



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA

“QUANTO MAIS CEDO MELHOR?”
UM DIAGNÓSTICO SOBRE A INICIAÇÃO BILÍNGUE EM UM AMBIENTE DE
APRENDIZAGEM PARA JOVENS APRENDIZES

ERIKA ALESSANDRA OYA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA – DF
DEZEMBRO/2017



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA

“QUANTO MAIS CEDO MELHOR?”
UM DIAGNÓSTICO SOBRE A INICIAÇÃO BILÍNGUE EM UM AMBIENTE DE
APRENDIZAGEM PARA JOVENS APRENDIZES

ERIKA ALESSANDRA OYA

ORIENTADOR: PROF. DR. ENRIQUE HUELVA UNTERBÄUMEN

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA – DF
DEZEMBRO/2017



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA

“QUANTO MAIS CEDO MELHOR?”
UM DIAGNÓSTICO SOBRE A INICIAÇÃO BILÍNGUE EM UM AMBIENTE DE
APRENDIZAGEM PARA JOVENS APRENDIZES

ERIKA ALESSANDRA OYA

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre e, Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Enrique Huelva Uterbäumen (UNB - PGLA) - Orientador

Prof. Dr. Yuki Mukai (UNB - PGLA) - Examinador interno

Prof. Dr. Bernardo Kipnis (UNB - FE) - Examinador externo

Profa. Dra. Janaína Soares (UNB - PGLA) - Examinadora interna – suplente

Brasília, 15 de dezembro de 2017.

AGRADECIMENTOS

Aos meus *pais*, Yassunori e Noemia Oya que me proporcionaram oportunidades para que eu pudesse chegar até aqui; ao meu marido, Frederico Banks dos Santos Esteves, e meu filho, Gabriel Oya Esteves, que me deram total suporte durante a caminhada do mestrado.

À *Universidade de Brasília* pelo acolhimento e pelas oportunidades de estudo e trabalho;

Ao *Professor Enrique Huelva Unterbäumen*, por acreditar na minha proposta de pesquisa e aceitar a me orientar mesmo antes da certeza da minha aprovação na seleção de mestrado. E também por me acompanhar durante esta jornada de novas descobertas e conhecimento. Aos professores que aceitaram a fazer parte da minha banca, Yuki Mukai, Bernardo Kipnis e Janaína Soares.

Aos *professores do PPGLA* que por meio das disciplinas ensinadas, contribuíram imensamente compartilhando a sabedoria fruto de anos de trabalho e experiência.

Aos *funcionários da Secretaria do PPGLA*, sempre dispostos sanar as dúvidas dos alunos e dispostos a ajudar no que for necessário.

Aos *colegas de sala de aula* que apesar de estarmos no mesmo caminho acadêmico, colaboraram com a finalização deste trabalho, seja apresentando trabalho em grupos ou frequentando as disciplinas na mesma sala de aula, mas que estavam sempre presentes com uma palavra de motivação para oferecer.

Aos *participantes de pesquisa e seus respectivos responsáveis*, assim como todos os funcionários que trabalham na instituição pesquisada, que ao longo de 2 anos contribuíram com a pesquisa desenvolvida.

Aos *meus colegas de trabalho* que tornaram possível minha frequência nas aulas e disciplinas necessárias.

A todos vocês, MUITO OBRIGADA!

RESUMO

A crescente demanda que a língua inglesa apresenta entre aprendizes cada vez mais jovens no contexto das escolas particulares com início na Educação Infantil, proporciona um campo de investigação e diagnóstico diretamente ligada à Linguística Aplicada. O principal objetivo desta pesquisa foi investigar o processo de ensino-aprendizagem/aquisição em inglês como língua estrangeira para alunos do Maternal II (2-3 anos de idade) da Educação Infantil até o segundo ano do Ensino Fundamental I (7-8 anos), inseridos em um contexto de escola particular de Brasília/DF, Brasil. A pesquisa é qualitativa (LAVILLE e DIONE, 1999; CHIZZOTI, 2006; DENZIN e LINCOLN, 2006; LUDKE e André, 1986) e interpretativista dentro da modalidade de estudo de caso interpretativo. Atualmente a alta do inglês na conjectura contemporânea, impulsionou o aprendizado do mesmo em várias partes do globo. Esse fator cresceu tanto horizontalmente como verticalmente no Brasil, decrescendo a idade que as crianças começam a ter seu primeiro contato com a língua. Segundo Hamers e Blanc (2005) ser bilíngue é considerar a multidimensionalidade desse fenômeno e não somente a competência linguística dos indivíduos. A iniciação precoce traz benefícios considerando que as crianças estão em fase de desenvolvimento cognitivo, motoro, psicológico, social e emocional. Dessa forma, perpassam por tipos diferentes de bilinguismo durante o caminho de formação como sujeitos falantes mais de um idioma. O foco deste trabalho é na iniciação bilíngue em ambiente escolar que segue o currículo brasileiro onde o objetivo de estudo é o complexo fenômeno de bilinguismo e seus aspectos constitutivos. Em suma, há uma crescente demanda pela procura do inglês para aprendizes cada vez mais jovens. Mas será que quanto mais cedo melhor?

Palavras chave: Iniciação bilíngue; Língua estrangeira; Aquisição.

ABSTRACT:

The growing demand that the English language presents among very young learners in private schools, beginning in kindergarten, provides the Applied Linguists with an investigation and diagnosis field. The main goal of this research was to examine the teaching-learning/acquisition process of the English language as a foreign language for students in kindergarten (2-3 years old) and the first two years of elementary school (7-8 years old). These students are in a Brazilian culture context in a private school in Brasília/DF, Brazil. The research is qualitative (LAVILLE and DIONE, 1999; CHIZZOTI, 2006; DENZIN and LINCOLN, 2006; LUDKE and André, 1986) and interpretative within the interpretative case study segment. Nowadays, the English language is in the spotlight in the contemporary world and it has boosted the learning of the language worldwide. This fact has grown not only horizontally, but also vertically in Brazil. It means that Brazilian children are having their first contact with the English language earlier in life. According to Hamers and Blanc (2005) to be bilingual is necessary to consider its multidimensionality and not only the linguistic competence. The early initiation brings benefits considering that children are going through cognitive, motor, psychological, social and emotional development. This way, they pass through different types of bilingualism towards shaping themselves as subjects who speak more than one language. This research aims at the bilingual initiation in a school environment that follows the Brazilian curriculum where the main study goal is the complex phenomenon of bilingualism and its constitutive aspects. In short, there is a growing demand for the English language by younger learners. But, the sooner, the better?

Palavras chave: Bilingual initiation; Foreign language; Aquisition.

QUADRO 1: ABREVIACÕES

PALAVRAS	ABREVIACÕES
Linguística Aplicada	LA
English as a Foreign Language (Inglês como Língua Estrangeira)	EFL
Língua maternal/ primeira língua (português)	L1
Língua estrangeira (inglês)	LE
Segunda Língua (inglês)	L2
Competência Comunicativa	CC
Ministério da Educação e Cultura	MEC
Exame Nacional do Ensino Médio	ENEM
<i>English as a Second Language</i> (Inglês como Segunda Língua)	ESL
<i>Second Language Acquisition</i> (Aquisição de Segunda Língua)	SLA (ASL)
Hipótese do Período Crítico	HPC
Lei de Diretrizes e Bases da Educação	LDB
Organização das Escolas Bilingues de São Paulo	OEBI

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – As pessoas e o mundo.....	16
Figura 02 – A importância e a melhor idade para educação bilíngue...	22
Figura 03 – Individual	50
Figura 04 – Análise de dados	66
Figura 05 – Conhecimento	115

LISTA DE FOTOS

Foto 01 – Entrada da escola	68
Foto 02 – Sala de aula Educação Infantil	69
Foto 03 – Armário e materiais	70
Foto 04 – Espaço para rodinha	71
Foto 05 – Sala de aula Fundamental I	72
Foto 06 – Fantoques <i>boy e girl</i>	90
Foto 07 – Maternal II – Atividade <i>Girls</i>	91
Foto 08 – Maternal II – Atividade <i>Boys</i>	91
Foto 09 – Maternal II – Carros na rua	92
Foto 10 – Maternal II – Assistindo a história	94
Foto 11 – Maternal III – Atividade <i>horse</i> (cavalo)	95
Foto 12 – Infantil I – Brincando de espelho	97
Foto 13 – Infantil I – Atividade <i>fish</i> (peixe)	98
Foto 14 – Infantil I – Atividade: Ache o caminho	99
Foto 15 – Infantil I – Conhecendo os personagens	100
Foto 16 – Infantil II – Aprendendo os números	102
Foto 17 – Infantil II – Aprendendo os números	102
Foto 18 – Infantil II – Atividade <i>food</i> (comida)	102
Foto 19 – Infantil II – Assistindo a história	103
Foto 20 – 1º ano – Como vocês está se sentidno?	104
Foto 21 – 1º ano – Introdução a fonética	105
Foto 22 – 2º ano – Início da escrita - palavras	106
Foto 23 – 2º ano – Início da escrita – frases	107
Foto 24 – Cartão de dia dos pais	109
Foto 25 – Coelho da Páscoa	110
Foto 26 – Halloween: Trick or treat (Doces ou travessuras)	111
Foto 27 – Contação de história	111
Foto 28 – Como fazer massinha de modelar caseira	112
Foto 29 – Usando tinta em uma atividade maker.....	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Divisão de participantes de pesquisa por turma	58
Gráfico 02 – Alunos por segmento	58
Gráfico 03 – Idade x Bilinguismo balanceado / dominante	75
Gráfico 04 – Idade x Bilinguismo composto / coordenado	75
Gráfico 05 – Idade x Bilinguismo simultâneo / consecutivo	76
Gráfico 06 – Tempo de exposição total semanal aproximado – L1 x LE – Maternal	79
Gráfico 07 – Tempo de exposição total semanal aproximado – L1 x LE – Infantil, 1º, 2º anos.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Abreviações	07
Quadro 02 – Série escolar e idade	19
Quadro 03 – Tipos de bilinguismo	28
Quadro 04 – Estágios de Piaget e idade	34
Quadro 05 – Taxonomia de Fishman e Lovas	41
Quadro 06 – Série escolar e carga horária	56
Quadro 07 – Série escolar, idade e número de alunos	56
Quadro 08 – Síntese sobre a coleta de dados	61

SUMÁRIO

RESUMO	05
ABSTRACT	06
TABELA DE ABREVIÇÕES	07
LISTA DE FIGURAS	08
LISTA DE FOTOS	09
LISTA DE GRÁFICOS	11
LISTA DE QUADROS	12
CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	16
1.1 PERGUNTAS DE PESQUISA	18
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 CONCEITOS DE BILINGUISMO	22
2.1.1 Tipos de Bilinguismo	23
2.1.1.1 Competência Relativa	24
2.1.1.2 Organização Cognitiva	24
2.1.1.3 Idade de aquisição das línguas	25
2.1.1.4 Presença ou não de indivíduos falantes de LE no ambiente social da criança	26
2.1.1.5 Status da língua na sociedade	26
2.1.1.6 Identidade cultural	27
2.2 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO NA INICIAÇÃO BILÍNGUE DE JOVENS APRENDIZES	29
2.3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE	36
2.3.1 Tipos de Educação Bilíngue	38
2.3.1.1 Intensidade	39
2.3.1.1.1 <i>Bilinguismo transitório</i>	39
2.3.1.1.2 <i>Bilinguismo mono-letrado</i>	39
2.3.1.1.3 <i>Bilinguismo parcial bi-letrado</i>	39
2.3.1.1.4 <i>Bilinguismo total bi-letrado</i>	39
2.3.1.2 Objetivo	40
2.3.1.2.1 <i>Programas compensatórios</i>	40

2.3.1.2.2 <i>Programas de enriquecimento</i>	40
2.3.1.2.3 <i>Manutenção de grupo</i>	40
2.3.1.3 Status	40
2.3.2 Programas de Imersão	41
2.3.2.1 Imersão Total Precoce	42
2.3.2.2 Imersão Parcial Precoce	43
2.3.2.3 Imersão Tardia	43
2.4 BENEFÍCIOS DO BILINGUISMO	43
2.5 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA A LUZ DA TEORIA	45
CAPÍTULO 3 – REFERENCIAL METODOLÓGICO	50
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	51
3.2 ESTUDO DE CASO	53
3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA	55
3.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	57
3.5 ÉTICA NA PESQUISA	59
3.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	60
3.7 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS	61
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS	66
4.1 O REGISTRO FOTOGRÁFICO DO ESPAÇO FÍSICO	67
4.2 AS INTERAÇÕES SOB A PERSPECTIVA DAS NOTAS DE CAMPO	72
4.2.1 Maternal II (2 - 3 anos de idade)	73
4.2.2 Maternal III (3 - 4 anos de idade)	77
4.2.3 Infantil I (4- 5 anos de idade)	80
4.2.4 Infantil II (5 - 6 anos de idade)	83
4.2.5 1º ano (6 - 7 anos de idade)	85
4.2.6 2º ano (7 - 8 anos de idade)	87
4.3 A AQUISIÇÃO REGISTRADA POR MEIO DE VÍDEOS: O PARTICIPANTE DE PESQUISA EM MOVIMENTO NO SEU CENÁRIO NATURAL	88

4.3.1 Maternal II (2 - 3 anos de idade)	88
4.3.2 Maternal III (3 - 4 anos de idade)	94
4.3.3 Infantil I (4- 5 anos de idade)	96
4.3.4 Infantil II (5 - 6 anos de idade)	101
4.3.5 1º ano (6 - 7 anos de idade)	104
4.3.6 2º ano (7 - 8 anos de idade)	106
4.4 RETOMANDO A ANÁLISE DE DADOS POR MEIO DE UMA PERSPECTIVA HOLÍSTICA DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA.	108
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
5.1 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA	116
5.2 OS RESULTADOS E SUAS IMPLICAÇÕES TEÓRICAS, PRÁTICAS E METODOLÓGICAS	118
5.3 CONCLUSÃO	118
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	124
Apêndice A: Termo de concordância do participante de pesquisa (escola)	124
Apêndice B: Termos de concordância do participante de pesquisa (pais e/ou responsáveis pelo participante de pesquisa)	125
Apêndice C: Instrumento de coleta de dados – Formulário para notas de campo	126

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO



Figura 1: o mundo e as pessoas¹

O mundo muda cada vez mais rápido, em todos os sentidos. A sociedade contemporânea está cada vez mais exigente. As possibilidades de comunicação permitem interações sociais que atuam em âmbito global, facilitando o contato entre diferentes povos e culturas. Fatores esses, intensificados pelos avanços da tecnologia, impulsionando transformações no globo terrestre, nos países, nas comunidades e nos indivíduos.

Para que a comunicação e interação entre pessoas localizadas em diferentes partes do mundo seja possível, é preciso que a distância linguística entre diferentes culturas diminua. Com o passar dos anos, muitas pessoas começaram a aprender línguas para expandir seu conhecimento de mundo. O inglês é, na atualidade, um idioma de prestígio que torna possível a interação com indivíduos de diversas nacionalidades.

Por esses motivos, os pais começam a planejar a vida de seus pequenos herdeiros muito antes deles nascerem. A motivação deste trabalho está ligada aos variados pontos de vista sobre qual seria a melhor época da vida para se começar a estudar inglês, em países onde o inglês não é a língua materna, como no Brasil. O fato é que em muitos lugares do mundo as crianças estão começando a estudar a língua cada vez mais cedo. Em muitos países o inglês é uma matéria obrigatória, e em estudo recente Shin e Crandall (2011, p. 2)

¹ Figura 1: O mundo e as pessoas. Imagem disponível em <https://pixabay.com/en/earth-world-people-together-160383/>. Acesso em 17 de junho de 2017.

puderam comprovar que o inglês obrigatório está começando mais cedo nas escolas e que até mesmo em lugares onde as famílias podem fazer a opção por um idioma, o inglês é, na maioria das vezes, a primeira escolha.

Alguns anos atrás, possuir competência comunicativa em uma língua estrangeira era um diferencial no currículo, mas isso mudou. Segundo Hymes (1972, p. 282) competência comunicativa (CC) é definida como, “as capacidades de uma pessoa que dependem tanto de conhecimento quanto de uso” e afirma que o falante deve não só dominar estruturas linguísticas, mas saber como a língua é usada por membros de uma comunidade se ele quiser ser comunicativamente competente. Para Canale (1983, p. 5), “CC refere-se tanto ao conhecimento quanto à habilidade em usar esse conhecimento na interação em comunicação real”. Hoje em dia, apresentar competência comunicativa em inglês passou a ser parte das habilidades básicas para conseguir se posicionar competitivamente no mundo do trabalho.

Consequentemente, pais preocupados com o futuro dos seus filhos procuram escolas internacionais ou bilíngues, escolas de línguas ou centros binacionais, para que o idioma não seja uma barreira na vida profissional dos futuros cidadãos do século XXI.

As escolas internacionais oferecem os currículos de seus respectivos países para alunos que pretendem futuramente estudar no país alvo, como a Escola Francesa, a Escola Americana, a Escola das Nações, alguns exemplos de instituições localizadas em Brasília.

As escolas bilíngues seguem o currículo brasileiro proposto pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) preservando o ensino do currículo tradicional brasileiro com conteúdos que estarão presentes em exames de importância nacional para o ingresso em uma universidade, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Porém algumas matérias são ensinadas em L1 (português) e outras em Língua estrangeira (LE)/Segunda língua (L2) (inglês).

Outros pais mantêm seus filhos em ambientes de aprendizagem que também seguem o currículo proposto pelo MEC e procuram a complementação do estudo da língua inglesa em escolas de idiomas ou centros binacionais.

A procura por uma iniciação bilíngue na primeira infância mostra que muitos progenitores têm expectativas nas quais quanto mais cedo seus filhos aprenderem inglês, melhor.

Essa iniciação bilíngue que, em ambientes formais de ensino, tem começado com crianças entre 1 e 2 anos em muitos lugares do Brasil, demonstra a grande ansiedade dos adultos em proporcionar aos jovens aprendizes mais de um idioma ao mesmo tempo. Isso se deve a diversos fatores, como por exemplo, o pai ou a mãe pode ter passado por experiências prévias traumatizantes pela falta de conhecimento da língua, os mesmos sofreram influências empíricas ou por outro lado, por simples incentivo e valorização ao estudo, conhecimento e cultura.

A relevância do tema se apresenta clara ao observar o movimento arrolado as línguas estrangeiras (LE) no Brasil, principalmente quando examinadas circunstâncias concretas da diminuição etária exposta às aulas de LE.

Outro ponto de extrema importância na literatura é o fato de facilmente encontrarmos teorias sobre a aquisição de línguas em contexto ESL (English as a Second Language – Inglês como Segunda Língua), onde a imersão da criança como participante de pesquisa se dá em um país falante do inglês. Mas ainda há pouco material sobre a aquisição de uma LE em um país onde L1 não é o inglês.

A proposta deste trabalho é mostrar como se dá esse processo de aquisição do inglês em um contexto EFL (English as a Foreign Language – Inglês como Língua estrangeira) no Brasil onde as pessoas são nativas falantes da língua portuguesa.

1.1 PERGUNTAS DE PESQUISA:

1. Até que ponto podemos analisar como um processo de aquisição e conseqüentemente bilinguismo a exposição à língua inglesa praticada em escola que propõem uma iniciação bilíngue de LE (Inglês) para crianças de 2 a 8 anos?
2. Qual o tipo de bilinguismo desenvolvido em aulas de LE inseridas em um contexto EFL?

Para o trabalho aqui relatado consideramos língua materna e primeira língua como um só conceito representado por L1, devido ao fato da pesquisa se realizar no Brasil e não apresentar diferenças para os participantes de pesquisa. Consideramos também o idioma em questão, o inglês, como LE, com base no

contexto social onde se aprende a língua. Nesse caso, a pesquisa relatada acontece no Brasil onde o inglês não é a língua utilizada como meio de comunicação. Para algumas citações o uso de L2 é feito como referência a segunda língua, quando o inglês é aprendido em países ou comunidades em que se fala essa mesma língua como meio de comunicação. (ELLIS, 1994)

O objetivo desta pesquisa é analisar o processo de aquisição do inglês e aspectos relacionados ao bilinguismo dentro das aulas de inglês (LE) para crianças de 2 a 8 anos de idade. E assim, possibilitar a identificação de aspectos bilíngues presentes em aulas de inglês dentro de um contexto EFL. O presente estudo foi realizado em uma escola particular de Educação Infantil e Ensino Fundamental I em Brasília, Distrito Federal. A proposta é analisar o processo de exposição à língua inglesa como LE inserido no currículo escolar para crianças a partir de 2 anos. O diagnóstico linguístico proposto por essa pesquisa será realizado com aprendizes de 2 a 8 anos de idade, ou seja, alunos do Maternal II até o Segundo ano do Ensino Fundamental I. A seriação nessa escola é dividida conforme tabela a seguir:

QUADRO 2: SÉRIE ESCOLAR X IDADE

SÉRIE ESCOLAR	IDADE
Maternal II	2 a 3 anos
Maternal III	3 a 4 anos
Infantil I	4 a 5 anos
Infantil II	5 a 6 anos
Primeiro ano	6 a 7 anos
Segundo ano	7 a 8 anos

Fonte: Quadro meu

Esta dissertação está diretamente ligada ao conceito de bilinguismo de Hamers e Blanc (2000), considerando sua multidimensionalidade e não focando somente na competência linguística. Segundo a proposta deste trabalho, é

essencial também considerar diferentes níveis de análise do complexo fenômeno de bilinguismo, análise individual, interpessoal e a análise da sociedade onde o bilinguismo está sendo pesquisado. Tudo isso em paralelo com considerações ao comportamento linguístico suportado por teorias relevantes.

Pontuando este trabalho com participantes de pesquisa tão jovens e em formação holística, não seria possível analisar os procedimentos unidimensionalmente, principalmente considerando somente a competência linguística dos participantes.

Outro construto presente neste trabalho é o de aquisição. Conceito esse que Krashen (1982) considera como um processo subconsciente e contrário ao processo de aprendizagem, que no seu ponto de vista é um processo consciente no qual o aprendiz está acompanhando mentalmente tudo o que lhe é apresentado em forma de conteúdo.

Os participantes desta pesquisa aprendem o inglês através de brincadeiras e músicas, de forma lúdica, sem atenção consciente as formas gramaticais. Somente no último ano escolar pesquisado, 2º ano, podemos notar que acontecem momentos de aprendizagem consciente.

A metodologia utilizada neste presente diagnóstico é a qualitativa na modalidade de estudo de caso interpretativo com observação participante. A presente dissertação trata do caso de um ambiente de aprendizagem onde é oferecida a língua inglesa em aulas dentro da grade curricular desde a educação infantil. A pesquisa procura fornecer um retrato detalhado do que acontece dentro do limite do caso, selecionando e apresentando descrições cuidadosas de análise do discurso, cenas e outras informações derivadas do cenário de dados (FALTIS, 1997). E o estudo de caso é interpretativo pois tem como principal objetivo analisar e descrever como acontece o aprendizado e a aquisição relacionada ao fenômeno do bilinguismo na instituição pesquisada.

A dissertação em questão apresenta em seu segundo capítulo seu referencial teórico e revisão bibliográfica baseadas nos construtos mencionados em parágrafos anteriores.

O capítulo três apresenta o referencial metodológico, explicado em parágrafo anterior.

Falaremos sobre a análise dos dados recolhidos no capítulo 4, assim como a triangulação utilizada para a coleta de dados e seus instrumentos. Outro ponto importante sobre o capítulo quatro é a apresentação de informações correlacionadas com as perguntas de pesquisas apresentadas nessa introdução.

Finalmente, nas considerações finais, as perguntas de pesquisa serão retomadas de maneira mais objetivas procurando apontar as possibilidades de respostas encontradas durante o tempo de pesquisa dedicado a esta dissertação de mestrado. Não somente contribuições e limitações relacionadas ao tema serão descritos, mas também as possibilidades futuras de pesquisas sobre esse tema.

“um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas – falar, ouvir, ler e escrever – em uma língua diferente de sua língua nativa”. Podemos propor que os dois autores supracitados possuem visões opostas, dois extremos.

Porém, entre as duas definições supracitadas, podemos encontrar outras acepções como a de Titone (1972) que enfatiza a importância de se falar uma L2 seguindo as estruturas dessa língua e não simplesmente traduzir literalmente ou parafrasear a primeira língua do indivíduo. Baker e Prys (1998) questionam que componentes devem ser considerados na classificação de bilíngues. Os autores levantam questões relacionadas à fluência oral, competência linguística, proficiência e diferenças no desenvolvimento das habilidades linguísticas. Li Wei (2000) argumenta que se deve incluir indivíduos que possuem graus de proficiência diferentes e que muitas vezes falam até mais que duas línguas.

Para este trabalho consideraremos a definição de bilinguismo de Hamers e Blanc (2005) que considera sua multidimensionalidade, não ficando somente na competência linguística. Os autores consideram seis dimensões ao definir o fenômeno de bilinguismo. Dimensões essas descritas a seguir.

2.1.1 Tipos de bilinguismo

Para definir bilinguismo, Hamers e Blanc (2000) consideram seis dimensões. Termos em português por Megale, 2005.

1. Competência relativa³
2. Organização cognitiva⁴
3. Idade de aquisição das línguas⁵
4. Presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente social da criança⁶
5. Status da língua na sociedade⁷

³ Relative competence

⁴ Cognitive organization

⁵ Age of acquisition

⁶ Presence of L2 community in environment

⁷ Social cultural status

6. Identidade cultural⁸

2.1.1.1 Competência Relativa

A competência relativa está relacionada com a competência linguística nas duas línguas. Podemos então falar em bilinguismo balanceado⁹ e bilinguismo dominante¹⁰ (HAMERS; BLANC, 2000).

O bilinguismo balanceado é considerado quando o falante apresenta o mesmo nível linguístico nos dois idiomas. Isso não quer dizer que o falante necessite ter um alto grau de proficiência em L1 e LE/L2, mas precisa ter o nível equivalente nas duas línguas.

Por outro lado, o bilinguismo dominante é quando há maior nível de conhecimento em um dos idiomas, na maioria das vezes, em L1.

2.1.1.2 Organização Cognitiva

Quando falamos em organização cognitiva estamos nos referindo aos tipos de bilinguismo composto¹¹ e bilinguismo coordenado¹².

No bilinguismo composto o bilíngue apresenta uma representação cognitiva, um símbolo, para a mesma palavra nos dois idiomas. Por exemplo, quando falamos a palavra mesa ou *table*, o bilíngue composto tem a mesma representação, o mesmo símbolo, para as duas palavras.

Já o bilíngue coordenado apresenta representações distintas para cada palavra em cada idioma. Por exemplo, no bilinguismo coordenado o indivíduo tem um símbolo de referência para mesa e outro para *table*.

É importante considerar que a idade e o contexto de aquisição influenciam diretamente nesses dois conceitos, composto ou coordenado (HAMERS; BLANC, 2000). Muito provavelmente, uma criança que desde seu nascimento tem contato constante com os dois idiomas, um em casa e outro na rua, cria o

⁸ Cultural identity

⁹ Balanced Bilingualism

¹⁰ Dominant Bilingualism

¹¹ Compound Bilingualism

¹² Coordinate Bilingualism

mesmo símbolo cognitivo para as palavras equivalentes nos dois idiomas. E a criança que primeiro consolidou L1 para depois aprender LE/L2, tenha símbolos cognitivos discernidos para cada palavra em cada língua.

2.1.1.3 Idade de aquisição

A idade de aquisição das línguas é um fator de grande importância dentro do fenômeno de bilinguismo. Enquanto a criança está adquirindo língua, ao mesmo tempo, várias áreas de desenvolvimento também estão em progresso. É necessário considerar a influência que uma área tem em relação a outra. O desenvolvimento linguístico ocorre em paralelo ao desenvolvimento cognitivo, neurológico, psicológico, social e cultural.

Em relação aos tipos de bilinguismo nesse item, fazemos direta relação com a idade na qual as línguas são adquiridas. Dessa forma, podemos falar em bilinguismo infantil¹³, bilinguismo na adolescência e bilinguismo adulto (HAMERS; BLANC, 2000). Para o bilinguismo na adolescência e na fase adulta da vida, quando L2 é adquirida, é o bilinguismo coordenado que acompanha sua organização cognitiva. E na maioria das vezes, o bilinguismo dominante prevalece quando falamos de competência relativa.

Vamos analisar separadamente o bilinguismo infantil, foco deste trabalho. Como citado anteriormente, quando se desenvolve o bilinguismo infantil, outras áreas também estão em desenvolvimento, sendo elas motoras, sociais, cognitivas ou psicoemocionais. O desenvolvimento ocorre de forma holística e simultânea, mas não podemos deixar de ponderar que uma área influencia diretamente na outra. Para isso, podemos subdividir o bilinguismo na infância em bilinguismo simultâneo¹⁴ e bilinguismo consecutivo¹⁵ (HAMERS; BLANC, 2000).

Linguisticamente analisando, o bilinguismo simultâneo acontece quando o indivíduo tem contato e vivência com os dois idiomas desde o seu nascimento. E o bilinguismo consecutivo, ocorre quando a criança adquire LE/L2 depois de ter adquirido as principais características linguísticas de sua L1 (HAMERS; BLANC, 2000).

¹³ Childhood Bilinguality

¹⁴ Simultaneous Early Bilinguality

¹⁵ Consecutive Bilinguality

2.1.1.4 Presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente social da criança

Esse item está diretamente ligado às pessoas que estão ao redor da criança nessa fase de desenvolvimento infantil. Mais precisamente ao foco linguístico dessas pessoas, que língua falam e como se comunicam. Portanto, relacionamos aqui o bilinguismo endógeno¹⁶ e o bilinguismo exógeno¹⁷.

No bilinguismo endógeno, os dois idiomas são igualmente utilizados pela comunidade na qual o sujeito está inserido. Esse uso pode ser institucionalizado ou não. Já no bilinguismo exógeno, nenhuma das línguas é usada institucionalmente, mas as duas são oficiais na comunidade (HAMERS; BLANC, 2005).

Hamers e Blanc (2000) apresentam um exemplo sobre bilinguismo exógeno através de uma criança de Cotonou que fala Fon em casa e tem o Francês como única língua de instrução na sociedade em que está inserida. Essa criança desenvolve o bilinguismo exógeno.

2.1.1.5 Status da língua na sociedade

De acordo com o status do idioma na sociedade, seu valor, sua presença e importância, o bilinguismo desenvolvido pode ser de dois tipos. Estamos falando em bilinguismo aditivo¹⁸ e subtrativo¹⁹.

O bilinguismo aditivo ocorre quando as duas línguas em questão são línguas de prestígio na sociedade. Durante o desenvolvimento cognitivo a aquisição de L1 e LE/L2 são valorizadas, o que acarreta em nenhuma perda ou prejuízo relacionado a L1. Além do que, a criança se beneficiará dessa experiência bilíngue através de estímulos enriquecedores que leva a uma maior flexibilidade cognitiva comparada aos monolíngues (HAMERS; BLANC, 2005).

¹⁶ Endogenous Bilinguality

¹⁷ Exogenous Bilinguality

¹⁸ Additive Bilinguality

¹⁹ Subtrative Bilinguality

No entanto, no bilinguismo subtrativo, a L1 é desvalorizada no contexto social e econômico da sociedade que a criança está inserida. Essa desvalorização pode gerar um atraso cognitivo em comparação ao seu par monolíngue. Em casos extremos a criança pode não se recuperar desse atraso. (HAMERS; BLANC, 2000).

2.1.1.6 Identidade cultural

Quando aprendemos uma língua, características culturais acompanham esse processo de aquisição linguística. Dessa forma, indivíduos bilíngues desenvolvem uma identidade cultural de acordo com o idioma em questão. Os bilíngues podem ser biculturais²⁰, monoculturais²¹, aculturais²² e desculturais²³ (HAMERS; BLANC, 2000).

Os bilíngues biculturais, são aqueles que se identificam com as duas culturas e assim, reconhecido por ambas.

O bilíngue monocultural se identifica e é aceito por somente uma das culturas. Podem existir casos de indivíduos que falam duas línguas fluentemente, mas que permanecem monoculturais, sem identificação com a cultura de um dos idiomas.

Temos também os bilíngues aculturais. São aqueles que abandonam a identidade cultural que sua L1 proporciona e cria uma identificação maior a identidade cultural de sua L2. Adotando inclusive os valores culturais da L2.

Por fim, falamos em bilinguismo descultural. É quando o bilíngue desiste de sua identidade cultural adequada por sua L1 e tem dificuldade ou problemas ao tentar adotar os valores provenientes da sua L2.

Para clarificar os tipos de bilinguismo citados por Hamers e Blanc, observe a tabela a seguir.

²⁰ Bicultural Bilinguality

²¹ Monoculture Bilinguality

²² Accultured Bilinguality

²³ Decultured Bilinguality

QUADRO 3: TIPOS DE BILINGUISMO

DIMENSÕES	CLASSIFICAÇÃO	DEFINIÇÃO
1. Competência relativa	Bilinguismo Balanceado	L1 = L2
	Bilinguismo Dominante	L1 > L2 ou L2 > L1
2. Organização Cognitiva	Bilinguismo Composto	1 símbolo para duas palavras
	Bilinguismo Coordenado	2 símbolos para 2 palavras
3. Idade de aquisição	Bilinguismo Infantil	
	Bilinguismo Simultâneo	L1 e L2 adquiridas ao mesmo tempo
	Bilinguismo Consecutivo	L2 adquirida depois de L1
4. Presença de L2	Bilinguismo Endógeno	Presença de L2 na comunidade
	Bilinguismo Exógeno	Ausência de L2 na comunidade
5. Status de L2	Bilinguismo Aditivo	Não há prejuízo na L1
	Bilinguismo Subtrativo	Há prejuízo na L1
6. Identidade Cultural	Bilinguismo Bicultural	Identificação com os dois grupos
	Bilinguismo Monocultural	Identificação cultural com L1 ou L2
	Bilinguismo Acultural	Identificação cultural com L2
	Bilinguismo Descultural	Sem identificação cultural

Fonte: Sistematização baseada em Hamers e Blanc (2000)

Como citado no início deste capítulo, este trabalho está baseado nos conceitos de Hamers e Blanc, pelo fato das dimensões apresentadas pelos autores não considerar somente a competência linguística e sim o indivíduo como um todo. Segundo Blanc e Hamers (2000, p. 106):

Para crianças que começam a adquirir uma representação de língua como ferramenta cognitiva através de L1 e então são introduzidas a uma LE/L2 cedo, os efeitos são similares: a introdução da nova língua a qual eles podem aplicar sua habilidade analítica também levarão eles a desenvolver habilidade metalinguísticas, assim melhorando suas habilidades para analisar conhecimento.

2.2 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO NA INICIAÇÃO BILÍNGUE DE JOVENS APRENDIZES

Segundo Ellis (1994), as noções de LE e L2 se diferenciam com base no contexto social onde se aprende a língua estrangeira. Consideramos assim L1 como primeira língua e língua materna, pois a pesquisa foi realizada no Brasil e não apresenta diferenças para os participantes de pesquisa. Já o inglês, consideramos como LE como base no contexto social em que está inserida. O idioma oficial e de instrução no Brasil é o português. Porém em alguns casos a língua inglesa foi citada como L2 quando exemplificando situações ocorridas em pesquisas que aconteceram em países cuja primeira língua é o inglês. (ELLIS, 1994)

Ellis (1994, 1997) sugere um termo mais neutro quando se fala em outro idioma que não seja L1. Ellis é favor do uso do termo de L2, mas afirma que a distinção entre LE e L2 é importante quando o contexto social do processo de ensino-aprendizagem for destacado na pesquisa. É o caso desse presente trabalho.

Há uma diferenciação entre aquisição natural e aquisição instruída. A aquisição natural de L2, segundo Ellis (1994) acontece quando o foco da aquisição recai sobre a comunicação em si. Já a aquisição instruída de LE/L2 ocorre quando o foco da aquisição recai sobre aspectos do sistema linguístico e acontece em sala de aula, com o uso de livro didático.

Neste trabalho, estamos falando em aquisição instruída. Pois o diagnóstico ocorre em sala de aula dentro do ensino formal da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Porém, de acordo com a faixa etária dos alunos, alguns aspectos são adquiridos naturalmente. Como por exemplo, a figura do professor de inglês que quando anda pelos corredores e encontra cria uma referência visual diretamente associada ao inglês, e

espontaneamente as crianças cumprimentam esse professor utilizando a troca de códigos no sistema linguístico que ocorre de maneira natural. Ao invés de chamar o professor de professor, se referem ao profissional como *teacher* e não usam o oi ou o olá e sim o *hello*.

Krashen (1982) fala sobre a distinção entre aquisição e aprendizagem. Para ele, aquisição é um processo no qual se desenvolve o modo natural de como as habilidades linguísticas são internalizadas, sem atenção consciente. Essas habilidades se desenvolvem em um processo de construção criativa em que uma série de etapas comuns a todos os que adquirem uma determinada língua passam e é o resultado da aplicação de regras universais. Por outro lado, a aprendizagem é consciente e uma consequência de uma situação formal de aprendizagem ou de um programa de estudos individualizados. Apesar das diferenças, os dois processos podem ocorrer simultaneamente.

Segundo Krashen (1982), existe uma ordem natural (universal) de aquisição de LE/L2, independente da idade e da L1 dos aprendizes. Essa ordem, relacionada ao inglês, segue abaixo:

- singular, plural, verbo *to be*;
- auxiliares, artigos;
- passado dos verbos irregulares;
- passado dos verbos regulares, terceira pessoa do singular, possessivo.

É importante lembrar que a ordem de aquisição dos itens gramaticais citadas acima, pode ser diferente da ordem de apresentação dos itens gramaticais apresentados pelo livro didático.

No contexto desta pesquisa, podemos dizer que na Educação Infantil a introdução de estruturas gramaticais não é feita de modo sistematizado. Mas no Ensino Fundamental, essas estruturas começam a aparecer de maneira mais formal e não seguem a ordem proposta por Krashen.

Para esse trabalho usaremos a nomenclatura sugerida por Krashen (1982) para diferenciar os processos que acontecem de modo natural, aquisição, e modo consciente, aprendizagem.

Observando o sistema formal e informal podemos ver a formação da interlíngua do aprendiz. Segundo Selinker (1972 apud MUKAI, 2009, p.22):

Os aprendizes de LE/L2 desenvolvem um sistema linguístico em comum, ou seja, a interlíngua, independente da L1, dado que os aprendizes cujas línguas maternas são diferentes e produzem o mesmo tipo de erros. A interlíngua se revela como um sistema criado pelos próprios aprendizes sendo diferente do sistema da língua-alvo e da L1 dos aprendizes. O autor afirma que esse sistema muda de acordo com cada momento (etapa) da aprendizagem em direção a língua-alvo.

Para Selinker (1972), a interlíngua pertence ao sistema linguístico como um sistema contínuo, ou do sistema linguístico do aluno como um momento dentro de todo o sistema de aprendizado. A interlíngua é algo real que podemos perceber durante o processo formal de aprendizagem, no caso dos participantes desta pesquisa é interessante ressaltar que essa interlíngua vem acompanhada de L1 e que a troca de código é feita rapidamente de acordo com a situação e LE já adquirida. É possível notar o progresso dos alunos em direção a língua-alvo e com isso a diminuição de L1 e aumento de LE nas produções orais.

Para Yokota (2005) a linguagem dos aprendizes de segunda língua apresenta uma característica muito peculiar, a sua instabilidade. O que a autora se refere como dialeto transicional ou competência transitória. Conceito esse diretamente relacionado ao conceito de interlíngua de Selinker e igualmente real quando avaliamos a língua como algo orgânico, já que a cada novo insumo, o aprendiz muda esse estado linguístico.

Ao observar o desenvolvimento linguístico em paralelo ao desenvolvimento infantil, Lennerberg (1967) propôs a Hipótese do Período Crítico (HPC). Para o autor existe um período para a aquisição da linguagem (L1), no qual é desenvolvida a habilidade linguística por meio de estímulos adequados. Assim, se a criança não receber estímulos adequados dentro desse período, a habilidade linguística não será desenvolvida da maneira correta.

Segundo Lenneberg (1967) o período crítico para desenvolver a habilidade linguística termina por volta da puberdade (12 – 13 anos de idade). Ele ainda argumenta que caso uma criança não tenha adquirido linguagem (L1), seria muito difícil, até mesmo impossível, fazê-lo após essa idade. O autor está mencionando um caso extremo, no qual o indivíduo em questão estivesse em uma situação de isolamento total de uma vida em sociedade.

Lightbown e Spada (2006) dizem que para o aprendizado de LE/L2, existem períodos diferentes de acordo com cada subárea de aprendizagem

(fonética, sintaxe etc). Mas para a pronúncia o período crítico termina em torno dos 6 anos de idade.

Curtiss (1989) menciona que se tal período existe, ele não é absoluto. Pois segundo o autor, existem evidências de que a competência linguística pode ser adquirida e melhorada após a puberdade.

Ekstrand (1981) acredita que não há evidências para um período sensível ou crítico e nem para uma melhor idade biológica para se aprender uma outra língua. Ele crê que quando esse aprendizado ocorre em uma idade precoce existe a vantagem de que o aprendizado acontecerá em um período mais longo na vida do aprendiz.

É positiva a colocação de Ekstrand (1981) quando menciona que quanto mais cedo o aprendizado de uma LE/L2 se inicia, o tempo de aprendizado dessa língua ao longo da vida é maior. A criança que tem contato com outra língua em idade precoce está diante a uma tarefa menos complexa para a qual tem mais tempo para executar.

Porém, acredito que indivíduos de diferentes faixas etárias são capazes de aprender uma LE/L2 e atingir resultados satisfatórios usando caminhos diferentes. Vejo a HPC como um fator facilitador para aprendizes que tiveram oportunidades mais cedo na vida, e não como ponto limitador para a aquisição ou aprendizagem de outro idioma para sujeitos que iniciaram seu contato com LE/L2 tardiamente.

Johnson e Newport (1989) defendem a ideia de que nós, seres humanos, apresentamos uma habilidade superior para o aprendizado de línguas, capacidade essa que se for exercitada ao longo da vida, permanece intacta para a aquisição de LE/L2.

Justificamos então, que após a automatização de L1 com a somatória de contrastes auditórios, articulatórios e semânticos, quanto mais tarde, mais difícil. Pois o sistema automatizado se torna menos disponível e flexível a reestruturações (MCWHINNEY, 1992). O que reincide na minha posição teórica sobre o HPC, que mais tarde, é mais difícil, mas não impossível.

Notamos que a questão do período crítico apresenta muitas divergências. Segundo Hamers e Blanc (2000), perguntas relacionadas ao porque as crianças são capazes de desenvolver uma proficiência similar ao nativo ainda continuam

sem resposta. E ainda segundo esses mesmos autores, fatores sociais, cognitivos e experimentais podem tornar o processo mais fácil.

Provavelmente é uma mistura desses fatores que explica a facilidade de jovens aprendizes na aquisição de um sistema linguístico, comparado aos adultos.

dos fatores supracitados, é importante relevar algumas considerações neurobiológicas como as funções do cérebro no processo de aquisição. Por exemplo, o processo de lateralização.

Com a maturação cerebral algumas funções são atribuídas ou lateralizadas ao hemisfério esquerdo, tais como, as funções racionais, lógicas e linguísticas. E outras ao hemisfério direito, como as funções emocionais e sociais. Lenneberg (1967) afirma que a lateralização é um processo lento que começa aos dois anos de idade e se completa na puberdade.

Já Scovel (1969) propõe uma relação entre lateralização e aquisição de LE/L2. A plasticidade do cérebro antes da puberdade permite às crianças adquirirem não somente L1, mas também LE/L2. Quando a lateralização se completa, a aquisição fácil e fluente de uma LE/L2 é dificultada ou pelo menos adquirida com um sotaque autêntico²⁴.

Em 1973, Krashen cita em sua pesquisa que a lateralização se completa aos cinco anos de idade. Mas Scovel (1984) coloca que “precisamos ter cuidado ao distinguir a emergência da lateralização (do nascimento, mas evidente aos cinco anos) e sua realização (evidência na puberdade)”.

De acordo com esses pontos de vista, a chance de um indivíduo começar a aprender LE/L2 após a puberdade e atingir um sotaque nativo, é mínima, porém, não impossível. Um sujeito que não se abala com a previsibilidade dos efeitos da idade e da maturação biológica, pode sim atingir um sotaque próximo ao nativo.

Citamos anteriormente que HPC e lateralização têm como ponto primário de análise o sotaque que o aprendiz vai possuir. Mas temos que levar em consideração que a pronúncia não é por si só um critério para aquisição e nem

²⁴ Termo proposto por Alexandre Guiora (1972) para se referir a um sotaque não tão próximo ao do nativo e com interferência da língua materna.

o mais importante. Há pessoas que não têm uma pronúncia perfeita mas têm um controle fluente da LE/L2.

Em relação às considerações cognitivas, a cognição humana se desenvolve rapidamente nos primeiros dezesseis anos de vida e mais lentamente depois disso. Os estágios de desenvolvimento de Piaget (1972) são divididos da seguinte forma:

QUADRO 4: ESTÁGIOS DE PIAGET X IDADE

ESTÁGIOS DE PIAGET	IDADE
Estágio sensório-motor	De 0 a 2 anos de idade
Estágio pré-operacional	De 2 a 7 anos de idade
Estágio operacional concreto	De 7 a 11 anos de idade
Estágio operacional formal	De 11 a 16 anos de idade

Fonte: Estágios de desenvolvimento infantil de Piaget (1972)

O primeiro estágio citado por Piaget (1972) é o sensório-motor. Nesse estágio, que vai do nascimento até os dois anos de idade, as crianças conhecem o mundo através de seus movimentos e sensações. Um conceito importante durante essa fase é o de permanência do objeto. As crianças aprendem que os objetos continuam a existir, mesmo que elas não consigam enxergá-los.

No estágio pré-operacional (PIAGET, 1972), que vai dos 2 anos até os 7 anos de idade, é o início do pensamento simbólico. Em outras palavras, as crianças aprendem que podem usar palavras e figuras para representar objetos. São egocêntricas e tem dificuldade de ver as coisas através da perspectiva de outras pessoas. É importante ressaltar que, embora elas estejam progredindo constantemente em relação a linguagem e pensamento, a tendência ainda é pensar em termos concretos.

Dos 7 aos 12 anos de idade, as crianças se encontram no estágio operacional concreto (PIAGET, 1972). O pensamento se torna mais lógico e racional, porém ainda bastante concreto. Um conceito importante nesse estágio é o de conservação. Por exemplo, elas entendem que uma certa quantidade de água é a mesma, mesmo que se colocada em copos com formatos diferentes. E

partindo dessa conceituação começam a usar a lógica indutiva e raciocínios que vão de uma informação específica em direção a um princípio geral.

O quarto e último estágio de Piaget (1972) é o operacional formal. Esse estágio vai dos 11 aos 16 anos de idade. É nesse período que os sujeitos começam a usar o pensamento abstrato e assim raciocinar sobre hipóteses. Diferente do terceiro estágio, os adolescentes se baseiam mais em uma lógica dedutiva, que vai do princípio geral para a informação específica.

Observando o quadro de número 4, podemos verificar que os jovens alunos aprendem LE/L2 sem a influência do pensamento operacional concreto. Os participantes dessa pesquisa ainda estão nos dois primeiros estágios: sensório-motor e pré-operacional. Alguns poucos indivíduos estão no operacional concreto. Em outras palavras, podemos dizer que as crianças não estão atentas a aquisição de LE/L2 e nem a valores sociais e atitudes, ainda. Robert Dekeyser (2000) diz que as crianças têm um aprendizado implícito.

Outro registro importante de Piaget (1972) na aquisição de LE/L2 é a equilíbrio. Esse conceito está relacionado com a organização progressiva de conhecimento. É um ciclo que vai da dúvida e da incerteza provocando o desequilíbrio até a resolução e certeza resultando no equilíbrio. O desequilíbrio promove motivação para a aquisição de língua, a língua interage com o cognitivo para atingir o equilíbrio. Assim, até que o estágio final do equilíbrio seja atingido, a criança está cognitivamente pronta e com vontade para adquirir a língua necessária para sua comunicação.

O jovem aprendiz ainda é tolerante a ambiguidades e indiferente a contradições, o que facilita a aquisição sem maiores questionamentos que envolvem abstrações e formas gramaticais.

Por outro lado, Rixon (1999) aponta que o que importa muito mais que a idade, são as condições em que o aprendizado é oferecido.

Em seu artigo “Mais jovem é melhor?”, Read (2003) sugere que mais cedo é melhor quando o aprendizado é natural, contextualizado e parte de um evento real, interessante, prazeroso, relevante, social, e tem um propósito para a criança. O aprendizado acrescenta e desafia. É multi-sensório, ativo e experimental. Tornando-se assim memorável, em uma atmosfera aconchegante e desenhado para atingir múltiplas inteligências.

2.3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A educação bilíngue acontece de maneiras distintas em diversos países. Os conceitos relacionados a esse tipo de educação se manifestam de acordo com o contexto do país e em função de questões étnicas, dos educadores e legisladores e ainda de fatores sócio-políticos. (MEGALE, 2005, p. 7).

Grosjean (1982) menciona que o conceito de escola bilíngue tem sido utilizado sem qualificação para poder cobrir uma enorme variedade de usos de duas línguas na educação. Apesar da citação de Grosjean ser da década de 80, ela ainda ilustra bem o cenário atual da educação bilíngue, não houveram mudanças significativas que provocassem classificações claras e detalhadas em relação a esse tipo de ensino.

No Brasil, a situação não é muito diferente. Encontramos algumas escolas que metade das matérias é ensinada em inglês, e a outra metade das matérias são ensinadas em português. Essas instituições, atualmente, são chamadas de escolas bilíngues. Algumas instituições também se denominam bilíngue quando estendem sua carga horária de aulas de inglês como matéria no currículo ou complementam seu contra turno com atividades extracurriculares envolvendo o inglês.

Ainda acompanhando a ideia colocada por Grosjean (1982) temos as escolas internacionais que seguem o currículo de um outro país, mas que popularmente são conhecidas como bilíngues também.

Não há uma legislação específica para escolas bilíngues no Brasil, assim como existe para as escolas de ensino regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reconhece somente como modelo de ensino bilíngue no Brasil, a educação intercultural indígena. Lembramos que a língua materna dos povos indígenas no nosso país não é o português, e sim uma segunda língua. O bilinguismo nesse caso não é eletivo. Dessa forma, a lei garante o acesso a cidadania, preservando sua língua materna e o acesso a língua oficial do país.

No caso das escolas particulares de ensino, incluindo a instituição em que essa pesquisa é realizada, o bilinguismo é opcional e assim devem seguir as mesmas regras das outras escolas regulares de educação básica.

Segundo a LDB (1996), a educação no Brasil deve acontecer em língua portuguesa, nossa língua oficial, em todas as escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A legislação menciona a língua estrangeira (Seção 3 do Ensino Fundamental. Art. 32, parágrafo 3) dizendo que o ensino fundamental (de 1º ao 5º ano) deve ter suas aulas ministradas em língua portuguesa e aos mesmo tempo assegurar aos povos indígenas a utilização de suas línguas maternas e de seus próprios processos de aprendizagem.

Para o Ensino Médio (Seção IV do Ensino Médio. Art. 36º, item III) é incluída uma língua estrangeira moderna no currículo como disciplina obrigatória. Essa LE pode ser escolhida pela comunidade escolar local. Uma segunda LE pode fazer parte do currículo em caráter optativo de acordo com as disponibilidades da instituição.

Na prática, as escolas bilíngues existentes no Brasil hoje, devem assim seguir as mesmas regras e obrigações de escolas regulares. Por exemplo, oferecer 200 dias letivos por ano, as aulas dos componentes obrigatórios devem ser lecionadas em português e devem oferecer uma carga horário de no mínimo 4 horas por dia.

Por outro lado, fica difícil estabelecer um diferencial e obter resultados seguindo a legislação exigida para uma escola regular. Por esse motivo, muitas instituições estendem sua carga horária diária e oferecem um currículo adicional para aumentar o tempo de exposição à LE.

Para fins de fiscalização, essa complementação é vista como atividade extracurricular, o que permite uma maior liberdade na condução desse tipo de curso. Conseqüentemente, nos deparamos com o que foi aqui citado anteriormente, as escolas ditas bilíngues no Brasil funcionam e oferecem um tipo de ensino com uma grande variedade.

Para este trabalho seguimos a definição de educação bilíngue de Hamers e Blanc (2000, p. 321). O termo educação bilíngue é usado para definir uma série de programas educacionais que envolvem duas ou mais línguas em níveis variados. Os autores se limitam a definir como educação bilíngue,

qualquer sistema educacional no qual, em um dado momento e por variados períodos de tempo que podem acontecer consecutivamente ou simultaneamente, a instrução é planejada e dada em pelo menos

duas línguas. Essa definição se baseia no uso de duas línguas como meio de instrução, não inclui no currículo uma segunda língua ou língua estrangeira ensinada como matéria, sem outro uso em atividades acadêmicas, embora o ensino de L2/LE seja parte do programa de educação bilíngue.

Considerando assim a definição de Hamers e Blanc (2000), muitos programas de educação bilíngue entram em uma das três categorias citadas abaixo:

- a instrução é dada em ambas as línguas simultaneamente;
- a instrução é dada em L1 primeiro e o aluno é ensinado em L1 até ele conseguir usar L2/LE como um meio de aprendizado;
- na maior parte do tempo, a instrução é dada através de L2/LE e L2/LE é introduzida em um estágio mais tardio, primeiro como matéria e depois como meio de instrução.

2.3.1 Tipos de Educação Bilíngue

Mackey (1970, 1976) criou uma tipologia com mais de noventa tipos de educação bilíngue. Sua tipologia era baseada no uso da língua e distribuída em espaço e tempo de acordo com quatro domínios: casa, escola, meio ambiente e nação. Porém, sua tipologia não foi levada adiante, pois acadêmicos alegaram falta de base teórica.

Ainda na década de 70, Fishman e Lovas (1970) criaram uma taxonomia baseada na perspectiva sociolinguística. E essa taxonomia gerou três categorias:

1. intensidade
2. objetivo
3. status

Dentro da primeira categoria, intensidade, podemos encontrar três tipos diferentes de programa. Termos abaixo em português por Megale (2005).

2.3.1.1 Intensidade

2.3.1.1.1 Bilinguismo transitório²⁵

Nessa categoria, podemos dizer que L1 é usada somente para facilitar a transição para L2.

2.3.1.1.2 Bilinguismo mono-letrado²⁶

Nesse caso, a escola usa as duas línguas em todas as atividades propostas para o aluno. Porém, usa a L2/LE para introduzir a alfabetização.

2.3.1.1.3 Bilinguismo parcial bi-letrado²⁷

Nesse tipo de bilinguismo, as duas línguas são usadas na produção oral e na escrita. Mas os conteúdos acadêmicos são divididos da seguinte forma: L1 é usada para as matérias culturais, como história, artes e folclore. E L2/LE para ciências, tecnologia e economia.

Podemos perceber que nesse caso estamos lidando com um caso de diglossia²⁸ educacional, situação na qual as duas línguas são usadas de maneiras diferentes dentro da mesma comunidade educacional.

2.3.1.1.4 Bilinguismo total bi-letrado²⁹

Aqui todas as habilidades são desenvolvidas nos dois idiomas, dentro de todos os domínios.

Dentro da segunda categoria, objetivo, a educação bilíngue pode ser dividida em três dimensões.

²⁵ Transitional Bilingualism

²⁶ Monoliterate Bilingualism

²⁷ Partial Biliterate Bilingualism

²⁸ situação linguística em que duas línguas diferentes coexistem, sendo que o uso de uma ou de outra depende da situação; nesse caso, depende da matéria escolar

²⁹ Total Biliterate Bilingualism

2.3.1.2 Objetivo

2.3.1.2.1 Programas compensatórios³⁰

Primeiramente, a criança é escolarizada em sua língua mãe. O objetivo é fazer com que a criança tenha uma melhor integração dentro de sua educação geral.

2.3.1.2.2 Programas de enriquecimento³¹

Normalmente planejado para a maioria, tem como objetivo desenvolver uma forma de bilinguismo aditivo. Desenvolvendo ambas as línguas desde a alfabetização e usando-as como meio de instrução de conteúdos.

2.3.1.2.3 Manutenção de grupo³²

Nesse caso, a língua e cultura da minoria são preservadas e melhoradas. Finalmente, o terceiro conjunto de variáveis, relacionados aos status, compreende quatro dimensões.

2.3.1.3 Status

No caso da terceira categoria, status, consideramos as situações em que as línguas se encontram.

- língua de primeira importância x língua de segunda importância na educação;
- língua de casa x língua da escola;
- língua mais importante no mundo x língua menos importante no mundo;
- língua institucionalizada x língua não-institucionalizada na comunidade.

³⁰ Compensatory Program

³¹ Enrichment Program

³² Group Maintenance Program

QUADRO 5: TAXONOMIA DE FISHMAN E LOVAS (1970)

Intensidade	Objetivo	Status
1) Bilinguismo transitório	1) Programas compensatórios	1) língua de primeira importância vs língua de segunda importância
2) Bilinguismo mono-letrado	2) Programas de enriquecimento	2) língua de casa vs língua da escola
3) Bilinguismo parcial bi-letrado	3) Programas de manutenção de grupo	3) língua institucionalizada vs língua não-institucionalizada
4) Bilinguismo total bi-letrado		

Fonte: Bilinguality and Bilingualism (Hamers and Blanc, 2000)

Hamers e Blanc (2000) concordam que da mesma forma que tipologia de Mackey (1970) apresentava falta de base teórica, a taxonomia de Fishman e Lovas (1970) também apresenta falta de fundação teórica e não leva em consideração fatores importantes como: fatores sociais, históricos, sócio-estruturais, ideológicos e social-psicológicos.

2.3.2 Programas de Imersão

Em várias culturas e também no Brasil, as pessoas que pertencem a uma classe social privilegiada, procuram oferecer diferenciais na educação de seus filhos. Atualmente, podemos dizer que os alunos que se encontram em escolas bilíngues e internacionais no Brasil, são crianças que pertencem a uma elite na sociedade.

Hamers e Blanc (2000, p.331) citam que no final do século vinte, alguns grupos pertencentes a classe social mais privilegiada, adotaram um jeito de oferecer uma educação bilíngue a seus filhos, são os chamados programas de imersão. No Brasil, não é diferente, os pais das crianças que possuem uma situação financeira que possibilita o acesso a uma educação diferenciada, e de preferência, envolvendo mais de um idioma, investem desde cedo.

Os programas de imersão começaram no Canadá, como consequência do movimento separatista de Quebec. As línguas em questão eram o inglês e o francês. Segundo os autores supracitados, “imersão simplesmente significa que um grupo crianças falantes da mesma L1 recebem toda ou parte de sua instrução escolar através de uma L2/LE”. (HAMERS; BLANC, 2000)

A abordagem de imersão é baseada em duas suposições: primeira, que quando a criança é inserida no programa de imersão, ela aprende L2/LE do mesmo jeito que aprendeu L1. Segunda, que uma língua é aprendida em um contexto estimulante que melhora as funções linguísticas que estão sendo usadas e assim, a criança é exposta a formas naturais da linguagem.

O termo imersão se refere a um programa no qual o professor ensina através da L2/LE. Podemos dessa forma, considerar os tipos de imersão abaixo (HAMERS; BLANC, 2000).

2.3.2.1 Imersão Total Precoce³³

Nesse tipo de imersão, a educação começa com o uso de L2/LE na educação infantil ou pré-escola, e continua exclusivamente em L2/LE nos primeiros dois anos do que chamamos de ensino fundamental no Brasil. Ou seja, as crianças são alfabetizadas em L2/LE. Após esses anos, L1 é introduzida por um curto período diariamente. L2/LE vai diminuindo e no final do que seria nosso Ensino Fundamental 1, a porcentagem entre as duas línguas já é de 50% para cada, em relação ao tempo de uso na escola.

No início desse processo, é normal que as crianças usem L1 para se comunicar entre elas e com os professores, porém depois de um tempo não muito longo L2/LE já é usada para esse tipo de comunicação também. Ao final do processo, algumas matérias são ministradas em L1 e outras em L2/LE. É importante ressaltar que nenhuma metodologia específica para se ensinar L2/LE é usada (HAMERS; BLANC, 2000)

³³ Early Total Immersion

2.3.2.2 Imersão Parcial Precoce³⁴

A imersão parcial se diferencia da imersão total porque desde o início da vida escolar as duas línguas são usadas como meio de instrução.

2.3.2.3 Imersão Tardia³⁵

Esse tipo de imersão foi desenvolvido para alunos que já se encontram no Ensino Médio.

A procura por uma educação bilíngue de qualidade cresce a cada dia no Brasil. Segundo a OEBI (Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo), há atualmente na cidade cerca de 25 estabelecimentos que oferecem algum tipo de imersão citada anteriormente (total, parcial ou tardia) para a classe social privilegiada. E há uma estimativa de um aumento exponencial no número de alunos das escolas bilíngues em todo o Brasil.

2.4. BENEFÍCIOS DO BILINGUISMO

Na década de 50, Peal e Lambert (1962) iniciaram estudos sobre o bilinguismo e inteligência. Para esse estudo, os autores compararam crianças de 10 anos em Montreal que falavam inglês e francês e compararam com outro grupo de crianças da mesma idade, mas monolíngues.

O grupo bilíngue obteve uma pontuação mais alta que o grupo monolíngue em testes de inteligência verbal e não verbal. Assim como, os bilíngues demonstraram ter padrões de estruturas mais variados e tudo isso foi atribuído a uma maior flexibilidade mental e a uma maior flexibilidade em formação de conceitos.

Bialystok (1990,1991) e Perregaux (1994) notaram que crianças bilíngues apresentam uma performance melhor na hora que precisam resolver problemas, de uma maneira geral. Isso se deu à interpretação dos resultados de

³⁴ Early Partial Immersion

³⁵ Late Immersion

acordo com uma grande competência metalinguística e um melhor desenvolvimento do processo criativo.

Em uma pesquisa realizada pela University College London na Inglaterra, Green, Crinion e Price (2007) escreveram sobre o cérebro bilíngue e que esse desenvolve mais massa cinzenta (no aspecto biológico) em uma região associada a aquisição de vocabulário.

O cérebro bilíngue está em constante conflito, pois precisa balancear as informações que vem em códigos diferentes e saber a hora de usar um ou outro. Assim, o desafio é constante e essas atividades adicionais em reconhecer, negociar significados e se comunicar em códigos linguísticos distintos, fazem com que aconteçam avanços cognitivos não somente na área das linguagens, mas também em outras.

Keysar, Hayakawa e Gyu An (2012) da Universidade de Chicago fizeram uma pesquisa na qual mostram que o cérebro bilíngue toma decisões mais baseadas na razão do que na emoção. A pesquisa levou em consideração decisões que afetam a vida das pessoas a longo prazo, como decisões sobre carreira e negócios. Sendo assim, os pesquisadores consideraram o cérebro bilíngue mais analítico, que avalia a tomada de decisões com mais imparcialidade. Eles compararam ao cérebro monolíngue como se os bilíngues tivessem uma segunda opinião dentro de suas cabeças.

Falando em saúde mental, Craik, Bialystok e Freedman (2010) mencionam em seu artigo escrito em conjunto que as pessoas bilíngues perdem suas capacidades cognitivas depois de pessoas monolíngues. Um estudo feito Instituto de Pesquisa Rotman no Canadá no caso de pacientes com Alzheimer, mostrou que os pacientes que eram bilíngues começaram a apresentar os sintomas da doença cinco anos depois.

Outro aspecto positivo é a memória. Assim como um músculo do nosso corpo, o cérebro fica mais eficiente se ele for exercitado. Aprender uma outra língua é um dos meios de se exercitar o cérebro. Morales, Calvo e Bialystok (2013) conduziram estudos com crianças e algumas delas viviam em ambiente bilíngue. O estudo mostrou que essas crianças desenvolveram uma melhor memória de trabalho, responsável por guardar e processar informações a curto prazo.

Os bilíngues também são mais perceptivos e observadores. Pelo fato do cérebro do bilíngue estar em constante transição de códigos, focando em um e filtrando no outro, isso traz uma facilidade maior de concentração em ambientes barulhentos. (KRIZMAN, MARIAN, SHOOK, SKOE, KRAUS, 2012)

Quando se aprende uma outra língua, o indivíduo está diretamente exposto a uma outra cultura. Esse fato está relacionado com a criatividade. Segundo Lee e Hee Kim (2011), crianças bilíngues são crianças mais criativas.

Em estudos feitos na Universidade da Georgia que envolveram testes sobre resolução de problemas, as crianças bilíngues se mostraram mais flexíveis e habilitados a fazer uma análise do problema por diferentes perspectivas, sendo no final, mais criativos para achar uma solução.

O indivíduo bilíngue tem facilidade para executar mais de uma tarefa ao mesmo tempo. Pelo fato do cérebro estar em constante exercícios, mudando de um código para outro, de uma língua para outra, essa habilidade é transferida para outros aspectos da vida diária.

Notamos assim que os benefícios de ser bilíngue vão além das oportunidades de viagens e do mundo do trabalho. Os participantes de pesquisa deste trabalho são jovens aprendizes que poderão não somente ter boas oportunidades profissionais, mas transferir as influências de se falar duas línguas ou mais para aspectos pessoais da vida e desenvolver habilidades diferenciadas.

2.5 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA A LUZ DA TEORIA

Através dessa pesquisa estamos analisando até que ponto podemos diagnosticar como um processo de aquisição e conseqüentemente considerar como bilinguismo a exposição à língua inglesa praticada no contexto de pesquisa. Relembrando que o contexto de pesquisa é uma escola particular do DF que propõem uma iniciação bilíngue de LE (inglês) para crianças de 2 a 8 anos.

E se os resultados apontarem a ocorrência do fenômeno do bilinguismo, podemos considerar que também ocorre uma outra investigação na qual o foco seriam os tipos de bilinguismos desenvolvidos pelos alunos nas aulas de LE inseridas em um contexto EFL.

Para este trabalho, seguimos a definição de bilinguismo de Hamers e Blanc (2000). Na definição de Hamers e Blanc sobre o fenômeno de bilinguismo, os autores consideram sua multidimensionalidade, não se restringindo assim a uma análise linguística somente.

Porém, na literatura não há uma definição para iniciação bilíngue, termo usado pela instituição pesquisada. Podemos entender que a instituição usa o termo supracitado para divulgar que em seu currículo de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, os alunos são expostos, desde o início a uma língua estrangeira.

A primeira pergunta de pesquisa fala sobre até que ponto podemos considerar como um processo de aquisição e conseqüentemente bilinguismo a exposição à língua inglesa no contexto de pesquisa para crianças de 2 a 8 anos.

Vamos então abordar um importante construto que rege essa pesquisa, a aquisição. Retomando o item 2 deste mesmo capítulo, estamos considerando o português como L1, considerando assim L1 primeira língua e língua materna, já que a pesquisa foi realizada no Brasil e não há diferenças significantes dentro do contexto de pesquisa para os dois conceitos. Em relação ao inglês, vamos considerá-lo LE, com base na definição de Ellis (1994) de que LE e L2 se diferenciam de acordo com o contexto social onde se aprende a língua. A pesquisa acontece no Brasil, e no momento presente, não utilizamos o inglês como meio de comunicação, e sim o português. Consideramos assim, o inglês como LE pois a língua está sendo introduzida em contexto formal e acadêmico através de aulas no formato EFL.

Ellis (1994) também diz que o objetivo da ASL é o de descrever e explicar a competência linguística e/ou comunicativa do aprendiz. Assim, nos deparamos com uma dicotomia, se estamos nos referindo ao inglês como LE e o contexto de pesquisa acontece em um ambiente formal de aprendizagem, a escola e a sala de aula, como podemos ao mesmo tempo falar em aquisição?

Ellis (1994) fala sobre a diferença entre aquisição natural e instruída, no caso de LE. A aquisição instruída acontece em sala de aula e faz uso de um livro didático. Isso acontece no contexto de pesquisa.

Na aquisição natural, o foco da aquisição recai sobre a comunicação. Os conceitos de Ellis (1994) estão diretamente relacionados aos conceitos de Krashen (1981) sobre aquisição e aprendizagem. É possível que os dois tipos

de conceitos possam ocorrer no mesmo ambiente e/ou contexto de pesquisa? Será que acontece aquisição natural de Ellis e aquisição de Krashen dentro de um contexto escolar considerado mais formal? Contexto esse que utiliza um livro didático sem colocar seu foco nos aspectos do sistema linguístico?

Selinker (1972) fala sobre o conceito de interlínguas. Revisitando esse conceito chamamos de interlíngua o sistema linguístico em comum construído pelos aprendizes durante a aquisição ou aprendizagem. É importante dizer que os aprendizes, na maioria das vezes, cometem os mesmos erros independente da L1. Esse sistema é orgânico, ele vai mudando e se formando de acordo com a evolução do aluno em direção à língua-alvo. Para este trabalho, é possível dizer que a mistura dos dois idiomas, L1 e LE, feita pelos alunos de maneira natural ou quando estimulados por algum tipo de referência, em uma mesma frase, é interlíngua?

Estamos assim lidando com o bilinguismo infantil, fator de ressalva que nos leva a considerar o aprendiz holisticamente e em sua multimodalidade, segundo Hamers e Blanc (2000). Dessa forma, não podemos nos fechar somente para os aspectos cognitivos ou competência linguística. Precisamos analisar o participante de pesquisa como um todo. E nessa fase da vida, o desenvolvimento infantil interfere diretamente em todos os aspectos que estão sendo desenvolvidos no indivíduo. Seria possível então afirmarmos que de acordo com os estágios de desenvolvimento de Piaget (1972) podemos analisar se ocorre aquisição ou aprendizado?

Já a segunda pergunta de pesquisa fala sobre os tipos de bilinguismo desenvolvidos pelos participantes de pesquisa. Segundo os tipos de bilinguismo propostos por Hamers e Blanc podemos situar a pesquisa entre alguns pontos.

Em relação a competência relativa, que diz respeito sobre a competência linguística nas duas línguas, vamos lembrar que os participantes de pesquisa pertencem a faixas etárias diferentes e por esse motivo apresentam um desenvolvimento de L1 também diferente. Será que podemos considerar os alunos de maternal II (2 e 3 anos de idade) que ainda estão desenvolvendo o português, como bilíngues balanceados? Já os aprendizes de 8 anos, por exemplo, que estão no segundo ano do Ensino Fundamental I, são bilíngues dominantes? O tempo de exposição a LE é indiscutivelmente menor que a

exposição a L1 no dia-a-dia da criança, mas podemos considerar que há fases entre um tipo de bilinguismo e outro ou que há uma classificação final?

Falando em organização cognitiva, podemos verificar que o bilinguismo coordenado e o composto, estão diretamente ligados às representações cognitivas para as palavras em cada idioma. É possível aprender conceitos e vocabulário novo por toda uma vida, independente se estamos nos referindo a L1 ou L2/LE. Indivíduos que estão em contato com mais de um idioma, tem a possibilidade de aprender um símbolo primeiramente em uma língua e outro em outra língua. Possibilidade essa que acontece até na fase adulta, quando viajamos para um outro país e aprendemos palavras no idioma nativo desse país que fica difícil achar uma referência na nossa língua materna. Será que podemos então classificar os sujeitos de pesquisa como coordenados e compostos baseados somente na idade?

Nesta dissertação estamos lidando com o bilinguismo infantil, devido a idade dos participantes de pesquisa, de 2 a 8 anos. Aos 2 anos de idade, os alunos ainda não dominam a língua materna, nesse caso, o português. Será essa uma fase de bilinguismo simultâneo? Podemos então considerar que aos 8 anos, quando o português acontece de maneira mais fluente que o bilinguismo no mesmo indivíduo passou de simultâneo para consecutivo?

A pesquisa acontece no Brasil. Um país que tem como L1 o português, mas que sofre grande influência de países como os Estados Unidos, onde L1 é o inglês. Por essa questão, podemos perceber a forte presença de termos e palavras em inglês na comunidade e na rotina dos brasileiros. Presença essa que foi impulsionada com a internet e a globalização. Na visão dos jovens aprendizes participantes desta pesquisa, podemos notar que o convívio com o inglês faz parte da rotina dos alunos, especialmente por estarem inseridos em uma camada social privilegiada. Seria correto afirmar que os dois tipos de bilinguismo, endógeno e exógeno, acontecem aqui?

O Brasil é um país que apresenta uma forte presença na comunidade EFL no quadro mundial. Sofremos influência dos Estados Unidos no nosso cotidiano a todo momento. A influência é tão grande que chegamos ao ponto de sermos atingido por questões mundiais que atingem os EUA. O inglês é uma língua valorizada no nosso mundo do trabalho, principalmente entre famílias que fazem parte da elite da sociedade brasileira. O inglês é uma língua de prestígio e de

valor. Tudo leva a crer que exista o bilinguismo aditivo em nosso país. Mas será que entre pessoas de uma classe social mais deficitária o inglês é visto da mesma maneira?

Cultura é um aspecto que acompanha a língua que se tem algum tipo de relação. Podemos verificar que brasileiros aprendem inglês por diversos motivos. Alguns precisam da língua no mundo do trabalho, outros querem se comunicar nesse idioma para visitar outros países. Muitos brasileiros se identificam de maneira positiva com outras culturas, mas mantêm a cultura brasileira de modo a conciliar as duas culturas internamente. Esses são os bilíngues biculturais. Outros, necessitam da língua, mas não tem afinidade com os princípios e maneiras dos povos que falam o inglês, ou vice-versa. Esses são os monoculturais. Seria possível aprender um idioma sem ser tocado em nenhum dos aspectos cognitivos e emocionais pela sua cultura e assim se tornar descultural?

No capítulo 4, Análise de dados, procuraremos responder ou pelo menos nos aproximar das respostas para essas perguntas levando em consideração os dados colhidos para essa análise.

CAPÍTULO 3: REFERENCIAL METODOLÓGICO



Figura 3: Individual³⁶

A pesquisa em Linguística Aplicada (LA), segundo Almeida Filho (2007), tem como objeto o problema ou a questão real de uso de linguagem. Termo esse que pode ser colocado em prática dentro ou fora do contexto escolar. O pesquisador em LA sempre enfrenta desafios, pois em seus estudos é necessário examinar uma realidade que não é estática, homogênea e constante. A linguagem está sempre em movimento. Assim, essa realidade se torna dinâmica, complexa e sob influência de variáveis que mudam mais ainda seu estado de ser.

Neste capítulo, apresentamos a metodologia escolhida para desenvolver a presente pesquisa. Assim como, os instrumentos usados para a coleta de dados e a triangulação de evidências que dão suporte a busca de resultados e respostas.

³⁶ Figura 3: Individual. <http://claudioandre.com.br/como-fazer-um-estudo-de-caso/>. Acesso em 28 de outubro de 2017.

Chizzoti (2006) descreve pesquisa como uma busca sistemática e rigorosa de informações que tem como objetivo descobrir a lógica de um conjunto desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada para um problema que foi delimitado e assim, conseqüentemente, contribuir para a melhoria e o desenvolvimento de conhecimentos específicos de uma determinada área.

No presente trabalho, a investigação propõe um melhor entendimento de como a proposta pedagógica de uma instituição particular de ensino que abrange a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, aborda a iniciação bilíngue envolvendo a língua inglesa.

A pesquisa segue uma metodologia de trabalho que adota procedimentos para sua realização. Esses procedimentos envolvem regras vinculadas a credibilidade, consistência e confiabilidade das informações.

Para a realização da coleta de dados, os instrumentos utilizados foram as notas de campo, gravações de vídeos e fotografias.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

De acordo com Chizzoti (2006), as pesquisas qualitativas não têm um padrão único, pois os processos de investigação dependem também do pesquisador, das suas concepções, seus valores e objetivos. Além da influência do pesquisador, há considerações em relação à realidade, que é fluente e contraditória. A pesquisa qualitativa apresenta significados diversos, pois interpreta o sentido dos acontecimentos a partir do significado que as pessoas atribuem à sua fala e aos seus atos.

A pesquisa qualitativa é um campo de investigação, ela atravessa disciplinas e temas (DENZIN; LINCOLN, 2006). A visão de pesquisa qualitativa presente neste trabalho está relacionada à definição de Denzin e Lincoln (2006, p.17).

Pode-se oferecer uma definição teórica genérica, inicial: a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e lembretes.

Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

A pesquisa qualitativa situa o meu lugar como professora-pesquisadora no mundo em que atuo. Este trabalho representa uma abordagem naturalista e interpretativa em meu cenário natural, que é a sala de aula de LE para jovens aprendizes, onde tento entender o processo de aquisição e conseqüentemente bilinguismo a exposição à língua inglesa praticada em escola que propõem uma iniciação bilíngue para jovens aprendizes de 2 a 8 anos de idade.

O papel do pesquisador na pesquisa qualitativa mostra que ele faz mais do que observar a história, ele desempenha um papel nessa história. Denzin e Lincoln (2006) declaram que os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, pois esperam que, dessa forma, consigam uma melhor compreensão do assunto que está ao seu alcance.

Ludke e André (1986) quando falam sobre as abordagens qualitativas em pesquisas sobre educação também colocam que as atividades humanas estão permeadas por uma carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. O pesquisador deve servir como veículo inteligente e ativo entre conhecimento acumulado e novas evidências.

Nesta pesquisa pude atuar como pesquisadora e por meio dos conhecimentos adquiridos através das leituras teóricas, pude também desempenhar um papel participativo em sala de aula, testando o conhecimento teórico acumulado para gerar novas evidências como propõem a pesquisa qualitativa.

Esta pesquisa qualitativa está direcionada a analisar a iniciação bilíngue para jovens aprendizes envolvendo o inglês e o português como as duas línguas inseridas na proposta da escola em questão. Proposta essa que possui um caráter dinâmico, dentro de um contexto social, complexo, indutivo, descritivo, holístico e que apresenta variáveis (LUDKE e ANDRÉ, 2986).

A pesquisa foi realizada em salas de aulas de crianças de 2 a 8 anos e procura entender como podemos analisar como um processo de aquisição e conseqüentemente bilinguismo a exposição à língua inglesa praticada na

instituição pesquisada que propõem uma iniciação bilíngue de LE. E os tipos de bilinguismo que esse processo aborda.

Na seção seguinte descrevo as características do estudo de caso, modalidade de pesquisa qualitativa escolhida para fundamentar o estudo exposto nesta dissertação.

3.2 ESTUDO DE CASO

As pesquisas de estudo de caso decorrem de um interesse especial em casos individuais (STAKE, 1994). Faltis (1997) fala sobre estudo de caso nas áreas de língua e educação. Segundo o autor, esse tipo de metodologia trouxe descobertas importantes de como crianças e adolescentes aprendem a linguagem oral e escrita, como os professores de língua se baseiam em perspectivas e suposições para discutir sobre suas práticas e como os acontecimentos de sala de aula interagem com os jeitos que crianças e adolescentes aprendem e usam a linguagem oral e escrita dentro da sala de aula.

Smith (1978) aponta uma característica em comum aos estudos de caso usada como estratégia na qual pesquisadores examinam um único fenômeno como um sistema delimitado. Um sistema delimitado é um sistema cuja análise tem um limite claro aos olhos do pesquisador como um professor, um lar, uma sala de aula ou uma escola (JOHNSON, 1992).

Faltis (1997, p. 145) menciona que existem dois tipos de métodos de estudo de caso: interpretativo e o intervencionista. “Ambos os casos dependem de técnicas de observação e reflexão durante a coleta de dados. A análise de dados implica em entender as ligações entre o contexto e o objeto de estudo”.

Uma diferença principal entre os dois métodos de estudo de caso é que no intervencionista o pesquisador estuda os efeitos que a intervenção tem nos participantes de pesquisa, enquanto que no estudo de caso interpretativo não há intervenção.

Esta dissertação segue a visão de Faltis (1997, p. 146) sobre estudo de caso.

Um rico estudo de caso fornece não somente detalhes sobre o fenômeno e seu contexto, mas também uma discussão de como se chegou a determinadas conclusões, e as maneiras de como essas conclusões estão relacionadas as suposições teóricas. Isso ajuda o leitor a tirar suas próprias conclusões baseadas em evidências e na defesa do pesquisador em relação a elas. Finalmente, pesquisas de estudo de caso em língua e educação sempre trazem implicações no ato de ensinar. Essas por sua vez, são colocadas em termos de recomendações baseadas no que o pesquisador aprendeu do estudo de caso.

Quando falamos de estudos de caso interpretativos em língua e educação, Faltis (1997) menciona que descrições analíticas são importantes para poder ilustrar, suportar ou desafiar as suposições teóricas já existentes. O autor ainda diz que esse tipo de estudo começa com suposições sobre como um fenômeno em particular acontece. No caso desse trabalho estamos nos referindo ao fenômeno de bilinguismo. E assim, direcionar o olhar que se entrelaça com uma teoria já existente arquitetada sob as circunstancias presentes naquele determinado estudo de caso.

Os estudos de caso interventivos, segundo Faltis (1997, p. 148):

Nesse método de estudo de caso, algum tipo de intervenção é feito dentro do contexto que ela acontece, e o pesquisador procura descobrir se e como a intervenção teve um efeito no objeto de estudo. A metodologia se parece com o que acontece em pesquisa experimental, na qual o objetivo é explicar comportamento e/ou construção de significados baseado no que acontece como resultado de uma intervenção. A diferença é que na pesquisa experimental são usadas abordagens quantitativas e tipicamente envolve um grupo de controle sem atenção ao contexto e seus limites. Em contraste, os casos de estudo de caso intervencionistas têm seu foco em um único indivíduo ou um único lugar e estão expressamente interessados em entender as condições do contexto nas quais acontece ou não a intervenção.

Nesta pesquisa, estamos usando a modalidade de estudo de caso, pois o objeto de estudo é uma instituição específica de ensino regular no Brasil, ou seja, um caso individual como cita Stake (1994) anteriormente.

De acordo com a definição de Faltis (1997) este estudo de caso se encaixa dentro do método interpretativista, uma vez que o objetivo da pesquisa é analisar e descrever como acontece o aprendizado e aquisição da língua inglesa na instituição pesquisada. Além disso, o nível de análise pode variar dentro desse mesmo contexto, assim como a interpretação de aprendizado e

aquisição, afirmando as ligações entre contexto e o fenômeno do bilinguismo para construção de uma teoria desse caso.

Contamos também com a observação participante. De acordo com André (2010, p. 28) “a observação é participante, porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetada por ela”.

Por meio do contato próximo com os participantes de pesquisa, sendo a professora das turmas analisadas, posso dizer que a observação-participante foi essencial para compreender melhor os participantes de pesquisa em seu contexto.

Podemos então dizer que a pesquisa em questão é uma pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso interpretativo com observação-participante.

3.3 CONTEXTO DE PESQUISA

O contexto no qual a pesquisa foi feita é uma escola particular de ensino regular de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, localizada em Brasília – DF, Brasil. O contexto escolar é um contexto dinâmico que de acordo com a instituição apresenta características e especificidades próprias.

A escola oferece uma iniciação bilíngue a partir dos 2 anos de idade. Essa iniciação se dá por meio de aulas de inglês como LE na grade curricular. Para este trabalho foi pesquisada uma turma de cada série escolar, iniciando-se no Maternal II até o 2º ano do Ensino Fundamental I. Os participantes de pesquisa estavam entre 2 e 8 anos de idade (vide Quadro 2).

O propósito da instituição é oferecer uma iniciação bilíngue precoce para seus alunos como parte da grade horária semanal. Partindo do princípio que há uma demanda por parte dos pais para que seus filhos iniciem o contato com a língua inglesa o mais cedo possível. A instituição oferece alguns momentos semanais em inglês, da seguinte forma.

QUADRO 6: SÉRIE ESCOLAR X CARGA HORÁRIA

SÉRIE ESCOLAR	CARGA HORÁRIA
Maternal II e Maternal III	50 minutos semanais
Infantil I, Infantil II, 1º ano e 2º ano	100 minutos semanais

Fonte: Quadro meu

A pesquisa foi realizada dentro das minhas aulas de inglês abrangendo uma turma de cada série, abarcando assim todas as idades que dentro da instituição estão expostas ao ensino da língua inglesa.

As turmas selecionadas para participarem da pesquisa estavam divididas da seguinte forma em relação a série, número de participantes e idade:

QUADRO 7: SÉRIE ESCOLAR X IDADE X NÚMERO DE ALUNOS

SÉRIE	IDADE	NÚMERO DE ALUNOS
Maternal II	2 a 3 anos	18 alunos
Maternal III	3 a 4 anos	20 alunos
Infantil I	4 a 5 anos	20 alunos
Infantil II	5 a 6 anos	20 alunos
1º ano	6 a 7 anos	12 alunos
2º ano	7 a 8 anos	11 alunos

Fonte: Quadro meu

Totalizando 101 participantes de pesquisa divididos em seis turmas de acordo com a divisão escolar, que leva em consideração a idade, proposta pelo MEC.

Na turma de Maternal II conto com a ajuda de duas assistentes da escola e nas demais turmas uma assistente por turma. As assistentes que me acompanham nas aulas não são falantes do inglês.

É importante ressaltar também que a escola segue o currículo brasileiro, sem nenhuma interferência de currículos internacionais, o inglês está presente na grade como matéria e todas as outras matérias são ensinadas em L1.

3.4 PARTICIPANTES DE PESQUISA

Os participantes de pesquisa são alunos matriculados na instituição descrita na seção anterior. Os alunos estão distribuídos em turmas, de acordo com a idade, inseridas na Educação Infantil e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I. (Vide Quadro 7)

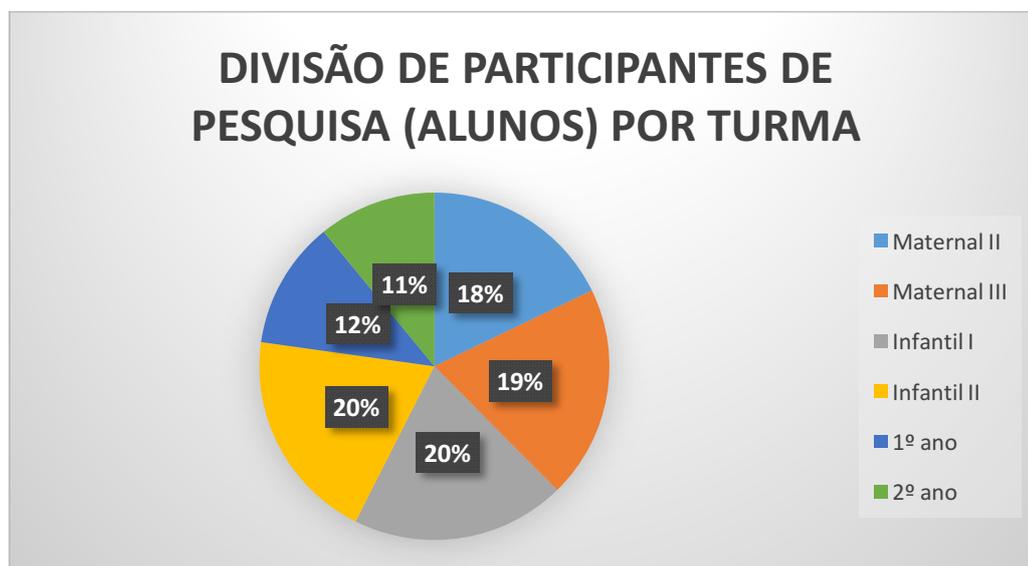
Também de acordo com a Quadro 7, verificamos que a maior concentração de alunos se encontra nas turmas de Maternal II, Maternal III, Infantil I e Infantil II. O público de alunos para os primeiros anos do Ensino Fundamental I é menor.

O inglês na grade é terceirizado e o serviço é prestado pelo centro binacional americano da cidade de Brasília. A professora é funcionária do centro binacional e não da instituição de educação regular. A professora tem 23 anos de experiência na área.

A professora é licenciada em pedagogia, com especialização em psicopedagogia e atual aluna de mestrado da Universidade de Brasília no programa de Linguística Aplicada. Sua formação linguística é de um centro binacional de São Paulo, com certificação de proficiência da Universidade de Michigan nos Estados Unidos.

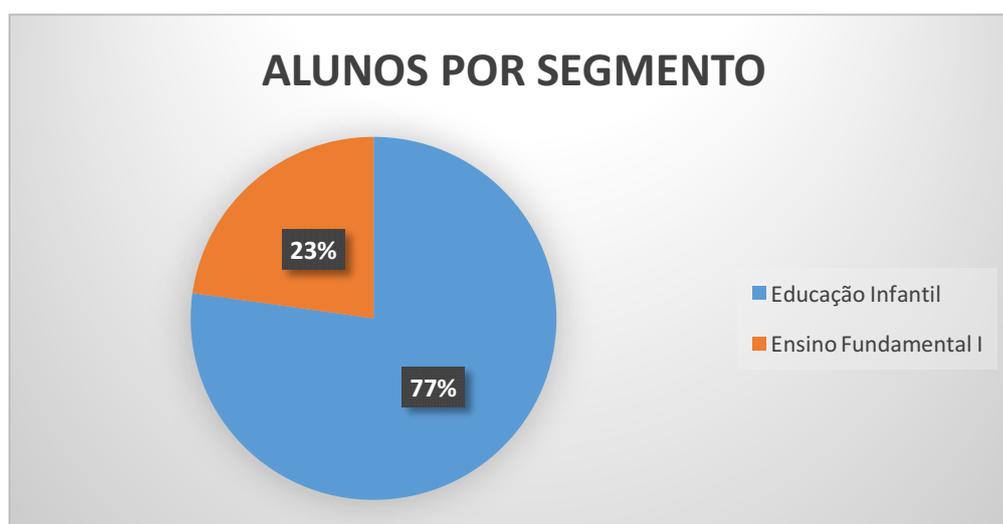
As professoras assistentes são diferentes para cada turma. Essas educadoras são graduadas em pedagogia e são funcionárias da escola regular de ensino. Por esse motivo não tem conhecimento ou formação da língua inglesa. O papel principal das assistentes é auxiliar a professora de inglês em situações relacionadas ao cotidiano como comportamento e o acompanhamento de alunos em momentos de saída da sala de aula.

O gráfico a seguir representa a distribuição dos participantes de pesquisas, alunos, nas turmas e séries correspondentes.

GRÁFICO 1

Fonte: gráfico meu

De acordo com o Gráfico 2, podemos perceber que a maioria dos alunos, 78 alunos, estão na Educação Infantil e somente 23, no Ensino Fundamental I.

GRÁFICO 2

Fonte: gráfico meu

Dos 101 participantes de pesquisa citados na Quadro 7, todos são brasileiros e tem como L1 o português. Não houve nenhum aluno que possuísse outra nacionalidade. Por esse motivo, as aulas aconteciam em um ambiente

monocultural, onde a cultura e costumes do nosso país prevaleciam até ser inserida a cultura que vem junto com a LE.

As crianças que frequentam a instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada, são crianças que pertencem a uma classe social privilegiada que podem usufruir de oportunidades para seu desenvolvimento de maneira precoce e com alta qualidade de profissionais envolvidos.

Um dos propósitos deste trabalho é estudar os benefícios dessas oportunidades que são oferecidas atualmente somente a uma pequena parcela da sociedade que pertence a elite e futuramente obter argumentos científicos fundamentados para estender esses ensejos a uma parcela maior da população através da inserção do ensino de línguas estrangeiras mais precocemente no ensino público.

3.5 ÉTICA NA PESQUISA

Antes de falar sobre os instrumentos de coleta de dados usados nesta pesquisa, falo um pouco sobre a ética na pesquisa. Historicamente, as questões em torno da ética na pesquisa surgiram e se expandiram no mundo por causa das revelações das terríveis experiências médicas nos campos de concentração do Terceiro Reich.

Do mesmo modo, outras experiências em situações diversas foram conduzidas e assim surgiram questionamentos como sinal de preocupação por parte dos profissionais envolvidos no estudo da ética na pesquisa. (SCHUKLENK, 2005). O mesmo autor apresenta algumas explicações sobre o assunto, por exemplo, ele diz que os fatos que provocam uma reflexão ética não estão obrigatoriamente ligados a um desconforto moral.

Essa reflexão deve ser ativada sempre que o fato em questão exigir teorias éticas para sua argumentação ou justificação. Levando em consideração que esse fato pode ser visto por meio de variadas perspectivas, dependendo da teoria adotada.

Costumes, valores culturais, restrições orçamentárias, entre outras, são alguns cerceamentos que limitam a pesquisa científica, não deixando de lado a legislação. É necessário esclarecer os valores éticos que sustentam a pesquisa

e seus resultados, pois a transparência é uma característica de extrema relevância.

Durante esse trabalho, a ética para que a pesquisa pudesse ser realizada deu-se ao se estabelecer uma relação de transparência com todos os agentes envolvidos. Pedi autorização para a instituição envolvida para realizar a coleta de dados através dos instrumentos descritos na próxima seção. Assim como pedi autorização para os responsáveis, pelo fato dos participantes de pesquisa serem crianças, para a gravação de vídeos e utilização de imagens (fotografias) somente a nível de estudo.

Finalmente, podemos ressaltar que tanto os participantes de pesquisa como a instituição pesquisada, permaneceram anônimos durante todo o processo de pesquisa.

3.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados usados pelo pesquisador são de extrema relevância para que as perguntas de pesquisa sejam respondidas apropriadamente. Bogdan e Biklen (1998, p.106) definem dados da seguinte forma:

Materiais brutos que investigadores recolhem no ambiente que se propõem a estudar. São elementos que formam a base da análise. Incluem materiais que investigadores registram ativamente transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes. São igualmente dados: diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais. Dados servem como fatos inegáveis que protegem a escrita de ser feita a partir da especulação não fundamentada. Incluem elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar.

Neste trabalho a coleta de dados foi feita através de notas de campo, gravações de vídeos e fotografias. A coleta de dados foi feita durante o ano de 2016. A triangulação de dados é uma técnica importante para a verificação dos fatos. Mais de uma fonte de coleta de dados é melhor do que uma única fonte. Fontes variadas levam a um melhor entendimento do fenômeno estudado.

Contamos também com a observação participante. De acordo com André (2010, p. 28) “a observação é participante, porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetada por ela”.

Bauer e Aarts (2002) mencionam dois tipos de notas de campo, as notas de campo descritivas e as reflexivas. As descritivas têm como objetivo captar uma imagem como se fosse uma fotografia, com a descrição do lugar, das pessoas, das ações e das conversas observadas. É como se fosse uma captura de uma fatia da vida, um registro de detalhes.

Para a realização desse trabalho, atuei como pesquisadora e também professora das turmas em questão. Por esse motivo as notas de campo foram escritas após as aulas dadas.

O conteúdo das notas de campo empregadas neste trabalho é de caráter descritivo e reflexivo. O caráter descritivo capta o comportamento linguístico dos jovens aprendizes em idades distintas, assegurando a validade do diagnóstico do processo pesquisado em paralelo ao desenvolvimento biológico, cognitivo, motoro e cultural dos participantes de pesquisa.

O objetivo foi fazer um recorte, capturar uma fatia de determinadas fases da vida escolar, registrando detalhes do que ocorre linguisticamente em relação ao inglês como LE. O quadro abaixo mostra mais detalhes sobre a coleta de dados.

QUADRO 8 – SÍNTESE SOBRE A COLETA DE DADOS

SÉRIE ESCOLAR	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	DATA
Maternal II	Notas de campo	De março a dezembro de 2016
	Vídeo 1 (1'24")	07/11/2016
	Vídeo 2 (2'32")	09/11/2016
	Vídeo 3 (1'55")	09/11/2016
	Vídeo 4 (6'24")	24/11/2016
Maternal III	Notas de campo	De março a dezembro de 2016
	Vídeo 1 (4'09")	09/11/2016

	Vídeo 2 (2'12'')	23/11/2016
Infantil I	Notas de campo	De março a dezembro de 2016
	Vídeo 1 (0'52'')	07/11/2016
	Vídeo 2 (2'21'')	07/11/2016
	Vídeo 3 (0'24'')	16/11/2016
	Vídeo 5 (0'19'')	16/11/2016
	Vídeo 6 (18'05'')	24/11/2016
	Vídeo 7 (2'37'')	05/12/2016
Infantil II	Notas de campo	De março a dezembro de 2016
	Vídeo 1 (0'51'')	07/11/2016
	Vídeo 2 (1'18'')	07/11/2016
	Vídeo 2 (1'29'')	07/11/2016
	Vídeo 3 (0'28'')	16/11/2016
	Vídeo 4 (1'21'')	16/11/2016
	Vídeo 5 (1'49'')	16/11/2016
	Vídeo 7 (13'19'')	05/12/2016
1º ano	Notas de campo	De março a dezembro de 2016
	Vídeo 1 (2'13'')	23/11/2016
	Vídeo 2 (3'51'')	23/11/2016
2º ano	Notas de campo	De março a dezembro de 2016
	Vídeo 1 (5'08'')	16/11/2016

Bogdan e Biklen (1998) afirmam que o pesquisador deve considerar a si próprio como parte do estudo. Pois seu comportamento, suposições e crenças podem afetar os dados recolhidos e analisados. Os autores esclarecem que pontos de vista por parte do observador/pesquisador dão um toque mais pessoal ao processo de pesquisa, sendo assim considerada como a parte subjetiva da jornada investigativa. Porém, a reflexão é necessária pois está relacionada a melhoria das notas de campo.

Materiais que os participantes de pesquisa escrevem por si próprios também são usados como dados. Levando em consideração a idade dos participantes desta pesquisa, atividades de sala de aula são usadas como dados reconhecendo como é feito o uso da língua e o potencial desenvolvimento dos alunos.

Além das atividades, outro instrumento de coleta de dados é a câmera. Com a câmera é possível fazer as gravações de vídeos e os registros fotográficos. A fotografia foi usada primeiramente para fazer um inventário dos objetos de cena. De acordo com Bogdan e Biklen (1998) objetos que pertencem ao cenário a ser estudado contém mais informação do que podemos gravar através da escrita e esses podem ser gravados para futura análise.

Para este trabalho os objetos em cena, como a disposição de mesas e cadeiras, os jogos e brinquedos que ficam na sala de aula, são de extrema relevância para confirmar dados pesquisados.

Outra colocação de Bogdan e Biklen (1998), é o ato de gravar vídeos ou fotografar as pessoas em ação. Esse tipo de recurso é válido, pois uma gravação visual de como os participantes de pesquisa se comportam em seu cenário natural, contribui muito na hora que os dados são analisados. As fotografias podem ser inclusas no trabalho escrito para que o leitor tenha uma ideia mais real dos participantes e seu contexto de pesquisa.

Uma boa fotografia pode isolar e congelar relacionamentos ou comportamentos de uma maneira tão única que esses momentos não podem ser recriados verbalmente ou por meio de uma descrição escrita, por outro lado, um observador humano pode dar um sentido a toda uma sequência de eventos que também não seria possível se obter através das imagens (BOGDAN; BIKLEN, 1998)

Um cuidado a ser tomado nesse momento é a interferência de um outro sujeito na situação. Ao lidar com crianças, sabemos que qualquer mudança ou diferença no cenário é percebida por elas e assim criar-se a possibilidade de uma mudança no cenário.

Para esta dissertação, foi utilizada a câmera do telefone celular para esses registros. Pelo fato da minha atuação ser como pesquisadora e professora das turmas, não houve a necessidade de um outro indivíduo em cena que pudesse mudar o cenário natural pesquisado.

A utilização desse instrumento de pesquisa teve como objetivo enriquecer as relações presentes neste trabalho. Dessa forma, através das fotografias foram feitos os registros das idades que os participantes de pesquisa se encontram e as gravações de vídeo foram feitas para que as análises dos recortes de aulas permanecessem verídicas ao desenvolvimento linguístico da língua inglesa como LE.

3.7 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DE DADOS

Para analisarmos os dados colhidos precisamos definir o que são dados. De acordo com Bauer e Aarts (2002), “dados são materiais brutos que investigadores recolhem no ambiente que se propõem a estudar”. Esses materiais podem ser de origens diversas como transcrições de entrevistas, notas de campo, diários, fotografias, documentos oficiais, artigos de jornais, entre outros. Para esse trabalho usamos notas de campo, importantes para a observação participante, gravações de vídeos e fotografias. Os autores supracitados enfatizam que “dados servem como fatos inegáveis que protegem a escrita de ser feita a partir de especulações não fundamentadas”.

Bogdan e Biklen (1998) dizem que os dados são materiais rudes que os pesquisadores colhem do mundo que eles estão estudando, conseqüentemente esses dados recolhidos são as características principais que formam a base da análise. É considerado ‘dado’ material que os próprios pesquisadores gravam, como entrevistas e notas de campo, assim como o que outros pesquisadores criaram e descobriram como por exemplo: diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais. Dados são pistas, evidências. “Dados coletados cuidadosamente servem de fatos que suportam a escrita composta de especulação infundada”. (BOGDAN E BIKLEN, 1998)

Os dados recolhidos têm como objetivo fundamentar a experiência empírica envolvida nas observações dos participantes de pesquisa atuantes no contexto de pesquisa, e assim foram recolhidos de maneira sistemática e rigorosa. Os dados também apresentam características necessárias para habilitar reflexão e o pensar profundo sobre a análise que liga os fatos ao processo de aquisição e ao fenômeno de bilinguismos e seus tipos. (BOGDAN E BIKLEN, 1998)

Para Bogdan e Biklen (1998) a análise de dados é o processo que procura organizar sistematicamente a transcrição de entrevistas de notas de campo, e outros tipos de dados coletados para uma melhor compreensão do tema pesquisado. Além da organização dos dados recolhidos, a análise de dados divide esses dados em unidades, apresenta uma síntese dos mesmos e procura

padrões que possam justificar a descoberta do que realmente é relevante para a pesquisa.

A análise de dados permite ao pesquisador iniciar o processo de investigação a partir de pequenas peças desconectadas, como um quebra-cabeças, e caminhar até chegar a um todo significativo que podem resultar em dissertações como essa, apresentações em seminários e congressos, e até mesmo em planos de ação para futuras transformações.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DE DADOS



Figura 4: Análise de dados³⁷

O capítulo de análise de dados é de essencial relevância, pois exige do pesquisador uma seleção de evidências que são necessárias para a argumentação relacionada às perguntas de pesquisa. E assim, justificar a seleção dessas evidências que é a base de investigação, descrição, demonstração, prova ou refutação de inquietações que motivam a pesquisa. (BAUER; AARTS, 2002, p. 39).

Para este trabalho, foi utilizada uma amostragem representativa. De acordo com Bauer e Aarts (2002), amostragem representativa pode ser definida como o estudo de uma parte da população da instituição pesquisada ou uma amostra, para se fornecer um referencial seguro da escola como um todo. Nesse contexto de pesquisa, as amostras foram feitas analisando uma turma de cada série escolar.

³⁷ Figura 4: Análise de dados. <http://www.estudiomercado.cl/2015/10/06/focus-group-6/>. Acesso em 28 de outubro de 2017.

Sendo assim, retomando as perguntas de pesquisa apresentadas no item 1.1 dessa dissertação, temos como objetivos:

- analisar até que ponto o que acontece na instituição pesquisada podemos considerar como um processo de aquisição e conseqüentemente bilinguismo a exposição ao inglês que os alunos de 2 a 8 anos tem como experiência nas aulas de LE.
- investigar os aspectos que constituem os tipos de bilinguismo presentes ou não nessa pesquisa.

A seguir vamos apresentar os itens que rodeiam os temas centrais desse trabalho e que a partir da triangulação dos dados recolhidos, que foram gerados pelos instrumentos de pesquisa citados no capítulo 2, compreender melhor a atuação do complexo fenômeno de bilinguismo nesse contexto de pesquisa.

4.1 O REGISTRO FOTOGRÁFICO DO ESPAÇO FÍSICO

Como citado anteriormente no capítulo 3, a fotografia tem como objetivo neste trabalho fazer um inventário dos objetos de cena. Bogdan e Biklen (1998) afirmam a importância dos objetos de cena. Eles são parte do contexto de pesquisa e, dessa forma, contém informações preciosas sobre a rotina e, em conjunto, com as notas de campo e as gravações de vídeo ilustram como os participantes de pesquisa se comportam em seu cenário natural.

O contexto de pesquisa já foi explicitado no capítulo 3, seção 3.3. Vamos prosseguir então com a descrição física desse espaço. O prédio da escola foi construído especificamente para atender os alunos da Educação Infantil. As turmas de Ensino Fundamental se encontram no mesmo espaço físico temporariamente até o espaço deles ficar pronto. Portanto, o espaço é pequeno, mas acolhedor.

Foto 1: Entrada da escola



Fonte: Foto minha (05/12/2016)

Logo na entrada, podemos encontrar os funcionários que ficam responsáveis pelo controle de entrada e saída das pessoas pela porta principal da escola. Passando por essa porta, adentramos em uma pequena sala onde encontramos água e café disponíveis, assim como um confortável sofá preto caso haja a necessidade de algum tipo de espera. À direita percebemos uma porta de vidro onde podemos ter acesso à secretaria e ao atendimento administrativo-financeiro.

Ao passar pelo portão laranja localizado logo ao fim da sala de espera, entramos em um ambiente onde podemos ter uma visão geral dos espaços da escola e seus acontecimentos no momento que nos colocamos a observar o movimento interno. Olhando ao redor podemos ver o pátio, a cozinha experimental, as portas e janelas das salas de aula, as escadas, o pequeno e colorido refeitório, o parque interno que fica embaixo de uma enorme abertura retrátil no teto iluminado pela luz do sol.

Olhando com um pouco mais de atenção, começamos a perceber as cores, os murais e os trabalhos dos alunos espalhados pelos corredores, dando vida às paredes cinzas. Depois de alguns minutos, já imersos no ambiente, a visão consegue alcançar lugares mais profundos, pois como as portas e janelas

são de vidro, os movimentos dos jovens aprendizes e as interações das salas de aulas se tornam perceptíveis aos nossos sentidos.

As salas de aula possuem pequenas mesas e cadeiras coloridas dispostas em pequenos círculos de seis lugares. A mesa da professora fica em um outro canto da sala e podemos ver figuras e atividades dos alunos nas paredes.

FOTO 2: sala de aula da Educação Infantil



Fonte: Foto minha (05/12/2016)

A sala do Maternal II apresenta um diferencial que é um banheiro com trocador e um ambiente em miniatura para atender as necessidades de acordo com o tamanho das crianças. As salas do Maternal II ficam no andar térreo da escola.

Em todas as salas tem um armário grande e branco com diversos materiais dentro. No canto oposto a mesa da professora há uma pequena estante colorida com brinquedos pedagógicos.

FOTO 3: Armário e materiais



Fonte: Foto minha (05/12/2016)

O espaço da sala de aula é o mesmo para o Maternal III, Infantil I e Infantil II, com exceção do banheiro, que é coletivo e essas salas ficam no primeiro andar.

Todas as salas da Educação Infantil possuem um espaço para o momento da rodinha, momento esse que acontecem conversas, contação de histórias e até mesmo introdução e revisão de conteúdo.

O espaço para a rodinha é usado no início das aulas, inclusive na aula de inglês, para iniciar o dia ou a aula. É um momento informal onde as crianças se sentem à vontade para compartilhar informações e até mesmo sentimentos.

Na aula de inglês esse momento tem diferentes funções. Os alunos, além de contar sobre o dia ou o fim de semana e dizer como estão se sentindo naquele dia, também cantam músicas, brincam de jogos que envolvem LE, são apresentados a novos vocábulos através de figuras e escutam e revisitam histórias.

FOTO 4: Espaço para rodinha

Fonte: Foto minha (05/12/2016)

Para as salas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, encontramos carteiras azuis, em tamanhos maiores e individuais. A disposição das carteiras muda de acordo com as atividades propostas pelos professores. Porém, pude notar que alguns professores ainda preferem a organização tradicional, em fileiras.

Para a aula de LE, normalmente usamos as cadeiras em formato de semi-círculo, onde todos os alunos podem se ver. O objetivo de um mapeamento de lugares mais informal é incentivar a interação, em pares ou em pequenos grupos. Dessa maneira não somente a língua está sendo trabalhada, mas outras características como colaboração, negociação de significado e resolução de problemas são aspectos trabalhados na LE.

FOTO 5: Foto da sala de aula Ensino Fundamental I



Fonte: Foto minha (05/12/2016)

4.2 AS INTERAÇÕES SOB A PERSPECTIVA DAS NOTAS DE CAMPO

Notas de campo são relatos escritos sobre o que o pesquisador ouve, vê, vivencia e pensa. Para que haja sucesso na observação participante, é necessário que as notas de campo sejam detalhadas, precisas e muitas vezes extensas. É esperado que as notas de campos sejam fluídas e saiam direto da cabeça do pesquisador, representando assim o estilo de cada um.

As notas de campo descritas a seguir foram feitas entre março e dezembro de 2016. Dia 22 de agosto, era uma manhã de segunda-feira e cheguei na escola para dar três aulas. Nesse dia, passei pelo portão laranja e o pátio se encontrava vazio e as crianças em suas respectivas salas de aula. Logo na entrada pude notar o movimento nos corredores, nos banheiros, perto dos bebedouros e na enfermaria. As crianças sempre acompanhadas de um adulto.

Ao atravessar o pátio, subir as escadas e me direcionar à sala de aula para preparar os materiais para minha aula, me deparo com alguns alunos acompanhados de suas devidas professoras assistentes caminhando para o banheiro. Eles me veem e imediatamente me cumprimentam em inglês. O excerto abaixo é um exemplo de como os alunos reagem ao encontrar com os professores de inglês no cotidiano dentro da escola.

Para os excertos apresentados a seguir, representamos as produções individuais através da palavra “Aluno” seguida de um número. Os números representam diferentes participantes de pesquisa.

Excerto 1 – NC 07/08/2016³⁸ (alunos aleatórios de turmas diferentes)

Aluno 1: Hi teacher!

Aluno 2: Hello teacher!

Aluno 3: Teeeeeeeacherrrrr!

Professora: Hello guys!

Baseados no exemplo acima, podemos perceber que a figura do professor de inglês proporciona naturalmente uma mudança de código, sem que muitas vezes essa mudança seja percebida pelos alunos. Os cumprimentos são usados de maneira natural e espontânea diretamente em LE, e na maioria das vezes os alunos que tomam a iniciativa em cumprimentar o professor em inglês.

Apresentaremos a seguir excertos de interação social que vão desde o Maternal II até o 2º ano do Ensino Fundamental 1. Nessa sequência podemos identificar a progressão de língua tanto de L1 como LE de acordo com as notas de campo feitas durante o ano de 2016. Importante lembrar aqui que durante as aulas de LE, a professora fala somente inglês.

4.2.1 Maternal II (2-3 anos de idade)

Vamos iniciar com o Maternal II, de acordo com o quadro 2, as crianças nessa turma iniciam o ano escolar com 2 anos de idade e fazem 3 anos no decorrer do ano letivo.

Ao chegar na sala de aula no início de 2016, encontro dezoito alunos de 2 anos de idade, uma professora regente e duas professoras assistentes. Os alunos ao me verem tem reações diversas, alguns choram porque não me conhecem, outros se aproximam para saber quem eu sou e outros não notam a

³⁸ Tradução do Excerto 1 – NC 22/08/2016: **Aluno 1:** Oi professora! **Aluno 2:** Olá professora! **Aluno 3:** Professoooooraaaaaa! **Professora:** Olá pessoal!

minha presença. Nos dois primeiros dias, não foi possível dar aulas ou usar o inglês, foram necessários dois dias de ambientação.

Após a primeira semana pude perceber que eles não participavam nem de interações verbais usando L1. A produção oral percebida era de palavras. As aulas eram dadas somente em inglês, o insumo era dado pela professora em LE mas não havia produção oral por parte dos alunos ainda.

No 2º semestre de 2016, as interações percebidas foram:

Excerto 2 – NC 22/08/2016³⁹

Professora: Hello Maternal II!

Alunos: Hello!

Excerto 3 – NC 22/08/2016⁴⁰

Professora: What's your name?

Aluno 4: Ana.

Excerto 4 – NC 22/08/2016⁴¹

Professora: Bye-bye Maternal II!

Alunos: Bye.

Analisando os excertos acima podemos verificar que os alunos do Maternal II ainda respondem usando somente uma palavra e não fazem uso de sentenças. A L1 se encontra em desenvolvimento, não foi consolidada.

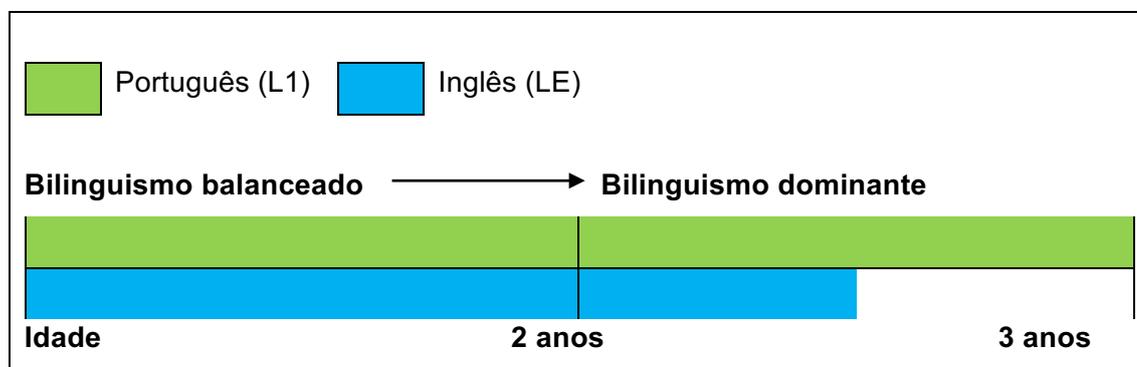
Por outro lado, cada criança tem seu ritmo de desenvolvimento e assim podemos dizer que algumas atingem um certo grau de bilinguismo balanceado nesse estágio. Sabemos que o tempo de exposição ao português é muito maior em relação ao inglês, por esse motivo esses alunos acabam caminhando para um bilinguismo dominante.

³⁹ Tradução do Excerto 2 – NC 22/08/2016: **Professora:** Olá maternal II! **Alunos:** Olá

⁴⁰ Tradução do Excerto 3 – NC 22/08/2016: **Professora:** Qual o seu nome? **Aluno 4:** Ana.

⁴¹ Tradução do Excerto 4 – NC 22/08/2016: **Professora:** Tchau maternal II! **Alunos:** Tchau.

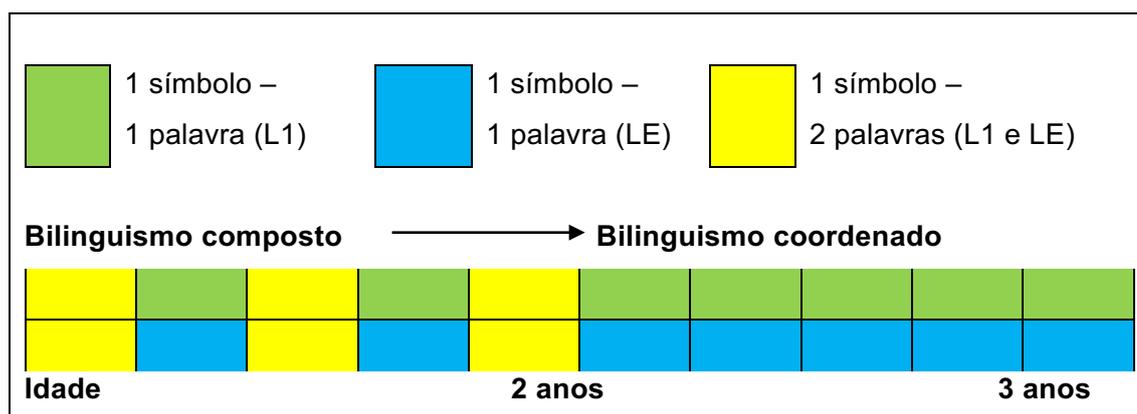
GRÁFICO 3: Idade x Bilinguismo balanceado / dominante



Fonte: Gráfico meu

O léxico ainda está em formação, dessa forma a introdução da LE precocemente, proporciona a alguns alunos que certas palavras sejam representadas por um mesmo símbolo, apresentando casos de bilinguismo composto. E mais uma vez, pelo maior tempo de contato com a L1, outras palavras serão desenvolvidas como bilinguismo coordenado quando o indivíduo desenvolve um símbolo para L1 e outro para LE, da mesma palavra.

GRÁFICO 4: Idade x Bilinguismo composto / coordenado

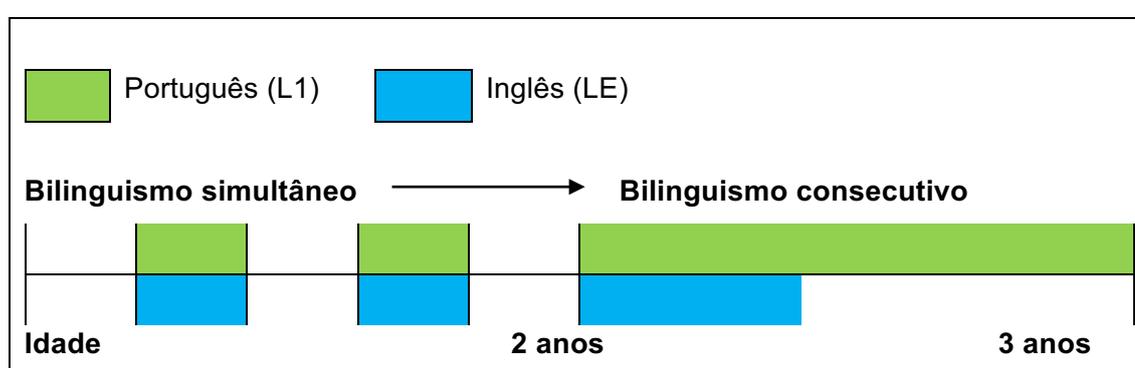


Fonte: Gráfico meu

Assim como a interferência do tempo de exposição afeta o caminho da competência relativa, a idade de aquisição também está diretamente ligada ao desenvolvimento do bilinguismo simultâneo e composto. A presente pesquisa, feita no Brasil, não apresenta casos de crianças que têm contato com o inglês

desde o momento de seu nascimento. Mas podemos considerar que em algum momento no começo do ano no qual o aluno inicia seu contato com a LE e ainda não tem as principais características da L1 consolidadas, em alguns aspectos, se dá o bilinguismo simultâneo. Com o passar do tempo, ele se torna consecutivo, pois o desenvolvimento do português acontece de maneira mais rápida.

GRÁFICO 5: Idade x Bilinguismo simultâneo / consecutivo



Fonte: Gráfico meu

Podemos considerar verdadeira a análise dos próximos dois parágrafos para todas as idades e turmas pesquisadas.

No Brasil, o inglês é uma língua de prestígio, mas não é usada oficialmente como meio de instrução. Podemos dizer então que encontramos o bilinguismo aditivo e exógeno, já que o inglês não anula o uso e o prestígio do português e também não é usado oficialmente na comunidade.

Em relação a identidade cultural, os participantes de pesquisa ainda estão em fase de desenvolvimento como um todo, o que inclui a identidade cultural. Porém, podemos dizer que um dos benefícios da iniciação bilíngue precoce é a maior flexibilidade e tolerância ao multiculturalismo (HAMERS; BLANC, 2000).

Retomando o conceito holístico de bilinguismo de Hamers e Blanc (2000) e fazendo uma ligação aos estágios de desenvolvimento de Piaget (1972), os alunos do Maternal II se encontram no final do estágio sensório-motor, ou seja, se encontram em uma fase de transição para o estágio seguinte, o pré-operacional.

Apresentam dessa forma, algumas capacidades que refletem no desenvolvimento linguístico, como a imitação diferida. Em outras palavras, conseguem reproduzir uma ação, mesmo quando ela não se encontra mais a sua frente. Surge o “faz de conta”, começam a pensar antes de agir, começam a entender causa e efeito, o que leva aos primeiros passos para resoluções de problemas.

A mistura de códigos linguísticos em uma mesma situação e a nível de palavras acontece com frequência. Um exemplo disso é quando ao aprender as cores, em casa, na hora que a criança está brincando com os pais, ela fala algumas cores em inglês e outras em português.

A mãe de um dos participantes de pesquisa relatou em uma Reunião de Pais e Mestres que o filho, aluno do Maternal II, ainda estava aprendendo a identificar as cores em português. Um dia, guardando os brinquedos na caixa com a ajuda da mãe, a criança ao guardar o objeto falava a cor do mesmo. Algumas cores foram ditas em L1 e outras em LE, de maneira espontânea e em ambiente informal, em uma atividade do cotidiano e sem estímulos de terceiros. Acontece aqui o uso significativo da língua de forma espontânea, ilustrando uma situação que envolve aquisição e bilinguismo. Percebemos aqui a posição de LE com características de bilinguismo balanceado, composto e simultâneo.

A fase de transição do sensório-motor para o pré-operacional é tão marcante em relação a linguagem, que segundo Piaget (1972) é a manifestação da linguagem que marca a passagem de uma fase para outra.

4.2.2 Maternal III (3-4 anos de idade)

Na turma de Maternal III, com 20 alunos, a situação encontrada já é um pouco diferente. Ao entrar na sala no início do ano, percebi que alguns alunos conversavam entre si, outros falavam com a professora regente e com a assistente e outros verbalizavam o que estavam fazendo ao mesmo tempo que brincavam.

As interações em L1 ainda são feitas através de frases curtas e palavras que se repetem. No maternal III, de acordo com a tabela 2, as crianças iniciam o ano escolar com 3 anos de idade e fazem 4 anos no decorrer do ano letivo.

A descrição física da sala de aula é a mesma do Maternal II e permanece assim até o Infantil II. Notamos pequenas mudanças de posicionamento dos móveis e murais.

Durante o 2º semestre de 2016, algumas interações percebidas foram:

Excerto 5 – NC 22/08/2016⁴²

Professora: Hello maternal III!

Alunos: Hello!

Excerto 6 – NC 22/08/2016⁴³

Professora: What's your name?

Aluno 5: Arthur.

Excerto 7 – NC 22/08/2016⁴⁴

Professora: How are you today?

Alunos: Happy.

Excerto 8 – NC 22/08/2016⁴⁵

Professora: What's this?

Alunos: Dog.

Excerto 09 – NC 22/08/2016⁴⁶

Professora: What color is this?

Alunos: Red.

⁴² Tradução do Excerto 5 – NC 22/08/2016: **Professora:** Olá maternal III! **Alunos:** Olá

⁴³ Tradução do Excerto 6 – NC 22/08/2016: **Professora:** Qual o seu nome? **Aluno 5:** Arthur.

⁴⁴ Tradução do Excerto 7 – NC 22/08/2016: **Professora:** Como está você hoje? **Alunos:** Feliz.

⁴⁵ Tradução do Excerto 8 – NC 22/08/2016: **Professora:** O que é isso? **Alunos:** Cão.

⁴⁶ Tradução do Excerto 9 – NC 22/08/2016: **Professora:** Que cor é essa? **Alunos:** Vermelho.

Excerto 10 – NC 22/08/2016⁴⁷

Professora: Bye-bye Maternal III!

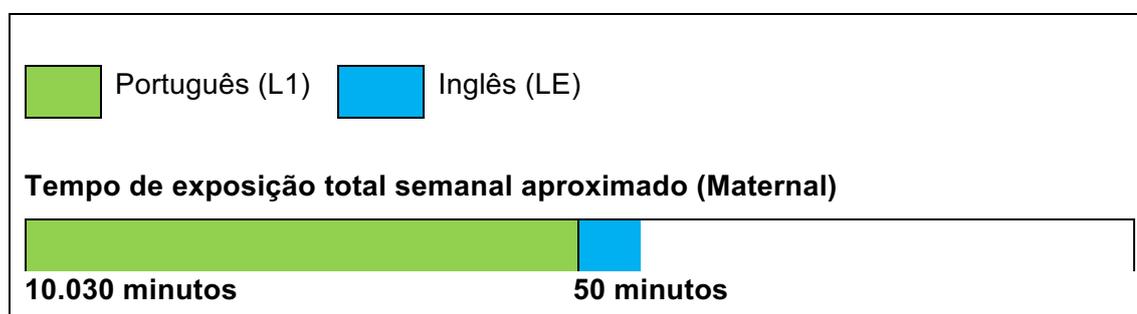
Alunos: Bye.

De acordo com os exemplos apresentados, podemos perceber que tanto o entendimento como a produção em LE é maior que no ano anterior. Porém, as interações em inglês ainda se restringem ao contexto de aula e partindo da professora. Por outro lado, as interações em L1 estão mais avançadas e complexas. É possível notar que os alunos já interagem em pequenos diálogos e contam histórias curtas, de como foi o fim de semana, por exemplo.

Outro aspecto interessante a ser notado é o que primeiramente emerge são as produções orais através das músicas que se tornam espontâneas, em casa por exemplo. Há relatos dos pais nos quais as crianças estão brincando e cantando músicas que aprenderam na aula de inglês.

Analisando os excertos acima, chegamos ao momento em que o bilinguismo já se apresenta como dominante, pois a L1 está mais desenvolvida que a LE. Consequentemente, o bilinguismo coordenado e o consecutivo são mais presentes. Podemos justificar por meio do tempo de exposição representado pelo gráfico 6 abaixo.

GRÁFICO 6: Tempo de exposição total semanal aproximado – L1 x LE (Maternal)



Fonte: Gráfico meu

⁴⁷ Tradução do Excerto 10 – NC 22/08/2016: **Professora:** Tchau maternal III! **Alunos:** Tchau.

O gráfico acima representa o tempo de exposição total de uma semana. Estamos falando de 7 dias por semana que possuem 168 horas. Essas horas em minutos representam 10.080 minutos. Se os alunos do Maternal têm uma aula de 50 minutos por semana, a exposição total em L1 para uma semana é de 10.030 minutos aproximadamente e em LE de 50 minutos. Consideramos números aproximados pelo fato de que há pequenas inserções de tempo fora da aula de inglês, em momentos informais, nos quais os alunos dessa faixa etária ouvem músicas e assistem vídeo em inglês. Por isso a representatividade do gráfico é não é exata.

Segundo Piaget (1972) as crianças do Maternal III até o 1º ano se encontram no estágio pré-operacional. Ainda há a ausência de esquemas conceituais, o que faz com que a criança tenha um entendimento da realidade ainda desequilibrado. Retomando o conceito de equilíbrio de Piaget, é quando a criança organiza progressivamente o conhecimento, é um ciclo que vai da dúvida à certeza resultando no equilíbrio do pensamento.

É a fase dos “por quês” e da visão global, ainda não se discrimina detalhes e tudo precisa ser explicado, inclusive a linguagem. As crianças nessa idade ainda precisam aprender a se colocar abstratamente no lugar do outro, mas já conseguem agir por simulação, em situações de “como se”. Aspecto esse que enriquece a aula de LE.

Como dito anteriormente no capítulo teórico, o desequilíbrio promove motivação para a aquisição de língua, a língua interage com o cognitivo para atingir o equilíbrio. Logo, ainda não existe os questionamentos de porque L1 é de um jeito e LE de outro. As línguas acontecem de maneira fluida e natural, apesar de estarem em ritmos diferentes, como dois sistemas em harmonia.

4.2.3 Infantil I (4-5 anos de idade)

No Infantil I, a turma analisada também contém 20 alunos, encontramos crianças que de acordo com a tabela 2, tem 4 anos e completam 5 até o final do ano em questão. As interações em L1 já são mais complexas e os alunos já conseguem contar pequenas histórias do seu dia-a-dia.

As músicas, acompanhadas de movimentos, representam momentos de alegria e brincadeiras e as crianças já conseguem perceber o contexto que elas

trazem. Assim como as pequenas histórias que apresentam personagens que fazem atividades parecidas com as que os alunos fazem em suas casas, no shopping, na escola etc.

Além dos cumprimentos diários, os alunos já conseguem interagir com a professora em uma conversa mais contextualizada. Algumas crianças misturam os códigos naturalmente e usam tanto L1 como LE em uma mesma frase. Alguns exemplos dessas interações abaixo.

Excerto 12 – NC 22/08/2016⁴⁸

Professora: Who is this? (a professora mostra aos alunos a figura de um dos personagens do livro, um coelho)

Alunos: Ronnie.

Professora: And Ronnie is a....

Alunos: Rabbit!

Professora: What color is the rabbit?

Alunos: White.

Professora: What does Ronnie like to eat?

Alunos: Carrots.

Excerto 13 – NC 22/08/2016⁴⁹

Aluno 6: Teacher, eu preciso do blue.

Professora: Ok, ask your friend: blue, please.

Aluno 6: A7, blue, please.

(Aluno 7 entrega o lápis de cor azul para Aluno 6)

Professora: OK, say: Thank you!

Aluno 6: Thank you!

⁴⁸ Tradução do Excerto 12 – NC 22/08/2016: **Professora:** Quem é esse? **Alunos:** Ronnie. **Professora:** E Ronnie é um... **Alunos:** Coelho! **Professora:** Que cor é o Coelho? **Alunos:** Branco. **Professora:** E o que o Ronnie gosta de comer? **Alunos:** Cenouras.

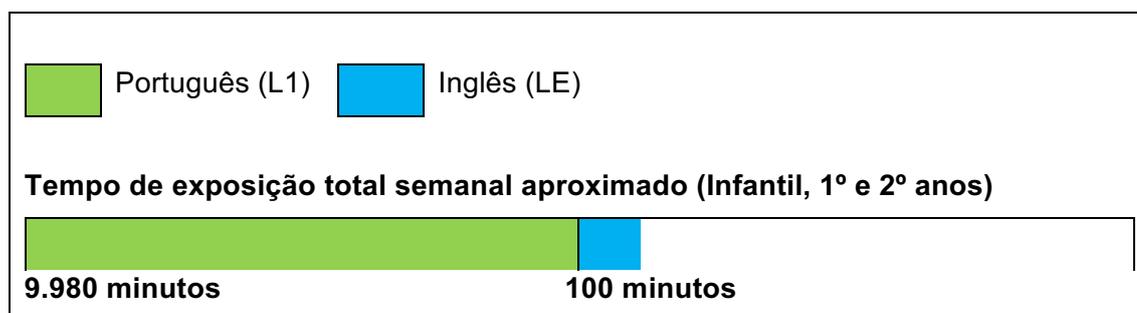
⁴⁹ Tradução do Excerto 13 – NC 22/08/2016: **A6:** Professora, eu preciso do azul. **Professor:** OK, pede para seu amigo: azul, por favor. **A6:** A7, azul, por favor. **Professora:** OK, diz obrigado. **A6:** Obrigado!

Percebemos por meio dos exemplos acima que assim como o desenvolvimento holístico da criança acelera, o desenvolvimento linguístico também acompanha essa mesma velocidade.

No excerto 13, notamos que, mesmo misturando os dois códigos, a iniciativa de usar a palavra *teacher* e *blue* em inglês foi do aluno. O mesmo acabou completando a frase com as palavras em L1 que não sabia em LE. A professora usou essa iniciativa para expandir a comunicação em inglês, ensinando como pedir sem usar palavras em L1. Em pouco tempo, é possível notar que os alunos, na aula de inglês, já pedem os objetos uns para os outros somente em LE. Em outras palavras, a criança nessa fase não somente age, mas também reage, usando LE.

O tempo de exposição a LE a partir do Infantil I aumenta um pouco, mas continuamos com pouco tempo se comparado com o português. A conta matemática é a mesma feita no gráfico 6 em relação ao tempo total semanal aproximado para a exposição de L1 e LE.

GRÁFICO 7: Tempo de exposição total semanal aproximado – L1 x LE
(Infantil, 1º e 2º anos)



Fonte: Gráfico meu

Apesar de percebermos um progresso no desenvolvimento linguístico de LE, para essa análise levamos também em consideração a evolução de língua de L1. Desse modo, podemos notar a presença de um bilinguismo dominante (L1 > L2) e mais coordenado do que composto. O bilinguismo coordenado não deixa de existir, pois como crianças estão a todo momento aprendendo e aumentando seu vocabulário, há espaço para momentos de bilinguismo

composto, quando o mesmo símbolo se cria mentalmente para duas palavras, uma em cada idioma.

Com o passar do tempo, L1 se torna cada vez mais consolidada e o bilinguismo consecutivo mais aparente também.

4.2.4 Infantil II (5-6 anos de idade)

No Infantil II, as crianças em sala de aula têm 5 anos e completarão 6 durante o ano de 2016. Nesse estágio, L1 já está bem mais desenvolvida e as interações em português já são mais longas e elaboradas. Os alunos já engajam em conversas e são capazes de contar histórias fazendo referências temporais, como hoje, ontem e amanhã.

Com o inglês, não poderia ser diferente. O progresso é grande e muito da linguagem do dia-a-dia da sala de aula já está consolidada. Os alunos apresentam um nível grande de entendimento de LE e já desempenham atividades mais complexas. A coordenação motora já está mais desenvolvida e firme.

A contextualização é uma das principais características presentes nas aulas. Notamos um aumento do léxico por parte dos alunos, mas ainda acontece a troca de códigos em uma mesma sentença ou durante relatos. Podemos perceber que os alunos querem se expressar em LE, mas em muitos momentos ainda faltam as pequenas palavras como as preposições e verbos.

A escrita já está mais avançada e os alunos já iniciaram o processo de alfabetização em português. Nesse ano escolar são apresentadas as letras do alfabeto em L1, em letra de forma ou caixa alta e em letra cursiva simultaneamente para que o aprendiz crie a correspondência com os dois tipos de escrita. Porém, não exigimos a escrita no inglês ainda. Vamos aos exemplos:

Excerto 13 – NC 22/08/2016⁵⁰

Professora: This is Bennie. Bennie is a bear. What color is Bennie?

Alunos: Yellow, white, black and brown.

Professora: Where is Bennie?

Alunos: He's in the park.

Professora: What is he doing?

Alunos: He's picnic.

Professora: Oh, he is on a picnic.

Alunos: Yes!

Professora: Is he alone?

Alunos: No.

Professora: Who is this?

Alunos: Dad.

Professora: What are they eating?

Alunos: Apples, bananas, sandwiches and eggs.

Professora: Aluno 8, what's your favorite food?

Aluno 8: Pizza.

Comparando com excertos das séries anteriores, podemos notar que L1 e LE continuam em progressão. L1 mais rápida e intensa que LE, cada vez mais podemos perceber o bilinguismo dominante, coordenado e consecutivo.

Mas não há como negar que os benefícios do contato linguístico precoce também aparecem latente nas situações do dia-a-dia. O inglês faz parte da rotina dos jovens aprendizes de uma maneira natural e descontraída. Regras linguísticas e estruturais não ocupam espaço no ambiente de aprendizagem, apesar de formal.

⁵⁰ Tradução do Excerto 13 – NC 22/08/2016: **Professora:** Esse é o Bennie. Bennie é um urso. Que cor ele é? **Alunos:** Amarelo, branco, preto e marrom. **Professora:** Onde o Bennie está? **Alunos:** Ele está no parque. **Professora:** O que eles está fazendo? **Alunos:** ele está pique-nique. **Professora:** Oh, ele está em um pique-nique. **Alunos:** Yes! **Professora:** O que eles está comendo? **Alunos:** maçãs, bananas, sanduíches e ovos. **Professora:** A8, qual sua comida favorite? **Aluno 8:** Pizza.

4.2.5 1º ano (6-7 anos de idade)

No 1º ano é quando oficialmente acontece a alfabetização dos alunos em português. Os alunos já são introduzidos a escrita cursiva e conseguem fazer leituras mais complexas. Não existem as mesmas demandas em relação a LE. A aula continua focada mais em produção oral e quando falamos em livro didático, o trabalho ainda é feito através de reconhecimento. Os alunos ainda não escrevem em LE.

As crianças nesse período escolar têm na sua maioria 6 anos e completam 7 no decorrer do ano. A turma do 1º ano é uma turma menor, com 13 alunos em sala de aula. Os alunos nessa faixa etária ainda gostam de cantar músicas, mas já expressam sua preferência por atividades mais desafiadoras.

O entendimento de LE também apresenta uma progressão de dificuldades e as crianças já estão aptas a compreender atividades e explicações mais detalhadas, sempre com o acompanhamento de modelos e passo-a-passo para a execução das atividades.

Assim como nos anos anteriores, podemos notar que alunos novos se adaptam rapidamente à aula de inglês, mesmo se vieram de outras escolas que não apresentavam essa iniciação precoce, porém com uma diferença: nessa idade, ao participarem de uma aula na qual a professora usa somente a língua-alvo, no início do ano, já é notada pela criança a diferença do código linguístico e assim o estranhamento quando a língua falada durante a aula não é L1.

Esse estranhamento, muitas vezes verbalizado, não era notado em anos anteriores, mesmo que o idioma fosse novidade na rotina do aluno. Um exemplo de interação em sala de aula.

Excerto 14 – NC 22/08/2016⁵¹

Professora: OK 1st grade, today we are going to talk about food. What do you like to eat?

Alunos: Apple, banana, pizza etc.

Professora: Look at the pictures. What do you see? (as figuras estão expostas no quadro da sala de aula)

Alunos: Apple, bread, chicken, cookies, salad and pasta.

Professora: Aluno 9, what's your favorite food?

Aluno 9: Chicken.

Professora: Aluno 10, do you like salad?

Aluno 10: Yes, I do.

Professora: Aluno 11, do you like apples?

Aluno 11: No, I don't.

Professora: Aluno 12, tell me something you like and something you don't like.

Aluno 12: I like pasta. I don't like salad.

Comparando com excertos de anos escolares anteriores, notamos a presença de um bilinguismo dominante e consecutivo, pois o português está bem mais evoluído, em todos os aspectos linguísticos, do que o inglês. Alunos que iniciaram esse processo no Maternal II ainda carregam consigo momentos de bilinguismo composto, mas os que iniciaram o processo mais tarde estão dentro de um bilinguismo coordenado.

Mais uma vez, no final do 1º ano do Ensino Fundamental I, os alunos se encontram em uma fase de transição dentro dos estágios propostos por Piaget.

Do pré-operacional concreto eles transitam para o estágio operacional concreto. Surge a capacidade de se entender o processo contrário do que é observado, a reversibilidade. Começam a fazer análises lógicas e o egocentrismo diminui dando a um entendimento melhor sobre os sentimentos de

⁵¹ Tradução do Excerto 10 – NC 22/08/2016: **Professora:** OK 1º ano, hoje vamos falar de comida. O que vocês gostam de comer? **Alunos:** Maçã, banana, pizza etc. **Professora:** Olhem para as figuras. O que vocês veem? **Alunos:** maçã, pão, frango, biscoitos, salada e massa. **Professora:** A9, qual sua comida favorita? **Aluno 9:** Frango. **Professora:** Aluno 10, você gosta de salada? **Aluno 10:** Sim, eu gosto. **Professora:** Aluno 11: Você gosta de maçãs? **Aluno 11:** Não, eu não gosto. **Professora:** Aluno 12, me diga algo que você gosta e algo que você não gosta. **Aluno 12:** Eu gosto de massa. Eu não gosto de salada.

outros, aumentando a colaboração. Se concentram por um tempo maior e tem mais facilidade para trabalhar em grupo.

Devido às características desse estágio, empiricamente a percepção na diferença de códigos linguísticos é mais apurada e a criança começa a apresentar curiosidade em saber os significados de palavras em LE que já sabem em L1. LE ainda acontece de maneira implícita e natural.

4.2.6 2º ano (7-8 anos de idade)

No 2º ano do Ensino Fundamental I, as crianças têm 7 anos e completam 8 no decorrer do ano letivo. Nesse ano, é introduzida a escrita em inglês, mas ainda em pequenas doses. Os alunos já estão alfabetizados e escrevem usando letra cursiva em português.

Em relação à produção oral de LE, os alunos já engajam em curtas interações entre si. Veja o exemplo de interação abaixo.

Excerto 15 – NC 22/08/2016⁵²

Professora: Let's remember the names of some animals. What's this?
(professora mostra uma figura de uma animal)

Alunos: It's an elephant.

Professora: Is it big or small?

Alunos: It's big.

Professora: So, it's a...

Aluno 13: It's a big elephant.

Professora: Where do elephants live?

Alunos: They live in the forest.

Professora: What is it?

Aluno 14: It's a small fish.

⁵² Tradução do Excerto 10 – NC 22/08/2016: **Professora:** Vamos lembrar o nome de alguns animais. O que é isso? **Alunos:** É um elefante. **Professora:** Ele é pequeno ou grande? **Alunos:** É grande. **Professora:** Então, é um... **Aluno 13:** É um elefante grande. **Professora:** Onde os elefantes vivem? **Alunos:** Eles vivem na floresta **Professora:** O que é isso? **Aluno 14:** É um peixe pequeno. **Professora:** Aluno 15, qual o seu animal favorito? **Aluno 15:** É um cachorro. **Professora:** Aluno 16, pergunte ao Aluno 17 qual o animal favorito dele(a)? **Aluno 16:** Qual seu animal favorito? **Aluno 17:** É um gato.

Professora: Aluno 15, what's your favorite animal?

Aluno 15: It's a dog.

Professora: Aluno 16, ask Aluno 17 what his/her favorite animal is.

Aluno 16: What's your favorite animal?

Aluno 17: It's a cat.

O passar do tempo fortalece o conceito de que o tempo de exposição é fundamental para o desenvolvimento de LE. Como demonstrado nos gráficos 6 e 7, e pela pesquisa ter sido realizada no Brasil, o tempo de exposição a LE é bem menor que L1. Características essas que evidenciam a observação do bilinguismo dominante, coordenado e consecutivo.

Os alunos se encontram oficialmente no estágio operacional concreto de Piaget (1972). Dessa forma, o trabalho de LE se torna mais sensível a simulação de situações interacionais entre os alunos envolvendo LE. A produção oral aumenta e é perceptível o uso da língua para resolver problemas do cotidiano.

4.3 A AQUISIÇÃO REGISTRADA POR MEIO DE VÍDEOS: O PARTICIPANTE DE PESQUISA EM MOVIMENTO NO SEU CENÁRIO NATURAL

Como especificado no capítulo 2, referencial metodológico, o ato de gravar vídeos ou fotografar as pessoas em ação é um recurso válido pois capta os participantes de pesquisa e seu comportamento em um cenário natural. Juntamente com a análise de dados, os vídeos e as fotografias compõem os instrumentos de coleta de fatos.

Por meio das gravações de vídeo e amostras de atividades feitas pelos alunos, vamos analisar até que ponto as aulas de LE estão oferecendo aquisição e aprendizagem para os pequenos aprendizes.

4.3.1 Maternal II (2-3 anos)

A aula do Maternal II se inicia com a professora tocando a música "Make a circle", ou em português, façam uma roda. A seguir a transcrição da música.

Transcrição 1: Música “Make a Circle”⁵³

Make a circle big big big, small, small, small, big big big

Make a circle small, small, small.

Hello, hello, hello.

Make a circle round and round, round and round, round and round

Maker a circle round and round

Hello, hello, hello.

Make a circle, up up up , down down down

Now, sit down.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ALcL3MuU4xQ>

Os alunos ao ouvirem a música já sabem que devem se dirigir ao local da sala de aula onde é feita a rodinha (ver foto 5) e se posicionar em cima de um dos círculos coloridos fixados no chão. Os alunos acompanham a música com gestos e movimentos, aprendendo seu significado. No Maternal II, os alunos ainda não cantam acompanhando a letra da música. Eles acompanham a música através de gestos e movimentos.

Logo depois, a professora coloca uma música para se dizer oi. Transcrição abaixo.

Transcrição 2: Música “Hello”⁵⁴

Hello, hello, hello to you (2x)

Hello Sam, hello to you!

Hello, hello, hello to you (2x)

No final do ano letivo do Maternal II, alguns alunos conseguem falar a palavra *you* (você) junto com a música. Porém, podemos perceber através da gravação de vídeo que todos os alunos participam desse momento com alegria e entusiasmo, dançando e acompanhando os movimentos.

⁵³ Façam uma roda. Façam uma roda grande, grande, grande, pequena, pequena, pequena, façam uma roda pequena, equena, pequena. Olá, olá, olá. Façam uma roda redonda e redonda, redonda e redonda, redonda e redonda. Façam uma roda redonda e redonda. Olá, olá, olá. Façam uma roda para cima, para cima, para cima, para baixo, para baixo, para baixo. E agora, sentem-se.

⁵⁴ Olá, olá, olá para você. (2x) Olá Sam, Olá para você! Olá, olá, olá para você (2x).

Vamos examinar essas atividades de rodinha. Os alunos entendem e reconhecem as músicas e suas funções na rotina da aula de LE. Não há nenhuma indicação ou apontamento para qualquer tipo de forma dentro do sistema linguístico formal. Mas as crianças conseguem adquirir e usar, ainda que através de gestos, palavras e frases como: *Make a circle, big, small, round, up, down, hello, you.*⁵⁵ Características essas mais de aquisição do que de aprendizado.

Por exemplo, quando os alunos escutam a palavra *big* eles ainda não repetem porque não entendem esse comando nem mesmo em L1, mas representam a palavra abrindo os braços e *small* juntando os dedos polegar e indicador da mão um perto do outro. Ao ouvirem a palavra *up* levantam os dois braços e *down* encostam as mãos nos pés.

O planejamento da professora tem um objetivo por aula. Na aula do dia 24 de agosto de 2016, o objetivo era diferenciar *boys* (meninos) e *girls* (meninas). Para captar atenção dos alunos, a professora usou dois bonecos de dedo (foto 06). E através de uma curta história explicitou qual boneco era *boy* (menino) e qual era *girl* (menina). Depois, a professora usou os próprios alunos como exemplo real de *boy* e *girl*.

FOTO 06: Fantoches menino e menina



Fonte: foto minha (14/10/2016)

⁵⁵ Façam uma roda, grande, pequeno, redonda, para cima, para baixo, olá, você.

Depois do momento de rodinha, a aula tem uma consolidação mais formal que é uma atividade que os alunos fazem na mesa. Neste dia, a professora distribuiu figuras dos personagens da turma da Mônica, apresentou os nomes em inglês, Mônica (Monica), Jimmy Five (Cebolinha), Smudge (Cascão) e Maggie (Magali) e os alunos tinham que colocar a figura no espaço correto, em *boys* ou em *girls*. Veja as fotos abaixo.

Foto 07: Atividade *girls* (meninas)



Foto 08: Atividade *boys* (meninos)



Fonte: foto minha (29/02/2016)

Outro exemplo de que o Maternal II está sempre brincando e usando o inglês, inclusive nas atividades ditas formais, foi quando eles estavam trabalhando a palavra *car* (carro) e construímos uma rua para eles pudessem “andar” com seus carros. Os alunos coloriram seus carros, identificando a cor em inglês. Posteriormente as professoras assistentes recortaram esses carros. E na aula seguinte, para revisar o vocábulo *car* (carro), foi construída uma rua com fita crepe no chão da sala de aula e os alunos puderam brincar.

Nesse momento de brincadeira, alguns alunos verbalizaram a palavra *car* de maneira espontânea, ou a cor que o carro estava colorido como *blue* ou *yellow*. A importância desse tipo de uso significativo da língua em momentos de brincadeira e em uma atitude que parte do aluno sem intervenção ou estímulo da professora, demonstra que existe uma situação de aquisição e conseqüentemente bilinguismo. Veja foto a seguir.

Foto 09: Maternal II - Carros na rua



Fonte: foto minha (10/10/2016)

Fazendo o diagnóstico dessa gravação de vídeo, percebemos que os alunos estão sempre brincando, tanto na hora da rodinha, como na hora das atividades nas mesas. A professora fala inglês a aula toda e naturalmente a língua vai sendo adquirida através de jogos, brincadeiras, músicas e movimentos.

Apesar do ambiente formal da sala de aula e da utilização de um livro didático para dar rumo aos objetivos, a presença da aquisição é fortemente notada durante o ano letivo do Maternal II, justificada através de atividades lúdicas, músicas e brincadeiras em sala de aula.

4.3.2 Maternal III (3-4 anos)

A aula do Maternal III também se inicia com a música *Make a Circle* (Façam uma roda), seguida da música *Hello* (Olá). Aos 3 anos os alunos já expressam como estão se sentindo no dia da aula. Ponto introduzido através da música *If you are happy* (Se você está feliz).

Transcrição 2: Música “If you are happy”⁵⁶

If you are happy, happy, happy clap your hands (2x)*

*If you are happy, happy, happy, clap your hands, clap your hands**

*If you are happy, happy, happy, clap your hands**

** angry – stomp you feet*

** scared – say oh no*

** sleepy – take a nap*

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=l4WNRvVjiTw>

Através do vocabulário apresentado pela música acima, os alunos respondem como eles estão se sentindo no dia. No início do ano, alguns alunos ainda respondem através dos gestos e movimentos praticados pela música, mas pouco a pouco eles já conseguem transformar esses gestos em palavras.

A apresentação do conteúdo sempre se inicia através de um personagem do livro didático. Todo o vocabulário está relacionado com o dia a dia desse personagem, que muda a cada unidade.

Nesta faixa etária, os alunos já apresentam uma produção oral mais desenvolvida na L1 o que proporciona uma evolução maior também em LE. Um novo aliado surge para a prática e consolidação do inglês, a contação de história. Ela acontece tanto com o ponto de partida no professor, como a história vista em formato de filme e depois a revisitação da história com a participação ativa dos alunos. Veja foto a seguir.

⁵⁶ Se vocês está feliz bata palmas (bravo – bata o pé; com medo – diga oh não; com sono – tire uma soneca)

Foto 10: Maternal III - Assistindo a história



Fonte: foto minha (07/03/2016)

Esse momento acontece de maneira bem descontraída, os alunos não estão sentados em cadeiras ou mesas. A história é sempre em inglês acompanhada de músicas relacionadas ao vocabulário que está sendo trabalhado.

Os jovens aprendizes do Maternal III ainda não usam a tesoura para recortar, mas nas atividades de mesa, assim como no Maternal II, manuseiam diversos tipos de materiais. No exemplo abaixo, podemos ver que ao aprenderem *horse* (cavalo) eles colorem um cavalo que foi previamente recortado pela professora assistente e usam materiais como giz de cera e lã.

Os alunos têm muita satisfação em levar o trabalho realizado em sala para casa e é uma forma dos pais acompanharem o que acontece nas aulas de inglês. Algumas mães relatam que os filhos ao mostrarem o trabalho realizado em sala de aula não se referem a ele como cavalo e sim como *horse*. Mais um exemplo de uso significativo da língua que representa aquisição e bilinguismo.

Foto 11: Maternal III – Atividade horse (cavalo)



Fonte: foto minha (08/08/2016)

Embora a atividade acima tenha sido realizada em um momento formal, onde os alunos estão sentados em suas mesas e cadeiras, para eles foi tudo uma grande brincadeira ao terem a chance de escolherem as cores a serem usadas. E o manuseio da lã, da cola e do palito de sorvete estimulando o desenvolvimento holístico do aluno.

Mais uma vez, notamos a presença maior da aquisição do que do aprendizado, ainda que seja feito o uso de livro didático e atividades formais. Analisando de uma maneira mais ilustrativa, podemos verificar que o espaço de aprendizado em relação ao Maternal II aumentou um pouco. Relacionamos o aprendizado com a sala de aula, o livro didático e a momentos mais formais como o uso de repetição para o reforço do vocabulário trabalhado.

No Maternal III, os alunos já conseguem entender e executar, quando a professora dá o comando Repeat (Repitam), ainda que seja contextualizado, essa não é uma prática que encontramos no mundo real. Porém, ela é usada em

sala de aula como uma demanda que vem do pouco tempo de aula e a necessidade de ter algumas práticas mais diretas e explícitas.

É importante ressaltar a introdução de um novo elemento no decorrer do ano letivo do Maternal III, o letramento. As letras e números começam a ser apresentadas às crianças a nível de reconhecimento em L1. O tipo de letra usada é a letra de forma ou caixa alta. Ao final do ano, os alunos são introduzidos as letras do nome.

Entretanto, assim como no Maternal II, as atividades lúdicas, músicas e brincadeiras ainda estão presentes na maior parte da aula. Validando a aquisição linguística.

4.3.3 Infantil I (4-5 anos)

Os anos vão avançando, as crianças vão crescendo e se desenvolvendo. As atividades propostas começam a ficar mais complexas e o desenvolvimento linguístico mais aparente e autônomo. Mesmo com os avanços cognitivos, os alunos continuam brincando em inglês.

Os alunos do Infantil I ao se relacionarem com o vocabulário sobre as partes do corpo e da face brincam de espelho. Na gravação do vídeo, podemos ver claramente que os alunos se divertem durante esse momento, sem se preocupar com o idioma que está sendo usado para brincar.

Os alunos ficam em pares. Um fica em pé na frente do outro. A professora dá o comando: *Touch your nose!* (Toque no seu nariz!). Como um é o espelho do outro, eles têm que tocar no nariz do colega. A professora faz com que a brincadeira fique mais desafiadora, aumentando a velocidade dos comandos.

FOTO 12: Infantil I – Brincando de espelho



Fonte: foto minha (27/04/2016)

Depois algumas partes do corpo são revisitadas através da música: *Head, shoulders, knees and toes* (Cabeça, ombro, joelho e dedos do pé). Que apresenta o mesmo desafio, a cada nova repetição, os movimentos têm que ser mais rápidos.

Transcrição 3: Música “Head, shoulders, knees and toes”⁵⁷

Head, shoulders, knees and toes, knees and toes (2x)

And eyes and ears and mouth and nose

Head, shoulders, knees and toes, knees and toes

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Wx8HmogNyCY>

Compreendemos também que os momentos de atividades na mesa também representam brincadeiras prazerosas que os alunos apreciam a execução na escola, mas apreciariam também se estivessem em outro tipo de ambiente, como em casa. Por esses motivos a presença da aquisição é tão presente. O aprendizado não é consciente. Veja os exemplos abaixo.

⁵⁷ Cabeça, ombros, joelhos e pés (2x). E olhos, e orelhas, e boca e nariz. Cabeça, ombros, joelhos e pés.

Para consolidar e dar significado a palavra *fish* (peixe) a professora levou para os alunos pratos de papelão com um pequeno triângulo recortado. O recorte foi feito previamente pela professora assistente, os alunos ainda não manuseiam a tesoura no Infantil I.

Em sala de aula, o pequeno triângulo foi usado para fazer o rabo do peixe e os pedaços de papel colorido as escamas. Um olho móvel foi colocado para representar o verdadeiro olho do peixe.

Mais uma vez, assim como os alunos do Maternal III, os alunos do Infantil I também apreciam levar seus trabalhos para casa. Através de relatos de pais, ficamos sabendo que ao apresentar ou se relacionar com o peixe de papelão nas brincadeiras em casa, os alunos não se referem a ele como peixe, mas sempre como *fish*.

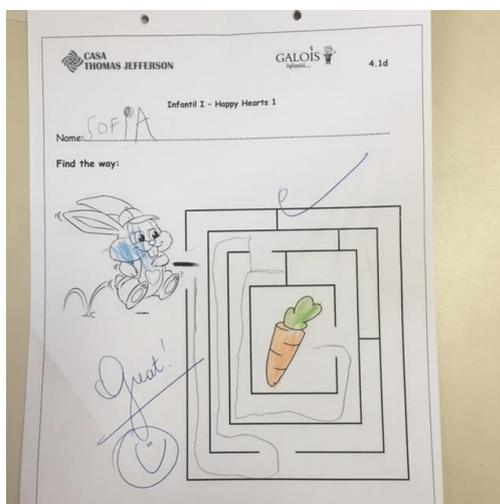
Foto 13: Infantil I – Atividade *fish* (peixe)



Fonte: foto minha (20/04/2016)

Em uma outra atividade do livro didático onde os alunos estão falando sobre *students* (alunos) e *school bus* (ônibus escolar), podemos verificar que o tipo de atividade feita para contextualizar mais formalmente o cenário é através de um labirinto. Os alunos precisam ajudar o *Ronnie the rabbit* (coelho Ronnie) a achar a *carrot* (cenoura). Para eles é uma brincadeira, como se estivessem fazendo uma atividade de uma revista de passatempo em casa e em L1.

Foto 14: Infantil I – Atividade ache o caminho



Fonte: foto minha (24/08/2016)

Percebemos pela foto acima que o letramento também evoluiu e os alunos já podem escrever seus nomes nas atividades usando a letra de forma ou caixa alta. Porém, o processo de reconhecimento das letras ainda está em andamento.

Outra forma natural de ilustrar a aquisição é através dos vídeos que os alunos assistem, sempre acompanhados de histórias e personagens que eles se identificam. Abaixo o Infantil I assistindo à apresentação dos personagens do livro no dia 09 de março de 2016.

4.3.4 Infantil II (5-6 anos)

A aula do Infantil II se inicia com a rodinha de conversa. Não somente o inglês está sendo exercitado, mas também habilidades de ouvir o colega e esperar a sua vez.

No Infantil II, os alunos estão bem familiarizados com a rotina. Ouvem a música “*Make a Circle*” (transcrição 1) e cantam e fazem a rodinha. Cantam a música “*Hello, how are you?*” para cumprimentar os amigos e a professora.

Transcrição 4: Música “Hello, how are you?”⁵⁸

Hello, hello, hello, how are you? (2x)

I'm good. I'm great. I'm wonderful. (2x)

Hello, hello, hello, how are you? (2x)

I'm tired. I'm hungry. I'm not so good. (2x)

Hello, hello, hello, how are you? (2x)

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8>

Nesta mesma aula, os alunos estavam contextualizando e falando sobre comida. O contexto da história que envolve o personagem Benny (um urso), se passa em um dia ensolarado onde acontece um piquenique no parque. No momento de rodinha, a professora apresenta aos alunos o vocabulário relacionado às comidas que foram levadas ao piquenique: *sandwich, eggs, apple, banana, tomato, pear, orange, cherries* (sanduíche, ovos, maçã, banana, tomate, pera, laranja, cerejas). Com ênfase nas comidas saudáveis.

Para poder falar sobre a quantidade de comida levada para o piquenique o Infantil aprendeu os números através de vídeos e músicas. Veja as fotos apresentadas a seguir.

⁵⁸ Olá, olá, olá, como vai você? Eu estou bem. Eu estou ótimo. Eu estou maravilhoso. Olá, olá, olá, como vai você? Eu estou cansado. Eu estou com fome. Eu não estou muito bem.

Fotos 16 e 17: Infantil II – Aprendendo os números em inglês



Fonte: foto minha (23/03/2016)

Partindo para a atividade de mesa, o primeiro exemplo demonstra que através da ilustração visual, usando revistas velhas, os alunos procuraram figuras de alimentos, colaram em suas atividades e depois em um momento de rodinha apresentaram suas comidas nos pratos.

Fotos 18: Infantil II – Atividade *food* (comida)



Fonte: foto minha (04/05/2016)

Outro aspecto importante a ser analisado é que a escrita em L1 utilizando letras de forma ou caixa alta está se consolidando. Aos poucos os alunos são

introduzidos às letras correspondentes na escrita cursiva. Mas ainda a nível de reconhecimento.

A foto abaixo representa o recorte de aula, no dia 28/09/2016, onde os alunos revisam o conceito de dia e noite e algumas partes do corpo através de uma história com *Tommy the tiger* (tigre Tommy) na floresta. Apesar do vídeo trazer a frase em inglês, os alunos ainda não leem em LE.

Foto 19: Infantil II - Assistir a história



Fonte: foto minha (28/09/2016)

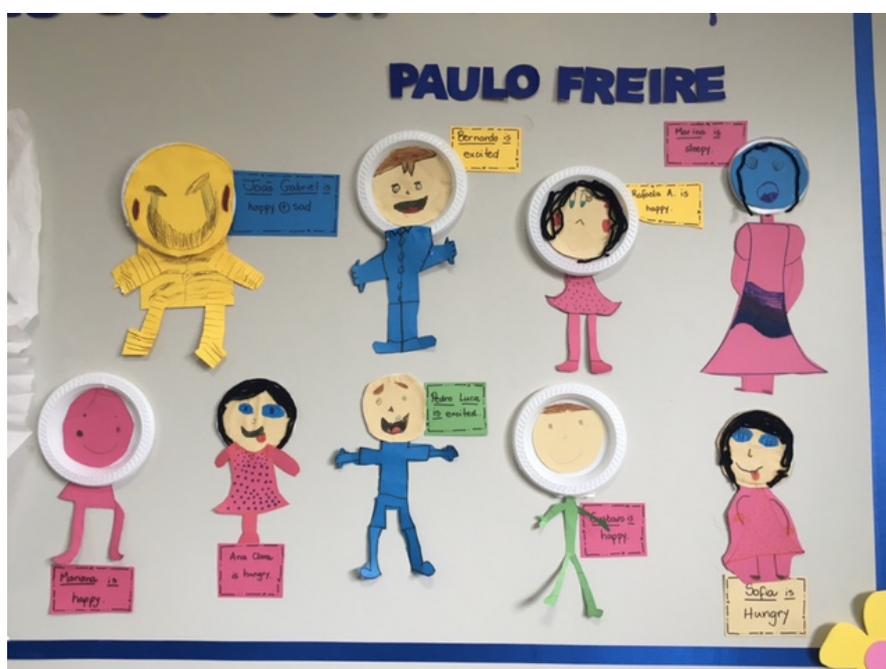
Analisando os recortes de aulas e atividades apresentados acima, podemos ver que a aquisição ainda é predominante nas aulas de LE. Através de brincadeiras, vídeos, histórias, atividades, que os alunos também executam em L1 em um ambiente informal, eles executam da mesma forma em LE, adquirindo a língua.

Em relação a aquisição e aprendizagem, podemos dizer que mantemos o mesmo do Infantil I, apesar de em L1 a escrita sofrer mudanças nesse ano letivo. A escrita e a leitura em inglês ainda não são introduzidas. Assim, a aquisição ainda prevalece.

4.3.5 1º ano (6-7 anos)

No 1º ano do Ensino Fundamental 1, os alunos apresentam maior coordenação motora, tanto fina quanto a grossa. As habilidades em elaborar desenhos e representações mais complexas são demonstradas através de atividades como a da foto abaixo.

Foto 20: 1º ano – Como você está se sentindo?



Fonte: foto minha (29/06/2016)

Porém, podemos notar pela foto anterior que os alunos ainda não escrevem nem leem em LE. A rodinha no início da aula ainda acontece para apresentação de conteúdo novo, revisão, jogos, brincadeiras e contação de história. Mas em um tempo menor que nos anos anteriores.

O espaço físico da sala de aula sofre alteração e ao invés das cadeiras e mesas arrumadas em pequenos grupos de 6 (ver foto 3), elas são substituídas por carteiras escolares em um tamanho maior, na cor azul e disponibilizadas na sala de aula de uma forma mais formal (ver foto 5).

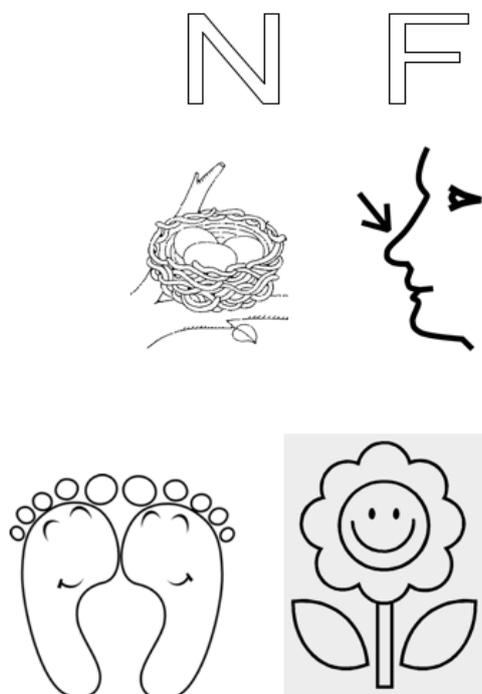
Durante a aula de inglês, as carteiras são colocadas em formato de semicírculo para favorecer a interação entre os alunos. As músicas ainda estão

presentes, embora em menor quantidade. E o léxico aparece em maior quantidade já sendo explorado em estruturas simples de frases e sentença, inclusive com produção por parte do aluno.

A novidade aqui é a introdução da fonética. Os alunos começam a fazer o reconhecimento das letras (ainda apresentadas em letra de forma ou caixa alta) com o som que as palavras se iniciam. Como na atividade proposta abaixo.

Foto 21: 1º ano – Introdução a fonética

3. Match:



Fonte: Atividade minha (28/09/2016)

Notamos que a aquisição ainda é predominante nas aulas do primeiro ano. Porém, devido a modificação do espaço físico da sala de aula e a introdução da fonética em LE, podemos dizer que a aprendizagem aumentou.

Grande parte desse aumento de aprendizagem está relacionado ao curto tempo de aula de inglês e dessa forma, a necessidade da professora em ser mais direta e explícita em alguns momentos propostos pelo livro didático.

4.3.6 2º ano (7-8 anos)

No 2º ano do Ensino Fundamental I, os alunos continuam participando de atividades lúdicas nas aulas de inglês que estimulam o desenvolvimento linguístico de LE, como acontece nos anos anteriores. Porém, encontramos aqui a presença de um elemento formal de aprendizagem, a escrita.

No 2º ano a escrita em inglês é introduzida aos alunos. A leitura vem acompanhada da introdução à fonética no ano anterior e da própria habilidade da escrita em LE. A alfabetização em L1 já está consolidada e os alunos já estão escrevendo e lendo em português.

Em relação a LE, o processo é feito de maneira cuidadosa e progressiva. A professora ainda faz a introdução do conteúdo oralmente e por meio de figuras contextualizadas.

O início desse processo é feito através de palavras como mostra a foto a seguir.

Foto 22: 2º ano – Início da escrita – palavras



Fonte: foto minha (28/03/2016)

Verificamos que alguns alunos escrevem em letra de forma em inglês e em letra cursiva em português. Apesar da introdução da fonética ter sido realizada no ano anterior, 1º ano, muitos alunos apresentam representações de sons provindas do português na escrita em inglês.

Por exemplo, ao escrever a palavra *spider* o aluno em suas primeiras tentativas escreve *spaider* transferindo o som das letras do português. Ou ao escrever a palavra *home*, o aluno usa um *r* ao invés de *h*, *rome*. Dessa forma, podemos notar que até mesmo ao formalizar ainda mais a introdução da escrita e da leitura, o processo se apresenta de uma forma natural.

Aos poucos, essa diferença vai se separando e a escrita em LE se torna mais firme e consolidada. Até os alunos passarem a escrever frases e sentenças curtas usando a letra cursiva. Nesse ponto, compreendemos que a escrita e a leitura estão se nivelando em L1 e em LE, apesar das características de cada idioma.

A foto a seguir já apresenta os alunos do 2º ano escrevendo na atividade de sala de aula frases em inglês e utilizando a letra cursiva para tal fim.

Foto 23: 2º ano – Início da escrita – frases



Fonte: foto minha (17/10/2016)

Voltando alguns anos e refletindo sobre o processo de letramento, é perceptível que foi dado um espaço onde o letramento se desenvolveu primeiramente em L1. Durante esse tempo, os alunos não liam ou escreviam em LE. Entretanto, após a consolidação dessas habilidades em L1, o progresso em LE foi rapidamente percebido de forma que a escrita e a leitura em L1 e LE ficassem quase que equiparadas.

Analisando os parágrafos anteriores, percebemos o aumento da aprendizagem, principalmente pela formalização da escrita também em LE. E ao fato de que o curto tempo de aula exige que muitas vezes a professora se expresse mais diretamente e mais explicitamente para avançar no conteúdo proposto pelo livro didático.

Por outro lado, a aquisição ainda prevalece, uma vez que não são usadas regras gramaticais para se ensinar a língua. As brincadeiras, jogos, filmes, músicas e atividade lúdica ainda estão presentes na rotina de sala de aula.

4.4 RETOMANDO A ANÁLISE DE DADOS POR MEIO DE UMA PERSPECTIVA HOLÍSTICA DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA

Analisando os dados colhidos para essa pesquisa, constatamos que através de recortes de aulas de LE feitas do Maternal II até o 2º ano do Ensino Fundamental I, não há uma resposta definitiva para cada faixa etária ou estágio de desenvolvimento ou ano escolar.

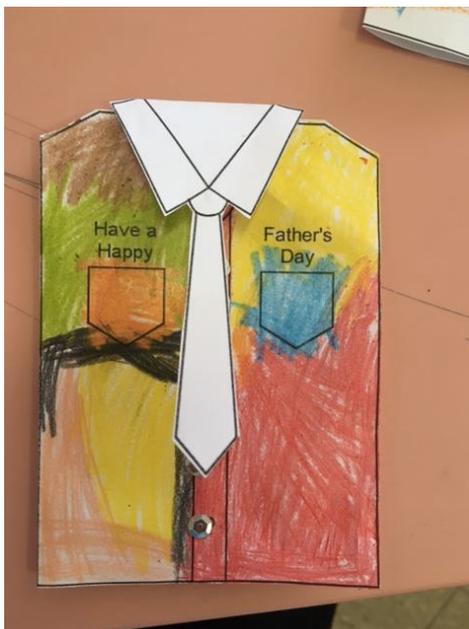
As aulas de LE para as séries escolares pesquisadas neste trabalho abrangem um desenvolvimento holístico, como proposto pelo conceito de bilinguismo de Hamers e Blanc (2000), e perpassam por todos os caminhos de acordo com o conjunto de fatores analisados.

Podemos dizer que não é somente a língua que está em desenvolvimento. A criança como um todo está em desenvolvimento e a LE é parte desse desenvolvimento.

Atividades culturais que expandem o conhecimento de mundo e o acolhimento a multiculturalidade também fazem parte desse processo. Ao se trabalhar o dia dos pais por exemplo, as crianças aprendem que existem diferentes datas ao redor do mundo e comparam com a data que temos no Brasil.

Os alunos aprendem esses aspectos culturais em uma aula dada em inglês. Nesse caso o inglês é usado como meio e não como matéria ensinada.

Foto 24: Infantil I – Cartão de dia dos pais



Fonte: foto minha (10/08/2016)

Da mesma forma, os alunos aprendem sobre a Páscoa e as diferenças de hábitos e costumes em diferentes países falantes da língua inglesa. Assim como as similaridades que são usadas como ponto de partida.

Foto 25: 2º ano – Coelho da Páscoa

Fonte: foto minha (22/03/2016)

Algumas atividades também ajudam as crianças a ampliar seus horizontes e entendem porque um costume que já existe em outros países há muito tempo, está aos poucos mais e mais popular no Brasil. Como o *Halloween* (Dia das Bruxas). Os alunos aprendem o significado desse dia e fazem *Trick or Treat* (Doces ou travessuras) pela escola cantando a rima a seguir.

Transcrição 5: Rima “Trick or Treat”⁵⁹

Trick or Treat. Smell my feet.

Or give me something, good to eat.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kt319a0GkCc>

⁵⁹ Doce ou travessuras. Cheire meus pés. Ou me dê algo bom para comer.

Foto 26: Halloween – Trick or Treat

Fonte: foto minha (27/10/2016)

A contação de história é importante para a significação do que é trabalhado em sala de aula, em uma situação de vida real.

Foto 27: Contação de História

Fonte: foto minha (07/10/2016)

Um outro aspecto que caracteriza bem a aquisição é usar a língua para descobrir o mundo, fazer experiências, seja de Ciências ou de Artes.

Foto 28: Como fazer massinha de modelar caseira



Fonte: foto minha (07/10/2016)

A atividade ilustrada na foto acima representa um momento de uso autêntico da LE. Os alunos estão fora de sala de aula e aprenderam a juntar os ingredientes para fazer massinha de modelar caseira. As instruções são dadas todas em inglês. Em dado momento durante a atividade, os alunos já conseguem usar os nomes dos componentes da massinha caseira entre eles.

Excerto 16 – NC 22/08/2016⁶⁰

A18: Floor. (apontando para o ingrediente)

A19: Orange, please.

A20: Mix. (fazendo o gesto de misturar)

⁶⁰ Tradução do Excerto 18 – NC 22/08/2016: **A18:** Farinha. (apontando para o ingrediente). **A19:** Laranja, por favor. **A20:** Misturo. (fazendo o gesto de misturar)

Foto 29: Usando a tinta em uma atividade *maker*⁶¹



Fonte: foto minha (07/10/2016)

Na atividade acima, os alunos colocam um pedaço de papel em formato de círculo dentro da caixa vermelha em uma pequena plataforma também circular. Embaixo dessa plataforma tem um motor que gira a plataforma e conseqüentemente o papel. Com um pincel, os alunos escolhem as cores das tintas e colocam sobre o papel em movimento. Depois de usarem cores diferentes, o papel é retirado da plataforma com uma bela pintura abstrata em formato circular.

Para poder usar as diferentes tintas os alunos pedem as cores em inglês, de maneira espontânea e natural a atividade se realizada em LE, porém as crianças não percebem que está acontecendo em inglês, o foco delas no momento está na beleza das cores e no movimento da plataforma.

Observamos assim que além dos momentos de sala de aula, momentos de aprendizagem mais formal, existem os momentos extraclasse onde as crianças têm a oportunidade de vivenciar experiências onde LE flui naturalmente.

O processo é um conjunto de desenvolvimentos desde o seu início no Maternal II. O processo é holístico e multidimensional. O desenvolvimento linguístico de L1 e LE, apresenta momentos onde a tendência é um tipo de

⁶¹ Atividade *maker*: parte do movimento *maker* no qual os alunos aprendem fazendo.

bilinguismo, mas a linguagem é dinâmica. Os tipos de bilinguismo se alternam no processo. Da mesma forma que a presença de momentos de aquisição e aprendizagem se apresentam na maioria das séries escolares, às vezes de maneira mais branda, outras mais evidentes.

de aula também permaneçam em constante busca para o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas.

Como professora-pesquisadora que me apresento neste trabalho, procuro através das teorias e reflexões buscar competências que me auxiliam na atuação dentro e fora de sala de aula.

É essencial que os professores de línguas entendam que não é somente o ensino linguístico que deve ser o foco, porque antes de ser professor de língua, somos também educadores. E por meio dessa responsabilidade precisamos cuidar dos nossos alunos holisticamente.

Neste capítulo, o leitor encontrará não somente a retomada de pontos que foram a motivação do trabalho, mas também uma discussão acerca dos resultados e suas implicações para futuras pesquisas em Linguística Aplicada.

5.1. RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

As perguntas de pesquisa são inquietações apresentadas pelo pesquisador que acompanha seu dia a dia de trabalho e assim está presente na sala de aula de línguas.

Com a diminuição da faixa etária encontrada nas salas de aula de inglês, a preocupação de achar meios efetivos para se trabalhar LE sempre foi de muita relevância nos meus planejamentos de aula.

Através da coleta e triangulação dos dados, foi possível responder a pergunta que questionava até que ponto podemos analisar como um processo de aquisição e conseqüentemente bilinguismo a exposição à língua inglesa praticada em escola que propõem uma iniciação bilíngue de LE (inglês) para crianças de 2 a 8 anos.

Retomando o capítulo 4 sobre a análise de dados, ressaltamos que não há somente uma resposta ou uma única possibilidade para essa pergunta. Os pontos analisados em momentos de aquisição são predominantes e perpassam por todas os anos escolares estudados nesta pesquisa. Justificando assim o termo usado pela escola: iniciação bilíngue. Todavia, ao longo do caminho notamos momentos de aprendizagem definidos por Krashen (1981) a medida que os alunos crescem e avançam nos estágios de desenvolvimento propostos por Jean Piaget (1972).

Assim como características de aquisição e aprendizado, segundo Krashen (1981), são notadas durante o processo, notamos também os tipos de bilinguismo propostos por Hamers and Blanc (2000) ao longo desse caminho.

O processo é longo, constante, dinâmico e complexo. Há momentos que a competência relativa pode ser classificada como bilinguismo simultâneo ($L1 = L2$), no Maternal II quando L1 ainda está em desenvolvimento, e com o passar do tempo esse bilinguismo caminha para o dominante ($L1 > L2$).

Os alunos que iniciam muito cedo, podem carregam para o resto de suas vidas características de um bilinguismo composto (1 símbolo para duas palavras) apesar de desenvolverem também o bilinguismo coordenado quando L1 se apresenta mais consolidada (2 símbolos para 2 palavras).

No bilinguismo infantil, alguns elementos pertencentes ao léxico serão adquiridos como bilinguismo simultâneo (L1 e L2 adquiridos ao mesmo tempo), outras como consecutivo, ou seja, primeiro a criança vai aprender o vocábulo na L1 para depois aprender em inglês.

É importante ressaltar que as classificações mencionadas acima estão diretamente ligadas ao tempo de exposição em L1 e LE.

Com a expansão globalização e a facilidade de acesso a informação, temos a presença de palavras e expressões em inglês no dia-a-dia no Brasil, como na TV, em propagandas, na internet etc. Podemos então considerar que temos pequenas doses de bilinguismo endógeno, mas que para a comunicação está presente o bilinguismo exógeno.

Além da presença de elementos em LE, é aparente o prestígio do inglês na comunidade brasileira. As pessoas querem saber a língua para melhorar seu currículo profissional, viajar, ter mais oportunidades etc. No contexto de pesquisa estamos lidando com um bilinguismo aditivo.

Em relação à identidade cultural dos participantes de pesquisa, percebemos que essa ainda está em desenvolvimento, inclusive em relação a L1. Mas de acordo com os benefícios do bilinguismo citados no capítulo 2, a tendência é que o participante de pesquisa se torne um bilíngue bicultural ou até mesmo multicultural, acolhendo melhor as diferenças entre povos e pessoas.

5.2. OS RESULTADOS E SUAS IMPLICAÇÕES TEÓRICAS, PRÁTICAS E METODOLÓGICAS

Os resultados desta pesquisa carregam implicações teóricas, práticas e até um certo ponto metodológicas. É necessário aumentar o número de pesquisas sobre o ensino de uma LE no Brasil para jovens aprendizes. A maioria das pesquisas encontrada em literatura teórica estão relacionadas a crianças bilíngues são pesquisas referentes a L2, onde o participante de pesquisa é imigrante.

Na prática, devemos lembrar que a educação no Brasil está se transformando e a procura pela educação bilíngue aumentou significativamente. Para isso é necessária uma legislação que caracterize as diferenças entre cursos de EFL, programas bilíngues, escolas bilíngues e escolas internacionais.

De acordo com a definição acima, será possível investir nos diferentes tipos de profissionais, cada vez mais necessitando de formação continuada e específica. Fator esse que traz como consequência mudanças metodológicas. Práticas que não serão as mesmas de acordo com o ambiente e objetivos do ensino de LE.

5.3. CONCLUSÃO

O ensino de inglês como LE no Brasil se expande a cada momento. Independente do contexto linguístico, é essencial um olhar holístico. Principalmente se os participantes de pesquisa ainda estiverem em fases de desenvolvimento e formação, como no caso desse presente trabalho.

Da mesma forma que é de suma importância criar um olhar como um todo dos participantes de pesquisa é importante que o professor de línguas se veja no papel de educador.

Então voltando a pergunta abrangente que motivou a dissertação: “Quanto mais cedo melhor?”

No meu ponto de vista de professora-pesquisadora após passar pelo processo de reflexão, estudos e transformação de conhecimento que envolveram este trabalho, sim, quanto mais cedo melhor se o processo for executado de acordo com Read (2003), através de um processo natural,

contextualizado e parte de um evento real, interessante e prazeroso, relevante, social, com propósito para a criança, que acrescenta e desafia, multi-sensório, ativo e experimental, memorável, em uma atmosfera aconchegante e desenhado para atingir múltiplas experiências.

A análise de dados nos mostrou evidências de que quando os alunos são expostos a LE aos 2 anos, a partir do Maternal II, e continuam em contato com o idioma, a língua se integra na vida escolar e social da criança de maneira natural e flui espontaneamente em momentos de uso significativos e reais do inglês.

Quando essa exposição começa mais tardiamente, aos 8 anos, no 2º ano do Ensino Fundamental I, as reações são mais diversas. Alguns alunos lidam bem com a situação e se adaptam rapidamente, outros demoram um pouco mais e até apresentam dificuldades.

Mas a característica principal é que aos 8 anos o aprendiz precisa aprender a lidar com a ambiguidade do bilinguismo de maneira natural enquanto que aos 2 anos esse componente já faz parte do desenvolvimento holístico.

Considero então que os processos estudados nesta pesquisa constituem na formação de futuros cidadãos bilíngues, críticos, reflexivos e com capacidade de atuar e transformar a sociedade moderna que serão parte, sempre respeitando e entendendo as diferenças de culturas e de pensamentos.

REFERÊNCIAS:

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2 ed., 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 17 ed. Campinas: Papyrus, 2010.
- BAKER, C. e PRYS, S. **Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education**. Clevedon, Avon, UK: Multilingual Matters, 1998.
- BAUER, M. K. E AARTS, B. **A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos**. In: Bauer, M. W. E Gaskel, G. (eds.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BLOOMFIELD, L. **Language**. London: Allen and Unwin. 1935.
- BOGDAN, R. C. E BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.
- CANALE, M. SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. In: Applied Linguistics, 1 (1), 1980.
- CHIZZOTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CRAIK, F. I. M., BIALYSTOK, E. e FREEDMAN, M. **Delaying the onset of Alzheimer disease. Bilingualism as a form of cognitive reserve**. Toronto, Canada. <http://www.neurology.org/content/75/19/1726.abstract?sid=63045016-6a3b-4c35-86d2-ea93215d4fde> - Acesso em 03 de setembro de 2017.
- CURTISS, S. (1989) **The independence and task-specific of language**. In A. Bornstein & J. Bruner (eds.) Interaction in Human Development. Hillsdale, Nj: Erlbaum.
- DEKEYSER, R. **The robustness of critical period effects in second language learning acquisition**. Studies in Second Language Acquisition, 22, 499-533. 2000.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**: IN: DENZIN, N. K> e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. Pp.15-41.

EKSTRAND, L. H. (1981) **Theories and facts about early bilingualism in native and migrant children**. Grazer Linguistische Studien, 14, 24-52.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FALTIS, C. **Case study methods in researching language and education**. In: Hornberger, N. & Corson, D. (eds.). In: Research methods in language and education. Encyclopedia of Language and Education. V. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. pp.145-152.

GREEN, D. W., CRINION, J. e PRICE C. J. **Exploring cross-linguistic vocabulary effects on brain structures using voxel-based morphometry (2007)**. University College London. - <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2312335/> - Acesso em 03 de setembro de 2017.

GROSJEAN, F. **Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 370pp.

HAMERS, J. e BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HYMES, D. H. **On Communicative Competence**. In: BRUMFIT, C. J. & Johnson, K. The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1979.

JOHNSON, D. M. **Approaches to research in Second Language learning**, Longman, NY. 1992.

KEYSAR, B., HAYAKAWA, S. L. E GYU AN, S. **The Foreign-Language Effect – Thinking in a Foreign Tongue Reduces Decisions Biases (2012)**. Universidade de Chicago. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0956797611432178> - Acesso em 03 de setembro de 2017.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford, UK: Pergamon Press, 1982.

KRIZMAN, J., MARIAN V., SHOOK A., SKOE, E. e KRAUS, N. **Subcortical encoding of sound is enhanced in bilinguals and relates to executive function advantages. 2012**. Universidade de Northwestern, USA.

<http://aprenderlinguas.com.br/9-beneficios-de-um-cerebro-bilingue/> - Acesso em 04 de setembro de 2017.

LEE, H. E Hee Kim, K. **Can speaking more languages enhance your creativity?** Relationship between bilingualism and creative potential among Korean American students with multicultural link. 2011. Universidade da Georgia, EUA. - https://kkim.wmwikis.net/file/view/lee_kim_2011.pdf - Acesso em 04 de setembro de 2017.

LENNEBERG, E. **The biological foundations of language**. New York: Wiley, 1967.

LEGISLAÇÃO E ESCOLAS BILÍNGUES NO BRASIL.
<https://educacaobilingue.com/2016/01/01/legislacao-e-escolas-bilingues-no-brasil/> Acesso em 21 de agosto de 2017.

LIGHTBOWN, P. M. E SAPADA, N. 3 ed., **How languages are learned**. Oxford University Press, 2006. Capítulo 2 “Explaining Second Language Learning”, p. 35-38.

MACKEY, W. **The Description of Bilingualism**. In: Li Wei, *The Bilingualism Reader*. London; New York: Routledge, 2000.

MACNAMARA, J. **The Bilingual’s Linguistics Performance – A Psychological Overview**. *Journal of Social Issues*, 23, 58-77, 1967a.

MCWHINNEY, B. (1992) **Transfer and competition in second language learning**. In R. J. Harris (ed.) *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam, North Holland: Elsevier.

MEGALE, A. **Bilinguismo e Educação Bilingue – discutindo conceitos**. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 (www.revel.inf.br)

MORALES, J., Calvo, A. E Bialystok, E. **Working memory development in monolingual and bilingual children**. 2013. Universidade de Granada, Espanha. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23059128> - Acesso em 04 de setembro de 2017.

MUKAI, Y. **A interlíngua dos aprendizes brasileiros de língua japonesa como LE, com enfoque no uso das partículas WA e GA**. Tese apresentada ao Departamento de Linguística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas.

PEAL, E. E LAMBERT, W. E. (1962) **The relation of bilingualism to intelligence**. Psychological Monographs , 76, 1 — 23.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Edição 4. WMF Martins Fontes, 2012.

READ, C. **Is younger better?** English Teaching Professional, 28 (5-7). Available at www.carolread.com/articles/ETp28_CarolRead.pdf

SCHUKLENK, U. **Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos**. In: DINIZ, FD., GUILHEM, D. & SCHUKLENK, U. (eds.). Brasília: Editora: UNB, 2005.

SELINKER, L. **Interlanguage**. International Review of Applied Linguistics (IEAL), v.10. n. 3, p.209-231, 1972.

SHIN, J. e CRANDALL J. **Teaching Young Learners English**. Heile, Cengage. National Geographic, 2011.x

SMITH, L. M. **An evolving logic of participant observation, educational ethnography and other case studies**, in L. Shulman (ed.), Review of Research in Education (Volume 6), Peacock Itasca, IL, 326-377. 1978.

STAKE, R. **Case studies**, in Denzin e Lincoln (eds), Handbook of qualitative Research, Sage, Thousand Oaks, CA, 236-247 (1994)

TITONE, R. **Le Bilinguisme Précoce**. Brussels: Dessart, 1972.

WEI, Li. **Dimensions of Bilingualism**. In: Li, Wei, The Bilingualism Reader. London; New York: Routledge, 2000.

YOKOTA, R. **Aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras – aspectos teóricos**. In: BRUNO, F. C. (Org.). Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática. 1. Ed., São Carlos-SP: Claraluz, 2005, p.11-22.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Concordância do Participante de Pesquisa (escola)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

INSTITUTO DE LETRAS – IL

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA

TERMO DE CONCORDÂNCIA

PARTICIPANTE DE PESQUISA

Eu, _____, diretor(a) responsável pela instituição _____, está de acordo com a pesquisa: **Quanto mais cedo melhor? Um Diagnóstico sobre a Iniciação Bilíngue em Ambiente de Aprendizagem Monocultural para Jovens Aprendentes**, na supracitada instituição de ensino. A pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora Erika Alessandra Oya, para dissertação de Mestrado da Universidade de Brasília dentro do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

O estudo envolve análises sobre o desenvolvimento da língua inglesa como língua estrangeira em aulas para jovens aprendentes de 2 a 8 anos. Tem duração de um ano e meio, com previsão de início para setembro de 2016. Todos os participantes, assim como os agentes envolvidos e a instituição, permanecerão anônimos durante todo o processo de pesquisa.

Brasília, _____ de _____ de 2016.

Responsável: _____

Orientador: _____

Diretora da escola: _____

Pesquisador Responsável: _____

Apêndice B – Termo de Concordância do Participante de Pesquisa (pais e/ou responsáveis pelo participante de pesquisa)



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA**

**TERMO DE CONCORDÂNCIA
PARTICIPANTE DE PESQUISA**

Eu, _____, responsável pelo aluno(a) _____ que estuda no centro binacional Casa Thomas Jefferson, autorizo meu filho(a) a participar da pesquisa: **Quanto mais cedo melhor? Um Diagnóstico sobre a Iniciação Bilíngue em Ambiente de Aprendizagem Monocultural para Jovens Aprendentes**, de responsabilidade da pesquisadora Erika Alessandra Oya, para dissertação de Mestrado da Universidade de Brasília dentro do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. A coleta de dados do presente estudo envolve gravações de vídeos de momentos de algumas aulas de inglês para posterior análise da produção em língua estrangeira do jovem aprendiz em ambiente formal de aprendizagem/aquisição. As imagens coletadas não serão exibidas em nenhum tipo de mídia social ou qualquer instrumento de divulgação externa. E todos os participantes permanecerão anônimos durante todo o processo de pesquisa. O objetivo é a observação do desempenho linguístico, que através do material autêntico, possibilitará a pesquisadora a obter resultados que possam acrescentar academicamente na prática dos docentes de língua estrangeira no Brasil para aprendizes de 2 a 8 anos.

Brasília, _____ de _____ de 2016.

Responsável: _____

Orientador: _____

Diretora da escola: _____

Pesquisador Responsável: _____

Apêndice C – Instrumento de Pesquisa: Formulário para Notas de Campo

OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Data: ____/____/____

TURMA	
NÚMERO DE PARTICIPANTES	
ATIVIDADE	
OBJETOS	
ATO(S) Ações individuais	
EVENTOS(S) Conjunto de atividades realizadas pelas pessoas	
TEMPO	
OBJETIVOS	

Fonte: Spradley, J. P. (1980) Participant Observation