

UM OLHAR SOBRE O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE DE MENORES OUVINTES

*Adriana Lago Lourenço Costa e Silva¹
Heloisa Xavier da Silveira Calazans²*

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é relatar experiências compartilhadas por educadores e educandos dentro de um processo de aprendizagem bilíngüe na primeira infância de menores ouvintes. A finalidade é contribuir efetivamente para ampliar o conhecimento daqueles que estão diretamente envolvidos com este tipo de educação, na qual, na maior parte do tempo, os desafios são duplicados, já que o aprendizado se faz em duas línguas diferentes e, conseqüentemente, em duas culturas.

Sabemos que a linguagem surgiu da necessidade que o ser humano tem de se comunicar com seus semelhantes. Por ser um animal gregário e não solitário, a comunicação faz-se prioritária em seu desenvolvimento emocional. Vygotsky e Bakhtin em suas investigações, como bem coloca Solange Jobim e Souza (1994, p.95), “oferecem uma construção teórica que coloca a linguagem como ponto de partida na investigação das questões humanas e sociais, além de ser também um desvio que permite que as ciências humanas transitem para fora dos paradigmas cientificistas, priorizando uma abordagem ético-estética da realidade.”

As funções da linguagem, segundo Vygotsky, são: “a primeira, de intercâmbio social, é a necessidade de comunicação entre os homens — possibilita a troca, a transmissão, a assimilação de conteúdos e experiências e acontecimentos ocorridos ao longo da história da humanidade, impulsionando o desenvolvimento da linguagem; e a segunda é denominada pensamento generalizante, onde o real é organizado e as ocorrências de uma mesma classe de objetos, de fatos, são agrupadas numa mesma categoria”.

Refletindo sobre estes postulados e neles embasados, deitamos nosso

¹Bacharel e Licenciada em Letras (Português e Inglês), Pós - Graduada em Educação Infantil — PUC/RJ e Professora de Educação Infantil da “Our Lady of Mercy School”. E-mail: alcsilva@uol.com.br

²Bacharel em Letras (UFRJ), Pós-Graduada em Psicopedagogia (Instituto Isabel), Literaturas de Língua Inglesa (UERJ) e Formação de Professores de Português para Estrangeiros (PUC/RJ): Professora de Português para Estrangeiros da “Our Lady of Mercy School”. E-mail: helocalazans@uol.com.br

olhar sobre o ensino na Educação Infantil como sendo o início, a base, de todo um processo que contribui para o crescimento do ser. Neste artigo, focamos a educação infantil bilíngüe, a qual é privilégio de poucos menores ouvintes, mas, por outro lado, torna-se também um grande desafio para aqueles que dela participam, sejam aprendentes ou mestres, pois, como já bem o diz a nomenclatura “bilíngüe”, todo o aprendizado se faz de forma duplicada com significados e significantes duplos para cada conceito que o homem construiu ou constrói do mundo a sua volta. É sobre este duplo desafio que vamos tratar, deixando aqui, com nossas experiências, a contribuição para outros educadores que participem deste mesmo processo.

A seguir, nosso relato de algumas experiências desenvolvidas com crianças de 5 e 6 anos de idade, em duas turmas da Educação Infantil de uma escola bilíngüe, tem por objetivo fazer uma reflexão sobre a prática observada, considerando-a como a primeira etapa do processo de aprendizagem e contribuindo para a formação do ser humano como sujeito social. As atividades que serão analisadas foram dinamizadas pelas professoras que já atuavam há vários anos nessa mesma área, mais duas auxiliares de ensino com formação de ensino médio e, também, com alguma experiência no trabalho com crianças na primeira infância. A descrição de algumas produções dos alunos visa a exemplificar as mudanças de postura, não só dos registros dos próprios alunos, como também das professoras.

SITUAÇÃO 1

X, em 2002, é a professora de uma turma composta por quatro alunos novos na Instituição e quinze que já são seus alunos desde os 2 anos de idade. A faixa etária do grupo varia entre 5 e 6 anos.

A professora, todas as segundas-feiras, pergunta aos alunos como foi o final de semana, o que eles fizeram, etc. No início, ela mesma instituía-se a escriba dos alunos, mas, a partir do segundo semestre pedia que os mesmos escrevessem ou desenhassem no quadro, relatando suas experiências. Em uma determinada segunda-feira, João (6 anos) foi ao quadro e registrou a seguinte frase:

“Sábado joga Vasco com Fernando, Caio, Gabriel, Rafael, Leandro, Renato, Bruno, João, Willians, Sergio, Robson e Paulo.”

João, conforme trabalhava, sentia necessidade de explicar o seu registro e o fazia usando os nomes dos colegas de sua turma para nomear outras crianças que não aquelas ali presentes. Ao apontar cada nome, o aluno estava, na realidade, referindo-se ao universo dos seus amigos que mora-

vam próximo de sua casa e, ao evocar nomes semelhantes aos dos colegas de classe, enfatizava que, embora sendo outras crianças, de certa forma, eram iguais por serem também crianças e amigos seus.

Dentre todas as interpretações possíveis com relação ao registro de João, colocaremos aqui algumas que nos parecem pertinentes. Ele lançou mão de nomes de colegas de sua classe porque estes já eram de seu domínio, no seu universo de sala de aula, relacionando-os aos amigos de sua comunidade (um outro universo). Desta forma, João conseguiu fazer-se entender, apesar de seu código lingüístico escrito ainda ser limitado. Outro fato interessante foi o registro dos nomes de Willians e Renato. Em relação ao primeiro, provavelmente optou por não copiá-lo fielmente por considerá-lo um nome incomum e, portanto, difícil de ser encontrado para duas pessoas ao mesmo tempo — William — e então modificou-o para corresponder a outra pessoa. O segundo — Renata —, por ser um nome feminino, parece tê-lo transformado com o objetivo de adequá-lo ao seu discurso, pois se referia a um jogo do universo masculino — Renato.

Do mesmo modo, ao utilizar a palavra Vasco ele, na verdade, referia-se ao esporte futebol, fazendo outro empréstimo do nome de seu time preferido para seu registro, pois ainda não sabia escrever o vocábulo específico. É importante ressaltar que esta é uma estratégia de comunicação constantemente utilizada por alunos bilíngües, isto é, lançarem mão do conhecimento já adquirido para se fazerem entender naquele universo no qual ocorre um outro código que ainda estão tentando assimilar.

Outro ponto interessante foi a utilização de números relacionados a nomes. João empregou-os para enfatizar o universo de jogo de futebol. Ele atribuía números aos nomes e apontava para suas costas, deixando claro que eram os números das camisas de jogadores.

SITUAÇÃO 2

X, em 2002, foi regente de uma turma com três alunos novos na Instituição e vindos da pré-escola de uma escola brasileira, sendo que todos estavam em processo de aquisição de segunda língua.

No mês de abril, o planejamento incluía uma visita ao Museu do Índio e, durante uma atividade na sala de leitura, a professora produziu um painel, com a ajuda dos alunos, onde registrou a data da visita, quem iria e o que esperavam encontrar naquele espaço. O painel foi feito em um papel pardo e levado para a sala de aula.

Após rever o painel com os alunos, a professora guardou o mesmo e

solicitou à turma que pensasse no painel e o registrasse livremente.

Dentre as produções, destacamos a do aluno Y, onde havia os mesmos elementos do material trabalhado, como menção à turma e ao dia do passeio. Durante sua produção, a professora o interrompia pedindo explicações e ele ia dando significado para cada fato registrado no desenho, na língua inglesa. No seu processo de aquisição de segunda língua, o aluno apresentava consciência de que a língua inglesa escrita necessita de um código-letras, mas ainda não conseguia organizá-las, tornando-as significativas para um futuro leitor e, assim, usou o desenho para se comunicar.

Seguindo o planejamento, após a visita ao museu e outras atividades, como desenhos, leitura de panfletos, histórias, mural com fotos etc., a professora utilizou a mesma estratégia citada anteriormente. O aluno Y compôs o desenho 2, onde relatava que ele, Érika e Leandro não haviam ido ao museu. Os nomes foram escritos na parte superior da folha. A professora indagou sobre o significado de tais nomes naquele lugar da folha e ele, apontando-os, usou a expressão “não foi” dita na língua inglesa e, após essa interferência por parte da professora, continuou a escrever na parte inferior da folha os nomes dos colegas que foram ao museu. Novamente, o aluno fez uso dos nomes de seus amiguinhos como parte do código que já dominava para tornar sua comunicação mais eficiente.

SITUAÇÃO 3

Um aluno, o qual vamos chamar Luis Pablo, já aprendia inglês há alguns meses, sendo sua língua nativa o espanhol, pois é mexicano, se encontrava na época com 4 anos e, em setembro do ano anterior, havia sido matriculado na escola. Mas, ele ainda não falava português nem inglês e tinha um vocabulário restrito na sua língua materna devido à sua faixa etária. Assim, a sua adaptação foi demorada por não compreender outra língua a não ser o espanhol.

No primeiro dia de aula, a auxiliar de ensino e os alunos não entendiam sequer uma palavra do que ele dizia. Para falar a verdade, compreendiam apenas “buenos dias”, que ele disse assim que chegou. E o momento inesquecível desse dia foi no refeitório, na hora do almoço, pois ele disse “dame urro”. A professora tentava, em inglês, estabelecer uma comunicação: Do you want some water? (Você quer um pouco de água?) E ele respondia: “urro”. E ela insistia, mais uma vez: Do you want some juice? (Você quer um pouco de suco?). A criança foi ficando nervosa e começou a gritar “urro”, “urro”, “urro”. Então, a professora pediu ajuda às outras professoras que estavam ao seu redor, perguntando: Vocês sabem o que quer dizer “urro”?

Uma mostrou arroz, outra feijão, peixe, purê de batatas, salada, até que ela teve a idéia de mostrar o suco de uva e foi o que funcionou. O que ele realmente queria era tomar um pouco mais de suco. Assim que a professora serviu mais suco em seu copo, ele falou: “Te quiero mucho muchacha, gracias.”

Ao final do semestre, ele compreendia o que os professores falavam em inglês e já falava algumas palavras, também. Além disso, já era capaz de responder o que lhe era perguntado de acordo com o vocabulário ensinado nas unidades trabalhadas. Por exemplo: quando foi trabalhada a unidade referente ao “Halloween”(dia das bruxas) foi-lhe perguntado o significado do vocábulo fantasma, em inglês, e ele respondeu: “ghost”. Se lhe perguntassem: What is the color of the ghost? (Qual é a cor do fantasma?) Ele seria capaz de responder: “É white” (É branco). Suas respostas eram um indício de que ele começava a estabelecer uma relação entre a sua língua nativa e o inglês. Seu aprendizado efetivou-se porque uma vez matriculado nessa escola teve necessidade de aprender o inglês para se comunicar com os novos amigos e poder socializar-se, ou seja, comunicar-se tornou-se significativo para ele e o levou a motivar-se internamente para fazê-lo. Cabe ressaltar que foi também interessante constatar que os seus colegas de turma começaram a aprender espanhol com ele ao mesmo tempo em que ele aprendia português com os colegas.

No ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, na maioria dos casos, o contato com a língua a ser aprendida só acontece em sala de aula com limitações de tempo e de oportunidades de estar-se em situações naturais do uso da língua; ou até mesmo de conhecer-se outros falantes desta língua, além do professor, ou de ter-se contato com a cultura do país da qual esta língua faz parte. Essas limitações vão requerer que o professor lance mão de recursos variados que possam compensá-las. Uma imersão total no ambiente da língua-alvo costuma ser uma situação mais favorável para a aprendizagem/aquisição desta língua, e permite um desenvolvimento mais rápido e mais vinculado à realidade do que uma situação de sala de aula. Neste caso, a sala de aula passa a ser um espaço a mais para o contato com o uso da língua e não só pode como deve ser aproveitado de diversas formas para uma exposição mais intensiva do aprendente à língua-alvo e da cultura desta.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Na situação anteriormente apresentada no texto 2, Y já ordena as letras

em palavras e expressões significativas, mas, possivelmente, tendo como referência sua primeira língua, que se concretiza no espaço, escreve sem considerar, ainda, a linearidade característica da língua inglesa escrita. Na segunda etapa da sua produção, ao contrário daquela apresentada com os nomes dos amigos na parte superior da folha, usou setas numa tentativa de evitar explicações complementares sobre seu desenho a um futuro leitor — no caso a professora —, deixando clara a construção de sua consciência de autor e da existência de um leitor/interlocutor.

Gostaríamos de enfatizar que os dados analisados nessas situações têm o objetivo de recuperar o processo de aquisição de segunda língua por parte das crianças e não apenas registrar um produto final.

Como conseqüência dessa mudança de posturas do **aprendente** frente ao ensino de língua inglesa para crianças, foi possível observar-se que:

— Os desenhos e textos vivenciados na escola estão começando a fazer parte da vida social dos alunos fora da sala de aula.

— Os alunos estão começando a se arriscar em atividades escritas em inglês, tendo como base sua própria língua.

— A aprendizagem da criança dá-se experimental e ocasionalmente. Mas, para que essa aprendizagem aconteça, é preciso que a relação criança-educador seja pautada em um relacionamento de respeito, carinho, amor, compreensão e, evidentemente, competência profissional. Foi o que procuraram demonstrar as educadoras para Luís Pablo, dando-lhe segurança e oferecendo-lhe um ambiente saudável de respeito ao **aprendente**. A criança assim tratada torna-se capaz de assimilar conhecimentos, pelo fato de que acredita em si mesma.

— O trabalho realizado na escola, seja em experiências ou vivências, não deve ser imposto, mas posto à disposição das crianças para que elas cheguem às suas próprias conclusões, assimilando conhecimentos e formando o seu próprio caráter, através de suas próprias escolhas.

— Como afirma Vygotsky (1991), existem tarefas que a criança pode realizar sozinha — nível de desenvolvimento real — e há aquelas em que a criança precisa de ajuda do outro — nível de desenvolvimento potencial, etapas posteriores que influenciarão significativamente no resultado final. O aprendizado impulsiona o desenvolvimento possibilitando novos processos de aprendizagem, resultando no que ele chamou de zona de desenvolvimento proximal.

Gostaríamos de deixar aqui também registradas as palavras que Lya Luft (2003) sempre dirigia aos seus alunos em sala de aula: “Vocês são melhores do que pensam. São mais inteligentes e mais capazes do que pensam, inclu-

sive, do que nós adultos — pais e professores — que, sem querer, os fazemos acreditar que são.” Ao que acrescentamos: estas deveriam ser as palavras de incentivo de todos os mestres para seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIGRÁFICAS

- JOBIM E SOUZA, Solange *Infância e Linguagem — Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papyrus, 1994.
- LUFT, Lya *Perdas e Ganhos*. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Record, 2004 (18ª edição).
- PIAGET, Jean *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.
- _____ . *A Psicologia da Criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____ . *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.