



## ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS: UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Gabriela Alencar MARUYAMA<sup>176</sup>

Monica Fontenelle CARNEIRO<sup>177</sup>

**Resumo:** A procura por escolas bilíngues e cursos de inglês especializados para crianças tem aumentado significativamente em São Luís/MA. O presente estudo tem como objetivo investigar o ensino/aprendizagem de língua estrangeira/adicional para crianças na primeira infância, com especial foco nas estratégias facilitadoras desse processo. Fundamenta-se nos conceitos de língua materna (MUES, 1970 apud SPINASSÉ, 2006), segunda língua (BALBONI, 1995), assim como na teoria de Lenneberg (1967) sobre o período crítico de aprendizagem da criança e na diferenciação entre segunda língua e língua estrangeira estabelecida por Elis (1986). Nessa pesquisa bibliográfica, descritivo-exploratória, compõem nosso *corpus* os materiais didáticos (e estratégias nele previstas e recomendadas) adotados por uma escola bilíngue de São Luís/MA. Constituído o *corpus*, passamos à análise das estratégias recomendadas para cada conteúdo, no intuito de identificar aspectos positivos e negativos e eventuais lacunas, além de destacar aquelas que o exame sugere como facilitadoras do ensino/aprendizagem de língua estrangeira/adicional para crianças na primeira infância, por contribuírem para o envolvimento direto do aprendiz nesse processo. Os resultados iniciais apontam dificuldades relativas ao esclarecimento sobre o uso de algumas estratégias e sua adequação à faixa etária a que se destinam, assim como aquelas referentes ao conteúdo a ser ministrado, como decorrência das especificidades exigidas pela legislação brasileira.

**Palavra-chave:** Linguística Aplicada. Educação bilíngue, Ensino/aprendizagem de LE/LA. Estratégias.

### Introdução

Há uma grande preocupação dos pais em preparar os filhos para o futuro e é fácil notar o grande interesse desses pais em que seus filhos aprendam a Língua Inglesa. Seja por seu peso político no mundo, seja por sua grande relevância na área científica, acadêmica, econômica e industrial, ou seja, pela

---

<sup>176</sup> Graduanda do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão. Contato: [maruyama.gabi@gmail.com](mailto:maruyama.gabi@gmail.com)

<sup>177</sup> Professora Adjunto do Programa de Pós Graduação em Letras (PGLETRAS) do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão, Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Contato: [monicafcarneiro@gmail.com](mailto:monicafcarneiro@gmail.com)





era tecnológica e globalizada na qual predomina o Inglês, independente do porquê, o que vemos claramente é um aumento da procura de escolas bilíngues ou cursos de inglês para crianças na primeira infância. Proporcional a esse aumento, foi a abertura de escolas e cursos por todo o país e, na cidade de São Luís- MA, isso não foi diferente.

Em São Luís, cidade base da pesquisa, algumas novas escolas bilíngues abriram junto com cursos de inglês voltados apenas pra crianças, como também escolas bem conceituadas já existentes e de grande porte, adotaram o método bilingue, e cursos de inglês instalados na cidade abriram uma área especializada para crianças. Diante dessa realidade, torna-se, então, necessário averiguar como é trabalhado o inglês com crianças na primeira infância (entre 2 a 5 anos de idade), uma vez que ainda são poucos as investigações que enfocam a aprendizagem/aquisição da língua inglesa como segunda língua nessa faixa etária.

Esta pesquisa tem, portanto, propõe-se a examinar, no processo de ensino/aprendizagem de crianças de 2 a 5 anos de uma instituição de ensino bilíngue, as estratégias adotadas em sua rotina, destacando aquelas que mais favorecem tanto a aquisição da língua adicional quanto o desenvolvimento das outras capacidades da criança, e apresentar, como resultado, uma proposta de rotina com uso dessas estratégias apontadas como mais significativas.

### **Fundamentação teórica**

Os estudos de Chomsky (1965) demonstram que a linguagem é um processo natural do desenvolvimento das capacidades do ser humano e que essa aprendizagem de uma língua qualquer por um indivíduo acontecerá naturalmente, assim como, no seu desenvolvimento, um pássaro certamente aprenderá a voar. Assim, a faculdade da linguagem permite que o ser humano aprenda qualquer idioma ao qual estiver exposto no seu processo de desenvolvimento.

Vygotsky (1996) entende a linguagem como uma capacidade de comunicação própria do ser humano, que lhe permite a manifestação no meio em que está socialmente inserido. Ao tratar sobre o desenvolvimento dessa





capacidade nas crianças, Vygotsky defende que é na infância, em torno dos dois anos de idade, quando pensamento e fala, juntos, viabilizam o desenvolvimento do pensamento verbal, que o ser humano descobre sua capacidade de comunicação – a linguagem.

Por volta dessa idade, a fala da criança transforma-se, tornando-se intelectual, e generalizante, passando a ter uma função simbólica, assim como seu pensamento passa a ser verbal, sempre mediado por significados fornecidos pela linguagem. Isso resulta da inserção da criança no meio cultural, isto é, da interação com adultos da sua cultura, que já dominam a linguagem a ela intrinsecamente vinculada. Para Vygotsky (1987), a cultura é de grande relevância por fornecer o ambiente estruturado em que os elementos presentes têm significado cultural.

Os significados das palavras permitem a mediação simbólica entre o ser humano e o mundo que o cerca. É, ainda de acordo com Vygotsky (1987), no significado da palavra que a fala e o pensamento se unem em pensamento verbal.

Quando falamos de linguagem, enfocando a capacidade de aquisição de uma nova língua, faz-se necessário definir alguns termos, tais como: **língua materna** (L1), **segunda língua** ou **língua adicional** (L2/LA) e **língua estrangeira** (LE), uma vez que tais definições e as diferenças existentes no processo de aprendizagem ou aquisição influenciam a análise e a identificação de formas que contribuam para um melhor desenvolvimento desse processo de ensino/aprendizagem de uma língua.

O conceito de língua materna é um tanto óbvio e descrito pela maioria dos autores de forma simples e direta. A descrição que será utilizada nessa pesquisa será a de Mues (1970 apud SPINASSÉ, 2006) no livro *Sprach: Was it das* (Língua: O que é isso.). O autor defende que a língua materna é a primeira língua que cada indivíduo aprende e, em decorrência disso, é a base de sua formação como ser humano. Segundo esse conceito, é preciso considerar dois importantes aspectos: a concepção de “Primeira Língua” justapondo-se ao fator identitário da pessoa.

A aquisição da língua materna dá-se de forma subconsciente e intuitiva





no que concerne aos princípios gramaticais. Sabe-se que a aquisição da L1 é parte integrante na formação do indivíduo, pois é, a partir da competência linguística, que são adquiridos os valores pessoais e sociais. A comunicação é vital para qualquer ser humano e a L1 manifesta-se, de forma natural, envolvendo não apenas os aspectos linguísticos, mas também a identificação da pessoa com a sua língua materna. Muitas vezes aprendida por meio dos pais, a língua materna é também aquela falada na comunidade e aquela do dia-a-dia, porém, isso não é necessariamente uma regra.

Para definir a segunda língua ou língua adicional, será usado um dos conceitos dados por Balboni (1995). Para ele, existem dois conceitos para “segunda língua”. Um dos conceitos propostos por ele é o de que a segunda língua é toda língua adquirida pelo indivíduo que não seja a sua primeira língua ou língua materna. Nesse caso, não há distinção entre segunda língua e língua estrangeira, qualquer língua adquirida ou aprendida quando o indivíduo já possui domínio da L1, é considerada L2.

O outro conceito defendido por Balboni, e o que será base da pesquisa, é o de que a segunda língua se dá quando o processo de ensino e aprendizagem acontece em um contexto no qual a língua a ser adquirida é usada como a língua de comunicação cotidiana. Desta forma, há uma diferenciação entre a segunda língua e a língua estrangeira, já que essa é ensinada em um contexto no qual ela exista apenas na escola ou, de forma ocasional em alguns meios na mídia.

A diferenciação entre L2 e LE é de grande importância para analisarmos os métodos de ensino e aprendizagem, uma vez que este trabalho se propõe a analisar estratégias de ensino/aprendizagem da língua Inglesa como segunda língua em escolas bilíngues. É preciso entender que a aquisição da L2 acontece quando o indivíduo já domina em parte ou totalmente a(s) sua(s) L1(s), ou seja, ele está em um estágio avançado da L1, já se comunica bem e domina por completo uma ou mais competências linguísticas.

Há um entendimento entre muitos autores, tais como Penfield e Roberts (1959), Lennenberg (1967) e Kramer (2005), quanto à faixa etária ideal para a aprendizagem formal de línguas, denominando essa etapa de “período crítico”,





embora haja divergências no tocante à duração dele.

Para definir melhor essa diferenciação entre L1 e L2, levaremos em conta o entendimento de Período Crítico defendido por Lenneberg (1967). Com origem na Biologia, esse termo Período Crítico foi inicialmente usado por Eubank e Greg (1999, p.71), em seus estudos que demonstram que existem fenômenos que só acontecem em função de algum tipo de estímulo em um período biologicamente pré-determinado, muito bem delineado, e previsível.

Quando usamos esse termo na linguística, não estamos falando de um período tão bem delimitado, pois Lenneberg (1967) defende que existe um espaço de tempo, no qual a aquisição ocorre de forma mais fácil e eficaz. Quanto mais cedo a criança entra em contato com uma língua, mais chances ela tem de adquirir tal língua como língua materna e, quanto mais tarde o indivíduo é apresentado a uma nova língua, mais demorado será o processo de aprendizagem, já que, muitas vezes, a língua não se torna natural, sendo, assim, considerada uma língua estrangeira.

Ainda segundo Lenneberg (1967), esse período considerado ideal para aprendizagem de uma língua estrangeira situa-se entre vinte e um e trinta e seis meses de vida, podendo, no entanto, estender-se até os doze anos, quando essa aprendizagem pode acontecer sem maiores esforços.

Outra diferenciação importante para entendermos os processos de aquisição da língua é o de língua estrangeira e língua adicional. O processo de aprendizagem de língua estrangeira não se estabelece num contato tão grande e intenso com a língua, não tem função de comunicação diária, não é fundamental para a interação do indivíduo na comunidade em termos sociais. O contato com a língua estrangeira geralmente ocorre somente nas aulas, dessa forma, o indivíduo não adquire a língua, e sim, aprende-a, nos moldes de uma matéria escolar. Ellis (1986 e 1994) defende que a diferenciação de língua adicional e língua estrangeira não está ligada à psicolinguística, mas sim à sociolinguística. Segundo Ellis (1986, 1994), o processo de aquisição da LA ocorre quando a língua exerce um papel institucional e social na comunidade, enquanto a LE acontece em contexto no qual não exerce papel importante na comunidade e é primeiramente aprendida em sala de aula. A competência





linguística da LA é maior por conta da *performance* exigida pelo “meio”, já o aprendiz de LE não é submetido a essa provação diária.

Consideradas tais definições de língua e suas diferentes formas de aquisição, é possível chegar a uma definição de bilinguismo. Embora existam muitas definições para o que é ser bilíngue, no presente trabalho, vamos utilizar as propostas de dois autores, Bloomfield (1933) e Maher (2007), como base do que se entende ser um indivíduo bilíngue, dessa forma, avaliar as estratégias que contribuem para aumentar as possibilidades de uma criança que frequenta uma escola de ensino bilíngue no Brasil tornar-se, de fato, bilíngue.

Para Bloomfield (1933), o bilinguismo acontece quando o indivíduo tem controle nativo de duas línguas, ou seja, quando ele possui mais de uma língua materna. Maher (2007), por sua vez, defende que o indivíduo bilíngue não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. Segundo ela, ele tem um desempenho melhor numa língua que na outra e, até mesmo, utiliza uma dessas línguas apenas em práticas comunicativas específicas.

Como estamos falando do cenário de uma escola bilíngue, o conceito de indivíduo bilíngue que usaremos como o ideal transita entre as duas definições, uma vez que ele não adquire a língua como uma segunda língua materna, mas sim como língua adicional, porém domina todas as competências linguísticas da LA.

### **Uma escola bilíngue: aspectos relevantes de uma proposta ludovicense**

A escola selecionada para a pesquisa foi uma escola bilíngue do Maranhão, que oferece o ensino do inglês como segunda língua no âmbito da educação infantil e fundamental. Esta investigação abrange, entretanto, apenas as três turmas iniciais da educação infantil, nas quais a faixa etária dos alunos está entre 2 e 5 anos.

Nos anos iniciais, as crianças são imersas no novo idioma e, em função disso, toda a comunicação entre aluno e professor é feita em inglês, demandando do professor o uso de estratégias diferentes daquelas utilizadas em uma escola de ensino na língua materna. Através de materiais





selecionados em conjunto com as estratégias usadas pelo professor, foi possível observar algumas dificuldades que os professores enfrentam na organização do conteúdo e da rotina, o que certamente influencia o processo de aquisição da língua estrangeira que, como já destacado, nesse caso, é o inglês.

A língua é trabalhada por meio da imersão no idioma, pois é necessário que ressaltamos que, no ensino bilíngue, a escola não tem aulas de idioma alvo, e sim em dois idiomas. A imersão no inglês é fundamental nos primeiros anos escolares, uma vez que a criança já está familiarizada com sua língua materna, normalmente, aquela falada no seu ambiente familiar.

Não só as aulas devem ser em inglês, mas todo o ambiente escolar e a sala de aula. Quanto maior a imersão, melhor o resultado. Dessa forma, todas as placas de identificação, desde aquelas de banheiro, sala de coordenação, biblioteca etc, devem estar nos dois idiomas, enquanto outras que identificam plantas, objetos etc. devem ser colocadas apenas em inglês. As conversas com os pais devem ser em inglês, sempre que possível, e a comunicação entre os professores e coordenadores, sempre em inglês. Como estamos lidando com crianças de 2 a 5 anos, geralmente nas salas de aulas temos uma ou duas auxiliares de creche para auxiliar no trabalho com as crianças. Essas profissionais não precisam ter domínio do inglês, mas precisam ser treinadas quanto ao uso de comandos em inglês com as crianças.

Não há tradução na educação bilíngue e, quando ocorre de a criança questionar qualquer professor sobre alguma palavra em inglês, a orientação é a de que ela nunca tenha a palavra traduzida, mas sim explicada na língua estrangeira. Coordenadores e professores, portanto, devem estar sempre atentos ao uso do inglês constante, pois como foi definido anteriormente, numa escola bilíngue visamos a aquisição de uma língua adicional, e para que isso aconteça, é necessário que o indivíduo esteja inserido em meio em que a LA seja de uso constante, e a escola é esse ambiente.

O material utilizado pela escola traz o conteúdo a ser trabalhado em cada unidade, propostas de atividades para cada assunto e uma rotina diária a ser seguida. As atividades propostas sempre visam a repetição de vocabulário e





são executadas pelos alunos com auxílio dos professores que os incentivam no uso do inglês. Na escola selecionada, essa rotina é dividida em 7 momentos: a chegada, a atividade principal, a hora do lanche, a atividade no parque, atividade motora, o momento do descanso e a saída. Cada uma dessas etapas tem sua duração definida em termos de tempo mínimo e máximo.

A análise inicial desse material permitiu a identificação de algumas dificuldades e da problemática que enfocamos nesta pesquisa. Posteriormente, um exame mais detalhado dessa proposta de atividades e rotina foi realizado quanto ao que excluir e incluir, de modo a termos seu tempo de desenvolvimento distribuído de forma mais criteriosa, privilegiando estratégias voltadas para o melhor aproveitamento do material, e, conseqüentemente, preenchendo aquelas lacunas identificadas na análise inicialmente realizada nesta investigação.

Foi observado que o material proposto acaba limitando o professor quanto à utilização de atividade adicional/complementar. Com base no entendimento de que cabe ao professor observar cada criança da turma, o material está organizado em torno de uma atividade principal para cada dia, durante a qual o professor tem que ser capaz de explorar, da melhor forma possível, o ambiente e as ferramentas disponíveis, priorizando a prática, com as crianças, das novas habilidades que elas estão adquirindo e propiciando um novo nível de desenvolvimento.

As atividades em grupo devem ser baseadas em observações feitas de cada uma das crianças da turma, levando em conta suas ações e interesses. Sempre devemos ver a criança como única e observar suas atitudes e no âmbito do grupo.

### **Discussão dos resultados iniciais**

Como estamos lidando com crianças na primeira infância, existem áreas de desenvolvimento que devem ser abordadas diariamente, uma vez que a escola não se limita a apenas ensinar o idioma. O material não aborda, com clareza, as áreas de desenvolvimento que cada atividade proposta pretende alcançar. No exame desse material adotado, acompanhado da observação do





desempenho dos alunos na execução da rotina prevista, foram detectadas algumas lacunas que esta investigação busca minimizar ou preencher, com estratégias recomendadas para o uso diário em sala de aula, com o intuito de aprimorar o processo de ensino/aprendizagem da língua adicional, paralelamente ao crescimento social e físico das crianças na primeira infância.

O desenvolvimento social e emocional é extremamente importante e o professor tem o papel de auxiliar a criança nesse momento. Para Piaget, são dois os componentes do desenvolvimento intelectual: o cognitivo e o afetivo, este incluindo sentimentos, desejos, interesses, valores, emoções e tendências. No entendimento de Piaget (1971, p.271)

A vida afetiva, como a vida intelectual é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura.

Criando vínculo com o professor, a criança sente-se mais segura, livre para se comunicar e confortável em usar a nova língua. Na busca de um melhor aproveitamento, o vínculo entre aluno e professor deve ser priorizado desde o primeiro contato e sempre preservado na rotina de sala de aula.

Um outro aspecto relevante é a interação das crianças nas atividades desenvolvidas, pois a criança é um ser social e cabe ao professor incentivar essa interação para um melhor rendimento das atividades a serem desenvolvidas. Lições sociais são aprendidas através de exemplos e o professor deve modelar o comportamento social das crianças, explicando aquilo que é permitido, aquilo que não é, explicando-lhes o porquê, de modo simples e dentro da realidade de cada criança. O momento ideal para o desenvolvimento social e emocional dos alunos é durante a atividade em grupo, quando devem ser incentivados a trabalhar em conjunto, dividindo tarefas e materiais.

Estabelecida uma relação segura entre alunos e professor e dos alunos entre si, a dinâmica da turma melhora, contribuindo para um melhor planejamento das atividades a serem desenvolvidas diariamente. Com base nesse entendimento de que a turma, como um grupo, funciona melhor em





determinadas atividades e, também, de que os alunos se sentem confortáveis em tentar, sem medo ou vergonha de errar, o professor certamente terá mais oportunidades de estimular a prática e a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Para Wallon (1979), à pré-escola “Cabe o papel de preparar a emancipação da criança e reduzir a influência exclusiva da família e promover o seu encontro com outra criança da mesma idade.” Diante das ideias de Wallon (1979), podemos dizer que cabe à escola ampliar e promover um ambiente sócio-afetivo e saudável para as crianças, promovendo uma socialização como forma de ampliação do convívio das crianças.

Para crianças nessa faixa etária, todas as atividades são atividades linguísticas. O professor deve estar atento ao desenvolvimento linguístico da criança, incentivando sua fala e sempre falando muito em sala de aula, pois as crianças aprendem a língua naturalmente, apenas ouvindo a língua em uso, devidamente contextualizada.

“A maioria das crianças aprende a linguagem auditiva oral sem treinamento formal. Sua experiência com múltiplas interações entre cuidadores e outros nos primeiros 5 anos de vida, em geral, é suficiente para capacitá-la a entender a fala dos outros e falar. Quer parecer que existe uma prontidão biológica que capacita o bebê e a criança pequena a adquirirem linguagem auditivo oral com uma velocidade surpreendente, de modo um tanto independente de qualquer necessidade de treinamento formal. As habilidades comunicativas de ler e escrever, contudo, são obviamente habilidades que elas devem adquirir numa situação de aprendizagem mais formal.” (BOONE; PLANTE; 1994, p.24)

Um momento de leitura deve ser inserido a rotina e, em toda unidade nova, o professor deve selecionar um livro infantil que aborde o tema para leitura em sala de aula. Caso o professor não encontre um livro adequado para o tema, ele pode criar seus próprios livros, de acordo com a idade e a unidade, em conjunto com as crianças, pegando figuras de revistas, fotografias e criando histórias com as crianças.

Repetir a leitura de livros com as crianças é uma ótima ferramenta para o treino da língua, quando a criança está familiarizada com a história, ela entende melhor o contexto das palavras usadas e assim assimila seu





significado. Como estamos lidando com uma nova língua, a repetição é algo sempre presente nas aulas. Não há qualquer problema, portanto, caso aconteça de um mesmo livro ser trabalhado durante um período mais longo, pois, cada vez que a história é contada, algo novo é aprendido pela criança. Segundo Vygotsky (1996), no processo de aquisição de um novo signo o indivíduo passa por duas mudanças: o processo de internalização e a utilização de sistemas simbólicos. A internalização é relacionada ao recurso da repetição onde a criança apropria-se da fala do outro, tornando-a sua. Os sistemas simbólicos organizam os signos em estruturas, estas são complexas e articuladas. Essas duas mudanças são essenciais e evidenciam o quanto são importantes as relações sociais entre os sujeitos na construção de processos psicológicos e no desenvolvimento dos processos mentais superiores.

Trabalhos manuais também devem ser explorados diariamente, dessa forma, incluir na rotina um momento de atividade motora é indispensável, uma vez que “a educação psicomotora concerne uma formação de base indispensável a toda criança que seja normal ou com problema. Responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta possibilidade da criança e ajudar sua afetividade a expandir-se através do intercâmbio com ambiente humano. (LE BOUCH, 2001 p. 15).”

No tocante às habilidades motoras, cabe ao professor criar oportunidades para essas habilidades se desenvolverem enquanto eles se distraem e se divertem, descobrindo-as e aprimorando-as por si mesmos. Atividades como a de criar um livro com o professor, que envolve recorte e colagem é um bom exemplo de atividade motora, assim como as atividades que façam com que a criança se movimente, seja correndo, pulando ou dançando. O professor deve criar situações positivas nas quais a criança pode praticar todas essas ações em conjunto com o desenvolvimento da língua e do social.

Os jogos e brincadeiras são muito importantes na educação infantil e, sem dúvida alguma, por serem necessários à saúde física, emocional e intelectual das crianças sempre se fazem presentes na rotina escolar. É por meio deles que a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a





socialização, a iniciativa e auto-estima, de modo a tornar-se um indivíduo capaz de assumir seu papel na sociedade em que está inserido, enfrentando desafios e contribuindo para melhorar o mundo que o cerca.

Ao destacar a relevância dos jogos e brincadeiras, Vygostki (1998) afirma que, por meio do brinquedo a criança desenvolve seu agir, pois o brinquedo, nas suas múltiplas formas, é ajuda significativa no processo de ensino-aprendizagem. Piaget (1998, p.62), por sua vez, ressalta que “o brinquedo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral.”

Ao participar de jogos e brincadeiras, agindo sobre objetos, as crianças desenvolvem sua capacidade de organizar seu espaço e seu tempo, assim como sua noção de casualidade. O brinquedo é, portanto, mais que uma mera distração, pois atende às necessidades básicas do organismo humano nessa fase de desenvolvimento, tornando-se imprescindível na educação escolar.

Outras formas de desenvolvimento dessas habilidades motoras dos alunos são em atividades no parque, desde que delimitado o espaço para a criança correr, pular etc.. Nas atividades motoras, o professor terá oportunidade de trabalhar comandos em inglês, assim propiciar a expansão do vocabulário do aluno, associando-o às ações realizadas. Como a criança geralmente gosta de movimentar seu corpo, essas atividades físicas são sempre bem-vindas e repetidas prazerosamente.

Adicionar mais música à rotina é uma estratégia que facilita e incentiva as crianças a treinarem o inglês. Murphey (1990, 1992 apud GOBBI, 2001, p. 33), na sua pesquisa sobre a importância da música na vida humana e na sala de aula, destaca algumas razões para a sua inclusão nas aulas de línguas, dentre as quais estão as seguintes: a música parece não só preceder mas também ajudar no desenvolvimento da linguagem em crianças na primeira infância (MURPHEY, 1990 apud GOBBI, 2001, p. 34); a fixação da música em nossas mentes reitera o entendimento de que a música se faz presente em nossa memória de curto e longo prazo (MURPHEY 1990, apud GOBBI, 2001, p. 34); a repetição é um aspecto essencial na música e as crianças gostam de ouvir-se repetindo; as músicas, em geral, apresentam linguagem simples,





conversacional e com muita repetição; e, por fim, a música pode ser relaxante, contribuindo para a satisfação, a descontração e a harmonia de um grupo ou para o clima de um ambiente, propiciando motivação e interação, além de conservar cultura, valores, crenças etc. de um povo (MURPHEY 1992, apud GOBBI, 20011, p. 35-37).

Como algo que contagia muito as crianças, a música estimula a aprendizagem dos sons, da pronúncia das palavras, da entonação e do ritmo da linguagem. A repetição das músicas é uma ferramenta para as crianças internalizarem os sons, ritmos e entonação do inglês. Músicas podem ser usadas, ainda, nos momentos de transição de uma atividade para outra, alegrando a rotina diária. Criar músicas para cada momento dessa rotina ajuda as crianças a respeitarem a rotina e saberem o que vem a seguir.

E por fim, para as atividades principais diárias, sempre mais de uma, as crianças devem ser divididas em três grupos, cada um com uma atividade diferente. Ao longo do tempo previsto para tais atividades, deve ser realizada troca de atividades entre os grupos, de modo que cada um dos grupos tenha o mesmo tempo para a atividade desenvolvida. Dessa forma, a criança tem atividades diferentes que impedem que se canse e perca o interesse. Os conteúdos dessas atividades devem focar no desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento cognitivo se refere às habilidades do pensamento, pois estas permitem que a criança entenda como funciona o mundo e como as coisas são organizadas. Para Jean Piaget (1975), o desenvolvimento cognitivo ocorre em uma série de estágios sequenciais e qualitativamente diferentes, através do quais vai sendo construída a estrutura cognitiva seguinte, mais complexa e abrangente que a anterior. Nesse sentido a teoria piagetiana considera a inteligência como resultado de uma adaptação biológica, aonde o organismo procura o equilíbrio entre assimilação e acomodação para organizar o pensamento. O que determina o que o sujeito é capaz de fazer em cada fase do seu desenvolvimento é o equilíbrio correspondente a cada nível mental atingido.

O professor deve vê-los como pequenos cientistas que estão sempre engajados em experiências, fazendo as coisas acontecerem, descobrindo as





propriedades físicas das coisas em volta deles. Desde cedo, a criança deve ser colocada diante de situações que propiciem o desenvolvimento de suas funções cognitivas primárias, como o desenvolvimento sensorial que levará ao desenvolvimento da percepção, atenção, memória, raciocínio, fala, etc.; para depois ocorrer o desenvolvimento das funções mais complexas como a aquisição da leitura e escrita, raciocínio lógico, dedutivo, antecipação e elaboração de estratégias, dentre outros. Observando essas etapas de desenvolvimento contribuiremos para que estejam preparados para a resolução de problemas e pensamentos mais abstratos.

### **Considerações finais**

A procura dos pais pela educação bilíngue já nos mostra como a sociedade está em busca de maior qualidade para o ensino de suas crianças e, diante dessa realidade, reconhecemos que tanto a escola quanto o professor não podem se limitar a ensinar às crianças o idioma, mas sim fazer com que essas crianças sejam capazes de adquirir o idioma de uma forma natural, prazerosa e significativa, internalizando também aspectos importantes da cultura desse idioma.

Entendido que a escola bilíngue não lida apenas com o idioma, mas com todo o desenvolvimento da criança, o produto final desta pesquisa em andamento será uma proposta de material que oriente o professor na sua rotina diária de sala de aula, separando os diversos momentos e explicando quais habilidades serão trabalhadas em cada um deles, sejam elas cognitivas, linguísticas ou motoras. Essa proposta busca, ainda, dar ao professor um pouco mais de autonomia na utilização do tempo residual em atividades complementares que se fazem necessárias, selecionadas com base em suas observações de sala de aula.

Esperamos, portanto, com essa proposta de rotina, contribuir com dados para os estudos na área voltados para um melhor aproveitamento no processo de ensino/aprendizagem na sala de aula bilíngue, por parte tanto dos professores quanto dos alunos, assim como para o aprimoramento do material inicialmente analisado, de maneira a propiciar uma maior concentração no





ensino/aprendizagem da segunda língua, sem prejuízo das demais áreas de desenvolvimento da criança. Assim, a dinâmica em sala de aula poderá ser melhorada, com maior participação do aluno numa aprendizagem lúdica, interessante e prazerosa.

### Referências

BALBONI, P. E. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci Editore, 1995.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Henry Holt. 1933.

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

EUBANK, L.; GREGG, K. Critical period and second language acquisition: dived et impera. In: BIRDSONG, D (Ed). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahawah, NJ: Erlbaum, 1999. P. 65-99.

GOBBI, D. *A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa*. 133 f.(Dissertação). (Mestrado Interinstitucional em Estudos da Linguagem).Universidade de Caxias do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 133f. 2001.

KRAMER, K.. *Quanto mais cedo melhor*. São Paulo: Mente e Cérebro, 2005..

LE BOULCH, Jean. *O Desenvolvimento Psicomotor, Do Nascimento até 06 anos, A psicocinética na idade pré-escolar*. 7 Ed. Artimed

LENNEBERG, E. *Biological foundations of language*. New York: John Wiley, 1967.

MAHER, T.M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. IN: CAVALCANTI, M.C.; BORTONIPENFIELD, W. e ROBERTS, L.. *Speech and brain mechanisms*. Princeton: Princeton University Press, 1959.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: LCT, 1971.

\_\_\_\_\_. *A construção do real na criança*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. *A psicologia da criança*. Ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1998.

RICARDO, S. M. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007. p. 66-94.





SPINASSÉ, K. P.. Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. In: *Revista contingência*, V. 1, N. 1, Nov. 2006, p.01-10.

WALLOW, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições, 1995

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1996

\_\_\_\_\_. *Aprendizagem, desenvolvimento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1998.

