

**ORIENTAÇÕES SOBRE A LINGÜÍSTICA: O ENSINO DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS NO
CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO**

Edyala Oliveira Brandão Veiga (UENF)

edyalabrandao@hotmail.com

Roberta da Silva Nascimento Pereira (UENF e FMSC)

robertasnascimento14@hotmail.com

Fernando Xavier de Almeida (UENF e FMSC)

fxalmeida@gmail.com

Geovana Santana da Silva (UENF)

gesantana@gmail.com

RESUMO

Acreditava-se que aprender uma segunda língua na fase de alfabetização poderia prejudicar o desenvolvimento da língua materna. Entretanto, de acordo com o primeiro princípio da psicologia Vygotskiana, que se refere à relação entre pensamento e linguagem, defende-se que, ao contrário do que muitos imaginavam e ainda imaginam, o aprendizado de uma língua estrangeira na fase de alfabetização contribuiu para o aprendizado da língua materna. O escopo do presente trabalho consiste na análise metodológica acerca da orientação sociológica para análise das orientações linguística, em suma, com maior relevância no ensino e preparo educacional de crianças em séries iniciais. A metodologia empregada foi a revisão de literatura com referencial teórico consistente em pesquisas de livros, monografias, teses, artigos e dissertações já publicadas. Nesse interim, abordaremos ainda métodos e discursos para uma possível orientação sobre a linguagem, bem como a possibilidade de inclusão de tarefas e projetos para um melhor resultado na aprendizagem. Ante o delineado no presente trabalho, fora abordado em síntese algumas orientações no que dispõe a aplicação da linguística, sua forma e maneiras de se iniciar o trabalho da língua estrangeira com crianças em séries iniciais.

Palavras-chave:

Educação. Linguística. Língua estrangeira.

1. Introdução

Em notas introdutórias, necessário se faz o tracejar sobre o termo linguística, sendo este utilizado apenas em meados do século XIX. Tal uso tinha como intenção distinguir a abordagem filosófica da abordagem que pretendia imprimir a partir daí aos estudos sobre a linguagem humana como outra terminologia, a linguística (estudo sincrônico ou em um determinado

período de tempo das línguas, com base, de preferência, na modalidade falada.

Assim, sabe-se que hoje o termo linguística não se restringe a esse conceito *stricto sensu*. Embora não haja unanimidade – talvez nunca haja – a tendência atual é considerar tudo e qualquer estudo sobre linguagem verbal, de caráter interno ou externo como objeto da ciência linguística.

Forçoso é assim que a origem grega até o que hoje conhecemos como “linguística moderna”, aqueles que se ocuparam de reflexões sobre a linguagem de um modo geral e, mais tarde, sobre a língua podem ser classificados de acordo com o interesse linguístico que norteia suas produções científicas: ora caracterizada pela teoria e descrição, ora pela comparação e história da linguagem.

Ao trabalharmos com a proposta de aprendizagem de línguas estrangeiras em séries iniciais, observamos que partindo do princípio de que variáveis afetivas, tais como a motivação e a ansiedade, afetam a aprendizagem de uma língua estrangeira, pretendemos entender, através de uma discussão teórica que há vários trabalhos e formas de desenvolver a aprendizagem em tal necessidade (FERREIRA, 2015, p. 250-1).

De tal, percebe-se assim, que a história da linguística nas últimas décadas não só tem vindo a incidir no estudo dessas outras dimensões, como tem caminhado no sentido de uma consideração cada vez mais unitária e integrada da ciência da linguagem.

2. A introdução de língua estrangeira nas séries iniciais

Como ponto de partida, ressalta-se que a ansiedade pode estar relacionada ou ligada a outras variáveis de diferenças individuais, tais como motivação e autoconfiança. Ficando assim a ansiedade associada negativamente à motivação no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e está relacionada diretamente ao nível de autoconfiança dos estudantes. Desse modo, a sequência de ações inicia-se pelos primeiros desejos do aluno, que aos poucos se tornam objetivos, os quais são transformados em intenções, até chegar à ação. Assim, o aluno conseguiria alcançar seus objetivos e poderia realizar a avaliação em todo o processo. Contudo, o comportamento deste aluno é direcionado pelas influências motivacionais, que são de ordem

cognitiva, afetiva e situacional, podendo potencializar ou inibir a sequência dessas ações.

Segundo Dornyei (2001), através do estímulo da curiosidade e da atenção, bem como da criação de um curso que seja atrativo a estes alunos, os valores intrínsecos na motivação, ou seja, o primeiro valor atribuído pelo aluno à aprendizagem de uma língua estrangeira, seriam moldados. Porém, é preciso também apresentar a este aluno a base cultural que envolve esta língua estrangeira e instigar a conscientização sobre os benefícios que esta língua estrangeira lhe proporcionará, para que consiga alcançar seus objetivos profissionais.

Por isso, considera-se fundamental a busca por um ambiente acolhedor, motivador no contexto acadêmico, onde as variáveis afetivas dos alunos sejam levadas em conta, para que haja o desenvolvimento de um aluno interessado na língua e na cultura estrangeira, a fim de tornar-se um profissional capaz de realizar seu papel de educador.

Em tal contexto, Mello (2001), leciona:

Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo, Ninguém promove a aprendizagem de conteúdo que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve a oportunidade de construir. (MELLO, 2001, p. 09 *apud*. FERREIRA)

Desse modo, fala-se muito no ensino comunicativo de língua estrangeira, mas muito pouco se sabe sobre a prática comunicativa em sala de aula, visto que esta abordagem é relativamente recente. Com isso, em relação ao trabalho de uma língua estrangeira com crianças de tenra idade parece não haver um consenso sobre a viabilidade do ensino nas séries iniciais, uma vez que muitos questionamentos a respeito da melhor idade para se aprender línguas ainda não foram respondidos. De forma geral, há muita crença e mitos e poucos fatos referentes ao ensino de língua estrangeira para crianças, como afirmam Assis-Pererson e Gonçalves (2000-2001 *apud* LIMA, 2008, p. 296).

Para tanto, essas crenças e mitos aparecem nas falas dos pais e dos próprios professores. Outrossim, as autoras acima referenciadas afirmam que, em sua grande maioria, os professores acreditam que quanto mais cedo o ensino da língua estrangeira tiver início, melhor. No entanto, profissionais da educação baseiam-se mais nas experiências e intuições do que nas teorias e pesquisas sobre a aquisição de língua, mostrando que as crenças “nas-

cem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (SANTOS, 2006, p. 122 *apud* LIMA, 2008, p. 296).

Para além, segundo o que leciona Castro (1996) acreditava-se que aprender uma segunda língua na fase de alfabetização poderia prejudicar o desenvolvimento da língua materna. Entretanto, de acordo com o primeiro princípio da psicologia Vygotskiana, que se refere à relação entre pensamento e linguagem, defende-se que, ao contrário do que muitos imaginavam e ainda imaginam, o aprendizado de uma língua estrangeira na fase de alfabetização contribuiu para o aprendizado da língua materna.

Nesse ínterim, outros autores também acreditam que as crianças apresentam algumas vantagens com relação ao adulto, e teorias defendem que o ensino de língua estrangeira para crianças seja viável, como por exemplo, a hipótese do período crítico, que estabelece que há um período fixo de até, aproximadamente, 10 anos de idade, durante o qual o aprendizado de uma segunda língua ocorre naturalmente.

Ressai desse contexto o que ensina Figueira (1997), veja-se:

A idade do indivíduo é um dos fatores que determinam o modo pelo qual se aprende uma língua. Mas as oportunidades para a aprendizagem, a motivação para aprender, e as diferenças individuais são também fatores determinantes para o sucesso na aprendizagem. (FIGUEIRA, 1997, p. 26)

Ainda assim, deve-se observar que as crianças apresentam características singulares que devem ser respeitadas e utilizadas como ferramentas auxiliares para aprendizagem, dentro e fora da sala de aula.

Outrossim, para tratar do ensino de uma língua estrangeira para crianças é de suma importância levar em consideração alguns aspectos referentes a essa faixa etária. Assim, conforme já mencionado em linhas alhures, crianças, adolescentes e adultos têm diferentes características de aprendizagem e, assim, aprendem de maneiras diferentes. Os autores afirmam que alunos com características diferentes devem ser ensinados de maneiras diferentes.

Noutro instante, um fator importante dessa faixa etária é que muitas vezes as crianças não entendem porque precisam aprender uma língua estrangeira. No lecionar de Davies (2006), os pais querem que os filhos aprendam inglês desde pequenos para que tenham algumas vantagens no futuro, mas as crianças

(...) têm dificuldade em entender por que o inglês é tão importante no longo prazo” sendo que “para muitas crianças, o futuro é o hoje à noite, amanhã ou, no máximo no Natal, e não em algum ponto distante, quando terá que enfrentar os desafios de ser adulto. (DAVIES, 2006, p. 01)

Claro é assim que as crianças têm uma necessidade muito grande de concretizar o que está aprendendo, assim, quando o inglês não tem motivos comunicativos, a criança não consegue entender sua importância no futuro.

3. *O ensino fundado em “gêneros de discursos”: uma possível orientação para língua estrangeira*

Adentrando ao tópico da natureza semiótica da linguagem, Rocha (2008) propõe um modelo de ensino de língua estrangeira que promova o desenvolvimento da interculturalidade, embasado na criação de agrupamentos de gêneros discursivos, relacionados a três sistemas de atividades, denominados de gêneros que fazem cantar, brincar e contar. Para a autora, atividades musicais relacionam-se aos gêneros que fazem cantar, os jogos aos que fazem brincar e as atividades narrativas àqueles que fazem contar. No entanto, a autora ressalta que atividades de linguagem podem constituir-se pela combinação de gêneros pertencentes aos diferentes agrupamentos propostos.

Certo é assim que não aprendemos apenas de uma forma, portanto, é típico do ser humano lançar mão de diversas estratégias para alcançar seus objetivos e, no caso de crianças aprendendo uma língua estrangeira, não é diferente. Uma dessas estratégias é o uso de frases ou expressões que aprendem ouvindo outras pessoas em situações distintas (SEGANFREDO SANTOS, 2010, p. 441).

Para além, necessário se faz trabalhar nesse tópico o ensaio caracterizado por Bakhtin, vez que em seu trabalho sobre gênero do discurso (2003 [1979]), apresenta três peculiaridades comuns a qualquer enunciado concreto, a saber: 1) a alternância dos sujeitos do discurso; 2) a conclusibilidade; e 3) a relação do enunciado com o próprio falante e com outros participantes da comunicação (elemento expressivo/valorativo).

De tais, independentes de suas extensões, todo enunciado possui limites bem determinados. Esses limites são de natureza especialmente substancial e de princípios e não são convenções ou abstrações, eles são determinados pela alternância de sujeitos do discurso.

A conclusibilidade, segunda peculiaridade do enunciado, está diretamente ligada à alternância do sujeito. Para que os sujeitos se alterem nas enunciações, é necessário que exista um *dixi* conclusivo, uma “pista” de que o falante está dando lugar ao seu interlocutor, que o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições.

No tocante a exauribilidade semântico-objetiva, ela nunca será uma exauribilidade completa e definitiva do tema, uma vez que, como afirma Acosta-Pereira (2012, p. 31), o objeto, como objeto do mundo, é inexaurível. O esgotamento do tema se dá em relação ao seu tratamento dentro do enunciado e será mais próximo da exauribilidade completa, quanto mais padronizados e estáveis forem os gêneros nos quais se realizam.

Assim é esse nosso domínio de gênero de discurso que nos permite compreender o todo do enunciado, encaminhando o falante para unidade do seu discurso e seus interlocutores na compreensão do seu projeto discursivo, veja-se:

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de constituir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 283 *apud*. HUFF, 2017, p. 35)

Assim, “são os gêneros que organizam o nosso discurso e permitem a comunicação discursiva”. De tal forma, pode-se concluir que a conclusibilidade, devido a esses três fatores, garante ao enunciado um todo concluso de sentido; a delimitação do seu volume e de suas fronteiras e orienta os interlocutores no processo discursivo.

Na linha da terceira peculiaridade do enunciado apontada por Bakhtin, é a relação do enunciado com seu autor e com os outros participantes da comunicação. Essa relação se dá por meio da expressividade. No contexto, Acosta-Pereira (2012), diz:

A expressividade é uma construção social e histórica, portanto cronotópica. A todo enunciado, situado no tempo e no espaço, é conferido valores particulares. A expressividade testemunha a singularidade do enunciado e sua relação com os valores construídos. (ACOSTA-PEREIRA, 2012, p. 33)

Assim, o fato de aprendermos as palavras já em funcionamento nos enunciados e, portanto, relacioná-las aos seus sentidos mais recorrentes, podemos ter a impressão errada de que as palavras possuem um tom emoti-

vo-volitivo fora dos enunciados e, ainda, que escolhermos essas palavras porque elas transmitem o tom desejado.

Constata-se assim, que não são as palavras que nos propiciam determinado tom expressivo, ao contrário, a partir do nosso projeto discursivo, o qual já é expressivo por natureza, é que escolhermos quais palavras são adequadas e quais não e só ao entrar na enunciação elas adquirem o tom projetado. Fica claro assim que a prática da análise linguística, consociada a essas três atividades, deverá proporcionar ao aluno a compreensão e o domínio de recursos expressivos distintos dos seuse da sua variedade linguística.

4. *Tópicos, tarefas e projetos: a dimensão inter/transdisciplinar em línguas estrangeiras*

A orientação indivíduo na aprendizagem de línguas baseiam-se no conceito de aconselhamento não diretivo de Rogers (1985), associado às atitudes positivas das pessoas, também encontrado na psicologia humanista. O aluno é visto assim como uma pessoa que é capaz, em princípio, de atuar de forma autônoma, refletir sobre sua aprendizagem, a fim de controlá-la e continuar a desenvolvê-la.

De acordo com o pensamento do autor acima narrado, voltado para o campo educacional, surge a concepção de que aprender também envolve aspectos emocionais dos alunos através de um ambiente facilitador dessa aprendizagem. Assim, os seres humanos têm a tendência à autorrealização, a serem animados por um potencial para o crescimento e criatividade. Porém, quando esta realização é frustrada através de uma concepção inferior de si mesmo ou limitações externas, ocorre o impedimento desta valorização que pode se manifestar através da ansiedade, por exemplo.

Ora, o professor pode ser o facilitador desse processo de aprendizagem, mas nunca determiná-lo. Assim, o foco desta perspectiva humanista está no aluno, já que é através de suas experiências e crenças que ocorre o processo de aprendizagem, pois cada aluno se apropriará de uma maneira singular daquilo que lhe é ensinado.

Nesse almiré, o ensino interdisciplinar é defendido como uma prática que permite unir ou integrar conteúdos, uma forma diferente de conceber o ensino e situar os alunos num mundo de conhecimento integrado com as práticas sociais. Destarte, a formação interdisciplinar permite uma compre-

ensão maior da realidade, pois oferece subsídios ao professor para criar espaços em suas aulas onde os alunos percebam-se como participantes ativos na sociedade e aprendam a construir sentidos para entender melhor a realidade, tornando-se comprometidos com valores de democracia, solidariedade e desenvolvimento do pensamento crítico.

Nessa definição, Luck (1994 *apud.* KMIECIK, 2007, s. p) afirma em sua obra que

Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade; de modo a superar a fragmentação do ensino objetivando a formação integral do aluno, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual. (LUCK, 1994 *apud.* KMIECIK, 2007, s. p)

Ora, ressalta assim que o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. A interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas.

Nesta prática, o professor de língua estrangeira revê sua prática pedagógica, buscando novos caminhos no processo ensino–aprendizagem a partir de uma reflexão crítica e resgatando seu papel enquanto formador de cidadãos capazes de agir a interagir sobre suas ações com responsabilidade.

Tal trabalho sobre uma visão interdisciplinar pode incentivar uma relação harmoniosa entre professor-aluno, para assim, uma melhor aplicação e aprendizagem da língua estrangeira. É sabido assim que a interdisciplinaridade tem sido muito discutida atualmente como forma de questionar o saber fragmentado. Trabalhar numa perspectiva interdisciplinar tem sido o objetivo que muitas escolas buscam para proporcionar aos alunos um ensino promovendo a integração entre as disciplinas e o desenvolvimento do senso de cidadania, que vai além do aplicado e aprendizagem da sala de aula.

Contudo, o ensino da língua estrangeira na rede pública tem se tornado cada vez mais um desafio para os profissionais que atuam nessa área, uma vez que o ensino dessa disciplina no âmbito educacional público passou e passa por dificuldades relativas à falta de material didático, à ausência

de um ambiente propício para aprendizagem da língua estrangeira, carga horária insuficiente.

Nesse enfoque, acredita-se que o caminho mais seguro para fazer a relação da língua estrangeira com outras disciplinas é trabalhar com a realidade. A abordagem interdisciplinar permite que você daria de forma convencional, sejam ensinados e aplicados na prática.

Observa-se, portanto, que o ensino da língua estrangeira deve desempenhar uma função relevante no currículo, pois, é completamente importante na formação global do aluno e no enriquecimento de sua personalidade; é veículo de informação cultural, técnica e científica exercendo na sua função educacional um papel formativo às outras disciplinas.

Nesta perspectiva, o ensino da língua estrangeira deve ir além das habilidades linguísticas, deve contribuir para formar alunos críticos e transformadores, de forma a inseri-los na sociedade como participantes ativos.

A partir desta visão, a interdisciplinaridade pode contribuir para a formação deste sujeito ativo e crítico por promover a motivação pela aprendizagem e torná-la significativa.

Portanto, ao se abordar a interdisciplinaridade no ensino de língua estrangeira no currículo escolar, deverá buscar meios de transformar a prática diária, procurar ensinar de forma crítica dentro de um contexto sócio histórico que considere as relações com a cultura, a ideologia, o sujeito e a identidade. Na verdade, a língua e a cultura só tem a ganhar pelo contato com outras línguas e outras culturas.

Tal aplicação deve estar vinculada a um ensino voltado para a consciência crítica da linguagem, contemplando a diversidade discursiva presente na mídia e no mundo editorial, o uso das novas tecnologias, o trabalho coletivo e formação da identidade dos alunos.

5. Conclusão

Ante o delineado no presente trabalho, fora abordado em síntese algumas orientações no que dispõe a aplicação da linguística, sua forma e maneiras de se iniciar o trabalho da língua estrangeira com crianças em séries iniciais. Ademais, trabalhamos a aplicação do ensino fundado em gêne-

ro de discurso, onde fizemos constar algumas das passagens Bakhtin e seus métodos para uma orientação e trabalho da linguagem.

Adiante, em mesmo tópico, a importância do lecionar de uma língua estrangeira em séries iniciais e o papel do aplicador nessa etapa educacional. Outrossim, qual(is) formas seriam mais viáveis para tal, sendo, assim, demonstrado no texto as formas inter/transdisciplinar para o trabalho da língua estrangeira na realidade atual.

Disso, nota-se que a perspectiva interdisciplinar traz inúmeras implicações pedagógicas, pois assume riscos e enfrenta conflitos. Isto ocorre, pois a metodologia interdisciplinar conta com os limites e condições de cada saber, eliminando as barreiras entre eles e erradicando conhecimentos, daí a necessidade de um trabalho em equipe. Porém, imperioso ressaltar que esta união implica em planejamento e compromisso entre os agentes envolvidos, tendo assim, que abandonar o conformismo e o comodismo, fazendo mudanças nas rotinas em sala de aula.

Concomitante a isso, percebe-se o valor da interdisciplinaridade e a necessidade de situar o ensino de língua estrangeira nos desafios, dúvidas e interrogações da atualidade, bem como a importância de sua inserção na construção do conhecimento dentro de sala de aula, na finalidade de romper com os modelos tradicionais de ensino diante desse mundo globalizado que apresenta tanto desafios aos homens.

É nesse interim que se mostrou ademais, que o professor deve ser um profissional em formação contínua, precisa estar sempre se atualizando, não só para acompanhar um mundo em constante mudança, mas também para ser capaz de provocar mudanças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRA, Jaqueline Garcia. *A orientação linguística individual no desempenho acadêmico: uma busca por estratégias de amenização da ansiedade de produção oral na língua estrangeira no ensino de alemão*. 2015. Disponível em: <http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uplo_ads/2016/05/Jaqueline-Garcia-Ferreira.pdf>. Acesso em 30/05/2018.

HUFF, Luana de Araújo. *O discurso das orientações didático-pedagógicas em livros didáticos de língua portuguesa: em torno da prática de análise linguística*. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/>

handle/123456789/178992/347123.pdf?sequence=1>. Acesso em 31/05/2018.

KMIECIK, Cecília Marques. *O ensino interdisciplinar de língua e a formação de identidade do aluno*. 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_cecilia_marques_kmiecik.pdf>. Acesso em 31/05/2018.

LIMA, Ana Paula de. *Ensino de língua estrangeira para crianças: o papel do professor*. 2008. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/48/41>>. Acesso em 31/05/2018.

SEGANFREDO SANTOS, Leandra Ines. *Ensino–aprendizagem de língua ingressa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos*. 2010. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/viewFile/64/37>>. Acesso em 31/05/2018.