

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS: SIM OU NÃO? AS CRENÇAS DE UMA FAMÍLIA EM RELAÇÃO ÀS LÍNGUAS ADICIONAIS

TEACHING ENGLISH TO CHILDREN: YES OR NO? BELIEFS OF A FAMILY REGARDING ADDITIONAL LANGUAGES

Vânia Cezar Peixoto¹

vaniapc21@hotmail.com

Aline Jaeger²

alijaeger@unisinis.br

RESUMO: Este artigo é um recorte do meu trabalho de conclusão de curso e tem o objetivo de compartilhar as descobertas sobre a realidade de uma família que decidiu ensinar a Língua Inglesa a uma de suas filhas desde bebê. Com o intuito de identificar quais crenças a respeito do ensino de Língua Inglesa para crianças estão presentes em suas relações com as Línguas Adicionais, foi realizada a aplicação de um questionário e de uma entrevista com esta família. Também se incluiu na análise um autorrelato feito pela mãe. Estes dados foram contrastados com as teorias sobre o ensino e a aprendizagem de Línguas Adicionais. Os estudos realizados por King e Mackey (2007), Zilles (2006; 2008), Barcelos e Abrahão (2006), Cameron (2001) e Assis-Peterson e Cox (2007) tiveram grande valia durante a interpretação dos dados. Este estudo de caso visa, a partir da análise de uma só família, compreender a atual grande procura pelo ensino de Língua Inglesa para crianças ainda não alfabetizadas na Língua Materna. Tem-se a preocupação de não analisar apenas o caso em si, mas o que ele representa dentro desta realidade.

Palavras-chave: Línguas Adicionais. Crenças. Ensino de Inglês para Crianças.

ABSTRACT: This article is an excerpt from my end of course monograph and aims to share insights into the reality of a family that decided to teach English to one of their daughters since she was a baby. In order to identify which beliefs about teaching English to children are present in their relationships with Additional Language, a questionnaire and an interview with this family were applied. A self-report made by the mother was also included in the analysis. These data were contrasted with theories on teaching and learning of Additional Languages. Studies by King and Mackey (2007), Zilles (2006, 2008), Barcelos and Abrahão (2006), Cameron (2001) and Assis-Peterson and Cox (2007) had great value for the interpretation of the data. This case study seeks, through the analysis of one family, to understand the current high demand for teaching English to children not literate in their mother tongue. It has been a concern, not only to analyze the case itself, but what it represents within this reality.

Key words: Additional Languages. Beliefs. Teaching English to Children.

¹ Graduada em Letras Inglês – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinis/São Leopoldo-RS.

² Profª MS em Linguística Aplicada – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinis/São Leopoldo-RS.

1 Introdução

Uma prática que vem tornando-se cada vez mais frequente é o ensino de Inglês para crianças pequenas, algumas vezes até por pessoas de sua própria família, como o pai ou a mãe. Existem estudos acadêmicos acerca da temática do ensino de uma Língua Adicional para crianças, como a pesquisa realizada por King e Logan-Terry (2008), que trata sobre as estratégias comunicativas utilizadas por duas famílias ao promover o bilinguismo precoce e aditivo da Língua Espanhola, observando a quantidade e a complexidade da fala de cuidadoras e de mães com relação às oportunidades para a criança, bem como a relação entre o padrão de fala e as identidades de cada um dos participantes do estudo.

Partindo desse pressuposto, o objetivo principal deste estudo é compreender a razão da atual grande procura pelo ensino de Língua Inglesa para crianças ainda não alfabetizadas em sua Língua Materna, a partir da análise da realidade de uma família multilíngue da região do Vale do Rio dos Sinos, onde é muito comum que as comunidades tenham origem alemã ou italiana, falem português e ainda ensinem a seus filhos a língua inglesa. Os motivos da escolha desta família em especial serão detalhados na descrição da metodologia. Portanto, as perguntas norteadoras deste estudo são:

1. De que maneira as crenças populares sobre o estudo de Língua Inglesa na infância influenciam o pensamento destes pais que procuram ensinar Inglês a suas filhas em sua própria casa?
2. Por quais motivos esta família busca expor suas filhas ao contato com Línguas Adicionais³ desde bem cedo?
3. Que vantagens e/ou desvantagens são apontadas pela família ao ensinar a Língua Inglesa para crianças?

Este artigo está dividido em cinco sessões. Após uma breve introdução, apresento os pressupostos teóricos que nortearam a análise dos dados coletados, destacando estudos sobre as crenças em relação a ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa como Língua Adicional. Em seguida, explico a metodologia utilizada para a coleta de dados, discuto a análise dos dados e finalizo com as considerações finais.

³ O termo “Línguas Adicionais”, doravante LA, neste artigo refere-se a línguas que estão inseridas em nosso cotidiano, como Inglês e Espanhol, que são somadas a nossa, sendo utilizadas para realizar ações na sociedade, estando também em conformidade com os Referenciais Curriculares (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

2 Pressupostos teóricos

2.1 Teorias e mitos sobre o ensino/aprendizagem da Língua Adicional

‘ito de aprendizagem de línguas’: um ensinamento popular que os amigos bem-intencionados, avós, pais, vizinhos, às vezes, até mesmo pediatras e professores repetem mais e mais. Muitas vezes ouvimos tanto que passamos a acreditar e usá-lo como uma forma de descrever e dar sentido às coisas que vemos ao nosso redor. (KING & MAKEY, 2007, p.17)^{4,5}

Tanto professores quanto pais de alunos parecem ter em mente alguns mitos quanto ao ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa. Por essa razão, a seguir listam-se alguns desses mitos amplamente difundidos e discutidos nos últimos anos. Esses mitos geralmente se baseiam nas próprias experiências dos professores e/ou pais de alunos, bem como em conceitos antigos já estabelecidos há tempo e que acabam por influenciar as suas.

No entanto deve-se considerar que as crenças influenciam as ações tanto quanto as ações influenciam as crenças, e ainda, que nem sempre agimos em concordância com o que acreditamos ou acreditamos naquilo que fazemos. As crenças não são estáticas e fixas como se acreditava anteriormente, elas são complexas e estão em constante processo de mudança através do tempo e de experiências de vida, muitas vezes podendo ser incoerentes. Por isso, em se tratando de crenças, deve-se ter cautela ao fazer generalizações (BARCELOS, 2006).

2.2 Hipótese do Período Crítico

Penso que a crença mais difundida seja a de que quanto mais cedo a criança começar a estudar uma Língua Estrangeira, doravante LE, mais facilmente ela aprenderá essa língua. Dentro dessa mesma perspectiva, também se afirma que as crianças aprendem uma LE melhor do que os adultos.

Essa crença ganhou força na *Hipótese do Período Crítico*, primeiramente apresentada por Lenneberg (1967), que aborda em seus estudos várias questões referentes à aquisição da linguagem pela criança. Mais tarde, o ensino de línguas passou a ser defendido durante a infância, devido ao fato de que crianças até a puberdade aprendem mais rapidamente, pois ainda estão aptas a utilizar mecanismos no cérebro que colaboram na aquisição da primeira língua. Esta hipótese ainda afirma que adolescentes, após a puberdade, aprenderão línguas

⁴ Todas as traduções deste artigo são de responsabilidade da pesquisadora.

⁵ “‘language learning myth’: a piece of popular wisdom that well-intentioned friends, grandparents, parents, neighbors, and sometimes even pediatricians and teachers repeat over and over. Often we hear it so much that we come to believe it and use it as a way of describing and making sense of the things we see around us.”

diferentemente dos mais novos, no que tange principalmente à pronúncia. Simões (2004, p. 6) esclarece esse conceito, dizendo que:

Os processos de maturação cerebral que se desenrolam ao longo da infância teriam, em seu encerramento, mais ou menos à época da puberdade, como uma de suas consequências a perda das capacidades neurocognitivas necessárias à aprendizagem de uma língua, sendo tal aprendizagem após esse período, no mínimo, ‘prejudicada’. (SIMÕES, 2004, p. 6).

Enquanto alguns estudos apoiam esta hipótese, outros dão evidência de que não existe tal ponto para se deixar de aprender uma língua. Dessa maneira, não há um consenso entre os autores sobre a melhor idade para se iniciar o ensino formal de uma LE. Lightbown e Spada (1999) apresentam algumas das evidências a favor e contra a Hipótese do Período Crítico e dão um enfoque maior às diferentes necessidades, motivações e contextos de diferentes faixas etárias, ou diferentes realidades.

Conforme Cameron (2002), crianças possuem grande habilidade para construir significado por meio de interações e experiências que lhes são proporcionadas. Não se pode subestimar a capacidade de aprendizagem desses pequenos. Sua capacidade de interpretação baseia-se no conhecimento que já têm de suas experiências do dia a dia em sua Língua Materna, doravante LM, e contribui para o aprendizado de uma LA, ajudando-as a compreender histórias, vídeos e canções.

Apesar de uma significativa parte das crianças da atualidade estarem inseridas em uma comunidade global, onde têm acesso às tecnologias de comunicação desde muito cedo, assistindo à televisão, ouvindo músicas internacionais e tendo acesso à Internet e, conseqüentemente, às LE desde pequenas, nem todas têm a mesma facilidade para aprender uma LA.

Zilles (2006) acredita que

[...] dentre os **valores** a serem trabalhados numa aula de língua estrangeira na pré-escola estariam uma visão positiva acerca da **curiosidade pelo novo** e uma atitude de **abertura ao diferente e ao mundo do outro sem submissão**.

É papel e responsabilidade daquele que ensina buscar metodologias que valorizem a aprendizagem de LI pelas crianças, utilizando jogos, canções e brincadeiras que permitam uma contextualização da língua que elas estão aprendendo. Já existem estudos envolvendo esta temática e outros relatando experiências bem-sucedidas de ensino de LI para crianças

como os de Pires (2001), Miranda (2003), Scaffaro (2006), Cristovão e Gamero (2009) e Rocha (2007), por exemplo.

2.3 Teoria do Filtro Afetivo

Ainda cabe aqui mencionar o lado afetivo da aprendizagem. A atitude de uma criança em relação ao aprendizado de uma LA também está ligada aos sentimentos que tem em relação à professora ou ao professor e ao que seus pais ou colegas pensam sobre aprender Inglês, principalmente nas crianças mais jovens (MOON, 2000). Nesse sentido, o papel do professor é muito importante. Ele deve proporcionar um ambiente de aprendizagem adequado, planejando atividades interessantes, com métodos variados, que desafiem as crianças a usarem todo seu potencial cognitivo. Os pais também podem auxiliar, encorajando seus filhos a desenvolverem atitudes positivas quanto à LA. Porém, de acordo com Ellis e Brewster (2002), as habilidades linguísticas e pedagógicas do professor são os dois fatores mais importantes no ensino de LA para crianças.

Stephen Krashen (1987) desenvolveu teorias importantes a respeito da aprendizagem de LA, dentre elas a *Teoria do Filtro Afetivo*. O Filtro Afetivo é definido por ele como uma parte do processo interno de aprendizagem, em que se configuram os estados emocionais da criança. É esse filtro que define que modelos serão aprendidos, a velocidade da aprendizagem, assim como regula a ordem de prioridade das coisas a serem aprendidas. Sendo assim, o Filtro Afetivo pode facilitar ou dificultar a aprendizagem de uma LA. Para Krashen, aprendizes motivados, confiantes e com baixa ansiedade (baixo filtro afetivo) tendem a ser bem-sucedidos no processo de aquisição de uma LA (SANTANA, 2008).

Afeto é entendido aqui como “sentimentos, motivações, necessidades, atitudes e estados emocionais do aprendiz” (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 37), o que acaba tornando a teoria muito abrangente. Além disso, uma das críticas a Krashen está relacionada com a falta de testagem das hipóteses. Sabe-se também que a aprendizagem de uma LA é um processo complexo e que depende de vários outros fatores, tais como a oportunidade de interação, contexto e não apenas de um momento em que o aprendiz está tenso, ansioso ou entediado.

2.4 Dificuldades e desafios do ensino e da aprendizagem de Língua Adicional na Infância

Uma das maiores dificuldades apontadas no ensino de Língua Inglesa para crianças (LIC) no Brasil é o despreparo dos profissionais que trabalham nesta área. De acordo com as práticas observadas nos estudos de Pires (2004) e Ávila (2006 apud ZILLES, 2006), a LI vem sendo ensinada muitas vezes de forma descontextualizada, centrada no vocabulário e em palavras isoladas, sendo que os profissionais podem ser até recreacionistas, pois, nessa perspectiva, parece que o importante é que as aulas sejam lúdicas e divertidas. Na maioria dos casos, os professores de LIC não têm a formação desejada para trabalhar com os pequenos.

Dessa maneira, as aulas de LIC acabam contemplando muito mais os interesses dos adultos em atender às exigências do mercado, que cria a necessidade de conhecer uma LA ainda na infância, do que os interesses das próprias crianças, e subestimam sua capacidade de aprender. Porém tem-se o cuidado de não fazer uso de generalizações, pois existem boas práticas.

Além disso, há de se considerar que a criança em idade pré-escolar aprende intuitivamente as regras gramaticais e a estrutura da língua, pois ainda está construindo esses conceitos, em sua própria LM. Dessa forma, mais importante do que ler e/ou escrever ou que o próprio conteúdo gramatical, são os temas trabalhados. Scott e Ytreberg (1990, p. 84) sugerem que o trabalho baseado em tópicos torna o tema abordado mais importante do que a própria língua, assim as crianças são capazes de fazer associações entre sua língua materna e a língua adicional e a aprendizagem se torna contextualizada, sendo mais facilmente relacionada com as suas próprias experiências.

3 Metodologia

Esta pesquisa configura-se como um estudo de caso por ter seu foco em uma única família que relata sua experiência com o ensino de Inglês às filhas, considerando seu contexto e suas particularidades. Ainda também pode ser classificada como instrumental, pois, a partir da análise desta família, pretende-se compreender melhor a questão da atual grande procura pelo ensino de Língua Inglesa para crianças, mesmo antes de serem alfabetizadas em sua Língua Materna. Tem-se a preocupação de não analisar apenas o caso em si, mas o que ele representa dentro dessa realidade. De acordo com Ventura (2007, p. 386), em virtude da flexibilidade de seu planejamento e simplicidade de procedimento, o estudo de caso enfatiza

as várias dimensões de um problema, e permite uma análise profunda dos processos e das relações entre eles.

A escolha desta família aconteceu devido ao meu vínculo com o pai e a mãe das crianças, os quais já conhecia há algum tempo e também pelo fato de ter acompanhado, porém não tão de perto, o nascimento de suas duas filhas e a relação da família com as Línguas Adicionais. Chamou-me a atenção a maneira como ambos aproximavam as meninas do contato com as línguas desde muito pequenas, e meu interesse em conhecer este processo mais profundamente aumentou, devido ao meu grande apreço por crianças e também pelas línguas, principalmente a Língua Inglesa.

Inicialmente, a família recebeu um questionário. Conforme Abrahão e Barcelos (2006, p. 222), o uso de questionários na investigação de crenças tem sido amplamente utilizado “com o propósito de levantar informações pessoais, curriculares, expectativas e mesmo crenças, para comprovar ou não dados coletados por métodos qualitativos”. Algumas das questões foram utilizadas apenas para complementar a descrição dos sujeitos da pesquisa; as demais, com maior relevância a este estudo, foram exploradas durante a análise dos dados.

Com o intuito de esclarecer algumas das respostas dadas ao questionário e também de investigar mais detalhes, marcou-se então uma entrevista, que foi gravada em áudio e vídeo para maior fidelidade aos dados e como forma de auxílio para as anotações da pesquisadora. A entrevista foi semiestruturada, sem que se seguisse uma ordem fixa das perguntas, e conforme havia a necessidade, outras questões foram acrescentadas ao longo da conversa, permitindo a emergência de temas e tópicos não previstos pela pesquisadora. De acordo com Abrahão e Barcelos (2006, p. 223), este tipo de entrevista é um instrumento que permite interações ricas e respostas pessoais; além disso, “tem a vantagem de permitir que as perspectivas dos entrevistadores e entrevistados componham a agenda da investigação.”

Finalmente, os dados coletados através do questionário e da entrevista foram interpretados no seu contexto e analisados com base nos objetivos desta pesquisa. Esses dados foram estudados e contrastados com os aspectos teóricos apresentados, buscando respostas às perguntas que norteiam esta pesquisa. As expressões em *itálico* representam termos utilizados pelos sujeitos da pesquisa ou trechos de suas falas.

4 Análise dos dados

4.1 Questionário

Através dele, foi possível obter informações sobre a relação dos sujeitos com as LAs e a importância delas em suas vidas. Essas informações foram relevantes no sentido de aproximar a pesquisadora dos sujeitos da pesquisa, bem como de proporcionar um maior conhecimento da realidade da família.

A família tem um intenso contato com as LAs em sua rotina, principalmente com a Língua Inglesa. Apesar de a mãe ter origem em uma comunidade falante de Língua Alemã e essa ter sido sua primeira língua, a família demonstra ter mais afinidades com a LI, pois ambos a utilizam em sua vida profissional de maneiras distintas – José⁶, como analista de sistemas de informática, e Márcia, como professora de LI. O Alemão é utilizado eventualmente apenas pela mãe, quando se encontra com os pais e demais familiares.

O casal possui duas filhas, uma de 7 e outra de 4 anos de idade. Ambos afirmaram incentivá-las desde pequenas a ter contato com a Língua Inglesa através de jogos de computador, filmes, músicas, revistas e livros em Inglês, além de eventualmente terem contato com pessoas estrangeiras, falantes de LI. As meninas também frequentam uma escola particular, onde o Inglês faz parte do currículo a partir dos 3 anos de idade. No entanto ambos acreditam que a melhor idade para se estudar uma LA seria depois dos 13 anos, pois apenas depois desta idade a pessoa está “*pronta para estudar novas línguas*”, de acordo com José.

Segundo a família, a criança é capaz de ter uma melhor pronúncia e habituar-se mais facilmente aos sons da língua. Além disso, acreditam que a criança desenvolve gosto pela língua e tem acesso a novas tecnologias mais cedo. Em contrapartida, afirmam que aprender uma LA mais cedo pode causar confusão durante a alfabetização e acaba sendo uma realidade distante para as crianças.

Mesmo que tenham afirmado que, em sua opinião, o ideal seria estudar uma LA depois dos 13 anos, ou seja, depois do “Período Crítico”, a resposta a uma questão seguinte apresenta uma visão também positiva a respeito de se ensinar LI para crianças. Lightbown e Spada (1999 apud CAMERON, 2001) sugerem que o objetivo de se aprender uma LA deve estar claro: se o objetivo for assemelhar-se a um falante nativo, começar cedo pode trazer benefícios, porém se o objetivo for a habilidade comunicativa, esses benefícios não são tão aparentes. Na família em questão, o objetivo me parece estar mais relacionado ao segundo ponto, o que realmente acaba tornando-se uma realidade distante e com poucas oportunidades de interação onde a língua-alvo seja utilizada.

⁶ Os nomes fictícios dos participantes foram escolhidos por eles mesmos para manter sua privacidade.

Já na questão referente à formação dos professores, pode-se perceber que, na opinião da família, esta não é tão relevante quanto o fato de que o professor seja divertido e criativo. Porém, assim como outras profissões exigem uma formação acadêmica, também é importante que o professor de LIC tenha formação, tanto no que tange ao conhecimento da língua-alvo, quanto ao que se refere ao desenvolvimento infantil. Como Zilles (2006) já afirmava, o profissional com formação adequada está mais bem preparado e é mais capaz de proporcionar um ensino mais responsável e comprometido com o desenvolvimento integral da criança.

4.2 O autorrelato da mãe

Neste relato, além de descrever seu relacionamento com as LAs, Márcia afirma ter “*tentado*” ensinar Inglês à filha mais velha juntamente com o Português e não ter tido “*muito sucesso*”.

Márcia afirma que, depois dessa fase, passou a respeitar a menina e entendeu que ela teria outras oportunidades para aprender LI no futuro.

4.3 A entrevista com o pai e com a mãe

A entrevista foi iniciada, buscando mais detalhes da tomada de decisão da família quanto a ensinar Inglês em casa para a filha mais velha, Júlia, hoje com 7 anos. Ambos foram questionados a respeito de suas motivações, ações e expectativas sobre a aprendizagem da filha.

Conforme relato da família, os momentos em que o Inglês era utilizado eram de lazer, quando a mãe se dirigia à filha usando expressões e palavras relacionadas à rotina da menina. Porém, logo que foi capaz de dizer as primeiras palavras, expressou sua rejeição por tal prática. Inicialmente, Márcia sentiu-se frustrada com a rejeição da filha mais velha pela LI, pois tinha o forte desejo de sentir-se orgulhosa por ela e de mostrar para as pessoas ao seu redor que a filha era capaz de aprender Inglês desde bem pequena.

José acredita que uma das maiores dificuldades e o que levou Júlia a expressar sua rejeição, foi o fato de apenas a mãe usar o Inglês para comunicar-se com ela. De acordo com ele, a LI não fazia parte do seu cotidiano como um todo nem das comunicações que estabelecia com as outras pessoas ao seu redor. Esta distância da realidade também é uma das dificuldades apontadas por muitos professores de LI (ASSIS-PETERSON; COX, 2007) e, por esse motivo, mais frequentemente nos cursos de idiomas, tenta-se criar uma situação

imaginária, um contexto para que a LA seja efetivamente utilizada, muito embora esse contexto continue sendo falso, pois a necessidade de uso é criada pelo professor.

Então foram questionados sobre por que elegeram o Inglês e não o Alemão, já que este idioma ainda é falado pela família de Márcia. Ambos expuseram que a situação seria praticamente a mesma, em situações isoladas, sem o contato diário. No entanto sabe-se que as meninas teriam um contato muito mais intenso com o Alemão, pelo fato de mais pessoas de sua família falarem o idioma. Sendo assim, elas teriam mais oportunidades de praticar e vivenciar situações de uso real da Língua Alemã do que da Língua Inglesa, que, neste caso, era apenas utilizada pela mãe. King e Mackey (2007, p. 40-42) enfatizam a importância de, ao decidir que LA ensinar aos filhos, considerar o conhecimento de Línguas Adicionais não só dos pais, mas de toda a família, dada a importância da interação na linguagem, para que o contexto seja realístico e também viável e exequível. Além disso, as autoras veem a “língua de herança da família como uma fonte importante de orgulho e autoestima”⁷ e afirmam que as crianças que sabem a língua falada por gerações passadas de sua família têm um forte senso de identidade, sendo capazes de lidar mais facilmente com desafios na escola e na vida.

O casal ainda justificou a escolha do Inglês por causa da globalização e por ser uma “*língua universal*” e “*fundamental hoje para qualquer área de atuação*”. Além disso, ele afirma que a LI “*abre muitos horizontes*”, possibilitando a realização de compras no exterior pela Internet, ouvir músicas e assistir a vídeos, filmes e seriados. Esta observação vai ao encontro do que Crystal (2003) já afirmava a respeito da LI como “um símbolo apropriado para globalização, diversificação, progresso e identidade”.⁸ O autor também aponta que nunca houve uma necessidade tão grande de existir uma Língua Franca para as comunidades acadêmicas, de negócios e de comunicações, como nos dias de hoje.

Márcia demonstra estar ciente de que os processos de aprendizagem (o seu aprendendo Português, e o de sua filha, aprendendo Inglês) foram diferentes, tanto no que diz respeito ao contexto, quanto às oportunidades de utilizar a língua-alvo. Porém a crença de que a criança poderá ter uma melhor pronúncia da LI, se iniciar o contato com ela na infância, encontra-se presente na fala do pai. Esse pensamento está relacionado à *Hipótese do Período Crítico*, que apoia a ideia de que as pessoas não adquirem o controle dos fonemas de uma LA após a puberdade. De acordo com Brown (2007), mais importante do que preocupar-se com a semelhança ao sotaque de um falante nativo, é considerar a grande capacidade que se tem,

⁷ “[...] heritage language as an important source of pride and self-esteem” (KING; MACKEY, 2007, p. 12).

⁸ “[...] an apt symbol for the themes of globalization, diversification, progress and identity” (CRYSTAL, 2003, p. 01).

tanto crianças quanto adultos, de aprender uma língua e de se comunicar efetivamente. “Deveríamos estar fascinados com o quanto estes mesmos aprendizes tenham alcançado.” (BROWN, 2007, p. 64)⁹

José diz que a situação seria diferente, se a família passasse a morar em país onde a LI é falada. Dessa forma, todos estariam em contato direto com a língua e, mesmo antes de suas filhas estarem maduras para aprender a estrutura gramatical da língua, seriam capazes de falar Inglês mais rapidamente até do que os adultos. Segundo ele, o contexto ajuda a definir a que língua a criança precisa se adaptar. Dessa maneira, a família estaria relacionando-se, interagindo e fazendo uso real da língua, com propósitos definidos.

Ainda, provocados pela pesquisadora, afirmaram que apenas o ouvir e estar exposto à língua não é suficiente para que uma língua seja aprendida. Conforme ambos, é preciso que ela seja “*parte da vida*”, que a criança “*esteja inserida neste contexto*”, que haja a “*necessidade de comunicação*” na língua-alvo e que ainda a “*prática auxilia na fixação*” da mesma. Zilles (2008) já dizia que é necessária a prática intensiva e extensiva, para que a aprendizagem de uma língua e sua cultura seja efetiva, além da participação em múltiplos eventos interacionais com o intuito de agir no mundo, como prática social, assim como nos casos de aquisição de Língua Materna ou nos casos de aquisição bilíngue.

Em continuidade à entrevista, procurou-se esclarecer algumas das respostas apontadas no quadro oferecido dentro do questionário. A família esclareceu sobre o que acreditam a respeito de aptidões especiais para o aprendizado de línguas. Dentre os esclarecimentos, um deles chamou mais atenção: os participantes foram questionados sobre a existência de um Inglês que possa ser seguido como modelo, já que Márcia mencionou anteriormente a questão do sotaque, e que a LI é falada em diversos países como Estados Unidos, Inglaterra, Índia, Nova Zelândia etc. e que dentro de cada país há variações de pronúncias.

A mãe afirma preferir o Inglês que é falado nos Estados Unidos e no Canadá e diz que no restante do mundo, a LI sofre influência das outras línguas faladas no país, trazendo as peculiaridades das mesmas. Ainda, acredita que os brasileiros, principalmente os moradores da região sul e sudeste, são os que mais conseguem assemelhar sua pronúncia ao Inglês falado no Continente Norte-Americano, pois já ouviu comentários de que é mais difícil entender o Inglês falado na China, na Coreia, na Austrália ou na Nova Zelândia e diz que estes parecem ser um *dialeto de Inglês* na verdade. Por esse motivo, ela considera o Inglês falado nos Estados Unidos um modelo a ser seguido.

⁹“ [...] we should be fascinated with how much those same learners have accomplished” – o autor se refere a aprendizes de uma Segunda Língua.

Começamos pela seguinte afirmação de Assis-Peterson e Cox (2007, p. 08): “Não existe ortodoxia ou purismo lingüístico (sic) que dê conta de resguardar o inglês autêntico de sua contaminação pelas variedades de português brasileiro, as nossas línguas maternas”. E ainda, existe um preconceito a respeito do Inglês falado em outros países que não Estados Unidos ou Inglaterra, porém, como se viu na citação anterior, é impossível evitar a influência de outras línguas sobre o Inglês. Se a própria Língua Portuguesa tem suas variações dentro de um mesmo país, de acordo com a região onde é falada, como seria possível evitar que a LI também tivesse suas variações se possui falantes espalhados mundo a fora?

As pessoas participam de muitos grupos (família, grupo de amigos, e grupos definidos por classe, região, idade, etnia, gênero, etc.). [...] Nascer dentro de um grupo não significa que você automaticamente fale bem sua língua. (RAMPTON, 1990, p. 98).

Além disso, deve-se ter muito cuidado ao utilizar o termo *falante nativo*, pois mesmo que comumente ele seja entendido como a pessoa que nasce em um país onde a LI é falada, existem várias implicações importantes, dignas de reflexão. Acreditar que somente os falantes nativos falam bem a LI é concordar com o fato de que apenas uma pequena parcela do mundo “detém o poder” de ser um deles. Assim, assume-se que eles terão o poder de controlar todo o restante do mundo que se apressa em aprender esta língua que, por diversas razões já discutidas nas seções anteriores, tornou-se uma língua global. Além disso, é um objetivo idealizado e inalcançável aos estudantes de LI.

Existe também a questão do bilinguismo. Nos países onde o Inglês é falado, que são mais de 20, não apenas Estados Unidos, Canadá e Inglaterra, existem comunidades inteiras que são bilíngues ou multilíngues. Eles aprendem ou adquirem mais de uma língua ao mesmo tempo. Por que este Inglês não poderia ser modelo também? Esses países ou essas comunidades são vistas como menos capazes de falar Inglês? Aqui voltamos à questão do poder.¹⁰

O termo *falante nativo* é problemático também por ser muito amplo, não sendo capaz de descrever a realidade de muitas comunidades. Alguns autores como Rampton (1990), Davies (2001) e Schmitz (2009) contribuem amplamente no sentido de esclarecer e especificar diferentes situações, quando se fala em *falante nativo*. Eles não propõem a

¹⁰ Assis-Peterson e Cox (2007, p. 06) são bastante enfáticas no que diz respeito a essa questão: “Não são poucos os estudos que leem a globalização do inglês como obra diabólica dos Estados Unidos, como abuso de seu descomunal poder econômico, bélico e político no conjunto das nações. Usando menos a força bruta e mais o poder simbólico como estratégia de dominação, o imperialismo entronou novos deuses, “prometeus” da modernidade – a ciência, a tecnologia e o banquete do consumo – que se expressam, sobremaneira, em inglês e fecundam a imaginação de pessoas de todos os cantos da Terra com a ambição do progresso.”

exclusão do termo, apenas sugerem outros, tais como conhecimentos de língua, lealdade à língua, afiliação à língua, herança de língua¹¹ para descrever casos mais específicos de uso de LAs, nos dando a possibilidade de pensar em casos individuais e situações mais gerais ou comuns.

Dessa maneira, pode-se concluir que a família participante deste estudo, mesmo não tendo motivações teóricas para criar as filhas em contato com uma LA, mostra-se consciente de alguns dos processos presentes durante a aprendizagem dessa língua. Acredita-se que o pontapé inicial tenha sido motivado principalmente pela crença popular de “quanto mais cedo melhor” e pelo fato de considerarem a LI uma língua essencial no mundo globalizado, ferramenta útil para o sucesso na vida profissional. Mesmo afirmando não ter tido sucesso mediante a rejeição de Júlia, a família aponta vantagens sobre esta experiência, pois podem perceber que as meninas, principalmente a mais velha, são capazes de fazer associações entre as falas dos personagens de filmes infantis tanto em Português quanto em Inglês. De acordo com ambos, pai e mãe, esta habilidade favorecerá o aprendizado formal das meninas quando estiverem maduras o suficiente para conhecerem aspectos metalinguísticos da LI.

5 Considerações finais

Antes de iniciar a parte conclusiva deste artigo, considera-se relevante que seja lembrada a motivação que deu origem a esta pesquisa assim como os pontos significativos para que este trabalho pudesse chegar as suas considerações finais.

Na parte introdutória deste artigo comentou-se sobre a crescente procura por escolas onde a Língua Inglesa é ensinada a crianças, em virtude da globalização, da expansão das tecnologias de comunicação e da exigência do mercado de trabalho. Pais preocupados com o futuro de seus filhos buscam este serviço cada vez mais cedo. Uma breve visão sobre o ensino de Língua Inglesa para crianças em nosso país também foi apresentada, considerando alguns aspectos históricos da evolução deste ensino.

A fundamentação teórica contou com aspectos relevantes sobre algumas das crenças comuns a respeito do ensino e da aprendizagem de LAs, tais como a Hipótese do Período Crítico, a Hipótese do Filtro Afetivo bem como algumas características gerais da aprendizagem de uma LA por crianças. Para tais apontamentos e também durante a interpretação dos dados, os estudos realizados por King e Mackey (2007), Zilles (2006; 2008),

¹¹ “Language expertise”, “language loyalty” e “language inheritance” são termos utilizados por Rampton (1990).

Barcelos e Abrahão (2006), Cameron (2001) e Assis-Peterson e Cox (2007) tiveram grande valia.

Uma das questões a ser respondida por este estudo diz respeito às motivações desta família para ensinar LI a sua filha, sendo ela tão pequena. Três razões principais podem ser apontadas: (a) a intensa relação profissional do pai e da mãe com as Línguas Adicionais os levou a pensar também no futuro da filha; (b) a mãe tinha muita vontade de sentir-se orgulhosa pela filha e poder mostrar às pessoas que as rodeiam que ela era capaz de aprender Inglês desde bem pequena; (c) havia a intenção da família de ter uma experiência morando no Canadá por um tempo, e acreditavam que ensinar Inglês à filha facilitaria a adaptação da menina.

A segunda questão diz respeito às crenças que a família tem em relação à LI. Apesar de terem afirmado não possuírem motivações teóricas, ou realizarem leituras a respeito do tema, a família demonstrou estar consciente de que é importante que a criança esteja inserida em um contexto onde a LA em foco esteja sendo realmente usada, para que seja aprendida de modo efetivo, estando de acordo com o que autores, como Scott e Ytreberg (1990), Cameron (2001), Moon (2005), Zilles (2006, 2008) e King e Mackey (2007), apontam. Também demonstraram conhecimento de que tanto adultos quanto crianças aprendem de maneiras diferentes e que cada pessoa tem um estilo de aprender, que é influenciado por diversos fatores pessoais.

No entanto, ao elegerem a LI como a Língua Adicional a ser ensinada à filha, acabaram deixando de lado a Língua Alemã, falada pelo restante da família – avós e tios. Talvez se a família tivesse realizado leituras a respeito desse tema, teriam optado primeiramente pelo Alemão, valorizando assim as origens e proporcionando à menina um maior senso de identidade, orgulho e autoestima. Além disso, pôde-se perceber que a crença relacionada à Hipótese do Período Crítico esteve presente em suas falas, pois afirmaram acreditar que aprendendo a LI durante a infância, as crianças terão uma melhor pronúncia, quando forem utilizá-la. Pôde-se também confirmar a instabilidade e a incoerência das crenças, observando a dissonância entre a prática destes pais e aquilo que acreditam sobre o ensino de Línguas Adicionais, de acordo com o que apontam Barcelos e Abrahão (2006).

Outras crenças sobre o ensino/aprendizagem de LI também puderam ser percebidas durante esta pesquisa. Uma delas foi a idealização do falante nativo. A mãe acredita que o Inglês falado nos Estados Unidos e Canadá são modelos a serem seguidos e que em outros países onde o Inglês é falado, ele sofre influência dos outros idiomas empregados nestas realidades. Entretanto, esse pensamento contradiz Assis-Peterson e Cox (2007), pois afirmam

não haver purismo linguístico em nenhum idioma. Mesmo dentro de um único país, existem muitas variedades de uma língua.

As vantagens de ensinar a Língua Inglesa para crianças apontadas pela família foram, principalmente, relacionadas ao acesso às tecnologias de informação mais cedo. A família preocupa-se com o futuro profissional das filhas e acredita que saber a LI abre muitos horizontes e é essencial para qualquer área de atuação. Crystal (2003) já apontava a LI como um símbolo da globalização e do progresso, sendo ela essencial para a comunicação em diversas áreas, inclusive em contextos acadêmicos.

Finalmente, respondendo à pergunta já proposta no título deste estudo, pode-se concluir que não existe uma idade certa ou uma receita para que uma criança tenha sucesso durante a aprendizagem de uma LA. Porém o ideal seria que os sujeitos envolvidos no seu ensino considerassem aspectos referentes ao estilo de aprendizagem de cada fase da infância, características individuais de aprendizagem da criança, além de refletir criticamente a respeito de qual LA escolher e, ainda, sem sombra de dúvidas, oferecerem ao aprendiz experiências de uso real da língua-alvo de maneira contextualizada.

Sugere-se que outras pesquisas nessa área sejam conduzidas, investigando também questões relativas à identidade dos participantes, que, no caso estudado, tiveram relevância, porém não eram o objetivo da pesquisa. Apesar de qualquer limitação que este estudo possa ter tido, espera-se que este artigo e as descobertas desta pesquisa possam contribuir para uma melhor compreensão da realidade atual em relação à grande procura pelo ensino de LI para crianças e para acadêmicos interessados no estudo de crenças sobre o ensino e aprendizagem de LI como Língua Adicional.

Referências

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. COX, Maria Inês P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**. v. 5, n. 1, p. 5-14, jan/abr 2007 Disponível em: <http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/vol5n1/art01_ana_ines.pdf> Acesso em: 21 abr. 2011.

BARCELOS, A. M.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BERTO, Marcelo. **Crenças sobre a importância da escola e da aprendizagem de línguas estrangeiras em um contexto bilíngue**. Trabalho de Conclusão do Curso de Letras Licenciatura Inglês. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching**. 5. ed. New York: Pearson Longman, 2007.

CAMERON, Lynne. **Children learning a foreign language from: Teaching languages to young learners**. Cambridge University Press: Cambridge. 2001 Disponível em: <<http://assets.cambridge.org/052177/3253/sample/0521773253WS.pdf>> Acesso em: 06 mai. 2011.

CITTOLIN, S. F. A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a Teoria de Krashen e a hipótese do Filtro Afetivo. **Revista de Letras do Dacex**, online, v. 6, 2003. Disponível em <<http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/simone6.htm>> Acesso em: 26 jan. 2011.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. 2nd ed. Cambridge University Press. 2003.

LIGHTBOWN, Patsy M. SPADA, Nina. **How languages are learned**. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press. 2006.

MOON, Jayne. **Children learning English**. Oxford: Macmillan Books for teachers. 2005.

KING, Kendall; LOGAN-TERRY, Aubrey. Additive bilingualism through family language policy: Strategies, identities and interactional outcomes. **Calidoscópico**. v. 6, n. 1, p. 5-19, jan/abr 2008.

KING, Kendall; MACKEY, Alison. **The bilingual edge: why, when, and how to teach your child a second language**. New York: Harper Collins, 2007.

RAMPTON, Ben. Displacing the “native speaker”: expertise, affiliation, and inheritance. In: **ELT Journal**, 44 (2): 97-101, 1990.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias – Secretaria de Estado da Educação**. Porto Alegre: SE/DP, v. 1. 2009.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças no contexto brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **D.E.L.T.A**, 23:2, 2007 (273-319).

SCOTT, Wendy A. YTREBERG, Lisbeth. **Teaching English to children**. New York: Longman Inc, 1990.

SIMÕES, Luciene Juliano. O papel da pesquisa em aquisição de segunda língua na formação do professor de língua estrangeira: apreciações sobre alguns encontros e desencontros. **Calidoscópico**. v. 2, n 1, p. 5-16 jan./jun 2004.

VENTURA, Maria Magda. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Pedagogia Médica**. Revista da SOCERJ; v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out., 2007.

ZILLES, Ana Maria S. **Encontros de ética:** como ensinar línguas às crianças. Entrevista concedida à Revista Entrelinhas em 08 de maio de 2008. Disponível em: <[http://www.entrelinhas.unisinos.br/arqs/Entrevista_Ana_Zilles\[IHU\].pdf](http://www.entrelinhas.unisinos.br/arqs/Entrevista_Ana_Zilles[IHU].pdf)> Acesso em: 21 abr. 2011.

ZILLES, Ana Maria S. **Ensino de língua inglesa na educação infantil.** Artigo disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=5&s=9&a=33>> Acesso em: 07 set. 2010.