

**INGLÊS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL***ENGLISH IN EARLY CHILDHOOD: BILINGUAL EDUCATION IN BRAZIL**Giovana Maria Carvalho Martins<sup>1</sup>**Thereza Cristina de Souza Lima<sup>2</sup>***RESUMO**

Este artigo objetiva discutir sobre a Educação Infantil e o bilinguismo no Brasil. O foco é o ensino de Inglês e escolas bilíngues brasileiras. Aborda a aquisição da Língua Inglesa na primeira infância, discutindo-se sobre o desenvolvimento infantil e a infância (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016; IVERSON, 2010), sobre o bilinguismo e as discussões acerca da aquisição da língua (MOZZILLO, 2015; VIAN JR; WEISSHEIMER; MARCELINO, 2013; MEGALE, 2005), sobre a criança bilíngue (MARTINS, 2007) e também sobre as escolas bilíngues e o bilinguismo no Brasil (FILIZOLA, 2019; MOURA, 2016). A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, desenvolvendo-se a investigação por meio de análises e discussões de diversos autores. A temática da pesquisa partiu da experiência de uma das autoras com o ensino bilíngue na primeira infância, e da necessidade de desmistificar e entender a importância da aquisição de uma segunda língua na infância. Considerou-se a criança como agente ativo de seu aprendizado e como sujeito potente, e a língua como forma de expressão desta criança no contexto em que está inserida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Bilinguismo. Ensino de Inglês. Desenvolvimento Infantil.

**ABSTRACT**

This article aims to discuss about early childhood education and bilingualism in Brazil. The focus is on English teaching and Brazilian bilingual schools. It addresses the acquisition of the English language in early childhood, discussing child development and childhood (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016; IVERSON, 2010), bilingualism and discussions about language acquisition (MOZZILLO, 2015; VIAN JR; WEISSHEIMER; MARCELINO, 2013; MEGALE, 2005), about the bilingual child (MARTINS, 2007) and also about bilingual schools and bilingualism in Brazil (FILIZOLA, 2019; MOURA, 2016). The methodology used was the bibliographic review, developing the investigation through the analysis and discussions of several authors. The research theme started from the experience of one of the authors with bilingual education in early childhood, and from the need to demystify and understand the importance of acquiring a second language in childhood. The children were considered as active agents of their learning and as powerful subjects, and the language as a form of expression of these children in the context in which they are inserted.

**KEYWORDS:** Child education. Bilingualism. English teaching. Children development.

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Graduada em História (2017) e Mestre (2019) em Educação pela Universidade Estadual de Londrina e graduada em Pedagogia (2018) e Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pelo Centro Universitário Internacional Uninter, giovana.mcmartins@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4178-1379>.

<sup>2</sup> Doutora (2011) e Mestre (2005) em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), especialista (1999) em Língua Inglesa também pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), graduada em Letras pela Universidade Santa Úrsula (1976). É também professora de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Linguística do Centro Universitário Internacional Uninter, THEREZA.L@uninter.com, <https://orcid.org/0000-0002-6955-4840>.

## Introdução

Este artigo tem como tema o ensino da Língua Inglesa na primeira infância, período compreendido entre o nascimento até os 6 anos de idade<sup>3</sup>, e discorre sobre de que maneira a educação bilíngue pode contribuir para a formação da criança neste período da vida. Para isto, faz-se necessário abordar a educação na infância, discutir os aspectos da educação bilíngue na infância e analisar de que forma o ensino bilíngue pode contribuir para o desenvolvimento da criança, bem como verificar a expansão das escolas de educação bilíngue no Brasil.

Nesse contexto, a importância desta pesquisa justifica-se, também, pelo número crescente de colégios denominados bilíngues e pela procura de pais de alunos pela educação infantil. Com isto, enfatiza-se a necessidade da reflexão sobre o tema. O objetivo desta discussão é verificar de que forma o bilinguismo pode contribuir com o desenvolvimento psicológico, social e cultural das crianças já na Educação Infantil, considerando, ao mesmo tempo, a importância de aprender Inglês não apenas no contexto sociocultural atual, mas levando em conta o fato de que a primeira infância é terreno fértil para o estímulo e o desenvolvimento infantil. Na concepção das autoras deste artigo, torna-se, então, imprescindível que a sociedade, as escolas, os profissionais de educação e os pais de alunos entendam que uma escola bilíngue pode oferecer muito mais do que uma grande carga horária de aulas de inglês. Existem muitos aspectos pedagógicos que são favorecidos pela aquisição de uma segunda língua logo na primeira infância, e este artigo pretende se debruçar sobre estas questões.

Com isto, defendendo que o ensino de Língua Inglesa vai além da gramática e da pronúncia, e entendendo que o Inglês pode ser uma forma de comunicação e expressão da linguagem da criança, é possível citar trechos do poema do educador italiano Loris Malaguzzi (MALAGUZZI, 2016), intitulado “Ao contrário, as cem existem”:

Ao contrário, as cem existem. A criança é feita de cem. A criança tem cem linguagens, cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar, cem, sempre cem modos de escutar [...]. A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem), mas roubam-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo [...]. Dizem-lhe enfim que o cem não existe. A criança diz: ao contrário, as cem existem”.

Assim, entende-se que a infância traz em si inúmeras possibilidades, inúmeras formas de comunicação, além de oportunidades de desenvolvimento ímpares em relação aos outros períodos da vida do ser humano. Complementando este raciocínio, Malaguzzi defende também que

Todas as pessoas – e quero dizer estudiosos, pesquisadores e professores, que em qualquer lugar se propuseram a estudar as crianças seriamente – terminaram por descobrir não tanto os limites e a deficiência das crianças, mas, em vez disso, suas qualidades e capacidades surpreendentes e extraordinárias aliadas a uma necessidade inexaurível por expressão e realização (MALAGUZZI, 2016, p. 83).

<sup>3</sup> De acordo com o Ministério da Cidadania, este período da vida “[...] vai da gestação aos 6 anos de idade”. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/crianca-feliz/crianca-feliz/a-primeira-infancia>. Acesso: 01 set. 2020.

Paulo Fochi (2014), sobre as linguagens em Malaguzzi, afirma que se elas

são expressas de “cem formas” (MALAGUZZI, 1999a), se elas estão no corpo inteiro, se somos constituídos por elas, e, portanto, não podemos viver fora delas, é interessante observar que a partir das linguagens interpelamos o mundo, nos constituímos e constituímos novas maneiras de conhecer e descobrir sobre os sentimentos, sobre as emoções e sobre a natureza humana (PARKER-REES, 2010). (FOCHI, 2014, p. 12).

A linguagem, ou ainda, a língua<sup>4</sup>, é a uma das formas através das quais se interage com o mundo, aprende-se sobre a natureza humana, atua-se enquanto agentes da própria formação. As crianças têm todas estas possibilidades à sua disposição, e Loris Malaguzzi destaca esta questão argumentando que é necessário que os adultos não abreviem as possibilidades e os conceitos da infância, e é neste ponto que ele evoca as cem linguagens, “[...] exaltando a complexidade do que é ser criança, já que elas estão imersas em um universo de descoberta, de espanto, de curiosidade, de fantasia, enfim, de relações e experiência com a vida” (FOCHI, 2014, p. 13).

## 1. Educação infantil e bilinguismo

Conforme mencionado, este artigo se debruça sobre o bilinguismo na Primeira Infância, que compreende as idades de 0 a 6 anos. De acordo com o Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, trata-se de “[...] um período crucial no qual ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais, bem como a aquisição de capacidades fundamentais que permitirão o aprimoramento de habilidades futuras mais complexas” (SANTOS; PORTO; LERNER, 2014, p. 3). A criança começa a aprender desde o momento em que nasce, e o meio em que ela se insere tem muita influência em seu processo de aprendizagem, pois ela aprende no contexto de seus relacionamentos com as pessoas a seu redor (SANTOS; PORTO, LERNER, 2014).

Além disto,

Um importante aspecto da experiência do desenvolvimento infantil, do ponto de vista da criança, são as habilidades que ela adquire ao brincar, seja com objetos ou com pessoas. Por intermédio do brincar, já desde os primeiros meses de vida, a criança aprende a explorar sensorialmente diferentes objetos, a reagir aos estímulos lúdicos propostos pelas pessoas com quem se relaciona, e a exercitar com prazer funcional suas habilidades. (SANTOS; PORTO; LERNER, 2014, p. 6).

O brincar cumpre, portanto, papel imprescindível no desenvolvimento infantil, e é fundamental destacar que “[...] desde o início da vida, a criança deve ser considerada em sua individualidade, como sujeito ativo do seu desenvolvimento, capaz de se expressar, interagir e brincar tanto por iniciativa própria como em resposta aos estímulos externos” (SANTOS; PORTO; LERNER, 2014, p. 6). A criança, então, deve ser considerada como ativa no processo de formação do próprio conhecimento,

<sup>4</sup> De acordo com Carvalho, Oliveira e Vieira (2020, p. 42), “A linguagem é a capacidade natural que o ser humano tem de se comunicar, seja por meio de palavras, gestos, imagens, sons, cores, expressões etc.”, e “a língua é o conjunto de sinais que determinadas comunidades usam para se comunicar. São as regras gramaticais”.

e não apenas um sujeito passivo que recebe estímulos exteriores, de maneira que a “[...] primeira infância tornou-se prioridade nas agendas de pesquisa e formulação de políticas públicas por ser uma faixa etária crítica para a aprendizagem” (SANTOS; PORTO; LERNER, 2014, p. 7).

Atualmente, os avanços tecnológicos e científicos exercem uma grande influência no bilinguismo, por diversos fatores. Um deles é a emergência de um mundo cada vez mais globalizado e conectado, em que a habilidade de dominar diversas línguas passa a ser necessária para que o sujeito possa se inserir neste mundo, sobretudo no mercado de trabalho e nas relações interpessoais. Além disto, os avanços na neurociência e os estudos ligados à linguística possibilitam a melhor compreensão do fenômeno do bilinguismo e de que forma a aquisição da língua acontece no cérebro (VIAN JR; WEISSHEIMER; MARCELINO, 2013). Desse modo, têm-se abordado não somente benefícios e diferenças do aprendizado de uma segunda língua no cérebro de um sujeito bilíngue mas também mitos e controvérsias sobre o bilinguismo têm sido analisados e, muitas vezes, derrubados.

Outro fator defendido pelos estudiosos sobre o assunto é que

pesquisar crianças bilíngues pode contribuir para a abordagem dos problemas gerais da linguagem infantil ao mostrar seus limites e ao auxiliar o debate da aquisição monolíngue. O desenvolvimento bilíngue da linguagem pode, então, ser extremamente informativo do ponto de vista teórico porque ajuda a estabelecer as fronteiras dentro das quais o processo de aquisição da linguagem deve se desenrolar. Por tais razões, a criança bilíngue constitui o ‘par combinado perfeito’, o sujeito ideal para a pesquisa interlinguística que investiga o impacto relativo de fatores específicos da língua e de fatores mais universais na aquisição (MOZZILLO, 2015, p. 149).

É perceptível, ao analisar a literatura sobre o tema, que o bilinguismo é um conceito complexo, cuja definição envolve diversos significados e dimensões. Isto ocorre, pois muitos autores definem de diferentes maneiras o que é ser bilíngue. Antonietta Megale (2005) resume essas contradições da seguinte maneira:

Na visão popular, ser bilíngüe é o mesmo que ser capaz de falar duas línguas perfeitamente; esta é também a definição empregada por Bloomfield que define bilingüismo como “o controle nativo de duas línguas” (BLOOMFIELD, 1935 apud HARMERS e BLANC, 2000, p. 6). Opondo-se a esta visão que inclui apenas bilíngües perfeitos, Macnamara propõe que “um indivíduo bilíngüe é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades lingüísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (MACNAMARA, 1967 apud HARMERS e BLANC, 2000, p. 6). (MEGALE, 2005, p. 2).

É importante ressaltar que quando se fala em bilinguismo, neste artigo, foca-se na aquisição do Inglês como segunda língua, e verifica-se que a grande maioria das escolas bilíngues do Brasil têm, em sua proposta, o uso de Inglês e Português para comunicação.

Este artigo não tem intenção de esgotar a literatura sobre o tema, mas se debruça sobre a inserção do bilinguismo na primeira infância, entendendo que as crianças que estudam em escolas bilíngues podem ser capazes de compreender e se expressar em uma segunda língua; porém, o objetivo não

é que dominem regras formais de escrita e gramática, pois a educação infantil não deve ter como objetivo a alfabetização, de maneira que “formar nas crianças uma atitude leitora e produtora de textos diz muito mais da tarefa colocada para a educação infantil – de inserção das crianças pequenas no universo da cultura escrita – que as palavras ‘alfabetização’ e ‘letramento’” (MELLO, 2012, p. 78).

Além disto, entende-se que a aquisição de uma segunda língua pelas crianças não difere da forma como ela adquire a primeira língua pois, conforme Chomsky (1965 apud PINTO, 2008), “As crianças devem ser expostas à língua estrangeira o mais cedo possível, pois elas possuem uma capacidade linguística de origem biológica e inata, ou seja, nascem com todas as opções de estruturas mentais para desenvolver qualquer idioma” (CHOMSKY, 1965 apud PINTO, 2008, p. 22)

Uma questão que deve ser considerada é a quantidade de exposição à segunda língua e o contexto em que a criança está inserida – se os pais falam aquela língua, por exemplo, ela pode estar exposta à maior quantidade de situações em que seja necessário, para ela, utilizar a segunda língua. A proposta das escolas bilíngues, conforme observado, é justamente proporcionar às crianças este contato intenso com a língua, bem como com a cultura de países falantes de Inglês, através de comemorações culturais e celebrações (como o *4th of July*, que é tipicamente estadunidense, ou o *Saint Patrick's Day*, tipicamente irlandês, ou ainda o *100 days of school*, que é um evento muito celebrado nas escolas estadunidenses para comemorar o centésimo dia do ano letivo da escola), além das celebrações e comemorações próprias do país (não deixando de comemorar datas típicas do calendário brasileiro). Porém, o que fica bastante claro pelas observações cotidianas é que a criança não utilizará a segunda língua se ela não fizer sentido para a criança ou se ela não for necessária. Para exemplificar, se o professor utiliza o Inglês apenas em algumas situações, mas conversa com a criança em Português, ela entenderá que não é necessário responder em Inglês, pois o professor aceita a outra língua como forma de comunicação. Assim, o que se percebe através da prática com crianças pequenas é o uso constante do lúdico, de canções e gestos para que a comunicação em Inglês seja efetiva. Não é necessário que a criança entenda e traduza absolutamente todas as palavras (pois ela não adquire nem a língua materna dessa forma), mas que ela entenda o sentido atribuído às frases, expressões e símbolos da língua.

Sobre isto, Isabella Mozzillo (2015, p. 149) coloca que, da mesma forma que a criança monolíngue, a bilíngue “[...] presta muita atenção ao input que recebe e desde cedo faz escolhas linguísticas por notar que o input varia conforme o interlocutor com quem deseja falar”. Porém, é necessário ter em mente que “[...] o ambiente linguístico da criança bilíngue pode ser mutável”, pois “[...] o input em uma das línguas pode, então, cessar por períodos prolongados, o que acarreta a perda ou o desgaste da linguagem” (MOZZILLO, 2015, p. 150). Isto pode acontecer com crianças que frequentam escolas bilíngues, mas não têm cuidadores bilíngues. O que os cuidadores devem ter em mente é que a aquisição da língua é um processo, e que a exposição a ela é fator importante na sua apreensão, de maneira que não é esperado que uma criança de 2 anos seja fluente imediatamente.

Sobre as expectativas dos cuidadores com relação à aquisição da segunda língua, Mozzillo (2015), citando De Houwer (1998), postula que é necessário que se faça o que for natural para a família em termos de uso da língua (no caso de famílias bilíngues, seja por motivo de imigração, pais que falam línguas diferentes ou variados motivos), criar oportunidades e contextos para que a criança tenha contato com ambos os idiomas frequentemente, além de encorajar a criança e usar a língua desejada com uma pessoa pedindo para que ela repita a frase ou dizendo que não a compreendeu, para que a criança compreenda em quais situações sociais é adequado que utilize determinada língua (MOZZILLO, 2015). Isto pode ser pensado também para o ensino bilíngue ofertado pelas escolas. A forma como a família se relaciona com a língua é importante para o desenvolvimento da criança, e é importante que a criança seja encorajada pelos pais a aprender no seu tempo, e a aprender a lidar com a segunda língua de forma positiva.

Entende-se a educação infantil como lugar de descobertas, de formação de competências e habilidades que vão muito além de ler e escrever. Considera-se que “o surgimento da linguagem é uma das conquistas triunfantes dos primeiros dois anos de vida”<sup>5</sup> (IVERSON, 2010, p. 229), e o bilinguismo é mais uma ferramenta para o desenvolvimento cognitivo na primeira infância. As crianças não apenas possuem um corpo; elas são um corpo, e percebem o mundo à sua volta por meio dele. Jana Iverson (2010, p. 230) ainda advoga que “na infância, existem mudanças significativas nas quais o corpo se move e interage com o meio ambiente; e estas podem impactar o desenvolvimento de habilidades e experiências que contribuem para o surgimento da comunicação e da linguagem”<sup>6</sup>.

Sobre as linguagens para Loris Malaguzzi, fundador da abordagem de Reggio Emilia, autor citado no início desta investigação,

as crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas ‘linguagens’ naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatização e música (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 23).

Tal abordagem entende a criança como protagonista na construção de seu próprio conhecimento, e o professor tem a perspectiva de aprender enquanto ensina. De acordo com Sá (2010), “A finalidade era que o educador aprendesse com a criança a dar aulas, mediante seu esforço em compreender a lógica de aprendizagem dela, e, a partir daí, a pensar alternativas eficientes para ajudá-la a continuar aprendendo” (SÁ, 2010, pp. 58-9). Faz-se necessário conceituar a abordagem para entender, nesta discussão, a relação das concepções de Loris Malaguzzi com a discussão do bilinguismo, tema da presente investigação.

Acredita-se que a aquisição de uma segunda língua na infância pode ser uma forma de expressão entre as tantas que são próprias deste período na vida dos sujeitos. Além disto, essas outras linguagens,

<sup>5</sup> The emergence of language is one of the crowning achievements of the first two years of life. (IVERSON, 2010, p. 229).

<sup>6</sup> In infancy, there are significant changes in the ways in which the body moves in and interacts with the environment; and these may in turn impact the development of skills and experiences that play a role in the emergence of communication and language. (IVERSON, 2010, p. 230).

conforme a citação acima (palavras, movimento, desenhos, música etc.) podem e devem ser usadas em conjunto para o desenvolvimento do bilinguismo, de forma que a segunda língua seja adquirida de forma natural e significativa pelas crianças no contexto das escolas bilíngues. Esse enfoque nos oferece “[...] novos meios de pensar sobre a natureza da criança como aprendiz, sobre o papel do professor, sobre a organização e o gerenciamento da escola, sobre o desenho e o uso dos ambientes físicos”, bem como sobre um currículo que priorize as descobertas e a resolução de problemas de forma conjunta (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, pp. 23-4). Acredita-se que essa abordagem pode ser de grande valor para que os professores, de escolas bilíngues ou não, reflitam sobre seu papel e suas práticas em sala de aula, pensando sempre em seus alunos como crianças potentes, que, sobretudo na primeira infância, têm um mundo inteiro de descobertas à sua espera.

A abordagem de Reggio Emilia surgiu, inicialmente, no século passado em uma pequena cidade de mesmo nome, na Itália. Surgiu de uma colaboração entre pais e alunos, e entende o ambiente escolar como educador, devendo ser organizado de maneira a ser propício para o desenvolvimento e interação das crianças, focando na resolução de problemas e na participação ativa dos sujeitos em sua aprendizagem.

Concorda-se ainda com Marizilda Martins (2007), que pontua:

Em nossa opinião, baseada nos estudos apresentados e nos resultados positivos da experiência vivenciada, a criança bilíngüe também tem a vantagem de se apropriar da língua com um distanciamento vantajoso dos mecanismos lingüísticos, o que facilita o bilingüismo precoce que, em nossa opinião, pode acontecer com sucesso. Dessa maneira, a aprendizagem tem significação para a criança, pois ela aplica esse conhecimento em seu cotidiano, podendo se beneficiar imediatamente dessa aquisição. (MARTINS, 2007, p. 28).

Em relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa aqui desenvolvida é do tipo bibliográfica, “que possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (GIL, 1994)” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40). Para tanto, a pesquisa traz autores e pesquisas que se debruçaram sobre o desenvolvimento infantil, sobre aquisição de linguagem e sobre bilinguismo para discutir o movimento bilíngue nas escolas brasileiras. O tema partiu da experiência e de observações de uma das autoras, que trabalha na educação infantil de uma escola bilíngue, com crianças de 2 anos.

Sabe-se que os bebês, quando nascem, são capazes de produzir sons de qualquer língua, diferenciando fonemas se devidamente estimulados, de acordo com Martins (2007). Essa capacidade diminui conforme predominam os fonemas do idioma materno. Assim, uma vantagem de aprender inglês nos primeiros anos é a maior aproximação com a pronúncia nativa. Outro ponto a se considerar é que crianças menores tendem a não ter a preocupação com cometer erros, além de iniciarem mais facilmente a comunicação com seus pares, independentemente da língua adotada. Desta maneira, o que se percebe, por meio de estudos e observações, é que a criança bilíngue pode adotar, para a apreensão da segunda língua, um processo de assimilação parecido com o de sua língua materna,

com interações sociais com adultos e outras crianças, e essas interações são, em escolas bilíngues, mediadas e tornadas significativas através do brincar, de contação de histórias, do faz de conta (MARTINS, 2007).

O *British Council*, segundo seu site brasileiro, é “a organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais”<sup>7</sup>. O site contém diversos recursos, materiais, ideias e discussões voltadas para o ensino de inglês, e pode ser uma ótima ferramenta para professores e cuidadores interessados no bilinguismo infantil e na educação infantil de modo geral. O site<sup>8</sup> aponta diversas vantagens em começar a ensinar inglês no início da infância, que apontaremos e discutiremos a seguir:

“Crianças pequenas ainda estão usando suas estratégias de aprendizagem individuais e natas para adquirir sua língua materna, e elas logo descobrem que podem usar essas estratégias para aprender Inglês”<sup>9</sup>. Mesmo que tais estratégias não sejam conscientes, este ponto é muito evidente em turmas de crianças pequenas, de 1 a 3 anos, que ainda estão desenvolvendo suas estratégias de aprendizagem na língua materna. A apropriação de termos do cotidiano, como cores, números, e atividades relacionadas à rotina (músicas simples, calendário, tempo) pode ser vista em concomitância com a apropriação dos mesmos termos em português. Neste estágio, temos crianças que mesclam ambas as línguas em uma mesma frase ou ainda utilizam os dois termos juntos (como por exemplo, “eu gosto de azul, o *blue*”).

Crianças pequenas têm tempo de aprender através de atividades lúdicas. Elas adquirem linguagem fazendo parte de alguma atividade compartilhada com um adulto. Elas primeiro compreendem a atividade e então entendem o sentido a partir da língua compartilhada pelo adulto<sup>10</sup>

O lúdico é essencial na educação infantil. Dallabona e Mendes (2004) afirmam, sobre as brincadeiras:

Acreditamos que por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo. Destacamos o lúdico como uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades, pois a brincadeira é algo inerente na criança, é sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo que a cerca. (DALLABONA; MENDES, 2004, p. 107).

Além disto, é muito significativo o fato de as crianças “terem tempo” de aprender por meio de brincadeiras. No mundo adulto, sobretudo em cursos de escolas de inglês, o maior sucesso está em

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/>. Acesso: 21 set. 2020.

<sup>8</sup> How Young children learn English as another language. Disponível em: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/es/helping-your-child/how-young-children-learn-english-another-language..> Acesso: 21 set. 2020.

<sup>9</sup> Young children are still using their individual, innate language-learning strategies to acquire their home language and soon find they can also use these strategies to pick up English. *In*: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/es/helping-your-child/how-young-children-learn-english-another-language>. Acesso: 21 set. 2020.

<sup>10</sup> Young children have time to learn through play-like activities. They pick up language by taking part in an activity shared with an adult. They firstly make sense of the activity and then get meaning from the adult’s shared language.(Idem).



cursos que prometem a fluência em 1 ano, 2 anos ou, quanto mais rápido, melhor. Acredita-se que criança não tem a necessidade de aprender inglês rapidamente e de forma instrumentalizada, e é com a brincadeira que a aprendizagem se torna significativa e prazerosa.

Crianças pequenas têm mais tempo de encaixar o Inglês em suas programações diárias. Os programas das escolas tendem a ser informais e as mentes das crianças ainda não estão cheias de fatos para serem gravados e testados. Elas podem ter pouca ou nenhuma lição de casa e são menos pressionadas para atingir determinados padrões.<sup>11</sup>

No que diz respeito a avaliações na Educação Infantil, é de valia mencionar Eliana Bhering e Jodete Füllgraf (2012), que expõem os desafios para dissociar a avaliação de uma “perspectiva de resultados da aprendizagem, isto é, o que as crianças demonstravam saber fazer ou falar” (BHERING; FÜLLGRAF, 2012, p. 158). Entende-se que esta visão de avaliação limita tanto a criança, que é avaliada apenas por situações pontuais, quanto a visão do professor, que deve ser holística e buscar observar a criança em sua totalidade. As autoras falam sobre modelos tradicionais de avaliação, afirmando que

A ênfase era voltada para a performance das crianças e sua capacidade de pensar, fazer coisas pré-determinadas e agir, em vez de avaliar a participação das crianças nas situações e interações pedagogicamente planejadas que ocorrem em creches e pré-escolas. (BHERING; FÜLLGRAF, 2012, p. 159).

Infelizmente, essa perspectiva de avaliação enquanto verificação do que as crianças são ou não capazes ainda permanece em muitas escolas de educação infantil no Brasil. É necessário repensar o porquê disto, e de que forma essa visão beneficiaria ou não as crianças, que devem ser o foco dos educadores e colégios.

Crianças que têm a oportunidade de dominar uma segunda língua enquanto elas ainda são pequenas, parecem usar as mesmas estratégias de aprendizagem de linguagem inatas ao longo da vida quando aprendem outras línguas. Dominar uma terceira, quarta ou mais línguas é mais fácil do que dominar a segunda.<sup>12</sup>

Nesse tópico, o *British Council* pontua que o bilinguismo na primeira infância pode estar associado à facilidade de aprender outros novos idiomas ao longo da vida. Quando a segunda língua vem de forma natural, a aprendizagem de outras pode ser facilitada.

Crianças pequenas que adquirem uma língua ao invés de aprendê-la conscientemente, como crianças mais velhas e adultos fazem, são mais propensas a terem uma pronúncia melhor e um sentimento pela língua e pela cultura. Quando crianças monolíngues chegam à puberdade e

---

<sup>11</sup> Young children have more time to fit English into the daily programme. School programmes tend to be informal and children’s minds are not yet cluttered with facts to be stored and tested. They may have little or no homework and are less stressed by having to achieve set standards. (Ibid)

<sup>12</sup> Children who have the opportunity to pick up a second language while they are still young appear to use the same innate language-learning strategies throughout life when learning other languages. Picking up third, fourth, or even more languages is easier than picking up a second. (Ibid)

se tornam mais autoconscientes, sua habilidade de dominar uma língua diminui e elas sentem que devem estudar Inglês conscientemente através de programas baseados em gramática. A idade na qual esta mudança ocorre depende grandemente do nível de desenvolvimento infantil de cada indivíduo e também das expectativas da sociedade em que se inserem.<sup>13</sup>

Esta questão, já abordada anteriormente, está de acordo com o que Martins (2007) pontuou sobre a melhor pronúncia de crianças bilíngues. Não há o sentimento de vergonha ou a obrigação de aprender gramática de maneira exemplar, já que as crianças ainda estão em processo de aprender sua própria língua materna.

### 1.1. Bilinguismo no Brasil

No Brasil, há a regulamentação da educação bilíngue em dois casos: a “educação indígena” e a “educação especial de surdos” (BRASIL, 2020). Assim, o ensino de inglês em escolas bilíngues ainda não possui uma uniformidade em todo o território nacional, e nem é utilizada uma mesma concepção de bilinguismo por todas as escolas. A Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo (OEBI) entende como bilíngues as “[...] escolas cuja carga horária seja de no mínimo 75% em língua estrangeira na educação infantil a 25% no ensino médio” (FILIZOLA, 2019). Apesar de algumas instituições contarem com ensino de inglês, a diferença destas para escolas bilíngues está no currículo, pois “uma das diferenças da educação bilíngue é ensinar o estudante a pensar em dois idiomas” (FILIZOLA, 2019).

Em documento publicado no ano de 2020 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue, afirma-se que

com base no Censo Escolar de 2018, havia estimativas de 3% das cerca de 40 mil escolas privadas oferecendo algum tipo de ensino bilíngue. Quando se considera apenas o contingente de matrículas das escolas privadas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, cerca de 9 milhões (18,4% do total), as estimativas eram entre 270 e 360 mil estudantes. (BRASIL, 2020, p. 11).

As abordagens nas escolas são as mais variadas. As duas principais são a *Content and Language Integrated Learning*- CLIL (em português, Aprendizado Integrado entre Língua e Conteúdo) e *Content-based Instruction* – CBI (em português, Instrução Baseada em Conteúdo). Ambas têm por objetivo “integrar a aprendizagem da segunda língua à aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de competências e habilidades” (BRASIL, 2020, p. 12). Contudo, o que mais se observa nas instituições brasileiras é o aumento de conteúdos na carga horária dos alunos, que oferecem “opções relacionadas à arte, computação ou pelo reforço aos componentes curriculares tradicionais – geografia, história, matemática. Ou seja, são escolas de ensino tradicional que acrescentam programas bilíngues” (BRASIL, 2020, p. 13).

<sup>13</sup> Young children who acquire language rather than consciously learn it, as older children and adults have to, are more likely to have better pronunciation and feel for the language and culture. When monolingual children reach puberty and become more self-conscious, their ability to pick up language diminishes and they feel they have to consciously study English through grammar-based programmes. The age at which this change occurs depends greatly on the individual child’s developmental levels as well as the expectations of their society. (Ibid).

Outra tendência que vem se popularizando no Brasil são as escolas internacionais. Estas são diferentes das escolas bilíngues. Apesar de promoverem também o aprendizado do idioma e cultura de um outro país, é necessário diferenciá-las. As escolas internacionais surgiram no Brasil predominantemente para atender a comunidades de imigrantes que, ao chegarem no final do século XIX e século XX, não falavam português. Nestas, ainda hoje pode se verificar a “vinculação a outro país por meio da adoção de um tipo de ensino inspirado no país a que se remetem, pelo formato do currículo, pelo perfil internacional da comunidade de pais, alunos e professores e pelo interesse em prosseguir estudos fora do Brasil” (MOURA, 2016). Selma Moura (2016) pontua duas principais diferenças entre escolas internacionais e bilíngues:

nas escolas bilíngues de qualidade há, necessariamente, dois currículos (integrados ou não): o brasileiro e o desenvolvido em segunda língua, enquanto na escola internacional se desenvolve um currículo predominantemente internacional. A segunda diz respeito à comunidade escolar, muito mais diversa linguisticamente na escola internacional. (MOURA, 2016).

A demanda pelo ensino bilíngue vem crescendo nos últimos anos, e o que defendem os pais que procuram escolas bilíngues, em sua grande maioria, é a necessidade de aprender inglês cedo e dominar a língua para o futuro profissional, muitas vezes relatando que eles próprios tiveram dificuldade com o inglês e desejam que seus filhos não tenham a mesma experiência. Orlando Vian Jr., Janaina Weissheimer e Marcello Marcelino (2013) trazem uma discussão relevante sobre esta questão, pontuando a relevância do ensino de Inglês no contexto global atual, “[...] pois os processos globalizantes são mediados pela linguagem e a língua inglesa exerce significativo papel na geopolítica do mundo atual”, de maneira que a crescente demanda pelo ensino bilíngue “[...] assume um papel significativo e, como resultado dessas necessidades, começaram a surgir escolas bilíngues em diversas partes no território nacional [...]” (VIAN JR; WEISSHEIMER; MARCELINO, 2013, p. 401).

Porém, apesar desta crescente demanda, o ensino bilíngue no Brasil ainda é cercado por diversos mitos e inverdades, já que pesquisas e divulgação e material em língua portuguesa sobre o tema são escassos e incipientes. É inclusive conteúdo de debate entre escolas, pois muitas usam do marketing “bilíngue” para atrair pais e alunos, sem efetivamente oferecerem um ensino bilíngue, já que ser bilíngue vai além de apenas ter uma carga horária grande de aulas de inglês no currículo. São afirmações como:

“Aprender duas línguas confunde a criança e diminui sua inteligência”, “A criança deve aprender uma primeira língua adequadamente. Depois se pode ensinar outra”, “Uma criança que aprende duas línguas não vai se sentir à vontade com nenhuma delas”, “Os bilíngües precisam traduzir de sua língua ‘mais forte’ para sua língua ‘mais fraca’”, “Crianças que recebem educação bilíngue serão ótimos tradutores” (VIAN JR; WEISSHEIMER; MARCELINO, 2013, pp. 402-3).

Tais perspectivas não têm comprovação científica,

“[...] pelo contrário, muitas pesquisas já realizadas, com o advento da neurociência, comprovam que o bilinguismo impacta positivamente o desenvolvimento cognitivo das crianças, principalmente por propiciar maior plasticidade e flexibilidade entre as sinapses, característica que facilita aprendizagens subsequentes (GROSJEAN; LI, 2013). (VIAN JR; WEISSHEIMER; MARCELINO, 2013, p. 403).

É importante ressaltar, com toda a discussão trazida anteriormente, que se defende o ensino bilíngue não apenas pelas questões socioeconômicas ligadas ao falar Inglês no contexto atual, mas sim para o desenvolvimento global da criança e por todas as habilidades que o domínio de uma segunda língua desde a primeira infância pode proporcionar, sem pensar somente no futuro profissional do aluno.

## Considerações finais

Em suma, este artigo abordou aspectos sobre a educação na primeira infância, o bilinguismo e de que maneira as escolas bilíngues têm se desenvolvido no Brasil. Entendemos que a primeira infância merece muito destaque e valorização, pois se trata de período importantíssimo no desenvolvimento cognitivo-afetivo do sujeito, e a inclusão de uma segunda língua no aprendizado cotidiano destes sujeitos pode ser benéfica em diversos aspectos, como demonstram pesquisas recentes sobre o tema. Ressalta-se que o universo bilíngue traz muito mais do que a fluência em uma segunda língua, incluindo a cultura, novas maneiras de pensar e de ler e entender o mundo, bem como o desenvolvimento de aspectos cognitivos proporcionados pela imersão em uma segunda língua – neste artigo, notadamente, o Inglês.

Conforme abordado, a definição do que é bilíngue não é exata, e as escolas bilíngues brasileiras ainda carecem de maior regulamentação. Porém, um aspecto positivo é que a demanda por este tipo de escola tem aumentado nos últimos anos, graças às exigências, sobretudo, ligadas à globalização e à necessidade de domínio do Inglês como língua cultural e de negócios. Ressalta-se a importância da continuidade de pesquisas sobre o tema, tendo em mente que a criança e a infância devem ser respeitadas e que o bilinguismo é mais uma maneira de promover, nas crianças, suas potencialidades e seu desenvolvimento pleno.

## Referências

ANDRADE, Rayssa Mesquita de Andrade. *O que é, afinal, uma escola bilíngue? A voz do professor nos programas bilíngues de escolas da região metropolitana do Recife*, 2019. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/35935/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Rayssa%20Mesquita%20de%20Andrade.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.

BHERING, Eliana; FÜLLGRAF, Jodete. Avaliação da Educação Infantil: velhas tendências e novas perspectivas. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Carolina Machado (orgs). *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. *Criança feliz - a Primeira Infância*. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/crianca-feliz/crianca-feliz/a-primeira-infancia>. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue*. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2020-pdf/146571-texto-referencia-parecer-sobre-educac-a-o-bili-ngue/file>. Acesso em: 21 set. 2020.

BRITISH COUNCIL. *How young children learn English as another language*. Disponível em: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/es/helping-your-child/how-young-children-learn-english-another-language>. Acesso em: 21 set. 2020.

CARVALHO, Eliane Santos. OLIVEIRA, Erica. VIEIRA, Wellington. Língua e linguagem. Qual a diferença? *Web Revista Página de Debates: Questões de Linguística e Linguagem*. v.1, n. 24, 2020, pp. 41-52.

DALLABONA, Sandra Regina. MENDES, Sueli Maria Schmitt. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*. Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis, v. 1, n. 4, jan./mar. 2004. Disponível em: [https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos\\_alunos/doc\\_1311627172.pdf](https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf). Acesso em: 21 set. 2020.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, v. 1. Porto Alegre: Penso, 2016.

FILIZOLA, Paulo. Dados registram aumento na procura por ensino bilíngue no Brasil. *Metrópoles*. Outubro de 2019. Educação do Amanhã 2019. Disponível em: <https://www.metropoles.com/conteudo-especial/educacao-do-amanha-2019/dados-registram-aumento-na-procura-por-ensino-bilingue-no-brasil>. Acesso em: 21 set. 2020.

FOCHI, Paulo Sérgio. A criança é feita de cem: as linguagens em Malaguzzi. In: REDIN, Marita Martins; FOCHI, Paulo Sergio. *Infância e Educação Infantil II - Linguagens*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2014.

IVERSON, Jana M. Developing language in a developing body: the relationship between motor development and language development. *Journal of Child Language*. Cambridge University Press, v. 37, n.2, pp. 229-61, mar. 2010.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. spe, pp. 37-45, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 set. 2020.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016.

MARTINS, Marizilda Guimarães Lemos. *Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngue*. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação: Didática) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-155142/publico/DissertacaoMarizildaLemosMartins.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 3, n. 5, ago. 2005.

MELLO, Suely Amaral. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Carolina Machado (orgs). *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

MOURA, Selma. O que é uma escola internacional? *Educação Bilíngue no Brasil*. 2016. Disponível em: <https://educacaobilingue.com/2016/10/11/o-que-e-uma-escola-internacional/>. Acesso: 21 set. 2020.

MOZZILLO, Isabella. Algumas considerações sobre o bilingüismo infantil. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*, v. 19, n. 1, pp. 147-57, 2015.

PINTO, Juliana Sanches. *Aquisição de segunda língua na primeira infância*. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008, 46p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/32595/1/AQUISI%C3%87%C3%83O%20DE%20SEGUNDA%20L%C3%8DNGUA%20%20NA%20PRIMEIRA%20INF%C3%82NCIA.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SÁ, Alessandra Latalisa de. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. *Paideia*. Ano 7, n. 8, pp. 55-80, jan./jun 2010.

SANTOS, Daniel Domingues dos; PORTO, Juliana Antola; LERNER, Rogério. Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. *Estudo nº 1: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem*. 2014. Disponível em: [http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca\\_feliz/Treinamento\\_Multiplicadores\\_Coordenadores/IMPACTO\\_DESENVOLVIMENTO\\_PRIMEIRA%20INFANCIA\\_SOBRE\\_APRENDIZAGEM.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Treinamento_Multiplicadores_Coordenadores/IMPACTO_DESENVOLVIMENTO_PRIMEIRA%20INFANCIA_SOBRE_APRENDIZAGEM.pdf). Acesso em: 24 set. 2020.

VIAN JR, Orlando. WEISSHEIMER, Janaina. MARCELINO, Marcello. Bilingüismo: aquisição, cognição e complexidade. *Revista do GELNE*, Natal, v. 15 n. Esp., pp. 399-416, 2013.