese do Filtro Afetivo:** faz-se necessário que o aprendiz esteja receptivo ao insumo linguístico apresentado para que a aquisição da língua aconteça. Quando o aprendiz se sente confortável em contextos de aquisição, há uma maior possibilidade de compreensão dos insumos apresentados.

A proposta do modelo teórico de aquisição de segunda língua feita por Krashen (1985) relaciona-se às concepções inatistas acerca dos processos de aprendizagem, que afirmam que o ser humano é naturalmente dotado de capacidades específicas para a aprendizagem de línguas, também conhecida como Gramática Universal (PASTOR CESTEROS, 2004, p. 112, tradução nossa)<sup>1</sup>. Nessa direção, haveria um período no qual o cérebro humano possuiria uma predisposição à aquisição de línguas: a infância, como veremos a seguir no subtópico acerca da hipótese do período crítico.

---

<sup>1</sup> “Este modelo inatista presupone, como es sabido, que existe una dotación genética específica para el lenguaje (que configura la gramática universal)”.

## 2.2 A Hipótese do Período Crítico

“Eu não escrevo em português. Escrevo eu mesmo”.  
(Fernando Pessoa).

Assim como acontece na aquisição da língua materna, há um período crítico para a aquisição de uma segunda língua. É o que sugere a Hipótese do Período Crítico. As ideias do linguista norte-americano, Noam Chomsky, influenciaram a hipótese em questão. Segundo Lightbown e Spada (1999), a perspectiva inatista de Chomsky defende que as crianças são biologicamente pré-dispostas à aquisição de línguas e ao desenvolvimento da linguagem. Nessa direção, segundo a perspectiva supracitada, as crianças, desde muito cedo, internalizam uma língua sem esforços, haja vista a pré-disposição destas para a aquisição de línguas. Nesse sentido, existiria uma relação direta entre a idade na qual um indivíduo inicia a aprendizagem de uma segunda língua e o sucesso que este indivíduo alcançará, isto é, seu nível de proficiência no idioma. Assim, segundo esta hipótese, adultos teriam mais dificuldades em aprender uma segunda língua. De acordo com Lightbown e Spada (1999, p. 60):

Mudanças no desenvolvimento cerebral afetam a natureza da aquisição da língua. De acordo com essa visão, a aprendizagem de língua que ocorre depois do período crítico pode não ser baseada nas estruturas biológicas inatas ditas como responsáveis por contribuir para a aquisição da primeira ou segunda língua na primeira infância<sup>2</sup>

A Hipótese do Período Crítico tem sido questionada ao longo dos anos e dentre as argumentações que desafiam a hipótese mencionada está o fato de que jovens adultos e aprendizes mais velhos conseguem alcançar níveis altos de proficiência em um segundo idioma.

## 2.3 A Teoria Associativa-Cognitiva

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (Paulo Freire)

A Teoria Associativa-Cognitiva proposta pelo psicolinguista, Nick Ellis (2007), possui como ponto central a ideia de que a aquisição de segunda língua é um processo fundamentado pelo conceito da construção de representações mentais acerca da segunda língua.

---

<sup>2</sup>“Developmental changes in the brain, it is argued, affect the nature of language acquisition. According to this view, language learning which occurs after the end of the critical period may not be based on the innate biological structures believed to contribute to first language acquisition or second language acquisition in early childhood”.

Este processo seria também, segundo Ellis (2007), racional, conduzido por exemplos, emergente e dialético.

Para Ellis (2007), as estratégias que utilizamos no processo de aquisição de uma segunda língua são similares àquelas que utilizamos na aquisição de quaisquer outras habilidades: “A aquisição de segunda língua é governada por leis gerais da aprendizagem humana, sendo tais leis de natureza associativa e cognitiva” (2007, p. 77, tradução nossa).<sup>3</sup>

Ellis (2007) afirma que aprendemos línguas através do seu uso frequente e comunicação. Segundo ele, a competência linguística em uma segunda língua é resultado da relação entre dois fatores: a memória que temos das falas as quais somos expostos durante interações e situações de comunicação; e a percepção das regularidades presentes nessas falas, captadas por nós em decorrência da frequência pela qual participamos de tais interações comunicativas.

Dessa forma, por meio da exposição contínua à língua, a exemplos de uso desta e ao significado que atribuímos aos enunciados e experiências ocorridas em uma segunda língua é que guardamos essas representações em nossa memória, e assim, aprendemos.

Como vimos, o campo de estudos em aquisição de segunda língua incorporou ao longo dos anos teorias e concepções de aprendizagem na busca por explicar de que forma adquirimos uma língua estrangeira. Na busca por investigar os processos mentais envolvidos na aquisição de segunda língua, Lantolf e Thorne (2006); Mahn (2013), utilizaram princípios da Teoria Histórico-Cultural em suas pesquisas.

Como afirmam Lantolf e Thorne (2006, p. 1, tradução da autora),

A psicologia histórico-cultural Vygotskyana, geralmente chamada de teoria sociocultural em linguística aplicada e pesquisa em aquisição de segunda língua (ASL), oferece uma estrutura através da qual a cognição pode ser sistematicamente investigada sem isolá-la do contexto social<sup>4</sup>.

Nesse sentido, as atividades sociais das quais participamos cotidianamente relacionam-se ao funcionamento de nossa atividade mental. Assim, ainda de acordo com os autores supracitados, a participação em atividades culturalmente organizadas, o envolvimento com instituições diversas, e a utilização de ferramentas e artefatos culturais (a linguagem, por exemplo), impactam qualitativamente o funcionamento e desenvolvimento cognitivo humano.

---

<sup>3</sup> “Thus SLA is governed by general laws of human learning, both associative and cognitive”.

<sup>4</sup> “Vygotskyan cultural-historical psychology, often called sociocultural theory in applied linguistics and SLA research, offers a framework through which cognition can be systematically investigated without isolating it from social context”.

Embora a aprendizagem de uma segunda língua não tenha sido um dos focos da vasta produção intelectual de Vygotsky, tal temática permeou discussões e reflexões em algumas de suas obras. De acordo com Mahn (2013, p. 1, tradução nossa)<sup>5</sup>, Vygotsky “[...] forneceu uma base para a pesquisa em aquisição de segunda língua (ASL) através de sua análise do desenvolvimento dos sistemas mentais à medida que os humanos adquirem e desenvolvem a capacidade de se comunicar por meio da linguagem”.

Nesse sentido, muitas das concepções propostas por Vygotsky tais como mediação, internalização, desenvolvimento do pensamento e da linguagem têm sido utilizadas por autores contemporâneos no campo de estudos de aquisição de segunda língua.

No presente capítulo apresentamos de forma sucinta um panorama de algumas das concepções e perspectivas presentes nas teorias de aquisição de segunda língua surgidas em oposição ao paradigma behaviorista. No capítulo a seguir, objetivamos apresentar alguns dos conceitos propostos por Vygotsky e seus colaboradores na teoria histórico-cultural, cuja abordagem concebe o ser humano e seu desenvolvimento imbricados aos aspectos social, histórico e cultural.

---

<sup>5</sup> “He did provide a foundation for SLA research through his analysis of the development of mental systems as humans acquire and develop the ability to communicate through language”.

### 3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

“Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a ‘prática da liberdade’, o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo”. (Paulo Freire)

A abordagem histórico-cultural proposta pelo psicólogo russo Lev Semionovich Vygotsky (1997; 1998; 2001; 2004; 2010) introduziu uma nova visão acerca da constituição do ser humano. Tal visão pressupõe que “[...] o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana” (OLIVEIRA, 1998, p. 24).

Essa nova abordagem surgiu no seio do que se chamou de crise da psicologia. Até então, início do século XX, havia a psicologia como ciência natural relacionada à psicologia experimental que procurava explicar os processos elementares sensoriais e reflexos; e, antagonicamente, havia também a psicologia como ciência mental, sendo esta tendência mais alinhada à filosofia e ciências humanas (OLIVEIRA, 1998). Assim, na busca por superar a mencionada crise, Vygotsky lançou mão de um método dialético de investigação em psicologia fundamentado em três princípios:

Primeiro, os fenômenos psíquicos não são eternos, fixos e imutáveis, e, portanto, devem ser estudados como processos em desenvolvimentos e não somente como produto. Segundo, todo fenômeno psíquico tem sua história e esta é caracterizada por mudanças quantitativas e qualitativas, que devem ser explicadas e não apenas descritas. Terceiro, as mudanças do fenômeno psíquico vão sendo constituídas no desenvolvimento histórico e, portanto, devem ser estudadas em suas fases, mudanças e história, então como algo que deixou de se desenvolver (CARVALHO; IBIAPINA, 2009, p. 166).

Em seus trabalhos, Vygotsky ancorou-se nos princípios do materialismo histórico-dialético como método, sobretudo a psicologia marxista, a qual buscava compreender a realidade a partir das mudanças inerentes ao processo histórico da humanidade. A respeito da concepção da psicologia marxista acerca dos fenômenos psicológicos do ser humano, Luria (1986, p. 23) afirma que:

A diferença radical entre este enfoque e o da psicologia tradicional é que as origens da consciência humana não se buscam nem nas profundidades da alma nem nos

mecanismos cerebrais, mas sim na relação do homem com a realidade, em sua história social estreitamente ligada com o trabalho e a linguagem.

Nessa direção, Vygotsky se dedicou ao estudo das transformações qualitativas do comportamento humano no curso do seu desenvolvimento biológico e sua relação com os meios social, cultural e histórico. Para tanto, Vygotsky deu especial atenção ao estudo do que ele chamou de funções psicológicas superiores, a saber: memória, consciência, percepção, pensamento, linguagem, formação de conceitos, dentre outras. Tais funções envolvem “[...] o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e espaço presentes” (OLIVEIRA, 1998, p. 26).

O conceito de mediação é central para a internalização dos conhecimentos e produções da humanidade, uma vez que o desenvolvimento da consciência do indivíduo se dá nas relações entre este e o mundo, o outro, e ele mesmo; e a linguagem tem papel relevante na regulação do comportamento consciente do ser humano, isto é, influencia suas formas de pensar e agir.

Nesse sentido, para compreender a concepção da segunda língua através da teoria sócio-histórica, é necessário que se compreenda o desenvolvimento dos conceitos e não de seus produtos; é preciso “estudar a maneira como as palavras adquirem um sentido significativo” (VAN DER VEER; VALSINER, 1999, p. 285) e como os conceitos servem para uma função definida no pensamento.

Para que possamos atingir nosso objetivo, é importante que nos aprofundemos, principalmente, na questão ligada à compreensão da linguagem e, conseqüentemente, ao pensamento, tal como veremos a seguir.

### **3.1 A relação linguagem, pensamento e cultura**

“Uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar sua própria essência – ela não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos”.  
(Hannah Arendt)

A perspectiva vygotskyana apresenta a linguagem como o principal meio pelo qual os adultos interagem socialmente com as crianças, oportunizando assim, experiências com a cultura e o mundo que as cerca e o desenvolvimento gradual de suas capacidades. (VYGOTSKY, 2001). Nessa direção, a interação da criança com o mundo exterior não acontece por meio de uma relação direta, mas sim por meio de relações mediadas pela linguagem. É no

cerne dessas relações que o ser humano se apropria da cultura, transformando a si mesmo e a transformando. O movimento dessas relações, segundo Vygotsky (1998, p. 75), acontece do externo para o interno, isto é, do plano interpessoal para o plano intrapessoal: “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 (intrapsicológica)”.

Para Vygotsky, a função da linguagem é, primordialmente, comunicativa: “A linguagem é antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão” (2001, p. 11). Nesse sentido, o referido autor buscou compreender como a linguagem atua na organização do pensamento do homem.

Vygotsky (2001, p. 111) afirma que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento do ser humano acontece de forma distinta e não constante: “As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para depois tornar a bifurcar-se”. Assim,

Como resultado da história social, a linguagem transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pôde superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias (LURIA, 1986, p. 22).

Para ajudar a ilustrar a relação dessas duas funções, pensamento e linguagem, Vygotsky (2001) utilizou-se dos estudos de Kohler e Yerkes feitos com chimpanzés e antropóides acerca das diferentes raízes da fala e do intelecto. Tais estudos apontam para a existência de manifestações fonéticas (sons) que exprimem apenas vontades, emoções e estados subjetivos, isto é, os animais produzem sons e gestos, porém estes não se caracterizam como linguagem objetivamente. Nesse sentido, há uma relação estreita entre pensamento e linguagem que distingue o homem dos demais animais, isto é, existe uma correspondência entre estas duas funções que em determinado ponto do desenvolvimento humano se cruzam. Nas palavras de Vygotsky (2001, p. 149): “[...] o desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem”.

Luria (1986, p. 26) afirma que “o desenvolvimento da linguagem na ontogênese da criança não transcorre dentro do processo do trabalho, para o qual ela não se encontra preparada; transcorre no processo de assimilação da experiência geral da humanidade e da comunicação com os adultos”. Vygotsky (2004) pontua que a linguagem humana passa por estágios distintos no curso do seu desenvolvimento. Inicialmente, a linguagem surge do grito reflexo

estritamente ligado às emoções e instintos da criança. É o estágio pré-intelectual da fala, caracterizado pelo desenvolvimento da função social da linguagem: “A criança percebe o próprio grito e uma série de estimulações a ele subsequentes como a chegada da mãe, a alimentação, a colocação de fraldas etc.” (VYGOTSKY, 2004, p. 230). Assim, o grito expresso pela criança já se caracterizaria como linguagem, uma vez que demonstra que há a relação de uma ação e seu sentido, neste caso, entre a mãe e a criança. Como é uma linguagem limitada, isto é, condicionada à experiência pessoal do homem e, portanto, só compreensível a quem fala, Vygotsky (2004) compara esta fase da linguagem humana à linguagem dos animais.

Nesse sentido, no decorrer da história social e cultural do ser humano,

[...] com a aparição da linguagem como sistema de códigos que designam objetos, ações, qualidades e relações, o homem adquire algo assim como uma nova dimensão da consciência, nele se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis, ou seja, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência de percepções imediatas (LURIA, 1986, p. 33).

Por volta dos dois anos de idade, as curvas do pensamento e da fala da se cruzam tornando a fala intelectual e o pensamento verbalizado. Dois acontecimentos importantes no desenvolvimento psicológico da criança são característicos nessa etapa: ocorre o despertar da criança para o novo e a ampliação do vocabulário desta; tal ampliação ocorre de maneira consideravelmente rápida (VYGOTSKY, 2001). Para este autor, a partir da linguagem socializada exibida pela criança, surge posteriormente, a linguagem egocêntrica, sendo esta a forma transitória da linguagem exterior para a linguagem interior” (2001, p. 65). Dessa forma, para Vygotsky, o desenvolvimento da linguagem passa primeiro por sua função social, transforma-se em linguagem egocêntrica para só então se tornar interior.

Segundo Vygotsky (2004, p. 233), “Sempre pensamos em alguma linguagem, ou seja, falamos sozinhos e organizamos o nosso comportamento dentro de nós mesmos pela mesma maneira como organizamos o nosso comportamento em função do comportamento de outras pessoas”. Tal afirmação relaciona-se aos diferentes grupos sociais com os quais nos relacionamos ao longo da vida e a linguagem que usamos de acordo com o contexto social ali exposto.

Como afirma Hopper (2002, apud LANTOLF; THORNE, 2006, p. 15, tradução nossa)<sup>6</sup>,

---

<sup>6</sup> “Communicative repertoires like human language are shared by speakers to the extent that speakers have common cultural experiences of communication, experiences that include not just speech but also the types of social action – the scenes – in which particular kinds of utterances figure”.

Repertórios comunicativos como a linguagem humana são moldados por falantes na medida em que eles têm experiências culturais comuns de comunicação, experiências que incluem não apenas a fala, mas também os tipos de ação social em que determinados tipos de enunciados figuram.

A atividade psicológica dos indivíduos vai sendo transformada a partir da internalização de formas culturais de comportamento presentes em nossa relação com o mundo. Segundo Vygotsky (1998), a base para tal internalização são as operações mentais por meio dos signos. Para este autor, cuja influência marxista é notável, a relação signo e sociedade é análoga à relação instrumento e trabalho. Nesse sentido, Vygotsky postula que os signos são artefatos culturais (escrita, palavra, desenho etc.) que agem como um instrumento da atividade psicológica, sendo utilizados para regulação das ações psicológicas a nível interior do sujeito (OLIVEIRA, 1998). Já os instrumentos auxiliam os indivíduos no controle e transformação dos objetos do mundo externo, voltando-se para as ações concretas.

Nessa direção, a cultura é, para Vygotsky, um sistema dinâmico e fluido no qual a reinterpretação dos conhecimentos historicamente produzidos acontece ao passo que “[...] as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas” (OLIVEIRA, 1998, p. 38).

Segundo Martins; Rabatini (2011, p. 348), “Na concepção vygotskiana, a cultura objetiva-se nos signos ou instrumentos culturais, dispostos sob a forma de instrumento cultural material e instrumento simbólico, como é o caso da linguagem”.

De acordo com Vygotsky (2004), a palavra é uma forma organizada de estruturação do pensamento, uma vez que esta está ligada à atividade prática dos sujeitos. Para o referido autor, toda palavra surge associada a uma imagem compreensível para qualquer pessoa. Conforme a linguagem se desenvolve, a imagem deixa de existir e a palavra conserva somente o sentido e o som. Vygotsky pontua que, de acordo com os linguistas-psicólogos, a palavra é constituída por três elementos: o som, o significado e a imagem. Quanto ao significado das palavras na concepção de Vygotsky, Oliveira (1998, p. 48) afirma que: “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. Isto é, no significado da palavra é que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal”.

Vygotsky (2004, p. 233) afirma que “[...] todos os processos de interpretação, inclusive a interpretação da linguagem, significam psicologicamente uma associação”. O autor supracitado esclarece que, para se interpretar a língua francesa, por exemplo, é necessário

estabelecer associações entre os sons apreendidos e os significados das palavras. A respeito da relação som e significado, Leontiev (2010, p. 78) afirma que:

Durante seu desenvolvimento, uma criança, como sabemos, adquire uma capacidade extremamente acurada de diferenciar formas, isto é, os sons significativos da língua, mas isto só porque sua diferenciação é uma condição necessária para a distinção das palavras que são sonoramente semelhantes, mas diversas em seu significado. A distinção dos sons cujas diferenças não constituem um meio real para a criança distinguir palavras pelo sentido permanece muito menos perfeita. Mais tarde, por conseguinte, quando a criança começa a estudar uma língua estrangeira, no começo não ouve a diferença entre fonemas semelhantes, que são novos para ela, como a diferença, por exemplo, entre o som vocálico em francês em *mais* e *mes*. Além disso, é notável o fato de que para se tornar sensível a esta diferença não basta ouvir freqüentemente falar a língua francesa, sem todavia tentar dominá-la.

A mudança de significados das palavras é um fator inerente ao desenvolvimento da linguagem nas crianças. Dessa forma, os significados das palavras são intercambiáveis dentro de uma língua, isto é, transformam-se conforme às generalizações alcançadas pela criança no curso do seu processo de aquisição de linguagem. Um outro aspecto relevante no que tange à transformação dos significados das palavras diz respeito ao sentido dado a estas. Conforme esclarece Oliveira (1998, p. 50), “O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo”. Nessa direção, o sentido é algo subjetivo e que se constitui a partir das experiências do indivíduo com o mundo. Já o significado seria uma construção social, histórica e cultural da qual o indivíduo se apropria e confere sentido.

### **3.2 Aprendizagem e desenvolvimento na concepção histórico-cultural**

A educação é onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo.  
(Hannah Arendt)

A abordagem histórico-cultural concebe o desenvolvimento do ser humano como um processo dialético marcado por transformações qualitativas a partir das relações deste com o meio onde está inserido: a cultura, a sociedade, a natureza e as pessoas (CARVALHO; IBIAPINA, 2009). Nessa direção, segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem é uma experiência social e que se dá na relação homem e mundo por meio da mediação de sistemas simbólicos. Tais relações têm papel fundamental no processo de socialização e internalização das atividades socialmente organizadas e historicamente desenvolvidas pelo ser humano.

De acordo com Vygotsky (1998), o aprendizado das crianças inicia-se antes mesmo destas adentrarem a escola. As experiências que acontecem na vida das crianças desde a mais tenra idade são fontes de conhecimentos advindos das relações com o mundo e os outros. Nesse sentido, segundo o autor supracitado, “[...] aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 1998, p. 110).

Vygotsky (1998) postula que descortinar as relações entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado é mais relevante do que a mera determinação de níveis de desenvolvimento. Nessa direção, o autor mencionado aponta que é necessário estabelecer pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, que corresponderia às atividades que a criança consegue fazer de forma autônoma, ou seja, refere-se às funções mentais já amadurecidas; e o nível de desenvolvimento potencial, que corresponderia às funções mentais em processo de amadurecimento e, portanto, em progresso. Assim, Vygotsky (1998, p. 112) chamou de zona de desenvolvimento proximal:

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

De acordo com Lantolf e Thorne (2007, p. 211, tradução nossa)<sup>7</sup>, a visão de Vygotsky é a de que “a relação entre aprendizagem e desenvolvimento não é diretamente causal, todavia ambientes de aprendizagem intencionalmente preparados podem estimular mudanças qualitativas no desenvolvimento”. Nessa direção, Vygotsky (1998) postula que o aprendizado organizado de forma adequada estimula os processos de desenvolvimento. Assim, segundo o autor supracitado:

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1998, p. 118).

Segundo Lantolf e Thorne (2006), a mediação se constitui como um dos meios pelos quais o ser humano se desenvolve e, por isso, possui um papel importante na relação aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com os autores supracitados, a “mediação é um

---

<sup>7</sup> “The relationship between learning and development is not directly causal, but intentionally designed learning environments can stimulate qualitative developmental changes”.

processo através do qual os seres humanos fazem uso de artefatos construídos culturalmente, conceitos e atividades para regular o mundo material ou o seu próprio e a atividade social e mental um do outro” (LANTOLF; THORNE, 2006, p. 79, tradução nossa)<sup>8</sup>.

Vygotsky (2001), ao discorrer acerca do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, faz uma analogia entre este e a aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo o referido autor, a aprendizagem de uma língua estrangeira na escola se dá por vias diferentes das quais aprendemos uma língua materna. O desenvolvimento de conceitos científicos e a aprendizagem de uma segunda língua “[...] são ambos marcados por um nível de consciência ausente na aprendizagem da língua materna ou na aquisição de conceitos do cotidiano ou espontâneos” (MAHN, 2013, tradução nossa)<sup>9</sup>.

Ainda segundo Vygotsky (2001, p. 266), “[...] o desenvolvimento de uma língua estrangeira é um processo original porque emprega todo o aspecto semântico da língua materna surgido no curso de uma longa evolução”. Nessa direção, a língua materna funciona como uma estrutura de significados e sentidos e que poderá ser usada como base e na mediação do processo de aprendizagem de uma segunda língua, haja vista o sistema de palavras, significados e sentidos já internalizados pela criança (VYGOTSKY, 1935, p. 48 apud RUBLIK p. 337)<sup>10</sup>. Por isso, para toda a aprendizagem da língua é preciso criar um contexto cultural que ofereça significados para a língua ser usada pelo sujeito.

“A comunicação entre adultos usando conceitos reais e crianças usando seus equivalentes funcionais era possível porque adulto e criança partilham um contexto comum na forma do mundo de objetos a que estão se referindo. Por causa desse contexto partilhado, os significados de suas palavras ou seus conceitos irão se sobrepor parcialmente” (VAN DER VEER; VALSINER, 1999, p.288). Nessa direção, considerando-se a aprendizagem de uma segunda língua e, conseqüentemente, o acesso a uma nova cultura no âmbito escolar, as experiências organizadas pelo professor (a) devem estar relacionados à bagagem cultural já trazida pela criança nos seus mais variados contextos, de modo que esta possa estabelecer conexões com os novos elementos culturais partilhados pelo professor (a).

---

<sup>8</sup> “Mediation is the process through which humans deploy culturally constructed artifacts, concepts, and activities to regulate the material world or their own and each other’s social and mental activity”.

<sup>9</sup> “[...] as both are marked by a level of conscious awareness not present in learning one’s native language or acquiring everyday, spontaneous concepts”.

<sup>10</sup> “The child acquiring a foreign language is already in command of a system of meaning in the native language which she/he transfers to the sphere of another language”.

Vygotsky (1997, p. 259, tradução nossa)<sup>11</sup> afirma sobre a questão do bilinguismo que este, “[...] deve ser estudado em toda a sua amplitude e profundidade, pois afeta o desenvolvimento mental da personalidade da criança como um todo”. Dessa forma, o processo de aprendizagem de uma segunda língua deve ser visto como algo complexo e permeado pelos diversos contextos nos quais as relações humanas se dão.

No capítulo a seguir, apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho, visando esclarecer o caminho percorrido, a amostra escolhida e as técnicas empregadas.

---

<sup>11</sup> “Being bilingual must be studied in all its breadth and all its depth as it affects the whole mental development of the child’s personality taken as a whole”.

## 4 METODOLOGIA

Este capítulo será dedicado à descrição e à justificativa do caminho metodológico percorrido durante a realização desta pesquisa. O objetivo estabelecido para este trabalho foi o de levantar dados sobre o olhar de professores da Educação Infantil acerca da aprendizagem de uma segunda língua e sua contribuição para o desenvolvimento da formação cultural da criança.

### 4.1 A natureza da pesquisa

De abordagem qualitativa, esta pesquisa apoiou-se nas concepções da teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1997; 1998; 2001; 2004; 2010), uma vez que esta concebe o ser humano e o seu desenvolvimento relacionados à internalização das produções culturais da humanidade e seus contextos histórico e social. Quanto à proposta da pesquisa de natureza qualitativa, Minayo (1994, p. 21) afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Em um primeiro momento deste trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica que, tal como Gil (2017), tem como objetivo realizar um estudo a partir de materiais já elaborados, tendo como base, principalmente, livros e artigos científicos, o que possibilita ao pesquisador realizar estudos mais amplos utilizando fontes diversas. Essa primeira parte foi desenvolvida no decorrer da fundamentação teórica do presente trabalho.

### 4.2 Coleta de dados

Os dados coletados nesta pesquisa foram levantados após a elaboração de um questionário que foi divulgado no período de cinco de fevereiro a seis de março deste ano através de WhatsApp e da ferramenta formulários *Google*. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 165), a coleta de dados é a “etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos”.

Esta pesquisa se deu num contexto de pandemia e, portanto, em meio a um cenário de isolamento social no qual não se foi possível o acesso direto aos professores (as) que atuam

no ensino de uma segunda língua. Com isso, o levantamento de dados referentes a este trabalho se deu de maneira remota, utilizando-se as plataformas de comunicação WhatsApp, para a divulgação e compartilhamento do questionário da pesquisa, e o formulário do *Google*, que serviu de ferramenta para a criação do formulário online. Nessa perspectiva, acreditamos que, aliada aos fatores citados acima, a sobrecarga de trabalho vivenciada pelos professores (as) em meio ao ensino remoto ajudam a explicar a baixa aderência destes ao questionário referente a esta pesquisa.

#### **4.2.1 Questionário**

Com o intuito de conhecer acerca da visão dos professores (as) de línguas estrangeiras no que tange à aprendizagem de uma segunda língua no âmbito escolar, utilizou-se um questionário para a coleta de dados. A respeito do instrumento de coleta questionário, Severino (2007, p. 125) afirma que este caracteriza-se como um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas dos sujeitos pesquisados com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”.

Tal instrumento fora escolhido devido à flexibilidade de aplicação deste, ou seja, devido à possibilidade de utilização de plataformas digitais de comunicação para a realização da pesquisa. Esta escolha justifica-se, ainda, devido ao contexto atual atravessado pela sociedade, a pandemia de Covid-19, como já mencionado anteriormente neste trabalho.

Em decorrência do atual cenário, além da impossibilidade de nos dirigirmos às escolas que oferecem um ensino bilíngue, devido à necessidade de isolamento social, ainda temos a sobrecarga de trabalho à rotina dos professores (as) e as adaptações requeridas mediante ao modo remoto de ensino. Isso posto, entende-se que o questionário se apresenta como uma opção viável aos docentes, haja vista as razões pontuadas anteriormente.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), o questionário como técnica de coleta de dados apresenta vantagens e desvantagens, assim como outras técnicas. Dentre as vantagens, as autoras supracitadas pontuam o fato do questionário atingir simultaneamente um número maior de pessoas, abranger uma área geográfica mais ampla, maior tempo para responder ao questionário e em horários mais convenientes para o respondente, etc. Com relação às desvantagens do instrumento de coleta de dados em questão, as autoras citam a pequena porcentagem de questionários que retornam para o pesquisador, a impossibilidade de auxiliar o respondente em questões que não foram compreendidas, dentre outras.

Com base na fundamentação teórica apresentada no primeiro capítulo desta pesquisa, foram elaboradas perguntas que se relacionavam aos objetivos propostos para esta pesquisa. Assim, utilizou-se a ferramenta ‘Formulários Google’ para a elaboração de um questionário online. Tal ferramenta possibilita a coleta de informações com maior rapidez, uma vez que o questionário é respondido por meio digital e o acesso às respostas pelo pesquisador é feito de forma imediata assim que enviadas pelo respondente. A plataforma digital de comunicação escolhida para o envio dos questionários foi o WhatsApp. Esta fase de envio e divulgação dos questionários por meio de grupos de WhatsApp iniciou-se no dia cinco de fevereiro e foi encerrada no dia seis de março de 2021.

As primeiras dez questões do questionário diziam respeito à identificação e à formação acadêmica dos (as) docentes respondentes da pesquisa. As sete questões seguintes eram referentes à temática da pesquisa em si e eram perguntas de múltipla escolha. Para cada pergunta, abriu-se também no campo de respostas a opção “outro” para que o respondente pudesse desenvolver suas respostas, se assim julgasse necessário.

### **4.3 Amostra**

Esta pesquisa teve como respondentes (17) dezessete professores atuantes no ensino de uma língua estrangeira em âmbito escolar. Tendo em vista os objetivos propostos pela presente pesquisa, optou-se intencionalmente pela amostra correspondente aos sujeitos (12) atuantes na Educação Infantil. Dessa forma, a análise dos dados obtidos por meio da aplicação do questionário será feita com base no perfil e respostas advindas dos professores (as) que atuam no ensino de uma segunda língua na Educação Infantil.

### **4.4 Caracterização dos sujeitos da amostra**

Os sujeitos respondentes do questionário referente a esta pesquisa e atuantes na Educação Infantil correspondem à 70,6% (12 professores) do universo total de respondentes (17) do questionário. Os 29,4% restantes dos respondentes correspondem a professores (as) do Ensino Fundamental e outros níveis de ensino. Dos 12 professores (as) atuantes na Educação Infantil, 11 são do sexo feminino e 1 é do sexo masculino.

Quanto à formação destes: 4 sujeitos são formados em Pedagogia, sendo que um destes possui especialização em Educação Infantil; 5 sujeitos possuem graduação ou estão finalizando a graduação em Letras – Inglês/; Letras – Português/Inglês; 1 sujeito possui

graduação em Administração e pós-graduação em metodologia do ensino da Língua Inglesa; 1 sujeito está finalizando a graduação em Psicologia; e 1 sujeito possui graduação em Teatro.

Quanto ao tempo desde à formação: 2 sujeitos são recém-formados (até dois anos); 1 tem entre dois e cinco anos de formado; 2 sujeitos têm entre cinco e dez anos de formados; 3 sujeitos têm acima de dez anos de formados; e 4 estão finalizando a graduação.

Todos os sujeitos da amostra escolhida para a análise atuam na rede privada de ensino, sendo 11 na cidade de Fortaleza e 1 no município de Eusébio, região metropolitana de Fortaleza. A Língua Inglesa é o idioma lecionado por 100% da amostra contendo 12 professores atuantes na Educação Infantil.

Quanto ao tempo de docência com uma segunda língua, foram obtidos os seguintes dados, conforme apresentados na tabela 1:

Tabela 1 – Perfil dos professores (as) quanto ao tempo de docência com uma segunda língua

<b>TEMPO DE DOCÊNCIA COM UMA SEGUNDA LÍNGUA</b>	<b>Nº DE SUJEITOS</b>
ATÉ DOIS ANOS	3
ENTRE DOIS E CINCO ANOS	4
ENTRE CINCO E DEZ ANOS	3
ACIMA DE DEZ ANOS	2
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

O perfil dos professores (as) referentes à amostra utilizada nesta pesquisa foi traçado mediante a análise das primeiras questões presentes no questionário acerca da identificação e formação dos professores. No capítulo a seguir, analisaremos à luz da fundamentação apresentada neste trabalho, as questões específicas acerca da temática da pesquisa e as respostas dadas pelos professores (as) sujeitos da pesquisa.

## 5 ANÁLISE DE DADOS

“Ai, palavras, ai, palavras, que estranha potência a vossa!  
 Todo o sentido da vida principia à vossa porta; o mel do  
 amor cristaliza seu perfume em vossa rosa; sois o sonho  
 e sois a audácia, calúnia, fúria, derrota...” (Cecília  
 Meireles)

O presente capítulo tratará de analisar os dados coletados mediante a aplicação de um questionário destinado aos professores (as) atuantes no ensino de línguas estrangeiras. Visando alcançar os objetivos propostos para este trabalho, precisou-se saber sobre o olhar do professor (a) diante de uma segunda língua, mais especificamente, daqueles atuantes na Educação Infantil.

Os dados coletados nos questionários serão analisados com base na fundamentação teórica contida nos capítulos anteriores. Para uma melhor análise dos dados coletados na pesquisa, julgou-se necessário apresentar e justificar individualmente cada pergunta expressa no questionário, bem como as respostas dos professores (as), relacionando-as ao referencial teórico organizado neste trabalho.

Como mencionado anteriormente ao longo desta pesquisa, a linguagem humana constitui-se para Vygotsky (2001) como uma ferramenta cultural capaz de provocar mudanças qualitativas nas formas de pensar e agir dos indivíduos. Para o autor supracitado, por volta dos dois anos de idade a criança passa a exibir uma ampliação do seu vocabulário, bem como se mostra ávida pelo novo.

Buscando-se conhecer melhor sobre a concepção dos professores (as) quanto ao início da aprendizagem de uma segunda língua ainda na infância, perguntou-se: “No que se refere ao início da aprendizagem de uma segunda língua”: Quanto mais cedo for esse início, melhor; Quanto mais tarde for esse início, melhor; A idade não é um fator relevante; Outro.

A opção “Quanto mais cedo for esse início, melhor”, foi escolhida por 11 (onze) professores, enquanto apenas 1 (um) optou pela resposta “A idade não é um fator relevante”. Tal visão expressa pela maioria dos professores da amostra desta análise converge com a concepção de Vygotsky de que a criança, já desde as fases iniciais de aquisição da linguagem, para se comunicar, faz uso da linguagem disponível em seu meio social (OLIVEIRA, 1998). Nesse sentido, conforme a criança se apropria da linguagem, “[...] inicialmente utilizada apenas como função de comunicação, a criança passa a ser capaz de utilizá-la como instrumento (interno, intrapsíquico) de pensamento” (Ibid, p. 52). Também quando se opta em afirmar que “ a idade não é relevante” pode-se estar mostrando a compreensão de que não é a idade que

define o desenvolvimento ou não de uma língua, mas sua necessidade, seu contexto. Por isso, é que se faz relevante o aprofundamento da pesquisa, através da utilização de entrevistas, para que consigamos entender essas nuances de compreensão da aquisição de uma segunda língua para o professor.

De acordo com Vygotsky (1998), o ser humano desenvolve suas funções mentais superiores através da participação em atividades e relações com o mundo e os outros. Ainda segundo o referido autor, a mediação entre o ser humano e o meio que o cerca em tais situações de interação se dá principalmente através da linguagem. Nessa direção, a linguagem é o mais relevante artefato simbólico-cultural utilizado pelo homem para mediar sua relação com o meio externo (o mundo e os outros) e consigo mesmo (LANTOLF; THORNE, 2006). Para Vygotsky (2001, p.266), “[...] a língua estrangeira é assimilada por um sistema de condições internas e externas inteiramente diverso”, isto é, aprende-se uma segunda língua por um caminho diferente do qual adquirimos a nossa língua materna.

A questão a seguir foi pensada a partir dos elementos teóricos mencionados anteriormente. Dessa forma, julgou-se pertinente perguntar: “Qual o papel da língua materna no processo de aprendizagem de uma segunda língua”? As opções de resposta foram as seguintes: “A língua materna é o ponto de partida para a aprendizagem”, “A língua materna atua na mediação durante o processo de aprendizagem”, “Outro”.

Para 9 (nove) professores (as), a língua materna atua na mediação durante o processo de aprendizagem da segunda língua. Nessa perspectiva, Vygotsky nos aponta que a língua materna funciona como uma estrutura de significados que poderá ser usada na mediação do processo de aprendizagem de uma segunda língua, haja vista o sistema de palavras, significados e sentidos já internalizados pela criança (VYGOTSKY, 1935, p. 48 apud RUBLIK p. 337).

Para 1 (um) professor (a), a língua materna atua tanto como ponto de partida quanto na mediação durante o processo de aprendizagem da segunda língua. Verificou-se que 1 (um) professor (a) assinalou a opção “outro” e escreveu o seguinte: “Acho importante a segunda língua ser ponto de partida na aprendizagem, a habilidade de decifrar o Inglês deve ser exercida desde o primeiro contato com a língua”. Percebe-se que esta concepção expressa pelo professor em questão relaciona-se ao papel da língua materna como mediadora no processo de aprendizagem da segunda língua, haja vista que em situações nas quais a criança necessita se expressar, mas ainda não possui um vocabulário suficiente na língua que está aprendendo, a língua materna pode contribuir para que o aprendiz consiga se expressar utilizando ambas as línguas.

O desenvolvimento humano, na perspectiva de Vygotsky (1998), dá-se nas transformações qualitativas do funcionamento psicológico inerente ao ser humano. Para este autor, as funções psicológicas superiores tornam-se cada vez mais elaboradas conforme os indivíduos se relacionam com o seu meio sociocultural e os outros indivíduos ao seu redor.

A aprendizagem, por sua vez, tem papel fundamental no desenvolvimento do ser humano, uma vez que “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VYGOSTKY, 1998, p. 117). Nessa direção, as concepções de desenvolvimento e aprendizagem para Vygotsky (assim como para Luria, Leontiev e outros) “[...] referem-se à formação do psiquismo humano em seus diferentes, porém interligados, aspectos. Mais precisamente, à formação de capacidades mentais, afetivas, psicomotoras, etc.” (GALUCH; PALANGANA; SFORNI, 2002, p. 113).

Para a teoria sócio-histórica, “a instrução explícita em um assunto na escola leva ao uso de certos modos de pensar dentro de áreas específicas. Gradualmente, esses modos de pensar irão se espalhar para outras áreas e elevar o pensamento da criança para um nível mais alto” (VAN DER VEER, 1999, p. 200-300). O que os dados nos trazem é que os professores já entendem que a língua não é mais um processo de aquisição apenas instrutivo, associativo, mas está associado com outros campos de saberes, influenciando e sendo influenciado por eles.

Dessa forma, balizados pelo referentes acima citados, achou-se relevante perguntar aos professores: “Que outros aspectos do desenvolvimento são impactados quando o ensino de uma segunda língua é apresentado ainda na infância”? Os aspectos do desenvolvimento apresentados como opções de resposta no questionário, bem como as respostas dadas pelos professores (as) são apresentados na tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Visão dos professores quanto aos aspectos do desenvolvimento impactados mediante a aprendizagem de uma segunda língua na Educação Infantil

<b>Respostas por item</b>	<b>Nº de professores</b>
<b>Social</b>	9
<b>Intelectual</b>	8
<b>Afetivo</b>	6
<b>Outro</b>	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme os dados apresentados na tabela 2, verificamos que as opções social e intelectual foram as que mais se destacaram entre as respostas dadas pelos professores (as). O aspecto afetivo escolhido por 6 (seis) docentes, dos quais 2 (dois) deles optaram somente por assinalar o item referente ao aspecto afetivo do desenvolvimento da criança.

“A história dos seres humanos era, para Vygotsky, a história de artefatos, de órgãos artificiais. Esses artefatos permitiam que os seres humanos dominassem a natureza, assim como o instrumento técnico da fala permitiu-lhes dominar seus próprios processos mentais” (VAN DER VEER, 1999, p. 225). Segundo essa perspectiva, vemos o quanto nossos professores estão à frente na compreensão da língua através da teoria sócio-histórica, pois já compreendem que a aquisição da língua não é necessária apenas para uso posterior em viagens, estudos no exterior ou algo assim, mas entendem que até aspectos afetivos são impactados na aquisição da segunda língua.

Mediante a análise, constatamos também que 4 (quatro) professores escolheram como resposta os três aspectos (social, intelectual e afetivo) apresentados junto ao questionamento. Assim, para estes quatro professores (as), os aspectos social, intelectual e afetivo são aspectos do desenvolvimento da criança impactados pela aprendizagem de uma segunda língua. Tal visão está alinhada ao que Vygotsky (1998; 2001) postula acerca de se considerar a criança como sujeito social, histórico e cultural que se desenvolve de forma integral mediante as interações estabelecidas com o mundo e os outros. Nessa perspectiva, a segunda língua e os elementos culturais que a acompanham fornecem uma gama de subsídios que podem favorecer o desenvolvimento da formação cultural da criança.

Na perspectiva histórico-cultural, a linguagem é um instrumento simbólico capaz de organizar a atividade mental dos indivíduos e provocar mudanças nos processos psíquicos destes (CARVALHO; IBIAPINA, 2009). Nesse sentido, dentro de uma cultura, os signos (a língua, por exemplo) apresentam-se como o principal elemento no processo de mediação das relações e atividade humana. Segundo Martins e Rabatini (2011, p. 355) “[...] assim como as ferramentas materiais, o signo é parte necessária da cultura humana e ambos condensam conteúdos histórico-sociais das experiências dos homens”. Para Vygotsky (2001), a aprendizagem de uma língua estrangeira eleva a língua materna da criança a ponto de proporcioná-la um nível de pensamento mais abstrato.

Nessa direção, para que pudéssemos caminhar rumo à compreensão de como a aprendizagem de uma segunda língua pode vir a contribuir para o desenvolvimento cultural da criança, achou-se pertinente perguntar o que tal aprendizagem pode vir a proporcionar à criança

na visão dos professores. As opções de respostas apresentadas no questionário utilizado, bem como os itens escolhidos pelos professores, foram elencados na tabela 3 a seguir:

Tabela 3 – Visão dos professores (as) acerca das contribuições da aprendizagem de uma segunda língua para o desenvolvimento cultural da criança

<b>Respostas por item</b>	<b>Nº de professores</b>
Uma maior reflexão/abstração acerca da sua própria língua materna	2
Uma ampliação de sua capacidade comunicativa e repertório cultural	10
Estabelecer relações entre a própria cultura e àquela referente à segunda língua que está aprendendo	7
Outro	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Em face dos dados expostos na tabela 3, verificamos que 10 (dez) dos (12) doze professores da amostra acreditam que a aprendizagem de uma segunda língua pode vir a proporcionar à criança uma ampliação de sua capacidade comunicativa e repertório cultural. Nesse sentido, inferimos que, para estes professores, a aprendizagem de uma segunda língua pode vir a favorecer o desenvolvimento da expressão oral das crianças, bem como uma ampliação dos elementos culturais que acompanham a segunda língua aprendida no âmbito escolar.

Na infância, sobretudo por volta dos dois anos de vida da criança, acontece um salto qualitativo no qual as curvas do pensamento e da linguagem se cruzam, tornando a fala da criança intelectual e o pensamento verbalizado (VYGOTSKY, 2001). Ao longo do desenvolvimento da linguagem na criança, os significados das palavras transformam-se conforme as generalizações vão sendo alcançadas por ela no seu percurso de aquisição da linguagem. Diante disso, a aprendizagem de uma segunda língua ainda na infância pode ser entendida como um momento de ampliação de significados e sentidos das palavras internalizadas por ela, juntamente com outros elementos culturais que acompanham a língua.

Verificamos ainda em nossa análise de dados, apresentados na tabela 3, que, somente para 2 (dois) professores da amostra, a aprendizagem de uma segunda língua pode vir

a proporcionar à criança uma maior abstração acerca da própria língua materna, assim como afirma Vygotsky (2001).

Considerando-se que a cultura de um povo é constituída por diversos elementos culturais, tais como a língua, costumes e tradições, culinária, comportamentos, visões de mundo, dentre outros, entendemos que estes elementos se configuram como importantes eixos na articulação entre o ensino de uma segunda língua e a apropriação destes elementos culturais pela criança. Nessa direção, julgou-se pertinente indagar que outros elementos da cultura referente à língua estrangeira a ser aprendida são apresentados às crianças na escola. Assim, perguntou-se: “Além da língua, que outros aspectos da cultura referente à segunda língua a ser aprendida são apresentados no ambiente escolar”? As opções de respostas presentes no questionário, bem como as opções escolhidas pelos professores são apresentadas na tabela 4:

Tabela 4 – Elementos culturais apresentados junto à segunda língua no âmbito escolar

<b>Respostas por item</b>	<b>Nº de professores</b>
Músicas e brincadeiras	12
Culinária	6
Tradições	6
Outro	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nos dados presentes na tabela 4, verificamos que todos os professores (12) que fazem parte da amostra desta pesquisa assinalaram o item “músicas e brincadeiras” em suas respostas. Podemos então inferir que os elementos culturais músicas e brincadeiras relacionados à segunda língua a ser internalizada configuram-se como elementos relevantes na concepção dos professores e que precisam estar presentes no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Tanto as músicas quanto as brincadeiras dentro de uma cultura são produções culturais advindas da atividade consciente humana, isto é, são representações da realidade passadas de geração a geração. Quando compartilhados, tais signos “[...] permitem a comunicação entre os indivíduos e o aprimoramento da interação social” (OLIVEIRA, 1998, p. 36). Nessa perspectiva, a aprendizagem de uma segunda língua articulada a tais elementos culturais abre espaço para a internalização não só de um sistema linguístico, mas da visão de mundo contida nesse sistema.

Mediante a análise dos dados das respostas individuais dos professores (as), constatamos que, de acordo com 5 (cinco) deles (as), todos os elementos culturais trazidos como itens de resposta são apresentados às crianças no ambiente escolar. Nessa direção, assim como as experiências que devem ser oportunizadas às crianças em sua língua materna e expressas através de diferentes linguagens (corporal, desenho, escrita, verbal etc.), a segunda língua deve ser, também, apresentada de forma conectada aos elementos culturais referentes a esta no ambiente escolar.

Diante disso, partindo do entendimento de que a escola é um espaço permeado por culturas e que as aprendizagens decorrentes das interações acontecidas neste espaço proporcionam o desenvolvimento dos sujeitos assim como afirma Vygotsky (1998), inferimos ser relevante que a cultura e seus demais aspectos sejam articulados como elementos da língua. Assim, pensando acerca da aprendizagem de uma segunda língua, tal concepção proporciona a construção de um sujeito que usa a língua não só como ferramenta, mas que também se apropria dessa cultura a partir dos elementos linguísticos trazidos por ela.

De acordo com algumas das teorias de aquisição de segunda língua mais recentes, a frequência na qual o aprendiz é exposto à língua estrangeira apresenta-se como um aspecto relevante no processo de aprendizagem da língua. Segundo Ellis (2007), quanto maior for a frequência de exposição à língua a ser aprendida, melhor será a aprendizagem desta. Para o autor supracitado, aprendemos uma segunda língua mediante a exposição e uso contínuo desta.

Por ser um fator presente nas teorias de aquisição de segunda língua, bem como um fator que permeia as discussões acerca desta temática em geral, entendemos que o referente citado anteriormente se faz pertinente aqui para que possamos refletir segundo tal perspectiva. Nessa direção, perguntou-se aos professores o seguinte: No tocante a contextos de comunicação, quanto maior for a exposição à segunda língua melhor será a aprendizagem desta ou a frequência da exposição não seria um fator relevante, uma vez que a criança possuiria habilidades inatas para a aprendizagem? Vale a pena ressaltar que assim como em todas as outras perguntas do questionário, esta questão trouxe o item “outro”, caso o respondente quisesse expressar uma resposta diferente daquelas apresentadas como opção.

Constatamos, mediante a análise de dados, que 11 (onze) professores consideram que, quanto maior for a frequência de exposição à segunda língua, melhor será a aprendizagem desta. Assim, somente 1 (um) professor (a) acredita que o fator frequência de exposição não seja relevante para a aprendizagem da língua. Em face das respostas acima, percebemos que a concepção de 11 (onze) professores vai ao encontro da abordagem da Teoria Associativa-

Cognitiva proposta por Ellis (2007). Na visão do autor supracitado, através do uso frequente e contextos de comunicação utilizando a segunda língua é que de fato a aprendemos.

Em face da abordagem mencionada anteriormente, percebemos que os elementos frequência de exposição e uso contínuo da língua não se conectam à perspectiva sócio-histórica quanto à dimensão cultural de uma língua. Para Vygotsky (1998; 2001), a linguagem orienta o pensamento do ser humano em suas relações com o meio, seus pares e consigo mesmo.

Nessa perspectiva, a língua acompanha o ser humano em sua atuação no mundo, permitindo modificá-lo e ser modificado. A língua dentro de uma cultura expressa o pensamento dos indivíduos que dela fazem uso e age, também, como elemento mediador da relação ser humano e mundo. Dessa forma, percebemos que o entendimento cultural de uma língua não é abrangido pela Teoria Associativa-Cognitiva, proposta por Ellis (2007). Assim, a partir do referente apresentado acima, não temos como analisar o impacto da cultura na aprendizagem de uma segunda língua, haja vista que tal dimensão não foi abordada pela teoria supracitada.

A inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento foi amplamente estudada por Vygotsky e outros pesquisadores. Segundo Vygotsky (1998, p. 115), “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”. Nessa direção, o modo pelo qual as interações e atividades são pensadas e organizadas para os aprendizes tem relação direta com o desenvolvimento que pode vir a ser desencadeado mediante tais situações.

Dessa forma, à luz do referente citado acima, objetivamos saber dos professores que tipo de atividades e situações são realizadas em sala e que, na visão deles, impulsionam a aprendizagem da segunda língua. As opções de respostas no questionário foram: “atividades que valorizam a curiosidade e o interesse das crianças sobre o mundo que as cercam”; “atividades que partem do contexto ao qual as crianças estão inseridas e evoluem para contextos mais amplos”; “brincadeiras, jogos e outras experiências em grupo”; “outro”.

Os dados revelaram que para 9 (nove) professores as atividades que valorizam a curiosidade e o interesse das crianças sobre o mundo que as cercam são atividades que impulsionam a aprendizagem da segunda língua. Para 8 (oito) dos 12 (doze) professores da amostra, as atividades que impulsionam a aprendizagem da língua são aquelas que partem do contexto ao qual as crianças estão inseridas e evoluem para contextos mais amplos. Já para 7 (sete) professores, as brincadeiras, os jogos e as experiências em grupo são as atividades que mais impulsionam a aprendizagem da segunda língua.

Constatamos também nesta análise que 4 (quatro) professores optaram pelos três itens de respostas trazidas pelo questionário. Desse modo, inferimos que para estes 4 (quatro) professores todas as situações e atividades citadas impulsionam o desenvolvimento da aprendizagem da segunda língua.

Nessa perspectiva, considerando-se que a curiosidade é um fator inerente às crianças e que por volta dos dois anos de idade estas despertam para o novo e exibem, também, uma ampliação de seu vocabulário (VYGOTSKY, 2001), entende-se que as atividades que partem dessa curiosidade inata às crianças têm o potencial de impulsionar a internalização da segunda língua. Ainda sob essa perspectiva, enxergamos como relevante o contexto ao qual a criança em contato com uma segunda língua no âmbito escolar está inserida. Ao considerarmos que dentro de uma mesma cultura existem outras culturas ali presentes, percebemos que, no espaço escolar, essas culturas convivem e interagem entre si.

Nesse sentido, faz-se importante a proposição de atividades e interações que partam de um contexto em comum entre os indivíduos de um grupo, mas que sejam também expandidas para contextos mais amplos e plurais. Por sua vez, as brincadeiras e os jogos atuam diretamente na zona de desenvolvimento proximal proposta por Vygotsky (1998, p. 134), uma vez que no brincar: “[...] a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário [...]”.

Associando as considerações acima citadas à aprendizagem de uma segunda língua, destacamos que todas as atividades expressas nos itens de respostas para a pergunta em questão podem vir a propiciar o desenvolvimento da aprendizagem de uma língua estrangeira, segundo a visão dos professores. Tais atividades potencializam a criação de processos de desenvolvimento e conferem às interações sociais e culturais um papel central no desenvolvimento da criança.

A análise dos questionários possibilitou, a partir da visão dos professores (as) que atuam na Educação Infantil, o entendimento de que a aprendizagem de uma segunda língua ainda na infância pode sim ser considerada como fator que pode vir a contribuir para o desenvolvimento da formação cultural da criança, bem como todos os outros aspectos do seu desenvolvimento.

Ademais, verificamos o fato de que a aprendizagem de uma segunda língua na Educação Infantil ainda não é uma experiência oferecida aos estudantes de escolas públicas na cidade de Fortaleza. Conforme os dados da pesquisa, todos os professores (as) da amostra utilizada neste trabalho atuam em instituições privadas de ensino. Nesse sentido, é perceptível

que o acesso à aprendizagem de uma segunda língua não pode ser visto como um acesso democrático em nossa sociedade.

Mediante o referencial teórico aqui apresentado, bem como a visão dos professores (as) participantes desta pesquisa acerca das potencialidades dos elementos culturais presentes na aprendizagem de uma segunda língua na infância, acreditamos como sendo relevante considerar a referida aprendizagem como experiência sociocultural possível também nas instituições de ensino de natureza pública. Entendemos, então, que a aprendizagem de uma segunda língua deva estar ao alcance de todos e todas porque esta pode impulsionar o surgimento de novas perspectivas, ideias e pluralidade de pensamentos ao longo do percurso de desenvolvimento dos indivíduos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de natureza qualitativa buscou levantar dados a partir da visão dos professores (as) de Educação Infantil a respeito das possíveis contribuições da aprendizagem de uma segunda língua para a formação cultural da criança. Norteados pelas concepções da teoria histórico-cultural, especificou-se, ainda, discutir acerca da linguagem como o principal instrumento simbólico de mediação das relações entre o ser humano, seus pares e o mundo. Tais relações, partilhadas social e culturalmente, desenvolvem os sujeitos que delas participam, uma vez que estas acontecem num movimento de fora para dentro, isto é, acontecem primeiro no âmbito social para, então, serem internalizadas pelos sujeitos.

Mediante a análise de dados, foi possível concluir que, na visão dos professores de Educação Infantil participantes desta pesquisa e que atuam no ensino de uma segunda língua, quanto mais cedo for início da aprendizagem de uma nova língua, melhor será o aprendizado desta. Nessa direção, a etapa da Educação Infantil apresenta-se como um momento propício para a inserção da referida aprendizagem.

Ademais, os dados colhidos nos permitem concluir ainda que as dimensões social, intelectual e afetiva são também aspectos do desenvolvimento impactados mediante a aprendizagem de uma segunda língua na infância segundo a visão dos professores (as). Diante de uma segunda língua e dos diversos elementos (música, culinária, tradições, etc.) inerentes à cultura desta, o olhar dos professores (as) nos aponta como contribuições da referida aprendizagem, a ampliação da capacidade comunicativa da criança, bem como do repertório cultural desta. Assim, inferimos que os dados levantados por meio da visão dos professores acerca das contribuições da aprendizagem de uma segunda língua na infância corroboram com a hipótese defendida neste trabalho.

Em virtude das limitações expostas na coleta de dados desta pesquisa e em decorrência do cenário pandêmico vivido atualmente, apontamos como sugestão para pesquisas futuras a utilização de instrumentos de coleta de informações que possibilitem uma gama maior de conteúdos advindos dos sujeitos participantes do estudo. Apontamos, ainda, como sugestão um aprofundamento acerca do perfil dos professores (as) de Educação Infantil atuantes no ensino de uma segunda língua, a fim de que se possa conhecer melhor sobre a formação e outras concepções destes profissionais acerca da temática abordada neste trabalho.

Por fim, acreditamos que esta pesquisa, ainda que de forma inicial, possa vir a contribuir para novos questionamentos e olhares no que tange à aprendizagem de uma segunda língua na infância e as possibilidades de trabalho com elementos culturais inerentes à cultura da língua a ser aprendida.

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Maria Vilani C. de.; IBIAPINA, Ivana Maria L. de M. A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotski. *In: CARVALHO, Maria Vilani C.; MATOS, Kelma Socorro A. L. (Orgs.) Psicologia da Educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão.* 2. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 163-198.
- PASTOR CESTEROS, S. **Aprendizaje de segundas lenguas: Linguística aplicada a la enseñanza de idiomas.** Spain: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2004.
- ELLIS, N. C. The Associative-Cognitive CREED. *In: VANPATTEN, Bill; WILLIAMS, J. Theories in second language acquisition: an introduction.* Mahwah: Routledge, Taylor & Francis Group, 2007. p. 77- 95.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- KRASHEN, S. D. **The input hypothesis: issues and implications.** London: Longman, 1985.
- LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural theory and the genesis of second language development.** New York: Oxford University Press, 2006.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned.** 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MAHN, H. **Vygotsky and second language acquisition.** The Encyclopedia of Applied Linguistics. Blackwell Publishing Ltd., 2013.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Rev. psicol. polít.,** São Paulo, v. 11, n. 22, p. 345-358, dez. 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2011000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 19 fev. 2021.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1998.
- RUBLIK, N. Language acquisition and cultural mediation: Vygotskian theory. **Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology,** v. 3, n. 1, p.334-345, 2017. Disponível em: <https://apiar.org.au/journal-paper/language-acquisition-and-cultural-mediation-vygotskian-theory/> Acesso em: 11 nov. 2020.

SILVA, Cleânia de Sales; AGUIAR, Olivette Rufino Prado. A teoria behaviorista de Skinner. *In: CARVALHO, Maria Vilani C.; MATOS, Kelma Socorro A. L. (Orgs.) **Psicologia da Educação**: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 2. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 46-82.*

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VAN DER VEER E VALSINER. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

VANPATTEN, Bill; WILLIAMS, J. **Theories in second language acquisition**: an introduction. Mahwah: Routledge, Taylor & Francis Group, 2007.

VYGOTSKY, L.S. The question of multilingual children. *In: VYGOTSKY, L. S. V.4: The history of the development of higher mental functions. New York, NY: Plenum Press, 1997, p. 253-259.*

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.