



A PERCEPÇÃO INFANTIL SOBRE O APRENDIZADO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ESCOLA: UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA

Gabriella Fraletti de Souza RUBBO
Universidade Federal do Paraná
Deise Cristina de Lima PICANÇO
Universidade Federal do Paraná

RESUMO:

As discussões mais recentes sobre a maneira como os sujeitos concebem o ensino de línguas estrangeiras para crianças demonstram a importância que esta disciplina adquiriu nos últimos anos. Nos discursos veiculados socialmente acerca da aprendizagem de outras línguas na escola, sobressaem-se, contudo, enunciados que assimilam o papel da criança às necessidades e objetivos típicos do universo adulto, deixando de lado todo o aspecto formativo que este aprendizado pode proporcionar. Mas e as crianças, o que têm elas a dizer sobre esta disciplina? Na busca por pistas de reflexão para responder a esta questão, este trabalho apresenta uma análise do discurso infantil sobre o aprendizado de línguas estrangeiras com base nos enunciados de aproximadamente 80 crianças, na faixa etária de 8 a 9 anos, matriculadas em quatro escolas do município de Curitiba que ofertam aulas dos idiomas inglês, francês, alemão ou espanhol. Foi possível constatar, a partir do diálogo com as crianças em rodas de conversa, que elas têm muito a dizer a respeito do tema que lhes foi proposto. A fundamentação da análise enunciativa na teoria do Círculo de Bakhtin permitiu perceber que as concepções infantis sobre o aprendizado de línguas estrangeiras parecem estar bastante marcadas pela presença de uma palavra autoritária que as faz com frequência reiterar ideias relacionadas à função meramente utilitária do aprendizado desta disciplina. No entanto, conforme o diálogo se desenvolve, as crianças começam progressivamente a relatar experiências individuais em relação às línguas estrangeiras e, então, algumas de suas palavras passam a demonstrar um reconhecimento do valor deste aprendizado para aspectos mais amplos de sua formação. Assim, o intuito deste trabalho é de contribuir para uma revisão das metodologias e dos materiais produzidos para o ensino desta disciplina, bem como subsidiar uma reflexão acerca das políticas públicas brasileiras neste âmbito.

PALAVRAS-CHAVE: crianças; língua estrangeira; discurso infantil

ABSTRACT:

The most recent discussions on how foreign language teaching for children is conceived demonstrate the importance this discipline has assumed in recent years. However, in social discourses about learning other languages at school, statements that associate the child's role to the needs and goals typical of the adult universe stand out, disregarding all the formative aspect that this learning can provide. But what about children, what do they have to say about this discipline? In the search of possible answers to this question, this paper presents an analysis of children's discourse on foreign language learning based on the statements of approximately 80 children, aged 8 to 9 years, enrolled in four schools offering English, French, German or Spanish classes in the city of Curitiba, Brazil. Conversations with the children made it possible to observe that they have much to say about the theme proposed to them. The basis of the discourse analysis in Bakhtin's Circle theory has made it possible to perceive that children's conceptions of foreign language learning seem to be quite marked by the presence of an authoritarian word that often makes them reiterate ideas related to the merely utilitarian function of the learning of this discipline. Nevertheless, as the dialogue develops, children gradually begin to report individual experiences with foreign languages, and then some of their words begin to demonstrate recognition of the importance of this



discipline to broader aspects of their education. Thus, the purpose of this work is to contribute to a review of the methodologies and materials produced for the teaching of this discipline, as well as to subsidize a reflection on the Brazilian public policies in this scope.

KEYWORDS: *children; foreign languages; children's discourse*

Introdução

Podemos perceber atualmente que discussões a respeito da maneira como os sujeitos concebem o ensino de línguas estrangeiras (doravante LE) para o público infanto-juvenil nos dias de hoje tornam-se cada vez mais frequentes, não somente no meio acadêmico, mas também em esferas mais amplas da sociedade, notadamente na mídia (PICANÇO, 2013b). Enquanto a maioria dos indivíduos, envolvidos ou não no processo de ensino-aprendizagem, concorda em reafirmar a importância de ensinarmos línguas estrangeiras às nossas crianças, opiniões divergentes confrontam-se quotidianamente quando o assunto é como fazê-lo: quais competências linguísticas devem ser priorizadas? ; que materiais didáticos utilizar? ; que idiomas ensinar? ; a partir de que idade introduzir o ensino de línguas estrangeiras na escola? ; por que, afinal, ensinar línguas estrangeiras às nossas crianças? As questões são diversas e numerosas, mas todas elas unidas por um ponto de vista comum: o dos adultos.

Na teoria desenvolvida pelos autores do Círculo de Bakhtin, a consciência individual é concebida como o produto da interação permanente entre os sujeitos por meio da linguagem. Dentro desta perspectiva, a subjetividade constitui-se, portanto, na experiência e no diálogo com outros sujeitos, gerando como produto a teia complexa de vozes presentes nos enunciados que compõem o discurso de cada indivíduo. Evidentemente, a experiência de um adulto é quantitativamente maior que a de uma criança. Seu discurso torna-se, desta maneira, mais propício à repetição e à propagação de vozes sociais – repletas de valores e de relações de poder – que circulam socialmente nas esferas de comunicação do mundo adulto. No que se refere ao aprendizado de línguas estrangeiras, os discursos mais frequentemente veiculados dizem respeito aos benefícios profissionais de se aprender outras línguas, deixando de lado todo o aspecto formativo que este aprendizado pode proporcionar. Mas e a criança? O que tem ela a dizer sobre isso?

Por muito tempo em nossa sociedade, as crianças não eram vistas como sujeitos dotados da capacidade de emitir juízos de valor sobre os acontecimentos do seu entorno. Por mais que esta forma de concebê-las não seja necessariamente unânime na atualidade, ainda nos dias de hoje é frequente encontrar no discurso adulto vozes que apontam para a fragilidade das crianças e para a inferioridade das suas concepções de mundo em relação àquelas dos adultos. Para os sujeitos que as percebem desta maneira, trata-se apenas de indivíduos em um estado prematuro de desenvolvimento, preparatório para a vida adulta, uma vez que sua maneira de valorar suas experiências costuma ser diferente daquela dos que já não são mais crianças. Dentro desta perspectiva, elas acabam por ser destituídas de voz própria, tal como a própria etimologia da palavra “infante” – aquele que não fala, que não tem voz – o demonstra.

No âmbito da pesquisa e dos estudos sobre a educação e a infância, no entanto, esta maneira de enxergar a criança vem, felizmente, dando lugar a uma maneira mais respeitosa de perceber as crianças. Desde as últimas décadas do século XX, elas, pouco a pouco, passam a ser admitidas na complexa trama social em que vivemos como sujeitos pensantes e falantes que não só podem como devem ter seus pensamentos e palavras valorizados. Sendo assim, no

que tange este trabalho, se as crianças são os sujeitos diretamente implicados no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras a elas dirigido, a questão que nos colocamos foi: por que não buscar, senão respostas, ao menos pistas de reflexão junto a elas para os questionamentos que nós adultos nos colocamos? É possível que, ao ouvir sua voz, nos deparemos com subsídios de que necessitamos para a elaboração de políticas públicas realmente voltadas para o ensino desta disciplina, escassas atualmente, bem como para o desenvolvimento de metodologias e materiais didáticos mais adaptados a esta faixa etária.

Diante do acima exposto, o trabalho aqui relatado, que trata-se de um recorte do trabalho de mestrado da autora, busca analisar as concepções infantis acerca do aprendizado de línguas estrangeiras em ambiente escolar. Suas bases teóricas repousam essencialmente sobre duas correntes que permitem fundamentá-la: a sociologia da infância e a análise enunciativa embasada nas ideias defendidas pelos autores do Círculo de Bakhtin. Entendemos que a sociologia da infância fornece subsídios para justificar o papel das crianças como sujeitos plenos na sociedade e que têm, portanto, direito de se expressar e de ter suas concepções e opiniões sobre diversos temas reconhecidos pelos demais sujeitos. Este entendimento é fundamental para esta pesquisa, uma vez que o material de análise consiste nos enunciados proferidos por crianças em rodas de conversa conduzidas em turmas de quatro escolas do município de Curitiba que oferecem aulas de LE aos alunos matriculados nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Estes enunciados infantis são discutidos a partir de uma perspectiva bakhtiniana de análise, trazendo a este trabalho um enfoque na relação que se estabelece entre linguagem, sujeito e sociedade, e permitindo a adoção de uma ótica interacional que vê no confronto de vozes sociais a dinâmica da formação da subjetividade de cada um de nós.

Desta forma, o objetivo deste estudo foi de realizar uma análise do discurso infantil sobre o aprendizado de línguas estrangeiras, possibilitando uma melhor compreensão da percepção da criança sobre o tema, e contribuindo, assim, possivelmente, para uma possível revisão das metodologias e dos materiais produzidos para o ensino desta disciplina, bem como para subsidiar uma reflexão acerca das políticas públicas para o ensino de línguas estrangeiras nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Fundamentação teórica

A abordagem discursiva da questão do ensino de LE para crianças permite constatar que, na grande maioria dos casos, ocorre uma assimilação do papel da criança às necessidades e objetivos típicos do universo adulto. Isto se deve ao fato de que o ensino de LE para crianças surgiu como uma adaptação do modelo elaborado para os adultos, carregando consigo as mesmas finalidades de ensino, voltadas para a comunicação cotidiana. Assim, pretende-se transmitir às crianças ferramentas linguísticas específicas que lhes permitam futuramente ter uma comunicação efetiva, com vistas à sua inserção no mercado de trabalho (GARCIA, 2011). Concordando com Picanço (2013a, p. 284),

Não podemos corroborar o discurso de se ensinar línguas estrangeiras para melhorar condições de vida ou para assegurar melhores vagas no mercado de trabalho. Nos anos iniciais da escolarização, nossas crianças não estão preocupadas com estas questões. O aprendizado precisa ser significativo no presente e não pautado em benefícios futuros.



De fato, basta observar o discurso que circula na sociedade, e em especial na mídia, para perceber como este sentido permeia os enunciados dos sujeitos na atualidade. Enunciados como “Invista no futuro do seu filho” aparecem com frequência nas propagandas de escolas de idiomas ao se referirem a cursos voltados para crianças. O mesmo ocorre em jornais e revistas de grande circulação ao publicarem reportagens acerca do ensino de LE para crianças. As ideias de que “quanto mais cedo melhor”, de que trata-se de um investimento para o futuro, e de que formar pequenos políglotas é indispensável nos dias de hoje, são frequentemente reiteradas (PICANÇO, 2013b; GARCIA, 2009).

Este deslocamento do mundo adulto para a realidade infantil pode gerar uma inversão de valores passível de destituir de sentidos o aprendizado de uma LE por parte das crianças. Algumas pesquisas chegam inclusive a questionar se “quanto mais cedo melhor” deveria de fato ser uma máxima quando se trata do ensino de LE para crianças (GARCIA, 2011). A impressão que se tem é que perdeu-se de vista a real importância do aprendizado desta disciplina na infância. Concordando com Rocha (2007),

Parece-nos inadequado abordar a relevância do ensino de LE de 1ª a 4ª séries [atualmente 2º a 5º ano do Ensino Fundamental], tomando como referência apenas o desenvolvimento das habilidades linguísticas e da fluência que se almeja adquirir através do mesmo. (ROCHA, 2007, p. 279)

Desta forma, não se pode negligenciar o aspecto cultural intrínseco das LE, que, segundo a autora, “revela-se como o elemento propulsor do crescimento linguístico, intelectual, físico, emocional e sociocultural do aprendiz-criança”, contribuindo para sua formação integral (ROCHA, 2007, p. 280). O aprendizado de LE assume, desta maneira, uma função essencial na constituição de sujeitos realmente conscientes de seu papel enquanto seres sociais capazes de promover transformações efetivas na sociedade. Não se trata de negar as aplicações práticas das LE enquanto formas de comunicar-se no mundo globalizado em que vivemos hoje, uma vez que, de fato, esta é uma de suas funções. O que seria interessante que se pensasse nas esferas que discutem o ensino de outras línguas para crianças é a ampliação do seu escopo. Afinal de contas, nem todos os sujeitos que aprendem LE na escola farão uso cotidiano delas no futuro.

Atualmente, pode-se dizer que o aprendizado de uma LE é um direito de todo cidadão brasileiro, conforme o garante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que afirma ser obrigatória a inclusão da disciplina na parte diversificada do currículo escolar a partir da quinta série, atualmente 6º ano do Ensino Fundamental:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (LDBEN, 1996, Capítulo II, Seção I, artigo 26º, parágrafo 5º)

Uma primeira constatação que cabe aqui destacar é o fato de que, nos documentos educacionais oficiais que regem a educação básica no Brasil na atualidade, o ensino de LE se aplica somente a partir da segunda metade do Ensino Fundamental. De fato, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de línguas estrangeiras (BRASIL, 1998), o enfoque com relação à faixa etária era o mesmo da LDB: a especificação da aplicação da disciplina referia-se ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano. O ensino de LE



nos primeiros anos do Ensino Fundamental carece, portanto, de respaldo normativo, o que faz com que sua implantação e as razões para fazê-lo não sejam suficientemente claras.

A não obrigatoriedade do ensino de LE para esta faixa etária não significa, todavia, que ele não seja uma realidade. Com efeito, na esfera privada da educação brasileira, a grande maioria das instituições já incluiu em seus currículos o ensino de ao menos uma LE, com a justificativa de propor um diferencial adicional à sua oferta de disciplinas, o que, de certa maneira, contribui para aumentar o fosso já existente entre escola pública e particular no país (GARCIA, 2011). O inglês é o idioma oferecido com maior frequência por estas instituições, seguido do espanhol. No entanto, algumas escolas de caráter privado propõem o ensino de outras línguas, como é o caso de duas das instituições em que esta pesquisa foi realizada, que ministram aos alunos da faixa etária em questão aulas de língua francesa e alemã.

Embora tenhamos encontrado escolas adequadas para a realização da pesquisa, de acordo com Rocha (2009, p.172), o caráter optativo do ensino de LE nos primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como a “inexistência de orientações teórico-práticas oficiais e programas nacionais do livro didático específicos para esse contexto e, de forma geral, a precária formação do professor de línguas, a baixa carga horária e o crescente descrédito da disciplina”, fazem com que a educação formal de línguas para esta faixa etária no Brasil torne-se declaradamente enfraquecida, levando a um impacto negativo na identidade e na atividade dos professores que atuam neste contexto.

Na realidade, a questão toda é muito complexa principalmente porque as crianças possuem especificidades inerentes à sua idade e à sua linguagem que acabam por influenciar a forma de lhes ensinar LE. De acordo com Picanço (2013), há no país uma falta generalizada de profissionais aptos a trabalhar com esta faixa etária, uma vez que a grande maioria dos cursos de Letras não abarca em seus currículos de licenciatura disciplinas específicas para o ensino de LE para crianças. Adicionalmente, os cursos de Pedagogia ou Magistério superior também não oferecem formação específica para o trabalho com LE em contexto escolar. Surge, então, um impasse difícil de ser resolvido, senão a partir de mudanças estruturais nos currículos dos cursos universitários potencialmente suscetíveis de formarem professores capacitados para trabalharem especificamente com esta faixa etária.

O trabalho sobre o discurso infantil adotado neste estudo se insere no âmbito da sociologia da infância. Esta abordagem permite ver a criança como membro social efetivo, ator das relações que constituem os sujeitos como membros da sociedade. Busca-se, desta forma, “pensar a criança não como *persona* que vaga sozinha desgarrada dos adultos e de seus pares no tempo e no espaço, mas como ser social que vive na relação com adultos e crianças, produz e se produz nessa convivência (SOUZA, 2010, p. 15). De acordo com Silva et al. (2005, p. 44), trata-se de uma “concepção de infância como categoria da história e das crianças como sujeitos sociais, que produzem linguagem e cultura”.

Esta concepção da pesquisa com crianças que advém da sociologia da infância relaciona-se diretamente com a noção de sujeito desenvolvida pelos autores do Círculo de Bakhtin. Afinal, ela parte do princípio que as crianças são sujeitos plenos – ainda que tão inacabados quanto os adultos – e que, para compreender como se constitui sua subjetividade, é necessário atentar para as particularidades do seu discurso, compreendendo seus enunciados dentro de uma perspectiva dialógica da linguagem. De acordo com Bakhtin (2015, p. 147),



“nas ciências humanas, à diferença da matemática e das ciências naturais, surge a tarefa específica de restabelecer, transmitir e interpretar as palavras do outro”.

Sendo assim, a percepção da criança como ser social e, portanto, como sujeito que não só pode como deve ter voz e ser ouvido é fundamental para o avanço das pesquisas na área do ensino de LE para esta faixa etária. Procurar compreender as concepções infantis por meio da análise dos enunciados proferidos pelas crianças torna-se, desta forma, uma maneira interessante de buscar ouvir estas vozes. Para tanto, o estabelecimento de estratégias que permitissem apreender o discurso infantil de forma a poder analisá-lo revelou-se de relevância para o desenvolvimento desta pesquisa.

Metodologia

Pensar a criança aprendiz de LE enquanto sujeito bakhtiniano significa buscar compreendê-la por meio de seus enunciados e do diálogo que se estabelece entre ela e outros sujeitos, seja no diálogo real e audível ou naquele que se opera em sua consciência entre as diferentes vozes sociais que a perpassam desde o seu nascimento. Esta abordagem do sujeito não difere, portanto, daquela que adotariamos se estivéssemos tratando de adultos. E isso se justifica essencialmente pelo fato que nossa consciência é continuamente constituída e modulada por meio das interações que estabelecemos com os outros, independentemente da faixa etária. Esta afirmação não significa dizer que as concepções infantis ao falarmos de LE devem necessariamente corresponder às adultas. Significa, na realidade, olhar as crianças de forma a considerá-las como sujeitos plenos, inacabados é verdade (assim como o somos nós adultos), mas dotados de inúmeras capacidades e de um discurso do qual pode emergir um sem número de possibilidades de sentidos.

Partindo desses pressupostos, o corpus de análise que constitui o material empírico desta pesquisa é formado pelos enunciados de aproximadamente 80 crianças, na faixa etária de 8 a 9 anos, regularmente matriculadas no 4º ano do Ensino Fundamental de quatro escolas localizadas no município de Curitiba que oferecem a disciplina língua estrangeira em seus currículos. Estes enunciados foram extraídos das transcrições de quatro rodas de conversa realizadas durante o primeiro semestre do ano de 2015 em duas escolas públicas e duas escolas particulares, que foram selecionadas em função da oferta da disciplina língua estrangeira para crianças da faixa etária estipulada como recorte do estudo. No intuito de avaliar possíveis variações nas concepções infantis em função do idioma aprendido, a seleção das instituições também baseou-se na escolha de quatro LE distintas (inglês, francês, alemão e espanhol), sendo que cada uma delas corresponde a uma das escolas em que a coleta de dados foi efetuada.

Previamente à realização das rodas de conversa, foram observadas de duas a três aulas de língua estrangeira junto às turmas de crianças participantes da pesquisa, como forma de balizamento dos instrumentos de pesquisa a serem aplicados. Posteriormente, as crianças começaram a entrar em contato com o tema a ser discutido durante as rodas ao responderem a um questionário adaptado à sua faixa etária. Em algumas das escolas, elas fizeram desenhos das aulas de língua estrangeira. Somente após esta gradual aproximação junto aos grupos de crianças é que as rodas de conversa foram realizadas, tendo sido por mim conduzidas conforme os apontamentos que realizei em um roteiro semiaberto elaborado principalmente a partir das respostas fornecidas pelas crianças ao questionário aplicado. O resultado desta



pesquisa consiste, portanto, na análise dos enunciados infantis obtidos a partir das transcrições das rodas de conversa.

É importante ressaltar que a análise descrita na seção que segue aplica-se aos enunciados infantis, e não a palavras ou orações isoladas e descontextualizadas simplesmente retiradas das transcrições das rodas de conversa. Isto se justifica pelo fato de que, dentro de uma perspectiva bakhtiniana, o enunciado corresponde à “unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2003, p. 287), constituindo uma refração imediata da realidade transverbal que se estabelece na relação entre os sujeitos. Preferir o enunciado às palavras e orações isoladas significa adotar uma perspectiva segundo a qual estas não possuem um sentido unívoco e intrínseco. Ao contrário, elas trazem consigo uma capacidade de significação bastante complexa dentro dos enunciados, relacionada à experiência individual de cada sujeito.

Análise dos enunciados infantis sobre a aprendizagem de LE

As crianças parecem ser propensas a definir as línguas estrangeiras a partir da noção de alteridade, talvez porque assim o façamos nós adultos. É verdade que o próprio termo “estrangeiro” traz em sua etimologia a palavra “estranho”, sendo esta, portanto, a língua de um outro (CORACINI, 2003, p. 149). Na interação que a roda de conversa permite, os participantes vão construindo coletivamente uma definição que é reformulada e reestruturada por cada um, em um processo que poderia ser infinito, como bem o ilustra esta troca de enunciados ocorrida na roda de conversa realizada com as crianças que aprendiam francês :

- P - o que é uma língua estrangeira afinal de contas?
F2 – uma língua estrangeira é ... é tipo uma linguagem de outro país... tipo alemão, inglês
F1 – é se comunicar com pessoas de outras culturas
F3 – é... é a mesma coisa que ela falou... tipo é... eu ia falar a mesma coisa
P – se comunicar com pessoas de outras culturas?
F3 – isso
P – alguém mais?
F4 – é como outras sotaques... que assim tem vários países...
P – outros sotaques?
F4 – é... como...
P – como assim? você pode explicar?
F4 – tipo... alemão... tem um sotaque mais grosso
P – ah tá, entendi... outra forma de falar?
F4 – isso

Cada uma das crianças demonstra possuir suas próprias concepções sobre o que é uma língua estrangeira, concepções estas construídas conforme suas experiências individuais. De acordo com Bakhtin (2003, p. 313 e 314), “a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro”. Confrontam-se nos enunciados transcritos acima não só as percepções que contribuem para completar os enunciados proferidos pelos colegas (a ideia da existência de sotaques diferentes completa aquela de culturas diversas, que completa a noção de delimitação das línguas estrangeiras a países distintos), mas também é possível perceber por trás das palavras infantis uma possível voz adulta ecoando em seu discurso.



Trata-se, portanto, de um embate contínuo de vozes dos outros na formação da consciência individual, o que faz com que o processo de identificação ou de estranhamento em relação a uma determinada LE relacione-se à vivência de cada um, às vozes sociais que o constituem, e ao diálogo que se estabelece internamente entre a língua materna e as LE. Na roda de conversa das crianças que aprendiam espanhol, um diálogo acerca da dificuldade no aprendizado de diferentes LE ilustra bem este propósito:

P – vocês acham que algumas línguas que são mais difíceis de aprender do que outras? ou todas são difíceis? ou todas são fáceis de aprender?

E4 – todas são difíceis

E2 – algumas são difíceis... outras fáceis... mas a maioria é... difícil

E13 – porque você já se acostuma com aquela língua do seu país... daí você precisa falar... às vezes... quando você vai pra outro lugar... você acha difícil mesmo falar aquela língua... porque você não estudou... daí às vezes acontece isso

Podemos perceber aqui uma ressonância da palavra autoritária que tende a afirmar que todas as LE são difíceis de aprender se comparadas à língua materna, já que esta funciona como um referencial para definir a relação do sujeito com a LE. Segundo Bakhtin e Voloshinov,

É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN;VOLOSHINOV, 2010, p. 111)

Este despertar da consciência de que trata o autor nada mais é que o resultado da integração progressiva da criança à comunidade linguística a que pertence, permitindo-lhe estruturar seu pensamento, suas ideias, seus juízos de valor por meio da linguagem. É, portanto, natural a sensação de estranhamento perceptível no discurso infantil quando fala a respeito de outras línguas, justificando o surgimento de concepções que demonstram uma tendência das crianças à comparar as LE com sua língua materna. Estas comparações não se restringem, contudo, à língua materna, já que podemos observar também em alguns enunciados infantis o estabelecimento de relações entre diferentes LE.

Ao comentarmos nas rodas de conversa a respeito de uma possível hierarquização de valor das LE, muitas das réplicas infantis demonstram convicção ao afirmar haver diferenças entre as línguas em termos de importância para a vida cotidiana, como é o caso deste diálogo com as crianças que, à época, estavam estudando alemão:

A9 – ah... já pensei... porque independente do lugar que a gente for vai ter sempre uma língua que eles vão falar... então vai ser é... importante saber

P – entendi

A5 – eu acho que tem algumas que são mais importantes do que as outras porque quando a gente vai em países diferentes sempre tem alguém que vai saber falar uma língua mais do país... aí você pode dialogar com a língua mais conhecida

A2 – só tem uma língua importante

P – só tem uma língua importante? qual?



A2 – o inglês porque é a língua universal

P – língua universal?

A2 – universal ou internacional

Esta noção de universalidade das línguas, presente principalmente na fala da última criança, se enquadra em uma ótica homogeneizadora, que as vê como uniformes e imutáveis, contrariamente ao que se percebe ao adotarmos uma ótica transcultural e plurilíngue que leva em conta a multiplicidade de contextos a que todas as línguas se relacionam e pelos quais transitam (CAVALCANTI; BORTONI-RICARDO, 2007). Vale ressaltar que esta concepção generalizante das LE tende a aplicar-se não somente ao inglês, idioma normalmente mais valorizado na hierarquia de importância de aprendizado de LE determinada pelas necessidades do mercado, mas também a outras línguas, inclusive a materna.

Esta ótica também se aproxima de uma concepção homogeneizante das LE que em muito se relaciona outra tendência atual: a de perceber as línguas sob um prisma utilitarista. Não se pode negar que as LE funcionam frequentemente, de fato, como instrumentos para se atingir objetivos precisos de comunicação como os acima elencados. No entanto, o que se torna preocupante do ponto de vista da aprendizagem, é a restrição das funções de toda e qualquer língua a fins meramente utilitários, o que, para o cotidiano das crianças, provavelmente não faz muito sentido. Além disso, esta ótica perpetua um discurso que insiste em uma hierarquização das LE que tende a desvalorizar o aprendizado daquelas que não são muito solicitadas pela sociedade.

É preocupante, portanto, que o ensino de LE dirija-se exclusivamente a situações específicas de uso da língua, dotadas da mesma perspectiva utilitarista que caracteriza a concepção de que o aprendizado de LE serve para incrementar as aptidões profissionais do sujeito. Interessante é perceber também neste sentido como a criança realmente desenvolve uma compreensão dos motivos de suas aprendizagens escolares marcada pela ideia de uma preparação para os desafios que lhe serão propostos no futuro. É o que podemos perceber nos enunciados proferidos pelas crianças aprendizes de inglês e alemão, respectivamente:

I2 – a gente estuda primeiro outras línguas... depois a gente pode viajar pra qualquer lugar... e saber

P – e se... eu for alguém que não posso ou que não quero viajar?

A8 – daí fica em casa

P – mas adianta eu aprender outra língua?

A5 – sim porque (você)... quando você trabalha tem alguns lugares que você tem que saber falar outras línguas... porque vem gente estrangeira

Estas concepções utilitaristas certamente prejudicam a promoção de uma aprendizagem consciente e efetiva, já que buscam simplificar sistemas simbólicos complexos por natureza, que são as línguas. Revuz (1998, p. 230) assevera que “para fazer com que as capacidades enunciativas progridam sensivelmente, parece igualmente necessário superar uma concepção puramente instrumental da língua”. Afinal, o problema de se instrumentalizar a LE, tratando-a como um simples objeto a ser utilizado conforme um manual de instruções em situações determinadas é não só retirar do ensino a possibilidade de trabalhar com enunciações reais e contextualizadas que possam ser efetivamente aprendidas e apreendidas, mas também fomentar no ambiente escolar processos de exclusão já tão marcantes na



sociedade brasileira como um todo. Afinal, podemos dizer que há em muitos casos um real abismo socioeconômico entre crianças que frequentam escolas situadas a apenas algumas centenas de metros de distância. Aprender LE para se comunicar futuramente com estrangeiros no ambiente de trabalho ou para fazer viagens frequentes para outros países não é, portanto, a realidade de grande parte dos alunos que aprendem esta disciplina na escola, em especial se pensarmos na rede pública de ensino.

Vale notar que a relação estabelecida pelas crianças em seus enunciados entre a aprendizagem de outras línguas e o mundo do trabalho ou a possibilidade de fazer viagens internacionais esteve presente em todas as rodas de conversa realizadas, não importando se a escola em questão pertencia à rede pública ou à rede particular. Trata-se, portanto, de vozes sociais que realmente circulam nas mais diversas esferas sociais e que acabam por influenciar as concepções infantis acerca deste aprendizado. Para evitar que o ensino de LE nas escolas perpetue ainda mais estas ideias já tão difundidas socialmente, parece necessário, portanto, que se reveja os objetivos estabelecidos pelas políticas públicas que regulamentam a disciplina e pelos docentes em suas aulas.

É o caso também de se repensar as discussões que vem sendo feitas com os futuros professores de LE no âmbito das licenciaturas, promovendo reais reflexões sobre a necessidade de um trabalho menos estruturalista das LE e mais voltado para situações reais de uso da língua, como textos autênticos, sejam eles literários ou não, filmes, sites estrangeiros (nas escolas em que há acesso a recursos de informática), músicas, entrevistas, jogos... Enfim, possibilidades não faltam. O que se deve buscar, na verdade, é um ensino onde o letramento efetivo e o intercultural se cruzem nas aulas de LE.

Concordando com Galli (2015, p. 123), “a razão pela qual nos movemos para a aquisição de uma LE em meio escolar não é absolutamente seu sentido de emprego futuro. Mas o fato determinante de por em contato algo que diz respeito à esfera do humano”. A partir do momento que esta dimensão humana adentra a sala de aula, a aprendizagem passa a fazer mais sentido para os alunos e torna-se, assim, mais efetiva.

Considerações finais

Pudemos perceber, primeiramente, que muitas das crianças participantes da pesquisa apresentaram a tendência de descrever o que é uma LE a partir da noção de alteridade, revelando, assim, possuírem a consciência de uma associação entre os conceitos de “estrangeiro” e “estranho”. Surge, então, a questão do papel que este outro, ou melhor dizendo, estes outros assumem para a criança. O sentimento de estranheza provocado pela LE levou, aliás, muitas crianças a associarem-na aos referenciais estabelecidos pela língua materna.

Ao pensarmos no ensino desta disciplina na escola, devemos considerar, assim, qual papel deveria assumir a língua materna dentro das salas de aula. Há quem diga que esta deve ser proibida, já que prejudica a construção de sentidos na LE. No entanto, parece ser necessário rever esta questão. Afinal, a formação da consciência individual ocorre na infância por meio da primeira língua, que, de acordo com uma perspectiva bakhtiniana, não chega a ser nem aprendida, mas assimilada pela criança. Isto não significa dizer que a LE deva virar um mero conteúdo a ser transmitido na língua materna, mas que é interessante para o processo

de aprendizagem criar um diálogo permanente entre os dois idiomas, passando constantemente de um a outro e fazendo com que as crianças percebam em meio a este diálogo como a construção de sentidos se dá diferentemente em cada uma das línguas.

Adotar esta postura corresponde a admitir o heterodiscurso na concepção da língua assumida perante os alunos. É possível distanciar-se, então, da ideia de uma língua única para promover a pluralidade linguística que caracteriza o mundo e cada LE individualmente. Na prática docente, esta perspectiva se traduz, além do diálogo permanente que o professor pode estabelecer entre diferentes línguas, pelo trabalho com gêneros discursivos diversos, comprometendo-se com a difusão de uma consciência linguística plurilíngue, pluridiscursiva e intercultural. Entender o letramento como meio de atingir este objetivo revela-se, portanto, essencial. Assim, aprender LE pode se tornar, aos olhos das crianças, uma forma de acessar novas maneiras de significar o mundo e de estabelecer relações com os outros.

Vimos, no entanto, que a tendência à hierarquização das línguas não se limita à comparação da LE com a língua materna. Muitos dos enunciados infantis analisados revelam concepções marcantes sobre a importância de determinados idiomas frente aos outros, dando especial destaque ao inglês. Aparecem, desta forma, no discurso das crianças a respeito da língua inglesa, palavras que podemos associar às noções de universalidade e de homogeneização linguística, ideias estas frequentemente presentes nas esferas de comunicação do mundo adulto. Trata-se, portanto, de um dos exemplos de reprodução pelas crianças de palavras autoritárias que participam de sua formação discursiva e que podem ser por elas interpretadas como sendo verdades absolutas. Estas concepções necessitam, ao que parece, ser objeto de relativização e de discussão em meio escolar.

Muitas crianças consideram, assim, que aprendem a língua inglesa simplesmente porque esta se tornou uma obrigação nos dias de hoje. Todavia, esta concepção infantil acerca do aprendizado se insere em um universo de representações mais amplo que se revelou ao longo deste trabalho: o da associação do aprendizado de LE aos objetivos e necessidades típicos do mercado de trabalho e, conseqüentemente, do mundo adulto. Por mais que a educação escolar tenha, de fato, dentre suas incumbências, o preparo dos sujeitos para se inserirem no mundo do trabalho e nas práticas sociais a ele relacionadas, abordar o ensino de outras línguas única e exclusivamente sob a ótica das exigências do mercado de trabalho faz com que este aprendizado perca o sentido aos olhos da criança. Conforme pudemos observar, por mais que os enunciados infantis reproduzam esta ideia, não necessariamente ela é compreendida pela criança, já que distancia-se do seu momento presente.

Para além do problema da compreensão do que significa aprender uma LE para obter uma boa colocação futura no mercado de trabalho, o fato é que esta visão acaba por influenciar negativamente a maneira como as línguas são abordadas no ensino. Diversos enunciados revelam representações utilitaristas desta disciplina, enxergando as LE como simples instrumentos para se realizar tarefas específicas. Estas concepções deixam de lado toda a dimensão formativa e humanística que a disciplina deveria possuir para que fizesse sentido para a criança no presente, levando em conta também o fato de que nem todas as crianças farão uso efetivo das LE no futuro. A promoção da interlocução em LE entre as crianças em sala de aula, baseada em documentos autênticos dos mais variados gêneros, seria, ao nosso ver, um meio de tornar o processo de aprendizagem mais efetivo e significativo para a criança.



Os enunciados discutidos aqui representam apenas uma pequena amostra do trabalho de análise efetuado no âmbito dessa pesquisa de mestrado. O que podemos claramente observar é que, ainda que pouco numerosos, eles abordam questões extremamente relevantes para a discussão acerca do ensino-aprendizagem de LE para crianças. Constatamos, assim, que ao tratar desse tema, seria não só interessante, mas essencial, começar a levar em consideração o que os sujeitos mais diretamente implicados por nossas preocupações de teóricos e docentes têm a dizer. Este trabalho demonstrou que as crianças podem nos revelar pistas de reflexões bastante profícuas para uma melhor compreensão e, possivelmente, para o aperfeiçoamento desta área do ensino de línguas cujos estudos empíricos são ainda hoje incipientes, mas, sem dúvida, necessários.

REFERÊNCIAS:

BAKTHIN, M ; VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Teoria do Romance I: A estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.

CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (orgs.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, Maria José (org.) **Identidade e Discurso: (des) construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

GARCIA, B. R. V. **Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças**. 216 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011.

_____. O ensino de inglês para crianças nas concepções da mídia. In: GARCIA, B.R.V.; CUNHA, C.L.; PIRIS, E.L.; FERRAZ, F.S.M.; GONÇALVES SEGUNDO, P.R. (Orgs.). **Análises do Discurso: o diálogo entre as várias tendências na USP**. São Paulo: Paulistana Editora, 2009.

PICANÇO, D. C. L. **História, Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990)**. Curitiba: UFPR, 2003.

_____. O papel formativo das línguas estrangeiras no Brasil. **Diálogos Latinoamericanos**, v. 15, p. 34-55, 2009.

_____. Para quê queremos ensinar LE às nossas crianças? In: TONELLI, J. R. A. ; CHAGURI, J. P. (org.) **Ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças: O Ensino e a Formação em Foco**. Curitiba: Appris, 2013, p. 261-280.

_____. O papel da mídia nas representações sociais da língua estrangeira como garantia de sucesso profissional e ascensão social. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 10, n. 21, p. 22-47, 2013b.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. p. 213-230.

ROCHA, C. H. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes**. 340 p. Dissertação de mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Campinas, 2006.



_____. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA** [online]. v. 23, n.2, p. 273-319, 2007.

_____. O inglês no ensino fundamental I público sob perspectivas bakhtinianas. **Anais do Seta**, n. 3, p. 171-187, 2009.

_____. **Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no Ensino Fundamental I. Plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

SILVA, J. P. et al. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, 2005.

SOUZA, G. de. (org.) **Educar na Infância: perspectivas histórico sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.