



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**Faculdade de Educação**

JUANA MARQUES PEREIRA CURI

**O BILINGUISMO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL:  
CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS E PESQUISAS EM  
UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.**

CAMPINAS

2019

JUANA MARQUES PEREIRA CURI

**O BILINGUISMO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL:  
CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS E PESQUISAS EM  
UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Educação

Orientador: DRA. LAVÍNIA LOPES SALOMÃO MAGIOLINO

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DE DISSERTAÇÃO  
DEFENDIDA PELA ALUNA JUANA MARQUES PEREIRA CURI E ORIENTADA  
PELO(A) PROF(A). DR(A). LAVÍNIA LOPES SALOMÃO MAGIOLINO

**CAMPINAS**

**2019**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

C925b Curi, Juana Marques Pereira, 1983-  
O bilinguismo no desenvolvimento infantil : contribuições de estudos e pesquisas em uma perspectiva histórico-cultural / Juana Marques Pereira Curi. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Lavínia Lopes Salomão Magiolino.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934. 2. Bilinguismo. 3. Aquisição de segunda língua. 4. Teoria histórico-cultural. I. Magiolino, Lavínia Lopes Salomão, 1977-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Bilingualism in child development : contributions of studies and research from a historical-cultural perspective

**Palavras-chave em inglês:**

Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934

Bilingualism

Second language appropriation

Historical-cultural theory

**Área de concentração:** Psicologia e Educação

**Titulação:** Mestra em Educação

**Banca examinadora:**

Lavínia Lopes Salomão Magiolino [Orientador]

Elizabeth dos Santos Braga

Karin Quast

**Data de defesa:** 30-09-2019

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-7263>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/6731957983418207>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**O BILINGUISMO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL:  
CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS E PESQUISAS EM UMA  
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.**

**Autora : Juana Marques Pereira Curi**

**COMISSÃO JULGADORA:**

Dra. Lavínia Lopes Salomão Magiolino

Dra. Elizabeth dos Santos Braga

Dra. Karin Quast

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de  
Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

**2019**

## DEDICATÓRIA

Para Fábio e para meus filhos Gabriel, Paulo e Mathias, com alegria e amor.

*A intuição da existência de uma parede, de alguma coisa "dentro" do homem separando-o do mundo externo, por mais genuína que possa ser como intuição, não corresponde a nenhuma coisa no homem que tenha o caráter de uma real parede. Lembramos que Goethe disse certa vez que a natureza não tem núcleo, nem casca, que nela não há interno nem externo. Isso também é verdade para os seres humanos. (ELIAS, 2011, p.238)*

*Die Sprache ist das bildende Organ des Gedanken<sup>1</sup>. (HUMBOLDT, 1999, p. 53)*

---

<sup>1</sup> A linguagem é o órgão formador do pensamento. (Tradução nossa)

## **AGRADECIMENTOS**

Esse trabalho não seria possível sem o apoio e o incentivo de minha família.

Agradeço primeiramente ao Fábio, por seu amor e dedicação, por estar comigo em todos os momentos, permitindo que os percursos fossem mais leves e serenos e enchendo meu coração com suas palavras sábias e carinhosas.

Agradeço aos meus filhos, Gabriel e Paulo, pelo seu amor e carinho, pelos incontáveis sorrisos, abraços e beijos que me fizeram mais forte e melhor.

Agradeço ao meu filho Mathias, que ainda vai chegar, pela dose extra de amor nessas últimas semanas.

Agradeço aos meus pais, pelo amor e dedicação e por me permitirem conhecer uma nova língua e cultura. Aos meus irmãos, pelo carinho e por compreenderem minhas ausências.

Agradeço à Lavínia Magiolino, minha orientadora, sempre muito atenciosa, por sua compreensão e amizade, por dividir todo seu conhecimento em Vigotski e por percorrer comigo o intenso caminho na construção desse trabalho.

Agradeço às professoras Elizabeth Braga, Karin Quast e Luci Banks-Leite, por aceitarem fazer parte desse trabalho e compartilharem seus conhecimentos, indicando não só obras, mas também caminhos a serem seguidos.

Não poderia deixar de agradecer também às professoras e aos colegas do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL), que com suas discussões expandiram os horizontes de minha pesquisa.

Por fim, agradeço à Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, que com todas as dificuldades econômicas e políticas atuais, permanece um reduto de excelência de ensino, pesquisa e extensão gratuitos.

## RESUMO

Para Vigotski (2005 [1929]), a compreensão da influência do bilinguismo no desenvolvimento infantil é muito complexa, ampla e exige o estudo geral sobre o desenvolvimento da linguagem da criança em toda riqueza do conteúdo psicológico, considerando a influência no desenvolvimento intelectual, emocional e de sua personalidade. Considerando os estudos e elaborações do autor no campo do bilinguismo, realizou-se nessa dissertação de mestrado, um trabalho teórico que se aprofundou na análise de pesquisas feitas em uma perspectiva histórico-cultural. O objetivo central foi o de compreender e analisar as implicações do bilinguismo no desenvolvimento infantil a partir de pesquisas fundamentadas em uma perspectiva histórico-cultural. A revisão bibliográfica permitiu a reunião, interpretação e análise de artigos e pesquisas que buscaram ampliar suas atenções para além do desenvolvimento cognitivo nas crianças bilíngues e trouxeram à tona reflexões articuladas aos modos de apropriação da segunda língua e questões neles inseridas como a fala privada, o período silencioso, a participação periférica e o papel das emoções no desenvolvimento das formas de se expressar em outra língua. A revisão teórica dessas pesquisas permitiu o mapeamento das influências de Vigotski nas pesquisas sobre bilinguismo e a análise dos conceitos vigotskianos relacionados aos modos de apropriação da segunda língua. Além disso, refletiu-se a respeito das consequências do bilinguismo no desenvolvimento infantil que possam distinguir a relevância da perspectiva histórico-cultural - principalmente a teoria vigotskiana - para a compreensão de importantes aspectos que emergem nos processos de apropriação de uma segunda língua. Dessa forma, as análises desse trabalho visam contribuir para o aprofundamento de futuras discussões a respeito dos estudos sobre bilinguismo no desenvolvimento infantil feitos em uma perspectiva histórico-cultural.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bilinguismo. Apropriação de segunda língua. Teoria histórico-cultural. Vigotski.

## **ABSTRACT**

For Vigotski (2005 [1929]), an understanding of the impact of bilingualism on child development is very complex, broad and requires a general study of the development of children's language in all the richness of psychological content, considering the influence on intellectual development, emotional and personality. Considering the author's studies and elaborations in the field of bilingualism, this master's dissertation was a theoretical work that deepened in the analysis of research done in a historical-cultural perspective. The main objective was to understand and analyze the implications of bilingualism on child development from research based on a historical-cultural perspective. The literature review allowed the gathering, interpretation and analysis of articles and research that sought to broaden their attention beyond the cognitive development of bilingual children and brought to light articulated reflections on the modes of appropriation of the second language and issues inserted in them such as private speech, silent period, peripheral participation and the role of emotions in the development of ways of expressing oneself in another language. The theoretical review of these researches allowed the mapping of Vygotsky's influences on bilingualism research and the analysis of Vygotskyian concepts related to modes of appropriation of the second language. In addition, it was reflected on the consequences of bilingualism on child development that may distinguish the relevance of the historical-cultural perspective - especially the Vygotskian theory - for the understanding of important aspects that emerge in the processes of appropriation of a second language. Thus, the analyzes of this work aim to contribute to the deepening of future discussions about studies on bilingualism in child development from a historical-cultural perspective.

**KEYWORDS:** Bilingualism. Second language appropriation. Historical-cultural theory. Vygotsky.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	10
O primeiro olhar para as vivências do bilinguismo.....	15
INTRODUÇÃO: O DELINEAMENTO DO ESTUDO .....	19
CAPÍTULO 1: TEORIA E DESDOBRAMENTOS.....	25
1.1 A abordagem histórico-cultural de Vigotski e suas contribuições para o estudo do bilinguismo	25
1.2 Recortes sobre o bilinguismo e língua estrangeira na obra de Vigotski.....	28
1.2.1 As traduções do artigo de Vigotski sobre o multilinguismo na infância .....	35
1.3 Aspectos centrais da teoria histórico-cultural.....	40
1.3.1 Linguagem, linguagem interior e fala privada .....	48
1.3.2 Distinguindo os termos apropriação, aquisição e aprendizagem no campo do bilinguismo	64
CAPÍTULO 2: BILINGUISTO E PERCURSOS METODOLÓGICOS .....	69
2.1 Bilinguismo: definições gerais .....	69
2.1.1 Os sujeitos bilíngues .....	71
2.1.2 Fatores considerados na descrição do bilinguismo .....	73
2.1.3 Perspectivas teóricas em bilinguismo .....	76
2.2 A estruturação do corpus desta pesquisa: metodologia e fundamentos teóricos .....	79
2.2.1 Parte 1 - Buscas por estudos e pesquisas na bibliografia sobre bilinguismo .....	83
2.2.2 Parte 2 - Buscas por estudos e pesquisas na bibliografia sobre Vigotski .....	86
2.2.3 Parte 3 - Artigos selecionados e seus percursos de busca .....	88
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DE PESQUISAS NO CAMPO DO BILINGUISTO FEITAS EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	94
3.1 O período silencioso e o papel da fala privada na mediação das significações da segunda língua.....	97
3.2 Os diferentes modos de apropriação da segunda língua e o período silencioso .....	104
3.3 O papel das emoções nos diferentes modos de expressão da segunda língua .....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	123
REFERÊNCIAS .....	128
APÊNDICES.....	137
ANEXOS.....	141

## APRESENTAÇÃO

### Sondagem

Por Carlos Drummond de Andrade

O carteiro, conversador amável, não gosta de livros. Tornam pesada a carga matinal, que na sua opinião, e dado o seu nome burocrático, devia constituir-se apenas de cartas. No máximo algum jornalzinho leve, mas esses pacotes e mais pacotes que o senhor recebe, ler tudo isso deve ser de morte!

Explico-lhe que não é preciso ler tudo isso, e ele muito se admira:

- Então o senhor guarda sem ler? E como é que sabe o que tem no miolo?

- Em primeiro lugar, Teodorico, nem sempre eu guardo. Às vezes dou aos amigos, quando há alguma coisa que possa interessar a eles.

- Mas como sabe que pode interessar, se não leu?

Esclareço a Teodorico que não leio de ponta a ponta, mas sempre abro ao acaso, leio uma página ou umas linhas, passo os olhos no índice, e concluo. Meu crédito diminui sensivelmente a seus olhos. Não lhe passaria pela cabeça receber qualquer coisa do correio sem ler inteirinha.

- Mas, Teodorico, quando você compra um jornal se sente obrigado a ler tudo que está nele?

- Ai é diferente. Eu compro o jornal para ver os crimes, o resultado do seu-talão-vale-um-milhão etc. Leio aquilo que me interessa.

- Eu também leio aquilo que me interessa.

- Com o devido respeito, mas quem lhe mandou o livro desejava que o senhor lesse tudinho.

- Bem, faz-se o possível, mas...

- Eu sei, eu sei. O senhor não tem tempo.

- É.

- Mas quem escreveu, coitado! Esse perdeu o seu latim, como se diz.

- Será que perdeu? Teve satisfação em escrever, esvaziou a alma, está acabado.

A idéia de que escrever é esvaziar a alma perturbou meu carteiro, tanto quanto percebo em seu rosto magro e sulcado.

- Não leva a mal?

- Não levo a mal o quê?

- Eu lhe dizer que nesse caso carece prestar mais atenção ainda nos livros, muito mais! Se um cidadão vem à sua casa e pede licença para contar um desgosto de família, uma dor forte, dor-de-cotovelo, vamos dizer assim, será que o senhor não escutava o lacrimal dele com todo o acatamento?

- Teodorico, você está esticando demais o meu pensamento. Nem todo livro representa uma confissão do autor, ainda ontem você me trouxe uma publicação do Itamaraty sobre o desenvolvimento da OPA, que drama de sentimento há nisso?

- Bem, nessas condições...

- E depois, no caso de ter uma dor moral, escrevendo o livro o camarada desabafa, entende? Pouco importa que seja lido ou não, isso é outra coisa.

Ficou pensativo; à procura de argumento? Enquanto isso, eu meditava a curiosidade de um carteiro que se queixa de carregar muitos livros e ao mesmo tempo reprova que outros não os leiam integralmente.

- Tem razão. Não adianta mesmo escrever.

- Como não adianta? Lava o espírito.

- No meu fraco raciocínio, tudo é encadeado neste mundo. Ou devia ser. Uma coisa nunca acontece sozinha nem acaba sozinha. Se a pessoa, vamos dizer, eu, só para armar um exemplo, se eu escrevo um livro, deve existir um outro

- o senhor, numa hipótese - para receber e ler esse livro. Mas se o senhor não liga a mínima, foi besteira eu fazer esse esforço, e isso é o que acontece com a maioria, estou vendo.

- Teodorico! você... escreveu um livro?  
Virou o rosto.  
- De poesia, mas agora não adianta eu lhe oferecer um exemplar. Até segunda, bom domingo para o senhor.  
- Escute aqui, Teodorico...  
- Bem, já que o senhor insiste, aqui está o seu volume, não repare os defeitos, ouviu? Esvaziei bastante a alma, tudo não era possível!  
(1959)  
In: Boa Companhia: crônicas / Organização introdução e notas Humberto Werneck. – São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Crônicas sempre foram uma constante em minhas leituras. Talvez a brevidade de suas páginas me sensibilize de alguma forma. Talvez, ainda por isso, eu tenha escolhido uma delas para iniciar esse relato que antecede minha dissertação. Essa especificamente, transcrita acima e escrita por Carlos Drummond de Andrade, revela como, de certa forma, me sinto ao escrever este trabalho e, a meu ver, me permite um início despretensioso.

Como pretendo abordar assuntos sobre o bilinguismo no desenvolvimento infantil, acredito ser relevante esclarecer de forma breve quais relações de ensino de segunda língua estiveram presentes no percurso de minha vida.

Durante minha infância e juventude aprendi duas línguas estrangeiras que ainda permanecem muito vivas em minha memória e constituíram-se um importante alicerce para meu desenvolvimento pessoal. A língua alemã é uma delas, e os modos pelos quais ela significou minha experiência pessoal evidenciam importantes aspectos que serão tratados nesse trabalho.

Venho de uma cidade mineira chamada Paraisópolis, e meus pais, médicos veterinários, falam apenas português e não possuem nenhum conhecimento profundo em qualquer outro idioma. Mesmo assim, minha mãe sempre cultivou a ideia de que eu tinha algum talento para línguas e, desde pequena, colocou-me em um curso particular de inglês.

Eu bem gostava de aprender inglês, mesmo que isso significasse algumas tardes longe dos meus amigos da rua. E segui no curso por alguns anos. A ideia da minha mãe rendeu frutos e ela me disse que eu precisava fazer um intercâmbio estudantil para aprender uma outra língua estrangeira. Isso não me pareceu de todo ruim e saímos à procura de opções viáveis. A opção que se concretizou foi um

intercâmbio de um ano na Alemanha, quando eu tinha dezesseis anos, vivendo com uma família alemã e frequentando a escola comum do sistema educacional alemão.

Tudo era razoavelmente interessante; o único problema era que eu não sabia nenhuma palavra de alemão e não havia nenhum professor, em 1999, na longínqua Paraisópolis, que pudesse me ensinar. Então, decidimos que eu iria sem saber mesmo. Afinal de contas os alemães provavelmente falavam um pouco de inglês, e inglês eu também sabia falar.

Aconteceu que a família alemã que me recebeu não sabia nada de inglês e eu tive que começar a inventar maneiras de me fazer entender e de entender os outros. Fui criando algumas estratégias de aprendizagem (que hoje leio em minhas pesquisas); andava sempre com um dicionário à mão, observava as expressões, os gestos, o ambiente. Aos poucos fui me aproximando daquela nova língua e, ao mesmo tempo, de todo o contexto cultural a ela associado.

Por mais que um ano possa parecer pouco tempo, esse um ano que vivi na Alemanha fez uma enorme diferença em minha vida. Ainda tenho todas as recordações desse tempo.

Minha mãe dizia que eu voltei estragada da Alemanha. De acordo com ela, eu reclamava da água fria na torneira da pia do banheiro, do arroz com feijão de todo dia no almoço e variadas outras coisas que não existiam no Brasil e me ressentiam na Alemanha que eu deixara para trás. O que ficou foi uma imensa saudade de falar alemão e não me esquecer daquela nova língua que tantas boas lembranças me trazia. Foi talvez, nesse momento, que eu resolvi me tornar professora. Ser professora de alemão me daria a chance de ficar próxima da língua. Então era isso!

Em 2002, quando tinha 18 anos, iniciei a minha primeira graduação em Relações Internacionais na UNESP, campus de Franca e, durante os quatro anos em que estive lá, dei aulas de alemão em escolas particulares, para amigos e tantos outros. A língua alemã continuava sendo parte de minha vida. O que eu não mencionei até agora foi o fato de que a família alemã que me recebeu por um ano - de julho de 1999 até julho de 2000 - é a pedra angular de toda essa relação com a língua.

Foi pela e com a família Matthias que eu compreendi que a língua alemã era mais do que um novo idioma para mim. Eles me ensinaram tantas coisas sobre os

alemães, sobre a Alemanha. Essas aprendizagens marcaram profundamente minhas experiências com a língua.

As relações sociais culturais que permearam a minha aprendizagem da língua alemã marcaram profundamente minhas experiências com a língua. Por isso acredito que a estrutura que sustenta a forma pela qual eu aprendi alemão compõe-se, fundamentalmente, pelas significações construídas em minha memória.

Durante minha graduação em Pedagogia e com o início da minha vida profissional no campo da educação ocorreu o primeiro encontro com os estudos de Vigotski, na disciplina de Psicologia da educação. Meu curso era a distância, eu estudava com apostilas fornecidas pela universidade e vinha trabalhando em minha monografia com a análise da educação bilíngue no desenvolvimento infantil.

Na unidade quatro da disciplina Psicologia da educação, sob o título “Socioconstrutivismo e mediação na aprendizagem” fiz minha primeira leitura sobre a teoria de Vigotski aplicada à educação. Por mais que o título trouxesse a nomenclatura “socioconstrutivismo”, já no primeiro parágrafo se explicava que havia outras formas pela qual a teoria era conhecida, incluindo histórico-cultural. Naquela época isso não me chamava atenção, mas hoje, revendo a apostila, vejo a importância desse primeiro parágrafo e como algumas vezes pequenos detalhes fazem toda a diferença no percurso da pesquisa a ser construída.

Dentro das cinco páginas que resumiam os principais aspectos da teoria de Vigotski, a única referência bibliográfica trazida era a do livro *A formação social da mente*<sup>2</sup> da editora Martins Fontes. A partir dessa referência comecei algumas pesquisas sobre os principais estudos de Vigotski e encontrei em seus textos conceitos que contemplavam meus principais questionamentos acerca do desenvolvimento infantil e além disso, traziam à tona inúmeras analogias com a aprendizagem de língua estrangeira. Um dos trechos que mais me chamou atenção foi do capítulo seis de *Pensamento e linguagem*, sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. Vigotski afirmava que "Goethe tinha razão ao dizer que 'aquele que não conhece nenhuma língua estrangeira não conhece verdadeiramente a sua própria!'" (VIGOTSKI, 2008, p. 137).

---

<sup>2</sup> Os títulos de livros e artigos serão sempre apresentados em itálico.

Eu estava trabalhando (e continuo ainda) em uma escola bilíngue e fui percebendo, a partir de determinadas práticas pedagógicas, o papel central das relações sociais envolvidas nas relações de ensino da língua estrangeira. Crianças de cinco e seis anos expostas a uma segunda língua, mesmo sem nenhum conhecimento prévio, iam criando estratégias próprias de aprendizagem – algumas delas baseadas no comportamento de seus pares - para acompanhar a rotina da sala.

Mas era preciso que eu me aprofundasse na teoria de Vigotski para conseguir observar com coerência todo esse contexto da educação bilíngue.

Em minhas buscas, fui levada às linhas de pesquisa do Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP, mais especificamente à linha nove, Psicologia e Educação. Dentro dela, encontrei o grupo de pesquisa GPPL, Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem cujos membros fundamentavam seus estudos nos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural tendo como principal referência as obras de Vigotski.

Meus esforços nos estudos para o processo seletivo do Mestrado, juntamente com apoio de meu marido e de minha família, levaram-me à fase final da entrevista, onde me encontrei pela primeira vez com Ana Luiza Bustamante Smolka, Ana Lúcia Horta Nogueira e Luci Banks-Leite, que de maneira muito delicada e gentil me fizeram questionamentos acerca do meu conhecimento em Psicologia e da teoria de Vigotski. Desde então faço também parte do GPPL e tenho buscado aprofundar meus estudos dentro da perspectiva histórico-cultural, sob a orientação da professora Lavínia Lopes Salomão Magiolino.

Minhas primeiras buscas nas bases de dados da Scielo e da Capes infelizmente não me trouxeram muitos resultados. A maior parte das pesquisas em bilinguismo estava vinculada à outras fundamentações teóricas e eu comecei a me debruçar mais profundamente em publicações internacionais para encontrar resultados que me trouxessem estudos da perspectiva histórico-cultural.

Quando esses resultados finalmente começaram a aparecer o percurso de minha pesquisa começou a se modificar. Passei a reconhecer que os estudos de crianças bilíngues, ainda que fundamentados dentro da perspectiva histórico-cultural, eram estruturados a partir de questões variadas dentro do campo do bilinguismo, e traziam, portanto, abordagens diferentes. Para melhor compreender e analisar essas

diferenças seria necessária uma revisão teórica dos estudos e pesquisas feitos sob a perspectiva histórico-cultural que tivessem como tema principal a influência do bilinguismo no desenvolvimento infantil.

É preciso ainda ressaltar o fato de que, neste trabalho, os autores privilegiados são aqueles que buscam ampliar suas atenções para além do desempenho cognitivo e linguístico nas crianças bilíngues, trazendo à tona reflexões acerca da relevância do contexto cultural em que a criança está inserida nos diversos momentos em que se dá a apropriação da segunda língua.

Espero finalmente, nesse breve relato, ter evidenciado os aspectos mais significativos de minha trajetória pessoal e profissional que construíram os fundamentos do problema e da pesquisa do trabalho que se seguirá.

“Não repare os defeitos, ouviu? Esvaziei bastante a alma, tudo não era possível!”

## **O primeiro olhar para as vivências do bilinguismo**

Trabalho há alguns anos na área de educação infantil de uma escola bilíngue alemão-português. Durante esse tempo estive em contato com as práticas educacionais do campo do bilinguismo e comecei a buscar um entendimento mais profundo sobre as implicações do bilinguismo no desenvolvimento da criança.

Uma citação de Vigotski sobre a aprendizagem de língua estrangeira no livro *A construção do pensamento e da linguagem* (VIGOTSKI, 2009) fez com que nos detivéssemos na análise das estratégias utilizadas pelas crianças nos processos de apropriação<sup>3</sup> da segunda língua e nas práticas pedagógicas da educação bilíngue.

É importante sinalizar que a aprendizagem da língua estrangeira aparece por diversas vezes nos escritos de Vigotski e, em um de seus estudos sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, ele afirma que:

---

<sup>3</sup> O termo apropriação será discutido no capítulo 1

O ensino de uma língua estrangeira a um aluno escolar se funda no conhecimento da língua materna como sua própria base. Menos evidente e menos conhecida é a dependência inversa entre ambos os processos, constituída pela influência inversa da língua estrangeira sobre a língua materna da criança. Goethe entendia perfeitamente a existência de tal dependência, ao afirmar que quem desconhece uma língua estrangeira desconhece a sua própria. As pesquisas confirmam plenamente essa ideia de Goethe, ao descobrirem que o domínio de uma língua estrangeira eleva a língua materna da criança ao nível superior quanto à tomada de consciência das formas linguísticas, da generalização dos fenômenos da linguagem, de um uso mais consciente e mais arbitrário da palavra como instrumento de pensamento e expressão de conceito (...) o domínio de uma língua estrangeira por outras vias bem diferentes liberta o pensamento linguístico da criança do cativo das formas linguísticas e dos fenômenos concretos. (VIGOTSKI, 2010, p. 267)

A reflexão sobre os desdobramentos dessa afirmação fez surgir a intenção de pesquisar o contexto do bilinguismo por meio dos estudos de Vigotski, estimulada pelo fato de que a pesquisadora tinha como campo de observação uma sala de educação infantil, com crianças de 5 e 6 anos de uma escola bilíngue alemão-português (CURI, 2015).

Neste contexto, uma das primeiras questões desenvolvidas na pesquisa supracitada (CURI, 2015) envolvia a analogia de uma das práticas pedagógicas com o conceito de memória mediada formulado por Vigotski. A prática analisada consistia em construir, em roda, com as crianças, a rotina do dia que se seguiria na escola por meio de figuras enquadradas em placas que faziam referência a uma determinada atividade que aconteceria naquele dia. Como as crianças ainda não sabiam ler, a figura que identificava a atividade era o mais importante, o signo auxiliar, que era nomeada em alemão pela professora e eventualmente repetida pelas crianças, de acordo com a compreensão e interesse de cada uma.

Como exemplo, obtínhamos uma sequência de placas com figuras representando RODA, LANCHE, PARQUE, PINTURA, EDUCAÇÃO FÍSICA. Essas placas eram fixadas de forma sequencial na parede - e, na medida em que as atividades iam ocorrendo, algumas crianças consultavam as placas a fim de saber se já estava na hora do lanche, quando iriam ao parque ou ainda se faltava muito para irem para casa – funcionando assim, como mediadoras do processo. Abaixo um exemplo de como essas placas eram.



A análise feita acima assemelha-se com a investigação conduzida por Vigotski e seus colaboradores no experimento com cartões coloridos usados pelas crianças como estímulos externos para organização do comportamento (VIGOTSKI, 2007, p. 34-40). Nesse experimento as crianças usavam os cartões coloridos entregues a elas como forma de lembrar-se quais eram as cores que não deveriam ser faladas. O uso correto desses cartões coloridos mostrava a capacidade das crianças no uso de signos externos como mediadores do processo de memorização.

Assim como os cartões coloridos, as placas da rotina escolar eram usadas pelas crianças como forma de ajudá-las na tarefa de saber o que seria feito em seguida. Quando a professora perguntava sobre a próxima atividade, muitas crianças voltavam sua atenção para as plaquinhas na parede, a fim de localizar a placa que indicasse a próxima atividade, baseando-se (conforme podíamos verificar pela nossa observação) na placa da atividade que estava ocorrendo naquele momento. Se tivessem, por exemplo, terminado a pintura, sabiam então que a próxima aula seria de educação física.

Os processos mediados de memorização são nas palavras de Vigotski:

[...] o produto das condições específicas do desenvolvimento *social*. Mesmo essas operações relativamente simples, como atar nós e marcar um pedaço de madeira com a finalidade de auxiliares mnemônicos, modificam a estrutura psicológica do processo de memória. Eles estendem as operações de memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados, que chamamos *signos*. Essa incorporação, característica dos seres humanos, tem o significado de uma forma inteiramente nova de comportamento. A diferença essencial entre esse tipo de comportamento e as funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento. (VIGOTSKI, 2007, p. 32)

Na reflexão sobre esta prática pedagógica, que utilizava placas com figuras para mediar o processo e lembrar as crianças sobre a rotina do dia, a partir das elaborações conceituais de Vigotski sobre os processos mediados de memorização, notamos uma interlocução entre prática e teoria. Nesse ponto, surgiram algumas questões: como observar e analisar o desenvolvimento da criança no contexto bilíngue? Como contextualizar a análise dos aspectos linguísticos e cognitivos? E qual a relevância da análise dos processos de apropriação da segunda língua, das reações das crianças, e suas respectivas descrições? Quais métodos poderiam fundamentar essa análise?

Vigotski destaca a importância do método, da análise dinâmica e da abordagem dialética em *A formação social da mente*. Ele afirma que

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo o empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas da atividade psicológica. Nesse caso o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, instrumento e o resultado do estudo." (VIGOTSKI, 2007, p. 69)

Nesse sentido, é que se construiu a análise da teoria e seus desdobramentos que se seguirá, juntamente com a fundamentação teórico-metodológica, sendo a revisão e análise bibliográfica organizadas como dados de análise para que o presente trabalho pudesse abarcar a compreensão de alguns aspectos do bilinguismo e suas implicações no desenvolvimento da criança.

## INTRODUÇÃO: O DELINEAMENTO DO ESTUDO

Para realizar um estudo é preciso, antes de tudo, delimitar o objeto que se pretende analisar. Se o objeto está diante de nós, em nosso caminho, há que se considerar com grande cautela as *retinas tão fatigadas*<sup>4</sup>, imortalizadas por Drummond. As retinas fatigadas podem nos levar a pensar sempre da mesma maneira, a perceber apenas aquilo que é evidente, que está do lado de fora, que está no meio do caminho. Nesta dissertação de Mestrado a intenção é justamente percorrer caminhos de análise que permitam um olhar além do evidente, permitam apresentar questões que estão à margem dos caminhos e que passam, muitas vezes, despercebidas.

Para tanto, voltamos nossa atenção em busca de estudos e pesquisas que contemplassem uma visão diferenciada dos aspectos envolvidos no campo do bilinguismo no desenvolvimento infantil. Essa visão diferenciada foi dada a partir da perspectiva histórico-cultural, conseqüentemente, abordando conceitos de Vigotski<sup>5</sup> sobre o tema, que fundamenta a escolha desses estudos e pesquisas e traz à tona importantes contribuições para o adensamento do campo.

A influência do bilinguismo e da educação bilíngue<sup>6</sup> no desenvolvimento infantil tem ocupado, nos últimos anos, um espaço cada vez maior no cenário educacional

---

<sup>4</sup>NO MEIO DO CAMINHO

No meio do caminho tinha uma pedra  
 tinha uma pedra no meio do caminho  
 tinha uma pedra  
 no meio do caminho tinha uma pedra.  
 Nunca me esquecerei desse acontecimento  
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
 tinha uma pedra  
 tinha uma pedra no meio do caminho  
 no meio do caminho tinha uma pedra.  
 (ANDRADE, 1967)

<sup>55</sup> Devido às primeiras traduções da obra de Vigotski terem sido feitas a partir do inglês adotou-se a grafia com *y* (Vygotzky), num primeiro momento. Em 2000, com a tradução do manuscrito (publicado num dossiê da revista Educação e Sociedade) tendo sido feita diretamente do russo para o português adotou-se a grafia com *i* (Vigotski). Desde então vimos utilizando essa última

<sup>6</sup> A fim de que se possa delimitar o objeto dessa pesquisa usaremos o termo “educação bilíngue” sem nos referirmos à educação bilíngue de surdos e o uso de Libras.

brasileiro (STORTO, 2015) e, por isso, existem algumas pesquisas sobre o tema, em diferentes áreas acadêmicas e em diferentes campos teóricos (FLORY; 2008; MARCELINO, 2009; MOURA, 2008; SANTOS, 2016; STORTO, 2015).

No entanto, quando o tema é circunscrito ao desenvolvimento infantil analisado sob a perspectiva histórico-cultural, tal como se propõe no presente trabalho, notamos nas buscas dentro das bases de dados CAPES e SCIELO, uma escassez de publicações acadêmicas, principalmente no cenário brasileiro. A maior parte das pesquisas em bilinguismo encontradas estava vinculada a outras perspectivas teóricas, o que nos direcionou para pesquisas em publicações internacionais.

Deste modo, o objetivo deste estudo consiste em compreender e analisar as implicações do bilinguismo no desenvolvimento infantil a partir de pesquisas fundamentadas sob a perspectiva histórico-cultural. Trata-se de um estudo teórico feito por meio uma revisão bibliográfica que reuniu, interpretou e analisou artigos e pesquisas, refletindo sobre os aspectos que os constituíram e discutindo suas possíveis contribuições para o campo do bilinguismo no processo do desenvolvimento infantil.

Partindo das ideias de Vigotski (2005 [1929]) sobre a questão do multilinguismo na infância, tentamos ainda nesse trabalho, apontar as possíveis contribuições de pesquisas fundamentadas em uma perspectiva histórico-cultural na observação e análise dos diferentes modos de apropriação da segunda língua e dessa forma ampliar a compreensão atual dos impactos do bilinguismo no desenvolvimento infantil.

Sendo assim, nossos esforços estão voltados para a busca de contribuições de estudos e pesquisas que privilegiam a compreensão dos processos e não somente dos produtos e, que colocam em discussão as múltiplas formas de apropriação dos processos dos quais e pelos quais o sujeito participa e se constitui.

Considerando a imensidão de pesquisas dentro do campo do bilinguismo, situamos apenas algumas que procuraram compreender esse fenômeno pelas lentes da perspectiva-histórico cultural, isto é, que em seus fundamentos teórico-metodológicos assumiram a ideia de que o desenvolvimento do ser humano deve ser estudado para além de seu desempenho observado e compreendido, para além dos indicadores métricos e seus produtos rigidamente controlados. Poucas foram aquelas,

ao que pudemos perceber, que consideraram o processo dialético como base desse desenvolvimento e central para suas análises.

A maioria das pesquisas a que tivemos acesso dentro do campo do bilinguismo e também tratassem do desenvolvimento infantil pareciam não levar em consideração o processo histórico e dialético na construção de suas análises. O fato é que, ainda que não exclusivamente, os estudos de crianças bilíngues tematizam principalmente questões como "desempenho linguístico", "processamento e capacidade linguística", "vantagens cognitivas", "efeitos do bilinguismo", entre tantos outros resultados e produtos atrelados ao tema, deixando à margem as observações e a compreensão da significação desse processo no desenvolvimento da criança.

As pesquisas que não ponderam a importância do processo histórico e dialético e da significação da aprendizagem da língua estrangeira no desenvolvimento infantil contêm em suas análises expressões como "rapidez" e "precisão de aprendizagem da segunda língua", "produto final do processo de aquisição do conhecimento linguístico", "habilidades na aprendizagem de línguas", "capacidade de memória auditiva pobre", e assim por diante.

Ainda que muitas dessas pesquisas acima mencionadas compreendam o importante papel do contexto social e cultural no qual a criança está inserida no processo de aprendizagem da língua estrangeira, esses aspectos não são destacados e não se tornam fundamento teórico para as análises e considerações feitas.

E é neste ponto que nossa pesquisa encontra o desejo de aprofundar a análise em estudos e pesquisas que tomam essa ideia, de que as implicações do bilinguismo no desenvolvimento infantil devem ser examinadas por métodos de observação sensíveis a esses acontecimentos de significação do processo.

Visto a importância da significação do processo acima colocada, tentamos destacar estudos e pesquisas que avaliam a participação da criança nas relações de ensino, independentemente da forma como se dá essa participação, seja ela uma combinação de estratégias socialmente construídas, individualmente construídas, como por exemplo uma participação silenciosa ou periférica. Estudos que analisam a participação de **todas** as crianças, não destacando apenas o exame daquelas que obtêm os melhores resultados e os modos pelos quais operam para atingir esses resultados.

Considerando nossa preocupação com o desenvolvimento da criança inserida em um contexto bilíngue, e os modos pelos quais esse determinado contexto afeta seu desenvolvimento, optamos por focar estudos e pesquisas cujas análises não fossem estritamente linguísticas e cognitivistas e se posicionassem a partir da teoria de Vigotski; fazendo assim, o recorte do material para esse trabalho.

Compreendemos para esse trabalho a definição de bilinguismo trazida por Mackey (2000). Para o autor conceito de bilinguismo é muito relativo e foi se ampliando no penúltimo século, deixando de ser visto como "a capacidade de dominar igualmente duas línguas" (MAROUZEAU, 1951 apud MACKEY, 2000, p. 26) ou ainda, como o "controle de duas línguas semelhante ao de um nativo" (BLOOMFIELD, 1933 apud MACKEY, 2000, p. 26) para incluir "o simples conhecimento passivo da língua escrita ou qualquer contato com possíveis modelos em uma segunda língua e a habilidade de usá-los no ambiente da língua nativa" (DIEBOLD, 1961 apud MACKEY, 2000, p. 26).

A ampliação no conceito de bilinguismo deve-se ao fato de que, a percepção do momento em que um indivíduo se torna bilíngue, ou é algo arbitrário, ou, impossível de se determinar (MACKEY, 2000). Por isso, muitos estudiosos da área (WEI, 2000; MACKEY, 2000; SAVILLE-TROIKE, 2007; WEINREICH, 1968) aderem a uma curta definição que pressupõe o bilinguismo apenas como a prática/habilidade de usar alternadamente duas línguas.

O material delimitado para esse trabalho traz a preocupação com o desenvolvimento da criança no contexto bilíngue e, conseqüentemente a preocupação com a ação pedagógica envolvida por esse contexto. Nesse sentido, considerando que a aprendizagem precede o desenvolvimento tentamos apontar questões sobre o bilinguismo que vão ao encontro das percepções de Vigotski no que tange ao desenvolvimento da criança, quando ele afirma que "ao dar um passo na aprendizagem, a criança dá dois no desenvolvimento." (VIGOTSKI, 2007, p. 94)

Para tanto, construímos esse trabalho de forma que pudéssemos primeiramente apresentar a fundamentação teórica da pesquisa aqui proposta, o que será feito no primeiro capítulo. Nele nos deteremos na análise dos principais aspectos da teoria histórico-cultural, principalmente dos trabalhos de Vigotski, que afetam esse estudo. Nesse sentido, debruçamo-nos mais especificamente sobre os conceitos de linguagem, mediação semiótica e significação.

Em seguida, no capítulo dois, passaremos para a análise do campo do bilinguismo salientando apenas – considerando o recorte anteriormente mencionado - aqueles aspectos que estão relacionados a esse trabalho. Percorreremos algumas descrições e termos comuns dentro desse campo, a fim de introduzir o tema de forma breve. Além disso, apresentaremos algumas das perspectivas teóricas mais conhecidas dentro do bilinguismo e os modos pelos quais elas impactaram as pesquisas da área.

Também no segundo capítulo abordaremos o percurso metodológico construído para composição de nossas análises, especificando as formas pelas quais a revisão bibliográfica foi sendo fundamentada e delimitada. Distribuimos essa análise em três partes, visto que ela ocorreu dessa maneira.

Na primeira parte o percurso metodológico diz respeito à área do bilinguismo, extremamente ampla e muito difundida nas pesquisas atuais. A segunda parte concentrou-se na revisão bibliográfica relativa aos trabalhos de Vigotski e a teoria histórico-cultural que tivessem alguma relação com o campo do bilinguismo. Finalmente na terceira parte descreveremos como ocorreu a articulação das duas primeiras partes para que pudéssemos selecionar os estudos e pesquisas que serão abordados nesse trabalho.

Articulando os estudos e pesquisas selecionados com a fundamentação teórica trazida anteriormente, no terceiro capítulo, trazemos à tona algumas reflexões a respeito das contribuições que pesquisas em uma perspectiva histórico-cultural podem trazer para o campo do bilinguismo. Para tanto passamos a comentar os principais aspectos dessas pesquisas e a forma como concebem os conceitos da teoria histórico-cultural em suas hipóteses e argumentações.

Desse modo apresentamos os artigos das autoras Vera John-Steiner (1985) e de Caroline Bligh e Rosa Drury (2015), que tratam de temas relacionados aos modos de apropriação da segunda língua. John-Steiner destaca o importante papel das práticas sociais nos modos de apropriação da segunda língua, em uma perspectiva vigotskiana. Em Bligh e Drury encontraremos as significações que emergem no período silencioso que muitas vezes ocorre em crianças que passam pela apropriação de uma segunda língua.

O período silencioso também é analisado pela pesquisadora Saville-Troike (1989), pioneira na análise desse período no campo do bilinguismo, e articula suas investigações com o conceito de fala privada desenvolvido por Vigotski. Também os autores Rafael Díaz e Cynthia Klingler (1991) investigam os efeitos da fala privada no bilinguismo a partir de uma perspectiva vigotskiana. Por último, nossa análise voltará-se para o artigo de Pavlenko (2006) que aborda os diferentes modos de observar e entender como o bilinguismo afeta nossa linguagem interior e a construção de nossa identidade trazendo à tona a questão das emoções.

Por fim, nas considerações finais, retomamos as elaborações mais relevantes que emergiram durante os processos de construção delimitados para esse trabalho a fim de possamos evidenciar nosso objetivo e as contribuições do trabalho para futuras pesquisas no campo do bilinguismo.

## **CAPÍTULO 1: TEORIA E DESDOBRAMENTOS**

### **1.1 A abordagem histórico-cultural de Vigotski e suas contribuições para o estudo do bilinguismo**

A fim de que possamos adentrar, mesmo que ainda de forma incipiente, pelo que consideramos os principais aspectos (para este trabalho) da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, passaremos primeiramente pela contextualização de alguns aspectos de sua vida.

Nascido no ano de 1896, em uma família altamente letrada, na cidade de Orsha na Bielorrússia, foi o segundo de uma família de oito filhos. Formou-se em 1917 em Direito pela Universidade de Moscou, mas também estudou história, filosofia, literatura, psicologia e medicina (VALSINER e VAN DER VEER, 1996).

Seu conhecimento em línguas estrangeiras, ensinado por sua mãe – uma pessoa muito culta e que, como seu pai, dominava vários idiomas (OLIVEIRA e REGO, 2010) lhe permitiu o estudo de obras acadêmicas essenciais para sua formação crítica, constantemente abordadas na imensidão de suas publicações. Baseando-nos no relato feito por Valsiner e Van der Veer, chegamos à conclusão de que ele dominava, além do russo, pelo menos as seguintes línguas: hebraico, alemão, inglês e francês.

Além disso, sua irmã mais nova e muito próxima, Zinaida, que morou com Vigotski nos últimos dois anos na universidade em Moscou, tornou-se uma linguista de destaque e coautora de vários dicionários de línguas estrangeiras (Ibid.). Seu primo mais velho, David Vygotsky, também muito próximo a Vigotski, "exercia a profissão de linguista e filólogo, conhecia várias línguas estrangeiras e ficou bastante conhecido como tradutor de poesia russa para o espanhol e da literatura hebraica para o russo" (VALSINER e VAN DER VEER. p. 18).

A partir disso podemos inferir sobre o importante papel das línguas estrangeiras como pano de fundo em suas relações pessoais, em sua formação e conseqüentemente em suas obras.

Ainda sobre sua vida pessoal, é relevante citar seu envolvimento com o cenário cultural de sua época e da cidade de Gomel, onde viveu os primeiros anos de sua vida e para onde retornou após seus estudos universitários. Sobre isso, Van der Veer (2007) afirma que:

He was a man of immense culture who kept abreast of the recent developments in literature, drama, the fine arts and music. Above all, Vygotsky absorbed the new theater performances and the poems and novels.(...) Vygotsky knew dozens of poems by heart and in his psychological writings he often referred to passages from poems, novels and plays. In sum, before turning to psychology, Vygotsky's world was that of poems, novels and plays and to a lesser extent that of graphic art and music. He took active part in the cultural events of the time both as a popularizer and as a critic, and his thinking was shaped by them<sup>7</sup>.(Ibid., p. 24)

Trabalhando em parceria com Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979) ele liderou no Instituto de Psicologia de Moscou, a partir de 1924, o grupo que se atentou para uma revisão profunda da história e da situação da psicologia até então. Desse modo, "embora Vigotski seja mais conhecido como psicólogo educacional, o aspecto mais relevante de sua obra, e o que a mantém atual mesmo tendo se passado mais de 70 anos de sua morte, reside no plano teórico-metodológico." (TEIXEIRA, 2005, p. 24)

Da mesma forma, as autoras John-Steiner e Souberman nas considerações feitas no posfácio do livro *A formação social da mente*, sintetizam a obra de Vigotski no trecho abaixo destacado:

Embora Vygotsky tenha dedicado a maior parte de seus esforços ao estudo da criança, considerar esse grande psicólogo russo como um estudioso do desenvolvimento infantil seria um erro; sua ênfase no estudo do desenvolvimento foi devida à sua convicção de que esse

---

<sup>7</sup> Ele era um homem de cultura imensa que mantinha a par dos recentes desenvolvimentos na literatura, teatro, artes plásticas e música. Acima de tudo, Vygotsky absorveu as novas performances teatrais e os poemas e romances. (...) Vygotsky conhecia dezenas de poemas de cor e em seus escritos psicológicos ele frequentemente se referia a trechos de poemas, romances e peças teatrais. Em suma, antes de se voltar para a psicologia, o mundo de Vygotsky era o dos poemas, romances e peças de teatro e, em menor medida, o da arte gráfica e da música. Ele participou ativamente dos eventos culturais da época tanto como divulgador quanto como crítico, e seu pensamento foi moldado por eles. (tradução nossa)

estudo era o meio teórico e metodológico elementar necessário para desvendar os processos humanos complexos, visão da psicologia humana que distingue Vygotsky de seus contemporâneos e dos nossos. Não havia distinção real, para Vygotsky, entre a psicologia do desenvolvimento e a pesquisa psicológica básica. Além disso, ele reconhecia que uma teoria abstrata não é suficiente para captar os momentos críticos da transformação; mostrou que o pesquisador deve ser um observador perspicaz da criança brincando, aprendendo e respondendo ao ensino. A engenhosidade dos experimentos de Vygotsky foi um produto de sua capacidade e interesse como observador e como experimentador. (VIGOTSKI, 2007, p. 160)

Vigotski procurou, em alguns de seus estudos, entender e explicar como se dá o desenvolvimento da linguagem e do pensamento nas crianças. O autor assume que esse desenvolvimento está intrinsecamente ligado a uma construção histórico-cultural, resultante da internalização das significações culturais (PINO, 2005), considerando, principalmente, o aspecto dialético desta construção, garantindo à sua teoria o tom de processo e mudança. Segundo Luria (1979 apud VAN DER VEER, 2007, p.21)

It is a fundamental tenet of Vygotskian theory that in order to understand the inner mental processes of human beings, we must look at human beings in their sociocultural context. We should not look for the explanation of human behavior in the depths of the brain or the soul but in the external living conditions of persons and, most of all, in the external conditions of their societal life - in their social-historical forms of existence<sup>8</sup>.

Em seus estudos, Vigotski mencionou, por diversas vezes, o relevante papel da língua estrangeira no desenvolvimento da língua materna e afirma que:

O aprendizado da língua estrangeira abre caminho ao domínio das formas superiores da língua materna. Permite à criança entender a língua materna como um caso particular de um sistema linguístico, logo, dá a ela a possibilidade de generalizar os fenômenos da língua materna, e isto significa tomar consciência das suas próprias operações linguísticas e dominá-las. (VIGOTSKI, 2009, p. 354)

---

<sup>8</sup> É um princípio fundamental da teoria vigotskiana que, para compreender os processos mentais internos dos seres humanos, devemos olhar para os seres humanos em seu contexto sociocultural. Não devemos procurar a explicação do comportamento humano nas profundezas do cérebro ou da alma, mas nas condições de vida externas das pessoas e, acima de tudo, nas condições externas de sua vida social - em suas formas histórico-sociais de existência.(Tradução nossa)

Mas sua teoria vai muito além das ideias e fundamentos sobre língua estrangeira e multilinguismo na infância circunscritos para esse trabalho. Seu trabalho alcançou e influenciou diversas áreas do campo científico entre elas psicologia, neurologia, linguística e educação. Antes disso, Vigotski e seus colaboradores trabalharam intensamente na construção de uma teoria que posteriormente tornou-se o que atualmente conhecemos como a abordagem histórico-cultural. Nas palavras de Luria, a tese fundamental da psicologia marxista reside em:

(...) as origens do pensamento abstrato e do comportamento "categorial", que provocam o salto do sensorial ao racional, devem ser buscadas não dentro da consciência nem dentro do cérebro, mas sim fora, nas formas sociais da existência histórica do homem. Somente dessa forma (e essa ideia se diferencia radicalmente de todas as teorias da psicologia tradicional) pode-se explicar a origem das formas complexas, especificamente humanas, do comportamento consciente. (LURIA, 1986, p. 22)

Traremos ainda neste capítulo considerações de Vigotski sobre língua estrangeira, seu artigo sobre o multilinguismo na infância e também uma discussão sobre a linguagem na teoria histórico-cultural. Por fim, passaremos por uma pequena análise no campo das relações de ensino de segunda língua, em torno dos conceitos apropriação, aquisição e aprendizagem.

## 1.2 Recortes sobre o bilinguismo e língua estrangeira na obra de Vigotski

Trataremos agora especificamente dos pontos na obra de Vigotski que consideram o bilinguismo e/ou a língua estrangeira como forma de analogia para o entendimento de outras questões por ele propostas. Além disso, abordaremos também o artigo *Sobre a questão do Multilinguismo na infância* (VIGOTSKI, 2005 [1929]) – publicado no livro *Desenvolvimento mental de crianças no processo de aprendizagem: uma coleção de artigos*<sup>9</sup> - quando Vigotski, de forma única em sua obra, elabora reflexões a respeito do desenvolvimento do bilinguismo na infância.

---

<sup>9</sup> Umstvennoye razvitiye detey v protsesse obucheniya: Sbornik statey (Tradução nossa)

É interessante pensar que Vigotski (2009), em uma de suas obras mais conhecidas, *A construção do pensamento e da linguagem*, tenha usado inúmeras vezes a relação entre língua estrangeira e língua materna como analogia para estudar, no capítulo seis, o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. Da mesma forma, no último capítulo (Pensamento e Palavra) do livro, para analisar a diferença entre significado e sentido na linguagem interior e na linguagem falada, o autor recorre, por mais de uma vez, à uma comparação entre línguas estrangeiras.

No entanto, em nenhum desses momentos em que examina ou, ainda, descreve o desenvolvimento da língua estrangeira, seu foco está na influência do bilinguismo no desenvolvimento infantil ou então no bilinguismo por si só. O autor se utiliza, nessas passagens, da língua estrangeira como forma de elucidar as múltiplas análises que faz dos diferentes planos de desenvolvimento da linguagem na ontogênese.

Já em seu artigo *Sobre a questão do Multilinguismo na infância*<sup>10</sup>, Vigotski (2005 [1929]) ocupa-se principalmente da análise da influência do bilinguismo no desenvolvimento da fala materna e no desenvolvimento geral da criança. Para tanto, ele revisa as principais pesquisas linguísticas da época e desenvolve, a partir delas, uma abordagem do problema do bilinguismo que considera os diversos processos envolvidos no desenvolvimento integral da criança, para a qual – segundo ele – os pesquisadores da área devem voltar sua atenção.

Vigotski (Ibid.) salienta ainda - assim como feito posteriormente por John-Steiner<sup>11</sup> (1985) - o relevante problema de países onde diferentes grupos étnicos estão entrelaçados e, conseqüentemente, o problema das duas línguas considerando esse último um problema da pedagogia. As pesquisas da época de Vigotski, assim como muitas das atuais, estavam interessadas nas questões práticas do impacto de uma língua sobre a outra e nas análises sobre o multilinguismo como facilitador de um melhor domínio da língua materna ou então de um entravamento para o desenvolvimento.

---

<sup>10</sup> Esse artigo será novamente abordado ao final do próximo capítulo no que se refere às questões sobre as traduções disponíveis.

<sup>11</sup> A autora Vera John-Steiner em seu artigo *The road to competence in an alien land: a vygotkian perspective on bilingualis*, destaca sua preocupação com o aumento de crianças e adultos vivendo em terras estrangeiras com pouco conhecimento da língua falada.

Neste artigo Vigotski apresenta pesquisas da área de linguística que reduzem a base psíquica da língua a uma relação associativa entre objeto e significado. Vigotski opõe-se a essa ideia, destacando a complexidade do problema que não poderá ser resolvido de forma simples e singular. Entre outras coisas, ele salienta que as investigações nessa área devem levar em conta a totalidade dos fatores sociais do desenvolvimento das crianças e ainda assinala que a solução dependerá também da idade das crianças, da coexistência de ambas as línguas e da ação pedagógica constituindo-se como fator mais importante.

O autor não trata especificamente da questão da aprendizagem da segunda língua, mas enfatiza a ação pedagógica no desenvolvimento da fala materna e estrangeira. Também aborda as **formas de ensino** da língua (estrangeira) na infância, retomando-a sempre como **desenvolvimento linguístico**. Vigotski salienta que quando o multilinguismo na infância é o fator principal no desenvolvimento da criança, é importante para a pedagogia e para o trabalho cultural que as formas de ensino da língua sejam detalhadamente desmembradas.

As diferentes teorias analisadas na época por Vigotski, (início do séc. XX), trazem dois lados opostos: o bilinguismo como fator que compromete o desenvolvimento da fala materna e, o bilinguismo como fator favorável não só para o desenvolvimento da língua materna mas também para o crescimento intelectual geral.

Ele aponta a **ação pedagógica** como fator decisivo no desenvolvimento da fala e intelectual nos casos de bilinguismo ou multilinguismo (para concluir isso, antes afirma que as observações demonstram que quando os dois idiomas se misturam desordenadamente, fora de ação direcionada, os resultados são negativos). Vigotski acredita que o método científico que analise a influência desse fator deve contar com pesquisas especiais, que contemplem toda sua diversidade de significados e combinem o desenvolvimento da linguagem da criança com os dados psicológicos.

Importante crítica feita por Vigotski está relacionada aos testes que determinam se o bilinguismo é fator prejudicial ou não, ou ainda fator favorável, ao desenvolvimento intelectual da criança:

Os testes e os padrões fundamentados neles são, em sua maioria, nada mais que métodos empiricamente encontrados da pesquisa, chegando a resultados mais ou menos constantes e empiricamente estabelecidos com a conservação das condições básicas inalteradas. Mas não sabemos, ao aplicar a maioria dos testes, qual a natureza psicológica das funções que são acionadas durante a resolução do problema no teste. Não podemos, por exemplo, determinar com maior

precisão quais são a estrutura e o método das operações intelectuais que a criança utiliza ao resolver os testes de Binet. Consequentemente não podemos estabelecer a que motivo deve ser atribuída a diferença desses testes nos dois grupos de crianças comparados por nós: será que somente pelo fator de multilinguismo num caso, e de monolinguismo no outro que esta diferença é determinada ou aqui entram em ação fatores bem mais poderosos, bem mais amplos por seu significado e que definem o andamento geral do desenvolvimento intelectual?(VIGOTSKI, 2005,[1929] p. 2).

Nesse trecho fica clara a posição assumida por Vigotski sobre o determinismo imposto pelos testes que comparam crianças multilíngues e monolíngues. Ele acredita que os fatores que influenciam o desenvolvimento intelectual da criança são muito mais complexos e dificilmente seriam definidos por meio de um teste, que não leva em consideração os grupos diversificados por sua composição social. Nesse sentido afirma que seria preciso 1) um grupo que se igualasse em todas as condições sociais e se diferenciasse entre si apenas pelo bilinguismo ou então, 2) uma análise psicológica profunda.

Isso posto, Vigotski passa para uma segunda reflexão sobre o tema: o bilinguismo deve ser tomado não de forma estática, mas dinamicamente, no desenvolvimento da criança. Ele afirma que é impossível afirmar se o bilinguismo é, sempre e em todas as circunstâncias, um fator favorável ou um entravamento para o desenvolvimento infantil. Nesse ponto destaca duas regras para a pesquisa científica: na pesquisa concreta considerar a totalidade dos fatores sociais do desenvolvimento infantil e, na pesquisa genética a observação das alterações qualitativas do processo do desenvolvimento infantil.

Sua terceira reflexão sobre o tema:

A exigência de sair da superfície durante o estudo dessa questão, e, da consideração dos sinais e indicadores externos, para a profundidade e análise da estrutura interna daqueles processos que, indiretamente, estão interessados no desenvolvimento da linguagem da criança.(VIGOTSKI, 2005, [1929] p. 3)

Para esse trabalho essa reflexão feita por Vigotski é muito pertinente, pois acreditamos que as pesquisas que trouxemos em uma perspectiva histórico-cultural são justamente essas que saem da superfície e aprofundam-se em outros aspectos necessários para o maior entendimento da questão.

Outra formulação importante feita por Vigotski nesse artigo relaciona-se com a fala interna. Para ele, alguns pesquisadores acreditam ingenuamente que a

linguagem participa somente da atividade nas funções que incluem evidentemente a palavra pronunciada. Vigotski afirma que quando a fala externa não ocorre na resolução de problemas demonstra que a fala interna representa um nível mais elevado no desenvolvimento da linguagem.

Ainda mais relevante é o caráter integral que ele considera necessário para abordagem do problema do bilinguismo: “[...] o bilinguismo deve ser estudado em toda sua amplitude e em toda a profundidade de suas influências no desenvolvimento psíquico da personalidade da criança de forma integral.” (VIGOTSKI, 2005 [1929]).

Para Vigotski - em sua tentativa de ampliar as considerações sobre o multilinguismo infantil para além da influência da segunda língua sobre a língua materna – a pesquisa dessa questão é muito complexa e exige o estudo geral sobre o desenvolvimento da linguagem da criança em toda riqueza do conteúdo psicológico, considerando a influência da fala refletida no desenvolvimento intelectual da criança, no desenvolvimento do caráter e no **desenvolvimento emocional**. (Ibid, p. 3)

Considerando essas diferentes maneiras que Vigotski usou para falar sobre bilinguismo e língua estrangeira em seus estudos, destacamos também suas elaborações a respeito da aquisição de língua estrangeira em contexto escolar e das habilidades metalinguísticas que a língua estrangeira viabiliza ao desenvolvimento da linguagem.

São muitas as formas pelas quais Vigotski apresenta suas deduções da influência da língua estrangeira sobre a língua materna e, em todas, ele parece considerar esse fator como sendo importante no desenvolvimento não somente da linguagem infantil, mas também no desenvolvimento integral da criança. O autor se debruça mais detidamente sobre esse tema no capítulo seis do livro *A construção do pensamento e da linguagem*, onde analisa o estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. De forma peculiar, percorre o curso desse desenvolvimento e se utiliza de analogias com a aquisição de segunda língua em ambiente escolar formal.

Ele assume que essa analogia mostra de forma muito coerente que a hipótese por ele levantada sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos<sup>12</sup> é apenas um dos muitos processos de desenvolvimento baseados na aprendizagem sistemática.

Ao recorrer aos processos de aprendizagem de uma segunda língua Vigotski vai, aos poucos, descrevendo suas percepções sobre os mesmos e constituindo dessa maneira, um esboço de análise do desenvolvimento da língua estrangeira. Sua principal abordagem, já apontada no início do capítulo, tem a ver com as habilidades metalinguísticas resultantes desse processo, ainda que o autor não use especificamente essa expressão em seus textos.

É muito comum encontrar em estudos sobre aquisição de segunda língua uma citação que Vigotski (2009) faz do poeta e escritor alemão Goethe (mencionada no início desse trabalho), referindo-se justamente às habilidades metalinguísticas que a língua estrangeira tem sobre a língua materna. Isto é, uma tradução dos fenômenos linguísticos para o plano superior da linguagem consciente e arbitrária. Vigotski apoia-se no poeta dizendo: ‘É precisamente neste sentido que se deve entender a sentença de Goethe, segundo a qual “quem não conhece nenhuma língua estrangeira não conhece integralmente a sua própria língua”’. (Ibid, p. 355).

Vale ainda ressaltar duas hipóteses importantes levantadas por Vigotski sobre o curso do desenvolvimento da segunda língua. A primeira delas diz respeito ao percurso interno dessa aprendizagem, que segundo Vigotski “não passa por um novo tratamento do mundo material, nem pela repetição de um processo de desenvolvimento já percorrido uma vez” (Ibid., p. 269). Para o autor existe uma interdependência entre as vias de desenvolvimento da língua materna e da língua estrangeira e a criança transfere para a outra língua o sistema de significados que já domina em sua língua materna.

A segunda hipótese, que também se relaciona com a primeira, pressupõe um sistema já constituído de conhecimentos na língua materna. Esse fator circunscreve suas análises em crianças que já passaram da fase pré-escolar. Isto é, alfabetizadas,

---

<sup>12</sup> Vigotski(2009) afirma que todo conceito é uma generalização e para chegar a essa conclusão descreve o curso do desenvolvimento de conceitos científicos, que passa pelo desenvolvimento dos conceitos espontâneos, isto é, a passagem para um novo plano mais elevado de operações lógicas sem que se tenha que percorrer um novo caminho, ou seja, através da relação com outros conceitos anteriormente elaborados.

e em uma aprendizagem de língua estrangeira em contexto escolar. Sobre isso Vigotski afirma que:

Como se sabe, a criança aprende na escola uma língua estrangeira de modo inteiramente diferente de como aprende a língua natal. Nesse processo não se repete com a menor semelhança nenhuma das leis reais tão bem estudadas no desenvolvimento da língua materna. Piaget tem toda razão ao afirmar que a língua dos adultos não é para a criança aquilo que é para nós a língua estrangeira que estudamos, ou seja, não é um sistema de signos correspondentes ponto por ponto aos conceitos já assimilados anteriormente. Em parte, graças a essa disponibilidade de significados das palavras já existentes, que apenas se traduzem para a língua estrangeira, ou melhor, em parte graças à própria existência de uma relativa maturidade da língua materna e ainda próprio fato de que a língua estrangeira é assimilada por um sistema de condições internas e externas inteiramente diverso, é que ela revela em seu desenvolvimento traços de uma diferença muito profunda com o processo de desenvolvimento da língua materna. Vias diferentes de desenvolvimento, que transcorrem em condições diferentes, não podem levar a resultados absolutamente idênticos. Seria um milagre se o desenvolvimento de uma língua estrangeira, quando lecionada na escola, repetisse ou reproduzisse o caminho de desenvolvimento da língua materna, há muito percorrido e em condições inteiramente diversas. Mas essas diferenças, por mais profundas que sejam, não devem empanar o fato de que ambos os processos de desenvolvimento das línguas materna e estrangeira têm entre si tanta coisa em comum quanto pertencem essencialmente à mesma classe de processos de desenvolvimento da linguagem, à qual se associa o processo também sumamente original de desenvolvimento da língua falada, que não repete nenhum dos anteriores mas é uma nova variante do mesmo processo único de desenvolvimento da linguagem. (VIGOTSKI, 2009, p. 265-267)

Fazemos aqui um pequeno recorte para salientar que, não somente nas pesquisas selecionadas para este trabalho, mas também em muitas outras encontradas durante a revisão bibliográfica, identificamos uma elevada ocorrência de conceitos abordados e elaborados por Vigotski em sua obra.

Muitos pesquisadores do campo do bilinguismo tomam conceitos da teoria de Vigotski isoladamente, isto é, sem considerar a perspectiva histórico-cultural como fundamentação teórico-metodológica, como, por exemplo, o conceito de zona de desenvolvimento proximal, fala privada e fala interna (ou linguagem interna, com o mesmo significado apenas diferenciando-se nas traduções). Para o nosso trabalho, dois conceitos que aparecem nessas pesquisas nos interessam mais: a fala privada e a fala interna, pois eles são importantes na análise que se seguirão no capítulo três.

A fala privada é um conceito cunhado por "Flavell (1966) para se referir à fala egocêntrica, conforme discutida por Vigotski (1987, 2001), sendo então utilizado por pesquisadores que adotam a perspectiva histórico-cultural ao investigar o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, seguindo a recomendação de Wertsch (1979:79). A escolha do termo 'fala privada' deve-se ao fato deste não ter a conotação de inabilidade de adotar a perspectiva do outro, relacionada à concepção piagetiana". (QUAST, 2009, p. 2)

Os estudos de Vigotski sobre a fala egocêntrica partem do conceito desenvolvido por Piaget e vão além, na medida em que ele ressalta a mesma com uma das manifestações da transição das funções interpsicológicas para as intrapsicológicas, isto é, das formas de atividade social coletiva da criança para as formas individuais.

Segundo Vigotski (2009), a fala egocêntrica conceituada por Piaget se distingue por sua função e é definida por ele como egocêntrica pois a criança fala apenas de si e não tenta se colocar no ponto de vista do interlocutor. Para Vigotski a fala egocêntrica tem função semelhante à da linguagem interior, pois atende aos objetivos da orientação, da superação das dificuldades e dos obstáculos, servindo de forma íntima ao pensamento da criança. Além disso, Vigotski aponta que a fala egocêntrica se relaciona com os processos de desenvolvimento da criança voltados para o futuro, ou seja, possibilita processos construtivos, criativos e plenos de significação. A ideia de fala egocêntrica desenvolvida por Vigotski ficou posteriormente conhecida como **fala privada**.

Nossa intenção até esse ponto foi trazer as considerações de Vigotski sobre bilinguismo e língua estrangeira mais importantes para esse trabalho. Passaremos agora para uma breve explicação sobre as diferentes versões do artigo de Vigotski (2005 [1929]) encontradas no percurso bibliográfico desse trabalho.

### **1.2.1 As traduções do artigo de Vigotski sobre o multilinguismo na infância**

Visto que já passamos pelas considerações a respeito dos estudos de Vigotski sobre as implicações da aprendizagem de língua estrangeira na língua materna, nos deteremos agora nas questões de tradução do artigo *Sobre a questão do Multilinguismo na infância*<sup>13</sup> (VIGOTSKI, 2005 [1929]).

Diferentemente da forma como aborda a língua estrangeira em outros de seus textos, neste, o autor detém-se especificamente no tema bilinguismo em crianças pequenas, revisando pesquisas e interpretações feitas à época do estudo, escrito em 1929. Consideramos, assim, relevante discorrer brevemente sobre as confusões no entendimento das três traduções do texto, às quais esse trabalho teve acesso e seus consequentes desdobramentos.

Muito se ouve falar a respeito de erros de tradução, dos desvios ocorridos nas traduções das traduções, nas dificuldades de acesso às obras originais e conseqüentemente no uso de interpretações que não seguem à risca o que determinado autor, em verdade, quis dizer sobre o assunto em que debruçou seus esforços. O mesmo pode ser dito sobre as obras escritas por Vigotski. Segundo Delari Júnior (2010), em seu artigo sobre as traduções de Vigotski publicadas no Brasil, além da escassez de publicações o processo de tradução é demorado e repleto de limitações.

O primeiro contato com o texto supracitado ocorreu no livro no livro “Obras Escogidas – Tomo III: História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”, da editora Visor. O índice do livro trazia, depois dos capítulos, um texto *solto*, chamado “Sobre el plurilinguismo em la edad infantil” destacando entre parênteses o ano 1928 como sendo o de sua publicação. A partir da leitura desse texto estabelecemos vários aspectos sobre os quais esse trabalho visava dissertar.

Contudo, em razão da complexidade da escrita do texto e da falta de referências bibliográficas<sup>14</sup> fez-se necessária, para melhor entendimento do que Vigotski ali se propunha, uma busca mais profunda sobre os autores por ele citados: (1) Epshtein, (2) E. Rongeau. Em princípio procuramos pelo livro original (“Desarrollo Mental de los niños em el proceso de aprendizaje”), no qual o texto havia sido

---

<sup>13</sup> O título desse artigo está baseado na tradução feita por Zoia Prestes em 2005 e publicada na Revista Teia. publicado em 1929 no livro “O desenvolvimento intelectual das crianças durante o processo de aprendizagem”.

<sup>14</sup> Sobre a falta de referências bibliográficas na obra de Vigotski, Valsiner e Van der Veer (1996, p. 204) comentam que ele “tipicamente, não fazia referências a suas fontes ou o fazia com suprema despreocupação.”

publicado pela primeira vez, no ano de 1935. Essa informação estava contida na nota de rodapé indicada no título do artigo, que também alertava para abreviações feitas no texto indicadas com (...). Nada foi encontrado sobre esse livro.

Depois disso, iniciamos a pesquisa pelos autores citados por Vigotski, mas visto que ele só apresentava o sobrenome e nada além disso, também nada coerente foi encontrado. Foi, então que, durante a leitura de outro livro, foram encontradas descrições de alguns autores da área de linguística do começo do século XX que pareciam ser os mesmos citados por Vigotski. Aneta Pavlenko (2011) em seu livro *“Thinking and Speaking in two languages”*<sup>15</sup> menciona o autor Izhaç Epstein (1862-1943) e sua pesquisa sobre bi- e multilinguagem e pensamento: *“La pensee et la polyglossie: Essai psychologique et didactique”*<sup>16</sup>.

Após algum tempo cruzando referências de outros livros desta revisão, conseguimos determinar, baseando-nos na data de publicação e no tema abordado na pesquisa, que essa era a mesma a qual se referia Vigotski em seu artigo, visto que a autora revisa diferentes autores e pesquisas da mesma época em que Vigotski escreve o artigo. Pavlenko diz, sobre os estudos linguísticos e psicológicos da época, que: “Humboldt’s view, shared by other 19th and early 20th-century scholars, such as Steinthal, Whitney and Boas, inspired the first systematic scholarly investigation of the relationship between multilingualism and thought”<sup>17</sup> (PAVLENKO, 2011, p. 11).

Considerando a possibilidade de erros de tradução na versão espanhola que estava sendo usada, recorreremos ao artigo de Delari Júnior para um melhor entendimento dessa questão. Foi então que, na tabela das traduções feitas para o Português, encontramos a versão de Zoia Prestes do mesmo texto, publicada na Revista Teia em 2005.

No entanto, o texto era bem diferente da versão traduzida para o espanhol, não coincidindo em vários aspectos como autores citados, pesquisas abordadas, conclusões e afirmações feitas, número de páginas, ano de publicação, etc. Depois

---

<sup>15</sup> “Pensando e falando em duas línguas” (tradução nossa).

<sup>16</sup> “O pensamento e a poliglossia: ensaio psicológico e didático” (tradução nossa)

<sup>17</sup> A visão de Humboldt, compartilhada por outros estudiosos do século XIX e início do século XX, como Steinthal, Whitney e Boas, inspirou a primeira investigação acadêmica sistemática da relação entre multilinguagem e pensamento ( tradução nossa)

de várias tentativas de encontrar o texto original a fim de que se pudesse entender o porquê das diferenças entre a tradução brasileira e a tradução espanhola, finalmente chegamos a uma solução. No campo de busca inserimos o título original do artigo em russo transliterado para o alfabeto latino e encontramos a versão original no site da Biblioteca Eletrônica da Universidade Estadual de Moscou de Psicologia e Educação<sup>18</sup>

A Biblioteca eletrônica reúne dentre outros, uma coleção de publicações da psicologia histórico cultural. Na descrição de sua projeção encontramos o seguinte enunciado:

A biblioteca eletrônica da Universidade Estadual de Moscou de Psicologia e Educação é um sistema de gerenciamento de informações projetado para acumulação, realização e utilização de documentos baseados em computador e publicações na esfera da psicologia e disciplinas relacionadas.

A biblioteca eletrônica da MSUPE é projetada principalmente para fornecer acesso a formulários eletrônicos de materiais didáticos e edições difíceis de serem incluídas em programas educacionais das disciplinas estudadas na Universidade. (Disponível em: <http://psychlib.ru/?s=about>. Acesso em 30/09/2018)

A partir do original russo disponibilizado pela biblioteca fizemos então uma tradução livre (anexo 1) e notamos que a tradução de Zoia Prestes excluía – por motivos não encontrados – praticamente metade do texto original. Da mesma forma, a tradução em espanhol excluía inúmeros trechos do texto original<sup>19</sup>, que não coincidiam com os trechos excluídos da versão brasileira.

A exclusão feita na tradução de Zoia Prestes, de acordo com nossa investigação, refere-se a todo conteúdo inicial do artigo, aproximadamente 10 laudas, que tratam principalmente de uma extensa revisão feita por Vigotski de diferentes pesquisas sobre o multilinguismo e as conclusões trazidas por essas pesquisas. Nessas primeiras laudas Vigotski não expõe seus argumentos sobre o multilinguismo na infância e trata apenas de descrever os pesquisadores, as pesquisas, seu métodos e resultados.

---

<sup>18</sup> Электронная библиотека -The electronic library of Moscow State University of Psychology and Education. Disponível em: <http://psychlib.ru/index.php>. Acesso em 29/09/2018. A Universidade Estadual de Moscou de Psicologia e Educação também é responsável pelas publicação do periódico *Cultural-Historical Psychology*, que compõe as publicações do ISCAR (International Society for Cultural-historical Activity research)

<sup>19</sup> Essas exclusões foram notificadas através de nota de rodapé no início do texto.

No entanto, o primeiro parágrafo do artigo – que também foi excluído – traz uma opinião importante de Vigotski sobre o motivo de seu interesse pelo tema, que é muito atual e igualmente relevante para esse trabalho. Ele afirma:

A presença de vastas massas da população em vários países, que são colocados em tais condições, quando o uso de duas ou mais línguas se torna uma necessidade vital não para indivíduos mas para toda a massa, as condições sob as quais a escola é obrigada a recorrer ao ensino de crianças a várias línguas falam por si. Particularmente importante importância prática é a questão nas condições da nossa União, onde muitos grupos étnicos estão entrelaçados em relações geográficas, econômicas e socioculturais de tal forma que o problema das duas línguas e ensino das duas línguas é positivamente o problema mais urgente de pedagogia prática e trabalho cultural em essas áreas em geral<sup>20</sup>. (Anexo 1)

A fim de tornar claro como realizamos a pesquisa em torno desse texto destacamos abaixo a referência original do artigo, disponibilizada pela página da biblioteca eletrônica, já transliterada para o alfabeto latino. Na sequência, incluímos como essa referência seria em português (em uma tradução livre) apenas para evidenciar o livro, ano de publicação e a numeração das páginas do artigo, visto que foram essas as informações consideradas na busca pelo artigo original.

Vygotskiy L. S. K voprosu o mnogoyazychii v detskom vozraste // **Umstvennoye razvitiye detey v protsesse obucheniya: Sbornik statey** / L. S. Vygotskiy. — M.–L.: Gosudarstvennoye uchebno-pedagogicheskoye izdatelstvo, 1935. — S. 53—72. — URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79868>.

Vigotski L. S. Sobre a questão do multilinguismo na infância // **Desenvolvimento mental de crianças no processo de aprendizagem: Coleção de artigos** / L. S. Vigotski. – M. -L.: Editora Pedagógica Educacional Estadual, 1935. – P. 53-72. – URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79868>.

---

<sup>20</sup>(Nota de rodapé original do texto) O autor não indica que este problema nas condições de nossa União das Repúblicas Soviéticas tenha enorme significado político. Promover a resolução adequada da política nacional leninista e domínio de várias línguas dos povos da URSS, ajudando, assim, as suas relações mais próximas, o crescimento da solidariedade fraterna e poder de nosso grande União. Além disso, o domínio de línguas estrangeiras para os trabalhadores é um importante meio de dominar as últimas conquistas da tecnologia avançada e promove o desenvolvimento da solidariedade proletária internacional na luta contra o capitalismo (Ed.).

**Quadro 1**

	<b>Original em russo: tipografia em russo/alfabeto cirílico russo</b>	<b>Transliteração para o alfabeto latino</b>	<b>Tradução livre para o português</b>
	Книга Автор: Выготский, Л.С.	Kniga Avtor: Vygotskiy, L.S.	Livro Autor: Vygotsky, L.S.
Livro	Умственное развитие детей в процессе обучения : сборник статей	Umstvennoye razvitiye detey v protsesse obucheniya : sbornik statey	Desenvolvimento mental de crianças no processo de aprendizagem: uma coleção de artigos
Artigo	К вопросу о многоязычии в детском возрасте	K voprosu o mnogoyazychii v detskom vozraste	Sobre a questão do multilinguismo na infância
	Статья написана в 1928—29 г.	Stat'ya napisana v 1928—29 g	O artigo foi escrito em 1928-29.
	Издательство: ГУПИ, 1935. ISBN отсутствует	Izdatel'stvo: GUPI, 1935. ISBN otsutstvuyet	Editora: GUPI, 1935. ISBN está faltando

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Conforme mencionamos no anteriormente nos detivemos nessa breve explicação apenas para clarificar o percurso percorrido para o entendimento mais denso das considerações feitas por Vigotski nesse artigo, tão importante para o presente trabalho.

### **1.3 Aspectos centrais da teoria histórico-cultural**

Na série de investigações e estudos conduzidos por Vigotski e seus colaboradores a respeito do desenvolvimento humano, os principais temas, de modo geral, da chamada "teoria histórico-cultural" voltam-se para a análise da cultura e da história na constituição do psiquismo humano; da superação do dualismo na articulação das funções biológicas e culturais; do papel da mediação como princípio fundante da teoria histórico-cultural; da relação entre fala e pensamento e instrumento e signo; do princípio de internalização fundamental para a formação dos processos psicológicos; e da centralidade da linguagem e da significação nas relações e nos processos psíquicos, considerando a dimensão semiótica inerente a esses princípios (BRAGA, 2010).

Para entender a natureza das relações e o uso de instrumentos, signos e o desenvolvimento da linguagem o autor revisa as teorias psicológicas do desenvolvimento infantil da época e conclui, sobre a forma especificamente humana do uso de instrumentos, que:

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividades nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VIGOTSKI, 2007, p. 17)

Sobre a capacidade de criação e uso de signos<sup>21</sup> pelas crianças, vale aqui recordar que para Vigotski eles são produto da história do desenvolvimento da criança sendo, portanto, produzidos culturalmente. Mesmo destacando diferenças fundamentais entre os conceitos de signo e instrumento, Vigotski afirma que "o signo age como instrumento da atividade psicológica de maneira análoga à invenção e o uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico" (Ibid., p. 17). Nesse sentido, Nogueira e Smolka afirmam que:

Os signos emergem como meio e modo de comunicação e, simultaneamente, de generalização, para o outro e para si. Emergem em meio a movimentos, olhares, sons partilhados, que passam a ser acordados como gestos significativos pelos sujeitos na relação, e se convencionalizam, se estabilizam na história dessas relações. Na sua relação com os outros e com o mundo, o homem produz instrumentos auxiliares – técnicos e simbólicos – que constituem sua atividade prática, mental, possibilitando a ele transformar o mundo enquanto ele próprio se constrói, simbólica, histórica e subjetivamente." (NOGUEIRA e SMOLKA, 2002, p. 82)

Tendo como base a mediação por signos, Vigotski (2007; 1995) conceitualiza o processo de internalização das formas culturais de comportamento. Ele compõe seu conceito de **internalização** (ou ainda, em algumas traduções, interiorização) para tratar da gênese das funções psicológicas superiores. O autor afirma que:

---

<sup>21</sup> Devido à complexidade do conceito de signo e seus desdobramentos na obra de Vigotski e seus estudiosos, não será possível, para este trabalho, nos aprofundarmos na questão.

Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. Su composición, estructura genética y modo de acción, en una palabra, toda su naturaleza es social; incluso al convenirse en procesos psíquicos sigue siendo cuasi-social<sup>22</sup> (VIGOTSKI, 1995. p.150)

Sua análise sobre o processo de internalização parte do princípio de que existe uma reconstrução interna de algo externo. Essa reconstrução está ligada a um processo interpessoal que é transformado num processo intrapessoal, e culmina com sua tese de que "todas as funções superiores se originam das relações reais entre indivíduos humanos" (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

Vigotski aponta que a internalização das formas culturais de comportamento envolve o uso de signos, isto é, a mediação semiótica e, portanto, a **significação**. Desse modo tudo aquilo que nos torna humanos foi anteriormente construído no plano social. A internalização dessas construções sociais, fundamentadas nas relações interpessoais, ancora-se na mediação semiótica para somente então ser transformada internamente de forma singular.

O processo de significação é concebido por Vigotski como sendo a criação e o uso de signos e contribui para o entendimento de suas ideias sobre a formação do pensamento e das funções psicológicas superiores. No trecho abaixo destacado, Vigotski descreve o processo de significação como aspecto fundamental na diferenciação da conduta humana e dos animais:

(...) la conducta humana se distingue precisamente por el hecho de que es el hombre quien crea los estímulos artificiales de señales y, ante todo, el grandioso sistema de señales del lenguaje, dominando así la actividad de señales de los grandes hemisferios. Si la actividad fundamental y más general de los grandes hemisferios en los animales y en el hombre es la señalización, la actividad más general y fundamental del ser humano, la que diferencia en primer lugar al hombre de los animales desde el punto de vista psicológico es la **significación, es decir, la creación y el empleo de los signos**. Tomamos esa palabra en su sentido más literal y exacto. La

---

<sup>22</sup>Todas as funções psíquicas superiores são relações internalizadas de ordem social, são a base da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social; mesmo transformadas em processos psíquicos, permanecem quase sociais. (tradução nossa)

significación es la creación y el empleo de los signos, es decir, de señales artificiales<sup>23</sup>. (VIGOTSKI, 1995, p. 55, grifo nosso)

Nesse sentido, em um exemplo muito conhecido em suas análises sobre o processo de significação, Vigotski destaca como o ser humano é capaz de significar atividades anteriormente neutras do ponto de vista psicológico e a partir disso dar novo sentido às ações por ele criadas. Desse modo, na tentativa de solucionar um problema o ser humano cria ligações temporárias e dá significado ao ato de atar um nó como forma de se lembrar de algo. Para Vigotski, o laço no dedo como auxiliar da memória é um exemplo de um princípio regulatório que envolve a significação. (VIGOTSKI, 2007, p.83)

Nas palavras de Nogueira e Smolka (2002), "a criação e o uso de signos se dão, inescapavelmente, na relação com o outro, nas práticas sociais" (Ibid., p.82). Nesse contexto, ao tratarmos do signo como instrumento da atividade psicológica e as ações humanas como social e semioticamente mediadas retomamos o conceito da significação. Smolka e Nogueira afirmam que:

É a emergência da significação, enquanto produção de signos e sentidos, que viabiliza um novo princípio, ao mesmo tempo regulador da conduta e gerador de novas formas de atividade. A significação é uma chave para pensar a conversão das relações sociais em funções mentais. (Ibid., p 83)

Como veremos mais à frente, quando tratarmos especificamente da internalização da linguagem, uma das grandes viradas que Vigotski traz sobre esse processo está na capacidade que o ser humano possui em significar e transformar o mundo no qual está inserido. Ainda sobre a relevância da significação na teoria de Vigotski, Morato afirma que "(...) mais do que para comunicar, a linguagem serviria para significar. (...) Para Vigotski (1987), vale notar, a significação é o que plasma linguagem e pensamento." (MORATO, 2000, p. 157).

---

<sup>23</sup> Mas o comportamento humano é distinguido precisamente pelo fato de que é o homem quem cria os estímulos artificiais dos sinais e, acima de tudo, o grande sistema de sinais da linguagem, dominando assim a atividade dos sinais dos grandes hemisférios. Se a atividade fundamental e mais geral dos grandes hemisférios em animais e no homem é sinalizadora, a atividade mais geral e fundamental do ser humano, aquela que diferencia o homem dos animais em primeiro lugar do ponto de vista psicológico, é a significação, isto é, a criação e uso dos signos. Nós tomamos essa palavra em seu sentido mais literal e exato. Significação é a criação e uso de signos, isto é, de sinais artificiais. (Tradução nossa)

O conceito de internalização já foi muito estudado dentro da teoria histórico-cultural contemporânea em diversos estudos nacionais e internacionais. No Brasil, autores como Pino (2000) e Smolka (2000) desenvolveram em torno desse conceito ideias muito importantes para esse trabalho.

Partindo do conceito de internalização de Vigotski, Pino (2000) fundamenta sua ideia utilizando-se do termo **conversão**<sup>24</sup> (do social em pessoal) e seu importante papel no mecanismo de **significação** das relações sociais na constituição cultural do homem. O autor retoma que para Vigotski as funções psicológicas superiores têm origem na internalização das relações sociais e que a conversão dessas relações sociais em funções da pessoa só pode ser explicada pelo mecanismo semiótico.

Ele afirma que Vigotski supera o dualismo - funções biológicas e funções superiores ou *culturais* - ao atribuir à medição semiótica o papel de "conversão do social em pessoal sem tirar ao indivíduo sua singularidade." (Ibid., p. 53). É nesse movimento dialético que ele nomeia de *conversão*, que ocorre a "emergência de algo novo e diferente a partir de algo que, na sua essência, continua o mesmo (...) A conversão implica uma *diferença* de uma semelhança" (Ibid., p. 68).

Nas palavras de Pino (2000) o fenômeno da significação é que transforma o que antes era social naquilo que agora é individual e o desenvolvimento cultural está na base desse fenômeno:

Portanto, o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural. Fica claro que a significação é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica. (Ibid., p. 66)

A autora Smolka (2000) retoma a análise do conceito de internalização desenvolvido por Vigotski para o entendimento da **apropriação**<sup>25</sup> das práticas sociais

---

<sup>24</sup> "O termo conversão, usado várias vezes por Vigotski ao referir-se à transformação das relações sociais em funções psicológicas, pode nos ajudar a esclarecer melhor a maneira como ocorre esse processo de transformação ou internalização, embora o autor não nos forneça elementos para isso." (PINO, 2000, p. 67)

<sup>25</sup> "Os autores da corrente histórico-cultural entendem **apropriação** (Leontiev, 1978) e **internalização** (Vygotsky, 1984) como um processo inverso e complementar do processo de objetivação (produção cultural dos homens) cuja relação dialética especifica a atividade humana (cf. K. Marx, Manuscritos de 1844). Embora não sejam totalmente sinônimos, os termos apropriação e internalização traduzem um mesmo processo. Se a apropriação é uma categoria marxiana, o conceito de internalização, mais comum em Vygotsky, situa-se numa certa tradição

e sua intrínseca relação com o processo de **significação**, ampliando o sentido do termo – além de apontar também o relevante papel das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações.

Nesse sentido, a autora afirma que:

O termo **apropriação** refere-se aos modos de *tornar próprio*, de tornar *seu*; também tornar *adequado*, *pertinente*, aos valores e normas socialmente estabelecidos. Mas há ainda outro significado (frequentemente esquecido?) relacionado à noção elaborada por Marx e Engels na qual o *tornar próprio* implica "fazer e usar instrumentos" numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/produzir. (SMOLKA, 2000, p. 28, grifo nosso)

Smolka elabora o argumento de que os múltiplos significados e os múltiplos sentidos das ações humanas nem sempre podem ser tomados como adequados e pertinentes pela simples observação dos fatos. É muito importante em sua análise evidenciar que a noção de apropriação, o *tornar próprio*, nem sempre coincide com as expectativas sociais, lançando assim o foco para a significação das ações no jogo das relações. Além disso, outro aspecto de extrema relevância para a questão do "apropriar-se" de algo, reside na significação que fazemos das ações que nos envolvem. Sem a significação o apropriar-se não se constrói, não se realiza.

A análise desenvolvida por Smolka (2000) e Pino (2000) das ideias implicadas nos conceitos de **apropriação** e **conversão**, que derivam do conceito de **internalização** de Vigotski (2007; 1995) é muito relevante para esse trabalho. A forma como esses conceitos foram elaborados e desenvolvidos permite um maior entendimento da relação entre sujeito e segunda língua. Isso pois, assumimos aqui, a ideia de que a relação com segunda língua e, principalmente as práticas sociais inseridas nessa relação, fundamentam as significações que se dão nos modos de apropriação da segunda língua. Trataremos mais à frente especificamente da análise do termo apropriação em relação aos termos aquisição e aprendizagem de segunda língua.

---

psicológica (Janet, Baldwin, Mead, Piaget) que ele não nega mas tampouco adota plenamente. Os termos apropriação/internalização não deixam suficientemente explícita a natureza do processo a que eles se referem. No entanto, expressam claramente que a constituição psíquica do homem não se situa na ordem biológica mas na ordem da cultura."(PINO, 1993, p.17)

Isso posto, não podemos deixar de mencionar alguns aspectos das elaborações de Vigotski sobre a mediação semiótica, fundamental aos processos de internalização e significação vistos anteriormente. O autor afirma que:

La tercera tesis que hemos encontrado más arriba dice: la base estructural de las formas culturales del comportamiento es la **actividad mediadora**, la utilización de signos externos como medio para el desarrollo ulterior de la conducta. Por lo tanto, el desglose de las funciones, el empleo del signo, tienen primordial importancia en todo el desarrollo cultural<sup>26</sup>. (VIGOTSKI, 1995, p. 105, grifo nosso)

Para Vigotski (2007) o uso de instrumentos e signos e a atividade mediadora (mediação) são conceitos subordinados reciprocamente e que não podem ser considerados em nenhum caso como iguais por seu significado e importância. Além disso considera que as dimensões do conceito da atividade mediadora não se limitam ao uso de instrumentos e signos. Dentro disso, as pesquisadoras Nogueira e Smolka (2002) afirmam que:

Formas de mediação encontram-se presentes tanto no instrumento que condensa uma história de conhecimento e produção humana, como na própria pessoa que, participando das práticas sociais internaliza e se apropria dos modos culturalmente elaborados de ação. Poderíamos dizer, portanto, que um aspecto da mediação é a incorporação desses instrumentos técnicos e simbólicos na estrutura da atividade humana, e que a atividade humana individual só se constitui na dinâmica das relações sociais. (Ibid., p. 83)

As autoras tomam o conceito de mediação como princípio teórico e não apenas como circunstância - que pode ser observada e descrita -, articulando-o ao conceito de **significação**, defendendo que essa articulação, isto é, a natureza **semiótica da mediação**, é justamente o que distingue a perspectiva vigotskiana de outros enfoques teóricos em psicologia. (Ibid.)

Para Morato (2000) a mediação semiótica em Vigotski tem a ver com a ligação da linguagem com uma linguística de tendência enunciativa, isto é, que se preocupa com as relações do sujeito com diferentes instâncias do uso da linguagem. Ela afirma que na mediação semiótica proposta por Vigotski: " não há possibilidades integrais de

---

<sup>26</sup> A terceira tese que encontramos acima diz: a base estrutural das formas culturais de comportamento é a atividade mediadora, o uso de sinais externos como um meio para o desenvolvimento posterior do comportamento. Portanto, a desagregação de funções, o uso do signo, são de suma importância em todo o desenvolvimento cultural. (Tradução nossa)

conteúdos cognitivos fora da linguagem, nem possibilidades integrais de linguagem fora de processos interativos humanos. Isso, aliás, já se vê em (...) "Psicologia concreta do homem": "a reflexão é uma discussão". (Ibid., p. 151)

Posta a grande importância das **relações sociais** na teoria de Vigotski, - e, principalmente, em suas elaborações sobre linguagem, seus desdobramentos aprofundaram a compreensão dos vários aspectos a elas relacionados. Pino (2000) em seu artigo *O social e o cultural na obra de Vigotski*, salienta que as relações sociais internalizadas são a chave para o entendimento da natureza social-cultural das funções mentais superiores e, que essas mesmas relações sociais são convertidas de forma semiótica, isto é - assim como mencionado acima em Smolka e Nogueira (2002) - a mediação semiótica é pressuposto teórico que fundamenta essa concepção (PINO, 2000).

Ainda considerando o inestimável valor das relações sociais na formação do ser humano, o autor recorre a uma citação de Vigotski (de seu texto *Psicologia Concreta do Homem*), que faz menção a Marx: "What is man? For Hegel, he is a logical subject. For Pavlov, it is a soma, an organism. For us, man is a social person: an aggregate of social relations, embodied in an individual.<sup>27</sup>" (Ibid., p. 45). Em seguida, chama atenção para o termo *social* e sua interdependência ao termo *cultural* para explicar a passagem da ordem natural para a ordem cultural na natureza do ser humano (Ibid., p.47).

Além disso, apresenta também seu entendimento sobre o materialismo histórico e dialético, no qual Vigotski constitui sua teoria, ressaltando que todo conhecimento é historicamente construído e, portanto, "produto da atividade humana, não um dado puro da razão nem a simples expressão da realidade natural das coisas." (Ibid., p. 49). Assim sendo, distingue a interligação entre os termos que compõem o que conhecemos como materialismo histórico e dialético e mostra, de forma sintética, a relevância dos modos de produção no materialismo histórico e da história da produção do conhecimento no materialismo dialético.

Há ainda que se destacar a maneira pela qual Pino (2000), ainda nesse mesmo artigo, traduz a transformação da ordem da natureza à ordem da cultura no ser

---

<sup>27</sup> O que é homem? Para Hegel, ele é um sujeito lógico. Para Pavlov, é um soma, um organismo. Para nós, o homem é uma pessoa social: um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo. (Tradução nossa)

humano. Ele denomina o homem como artífice de si mesmo, considerando sua capacidade de *superação* como chave para o processo de transformação, e afirma que: "As funções *biológicas* não desaparecem com a emergência das *culturais*, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na *história* humana." (Ibid., p. 51).

Tentamos até esse ponto, adentrar de forma breve em alguns aspectos da teoria histórico-cultural e em seus desdobramentos mais relevantes considerando principalmente os conceitos de internalização, significação e mediação semiótica. No entanto, devido à sua abrangência e complexidade, nossa intenção era somente apresentar as questões mais importantes para esse trabalho, tendo em vista as considerações que se seguirão.

### **1.3.1 Linguagem, linguagem interior e fala privada**

Para esse estudo faremos uma breve introdução das ideias centrais que envolvem o conceito de linguagem na teoria de Vigotski, considerando sua grande relevância para esse trabalho. No entanto, nos deteremos somente nos aspectos que se inserem nas considerações que serão feitas posteriormente. Em seguida faremos, ainda dentro do conceito de linguagem, um recorte sobre a linguagem interior e a fala privada, apontando algumas das ideias que Vigotski ponderou sobre as mesmas.

Para melhor compreendermos o conceito de linguagem construído por Vigotski, consideraremos inicialmente a visão de língua exposta por ele em seu Manuscrito de 1929, fundamentada na citação de Marx e Engels.

A língua é tão antiga, como a consciência; a língua é a consciência real prática, que existe para outras pessoas e apenas por isso existe para mim mesmo, e semelhantemente a consciência, a língua aparece apenas da necessidade, da exigência persistente da comunicação com outros homens" (Marx, K., Engels, F. Coletânea , t.3, p.29 apud VIGOTSKI, 2000 [1929], p. 42)

Vigotski faz uma analogia sobre a relação de língua e consciência com a transferência da relação social (entre as pessoas) em psicológica (na pessoa). Sua

ideia é justamente salientar que a língua depende da necessidade da comunicação entre pessoas, isto é, a língua é, antes de tudo, possível pelo e para o outro.

O pesquisador Wei, organizador do livro *The Bilingualism Reader*, também aponta a noção social da língua, juntamente aos seus aspectos contextuais e de identificação de grupos sociais.

So there is no simple answer to the question 'what is a language'. There is no pure linguistic definition of a language, nor is there a real distinction to be drawn between language and dialect. Language is a social notion. It can not be defined without reference to its speakers and the context of its use. Language boundaries are boundaries between groups of people, as language contacts are contacts between people. Thus, language is not simply a system of sounds, words and sentences. Language also has a social function, both as a means of communication and as a way of identifying social groups.<sup>28</sup> (WEI, 2000, p. 12)

Albano traz, ainda sobre o conceito de língua, uma importante ideia discutida há tempos no campo da linguística: de que as línguas não são um aparato inato do ser humano, ou seja, não são apenas estruturas biológicas formais.

É fácil, na verdade, demonstrar que as línguas não se reduzem a sistemas formais. Sua simples abertura semântica e pragmática, a existência de termos cujo significado é definido pela situação (...) O que não é fácil é de demonstrar é que *não contém* sistemas formais como as gramáticas propostas pelos gerativistas. (ALBANO, 1990, p. 17)

Dentro dessa concepção de língua, que se opõe ao fator inato do sistema linguístico, o famoso linguista E. Sapir seguido por B. Whorf elaborou o que ficou conhecida como a hipótese Sapir-Whorf, que supõe que a língua não existe como um fenômeno isolado, mas sim que exerce influência no decurso dos processos psíquicos. Para construir seu argumento, salientou que a denominação da linguagem exerce influência na percepção da mesma. (SAPIR, 1927; WHORF, 1958 apud LURIA 1986).

---

<sup>28</sup> Portanto, não há uma resposta simples para a pergunta "o que é uma língua". Não existe uma definição puramente linguística de uma língua, nem existe uma distinção real entre linguagem e dialeto. A linguagem é uma noção social. Não pode ser definido sem referência a seus falantes e ao contexto de seu uso. Os limites da língua são limites entre grupos de pessoas, pois os contatos da língua são contatos entre pessoas. Assim, a linguagem não é simplesmente um sistema de sons, palavras e frases. A linguagem também tem uma função social, tanto como meio de comunicação como como forma de identificar grupos sociais. (tradução nossa)

Um exemplo da hipótese Sapir-Whorf é o de que as sociedades do Ártico possuem uma grande variedade de palavras para designar "neve", enquanto a maioria das sociedades possui apenas uma (PULLUM, 1991 apud BIALYSTOK, 1994). A hipótese Sapir-Whorf indica que a designação da neve está ligada à atividade prática dos sujeitos e pode refletir sobre a significação que constroem dessas práticas.

Dentro disso Vigotski, em sua análise do sentido e significado das palavras, afirma que F. Paulham mostrou um grande serviço à análise psicológica da linguagem quando "mostrou que o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência" (VIGOTSKI, 2009, p. 465).

O desenvolvimento do conceito de linguagem tem sido há muito tempo objeto de estudo de muitas áreas científicas - psicologia do desenvolvimento, linguística, psicolinguística, neurolinguística, dentre outras - e para completude desse trabalho, traremos aqui, de forma resumida alguns aspectos desse conceito, concentrando-nos apenas naqueles com os quais trabalharemos.

Albano (1990), em seu livro *Da fala à linguagem: tocando de ouvido*, traz uma breve discussão sobre as teorias que trataram do desenvolvimento da linguagem. A autora indica que, para a psicologia do desenvolvimento do começo do século XX, com seus intelectualistas respeitáveis tais como Stern, Bühler, Binet e Guillaume, a linguagem infantil era um indício da atividade intelectual da criança e, portanto, mostravam a natureza inteligente e não-mecânica da aprendizagem por imitação. Essa seria a abordagem intelectualista. Por outro lado, o behaviorismo americano valorizava o mecanicismo e reduzia a linguagem a uma cadeia de estímulos e respostas, o que abria caminho para as leis do condicionamento.

Na segunda metade do século XX, o linguista Noam Chomsky, contrapõe-se ao behaviorismo, principalmente ao psicólogo behaviorista B. F. Skinner, causando uma reviravolta nas ideias sobre a natureza da linguagem. Segundo Albano (Ibid.) Chomsky e seus seguidores argumentaram que a complexidade formal das línguas naturais impossibilitaria as cadeias associativas formalmente simples dos modelos do condicionamento clássico ou operante:

Os behavioristas explicam qualquer comportamento (a linguagem inclusive) através de cadeias associativas, isto é, sucessões lineares de estímulos, respostas ou elos entre estímulos e respostas. Chomsky demonstra que esse construto é inadequado para dar conta das

relações gramaticais baseando-se em frases tais como "O gato que matou o rato que comeu o queijo que você comprou morreu". O argumento é de que o número de elementos possíveis de ocorrer entre "o gato" e "morreu" é potencialmente infinito. (...) Isso cria um problema insolúvel para os modelos em cadeia porque eles não tem outro meio de explicar a relação entre essas duas palavras (...) Através de argumentos como esse, a estrutura específica da linguagem (e não somente a sua posse) é, pela primeira vez, chamada a atestar a singularidade do intelecto humano: se usamos estruturas tão complexas para falar, é porque ou podemos aprendê-las, diferentemente dos outros animais, ou já nascemos com elas. Chomsky (1966) e seus seguidores alegando a existência de uma teoria da aprendizagem capaz de explicar tamanha proeza, reclamam filiação à nobre linhagem dos racionalistas clássicos [...].<sup>29</sup> (e. g., Descartes 1637, Arnauld 1662). (ALBANO, 1990, p. 6)

A autora também traz em seu livro sua tese do desenvolvimento da linguagem que, ainda que não assumidamente vigotskiana, ressaltam a experiência com a própria linguagem e as mudanças qualitativas que dela decorrem:

A linguagem se constrói a partir das condutas sensorimotoras neurofisiologicamente mais plásticas, isto é, mais capazes de se interligar a outras condutas sem perder a própria autonomia, a saber: a vocalização/audição e, alternativamente na surdez, a gesticulação/visão. Não se trata absolutamente de fazer uma redução fisicalista do linguístico (...) Trata-se sim de mostrar que certos conhecimentos mais antigos, emergidos no interior desse sistema, podem integrar-se a outros e reorganizar-se progressivamente a partir do momento da descoberta da linguagem. Desse ponto de vista, é possível aprender a falar com recursos mais concretos que uma linguagem e uma lógica inatas. Através da abstração pela coordenação de **perspectivas construídas em diferentes experiências com a própria linguagem, tais recursos sofrem mudanças qualitativas**, ganhando um estatuto linguístico e gramatical. É por isso que afirmo que se chega à linguagem tocando a fala de ouvido. (ALBANO, 1990, p.19, grifo nosso)

A autora Morato (2000) percorre uma densa análise sobre as ideias vigotskianas para a reflexão linguística e para o desenvolvimento do conceito de linguagem:

---

<sup>29</sup> Sobre os racionalistas clássicos, que tiveram Descartes como um de seus mais claros representantes, Luria afirma que: "A formulação que constitui a essência da concepção dualista de Descartes é a seguinte: ao mesmo tempo em que reconhece a possibilidade de explicar mecanicisticamente a conduta animal, considera que a consciência do homem possui uma natureza completamente singular, espiritual, e que não é possível encarar os fenômenos da consciência desde as mesmas posições deterministas." (LURIA, 1986, p. 14)

(para Vigotski) [...]..entre suas reflexões sobre as propriedades (semiológicas) da relação linguagem-cognição e um certo modo de interpretar sua tese da “mediação simbólica”, segundo a qual não há possibilidades integrais de conteúdos cognitivos fora da linguagem, nem possibilidades integrais de linguagem fora de processos interativos humanos (cf. Morato 1996).[...] Embora pareça paradoxal, pensar Vigotski hoje não é necessariamente se referir à sua obra. Sobretudo porque ler ou falar de Vigotski passa por uma crítica às representações que fazemos de Vigotski. Pensar Vigotski é pensar os autores que se reclamam vigotskianos. Pensar Vigotski hoje passa pela análise de filiações teóricas não expressamente reivindicadas, como as relativas a Bakhtin (ou melhor, a Jakubinsky), a Humboldt (ou melhor, a Bühler), a Saussure (ou melhor, a Potebnia, representante russo mais próximo do linguista genebrino). Pensar Vigotski hoje em dia é pensar a historicidade radical da relação entre linguagem e cognição como forma de reação à maneira como a tradição ocidental tem pensado o sentido, isto é, em termos de uma não-linguagem, ou de um obstáculo epistemológico para se pensar a linguagem em sua relação com a cognição e com o mundo (como se pudéssemos admitir seriamente uma espécie de anti-biologismo tout court). Esta historicidade o aproxima de um autor moderno, para quem a linguagem, muito antes de servir para comunicar, serve para viver (Benveniste 1966), ou seja, para significar (MORATO, 2000, p. 152)

Passamos de forma breve por algumas ideias sobre a língua, a linguagem e a natureza da linguagem em diferentes perspectivas teóricas. Nosso interesse maior é, como mencionado anteriormente, concentrar-nos no conceito de linguagem desenvolvido dentro da perspectiva histórico-cultural, que assumiremos para as análises que se darão nesse trabalho.

A noção de **forma interior** que fundamenta um dos conceitos mais importantes da teoria histórico-cultural, a saber a **internalização** e a relação entre palavra e pensamento migrou do conceito da filosofia da linguagem de W. Humboldt (1767-1835), cujas ideias tiveram uma grande influência no pensamento russo nas primeiras décadas do século XX. Essa apropriação pela comunidade acadêmica russa, do dinâmico conceito de linguagem, que envolvia a ideia da linguagem como atividade e o diálogo como fenômeno desencadeador, aparece primeiramente em Humboldt e em seguidores russos (BERTAU, 2014).

Bertau (Ibid.) acredita que Vigotski tenha se apropriado do conceito por meio de suas leituras do linguista russo Aleksandr Potebnia (1835-1891), que se aprofundou na análise da filosofia da linguagem proposta por Humboldt e também por seu discípulo Steinthal. No trecho abaixo, a autora destaca as principais

características do conceito de linguagem desenvolvido por Humboldt em contraposição a outras perspectivas:

The first of these traits is to establish the relationship of language to knowledge and cognition, to endow language with a psychological dimension. A formative function is attributed to language: the forms of knowledge human beings can build from their reality, including themselves, are in close relation to language. Hence, language has its part in the process of thinking, in the becoming of a thought, or – using a core term in Humboldt we will develop later – in the *articulation* of a thought. This inclusion stands in sharp contrast to the views of idealistic and rational philosophy, where language remains outside thinking and cognition. In the rationalistic view, language is constrained to give the completed thought an adequate envelope, to “vest it” in the right way in order to communicate it (and often – so goes the usual complaint – language is too weak, or even false, to do the job well)<sup>30</sup>. (BERTAU, 2014, p. 249)

Assim como destacamos anteriormente, a tese de Albano (1990) afirma que "se chega à linguagem tocando a fala de ouvido"; o **ouvido** também foi importante no início dessa nova concepção de linguagem que estava sendo desenvolvida por Humboldt. Segundo Bertau (2014), Humboldt - partindo das ideias filosóficas de Herder sobre o senso auditivo e o ouvido: "is in listening to the sounds of the world that the human beings come to form a "word in the soul", which is a cognitive achievement.<sup>31</sup>" (Ibid., p.249) – afastou-se da racionalidade de Kant, abrindo espaço, a partir da dimensão auditiva, para a atenção aos **processos** e ao **Outro**, como o ouvinte ao que foi dito. Essa virada implicou naquilo que pode ser chamado de uma teoria dialógica da linguagem e pensamento.

Ao voltar sua atenção aos processos e, portanto, à **atividade**, Humboldt nomeia a linguagem como *energeia*, e não como *ergon* (obra ou produto). Sobre essa ideia,

---

<sup>30</sup> A primeira dessas características é estabelecer a relação da linguagem com o conhecimento e a cognição, para dotar a linguagem de uma dimensão psicológica. Uma função formativa é atribuída à linguagem: as formas de conhecimento que os seres humanos podem construir a partir de sua realidade, incluindo elas mesmas, estão intimamente relacionadas à linguagem. Assim, a linguagem tem a sua parte no processo de pensar, no devir de um pensamento, ou - usando um termo central em Humboldt que iremos desenvolver mais tarde - na articulação de um pensamento. Essa inclusão está em nítido contraste com as visões da filosofia idealista e racional, em que a linguagem permanece fora do pensamento e da cognição. Na visão racionalista, a linguagem é estrangida a dar o pensamento completo num envelope adequado, para “vesti-lo” da maneira correta, a fim de comunicá-lo (e freqüentemente - assim vai a queixa usual - a linguagem é muito fraca, ou até falsa, para fazer bem o trabalho). (tradução nossa)

<sup>31</sup> "é no ouvir os sons do mundo que os seres humanos chegam a formar "a palavra na alma", que é uma conquista cognitiva."(tradução nossa)

avanzado um pouco no desenvolvimento do conceito de linguagem, Morato (2000) afirma que tanto para Vigotski quanto para Bakhtin:

(...) todos se recusam a conceber a linguagem como simplesmente signo. Saussure a concebia como um signo. Eles a concebem como "trabalho", como "atividade", como "processo", como "ação" sobre o pensamento e sobre a cultura. Para lembrar o termo grego empregado por Humboldt como *energeia*. Para ele a linguagem é um trabalho do pensamento que ganha forma por sua vez pela atividade constitutiva da linguagem. (Ibid., p. 151)

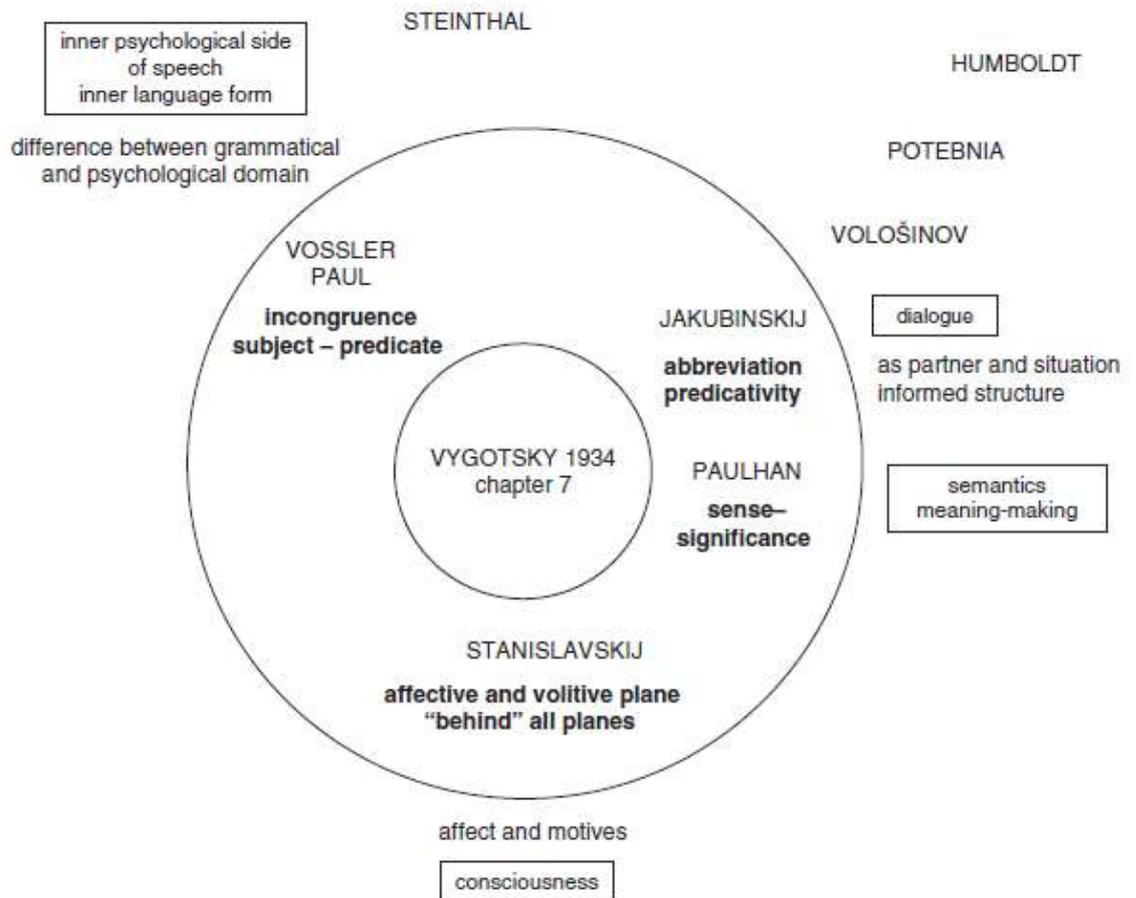
A partir disso Humboldt cria a noção dialógica do processo da linguagem, visto que a troca com ou **Outro** é necessária para qualquer fala (*speaking*), articulada<sup>32</sup> ao pensamento; ocorre dentro de/e entre sujeitos, é um *processo psicológico* e um *processo social*. Isso tudo associado aos aspectos de *diversidade e individualidade* das línguas (nacionais), levaram Humboldt a chegar ao que chamou de **forma interior** da linguagem e, posteriormente, ao que Vigotski chamou de **internalização**. (BERTAU, 2014).

Na figura abaixo Bertau aponta as diferentes influências sobre Vigotski na sua construção do conceito de linguagem e por fim linguagem interior.

### Figura 1.

---

<sup>32</sup> Para adensamento sobre o termo **articulação** na teoria de Humboldt ver: Bertau, 2014, p. 250.



**Figure 18.1** *Vygotsky's understanding of inner speech: conceptual relationships and background influences*

Fonte: BERTAU, 2014, p. 458

O papel que a linguagem ocupa na perspectiva histórico-cultural é crucial pois relaciona-se com a concepção do sujeito **constituindo-se na e pela linguagem**. Sobre isso Smolka (1997) argumenta que:

Aqui se encontra contribuição específica de Vigotski que nos fala do homem produzido nas relações sociais, situado histórica e culturalmente, definido pela emergência do signo e por uma consciência que se caracteriza pela natureza semiótica, **forjada necessariamente na e pela linguagem**. (...) O sujeito na perspectiva de Vigotski só pode ser compreendido na sua relação com o signo, e mais especificamente, com a linguagem. (Ibid., p. 36, grifo nosso)

Smolka (1997) salienta que os desdobramentos nas formulações da concepção de linguagem em Vigotski vão além de sua função instrumental, isto é, ainda que a

noção de linguagem como instrumento seja fundamental ela não é capaz de dar conta de toda sua complexidade. Muito importante para essas formulações é assumir o caráter constitutivo da linguagem e o processo de significação que o ampara.

Conforme destacamos acima, a linguagem não pode ser vista apenas como um "meio" para atingir um fim, não pode ser abordada somente como meio de comunicação verbal. De acordo com Smolka (1995) " a linguagem nem sempre comunica, não é transparente, ela significa por meio do 'não dito' e não necessariamente significa por meio do que é dito". (Ibid., p. 16)

Sobre a mudança na concepção de linguagem como instrumento psicológico teorizada por Vigotski – e seu afastamento da ideia de instrumento - a autora Bertau afirma que:

From 1924–1925, Vygotsky's research and writings focused on psychological and pedagogical issues, giving language a central role for the development and workings of social and psychological forms of activity. In these contexts, Vygotsky viewed language from an instrumental perspective, underscoring its functioning as tool within the semiotic mediation process taking place intermentally and intramentally. (...) This went together with and crystallized in **giving up the tool metaphor for language**, coinciding with Vygotsky's increasing interest in the means of mediation, for the "meaning volume" of the word. This step was precisely the "look inside" corresponding to the Romantic motive of inwardness. Vygotsky realized that the psychological tool, i.e. the word, has an inner side, the "far side of the moon," leading him to the basic assumption of the developing relationship between a sign and its meaning. **Having given up the conception of the word as mere tool**, derived from its solely exterior consideration, and looking at its inner side, Vygotsky formulated interiorization in a social way, (...) Thus, at the end of his life, Vygotsky seemed to view language in a noninstrumental way, acknowledging **the social character of language in its dialogic and affective dimensions**. The metaphor of language as tool, belonged to a rationalistic and positivistic ideology, surely present in Vygotsky's thinking; but there were also clearly other tendencies, present at the beginning (1925/1999) and at the end of his scientific career (1934/1987)<sup>33</sup>. (BERTAU, 2014, p. 264, grifo nosso)

---

<sup>33</sup> De 1924 a 1925, a pesquisa e os escritos de Vygotsky se concentraram em questões psicológicas e pedagógicas, dando à linguagem um papel central para o desenvolvimento e o funcionamento de formas sociais e psicológicas de atividade. Nesses contextos, Vygotsky via a linguagem a partir de uma perspectiva instrumental, enfatizando seu funcionamento como ferramenta dentro do processo de mediação semiótica que ocorre intermental e intramentalmente. (...) Isso foi junto e cristalizado em desistir da metáfora da ferramenta para a linguagem, coincidindo com o crescente interesse de Vygotsky pelos meios de mediação, pelo "volume de significado" da

Esse abandono na concepção de Vigotski da linguagem como instrumento é claramente percebida no fim de seu texto *Pensamento e Palavra*: "Na consciência, a palavra é precisamente aquilo que, segundo a expressão de Feuerbach, é absolutamente impossível para um homem e possível para dois. Ela é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana". (VIGOTSKI, 2009, p. 486)

Destacando dois planos para a análise da linguagem, interno e externo, que ele também chama de semântico e sonoro, Vigotski descreve as complexas relações que movimentam e unificam esses dois planos. Ele afirma:

O pensamento e a palavra não se estruturam absolutamente pelo mesmo modelo. Em certo sentido, pode-se dizer que entre eles existe antes uma contradição que uma concordância. Por sua estrutura, a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão porque não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra. (Vigotski, 2009, p. 412)

O papel da linguagem deve ser compreendido dentro de sua dimensão histórica e cultural, de sua dimensão significativa e constitutiva do homem. Isso só é possível quando os processos de significação da linguagem são colocados em evidência, e os signos e sentidos emergem para a constituição e transformação da ação.

Smolka (1995) sintetiza essa concepção mais abrangente de linguagem no trecho abaixo destacado:

A linguagem nomeia, identifica, designa; recorta, configura, estabelece relações; mais do que um 'meio' é um modo de (inter/oper) ação: relação com o outro, atividade mental; um modo, fundamental, de significação (produção de signos, de sentidos). A linguagem tem a

---

palavra. Este passo foi precisamente o "olhar interior" correspondente ao motivo romântico da interioridade. Vygotsky percebeu que a ferramenta psicológica, ou seja, a palavra, tem um lado interno, o "lado mais distante da lua", levando-o à suposição básica da relação em desenvolvimento entre um signo e seu significado. Tendo desistido da concepção da palavra como mero instrumento, derivado de sua única consideração exterior, e olhando para o seu lado interno, Vygotsky formulou a interiorização de uma maneira social, (...) Assim, no final de sua vida, Vygotsky parecia ver a linguagem de forma não instrumental, reconhecendo o caráter social da linguagem em suas dimensões dialógica e afetiva. A metáfora da linguagem como ferramenta pertencia a uma ideologia racionalista e positivista, certamente presente no pensamento de Vygotsky; mas também havia claramente outras tendências, presentes no começo (1925/1999) e no final de sua carreira científica (1934/1987). (Tradução nossa)

propriedade de remeter a si mesma, ou seja, fala-se de linguagem com e pela linguagem. Ainda, o homem fala de si, se (re)conhece, se volta sobre si mesmo pela linguagem. (...) Podemos dizer que ela funciona, às vezes, por si, produzindo múltiplos efeitos, múltiplos sentidos... (Ibid., p. 20)

Os termos fala interna e fala externa, **linguagem interior**<sup>34</sup> e linguagem exterior, fala egocêntrica ou **fala privada**<sup>35</sup> permeiam alguns dos estudos sobre os quais circunscreveu-se este trabalho. Sendo assim faremos alguns apontamentos sobre os mesmos de forma que possamos melhor compreendê-los e posteriormente situá-los na análise dos artigos que serão tratados no capítulo três.

Esses termos foram descritos por Vigotski (2009) em muitos de seus textos, às vezes usados como sinônimos (ver nota de rodapé 24) por questões de tradução, às vezes diferenciados por questões relativas à evolução de seus significados dentro da teoria de Vigotski. Destacaremos aqui principalmente as análises sobre esses termos

---

<sup>34</sup> No Prólogo do tradutor do livro *A construção do pensamento e da linguagem* (VIGOTSKI, 2009) existe um trecho específico que trata da tradução da palavra russa *riétch* e as expressões dela derivadas. "A palavra *riétch* em russo significa fala, discurso, linguagem, conversa, capacidade de falar. O termo piagetiano 'linguagem egocêntrica' está traduzido para o russo como *egotsentrítcheskaya riétch*, e é assim que Vigotski a emprega. Entretanto, ao aprofundar a discussão com Piaget e comparar a linguagem egocêntrica com os resultados das suas próprias experiências, Vigotski vai percebendo e pontuando as mudanças que se operam lentamente na própria linguagem egocêntrica, de onde surgem novas peculiaridades, como a tendência para a predicatividade do discurso, para redução do seu aspecto fásico, para a prevalência do sentido sobre o significado da palavra, para a aglutinação das unidades semânticas. Tudo isso junto vem mostrar que a diferenciação das linguagens egocêntrica e social acaba gerando uma nova modalidade de linguagem que Vigotski chama de *vnútriénnaya riétch*, isto é, discurso interior, mas que eu mantive como linguagem interior por uma questão de coerência terminológica, uma vez que a linguagem egocêntrica de Piaget também é *riétch* e foi de sua evolução que Vigotski chegou à formulação da linguagem ou discurso interior. Vigotski estabelece dois processos de funcionamento dessa linguagem-discurso: a exterior é um processo de transformação do pensamento em palavras, é uma materialização e uma objetivação do pensamento; a linguagem (discurso) interior, ao contrário, é um processo de evaporação da linguagem (discurso) no pensamento. Contudo, a linguagem (discurso) não desaparece em sua forma interior. A consciência não evapora de todo nem se dissolve no espírito puro. Não obstante, a linguagem (discurso) interior é um momento dinâmico, instável e fluido que se insinua rapidamente entre os pólos extremos melhor enformados do pensamento verbal: entre a palavra e o pensamento. Trata-se de uma modalidade do discurso inteiramente nova descoberta por Vigotski a partir da análise da *linguagem* egocêntrica da criança em Piaget. Razão porque mantive o termo *linguagem* em vez de discurso." (VIGOTSKI, 2009, p. IX)

<sup>35</sup> "Fala privada é o termo cunhado por Flavell (1966) para se referir à fala egocêntrica, conforme discutida por Vygotsky (1987, 2001), sendo então utilizado por pesquisadores que adotam a perspectiva histórico-cultural ao investigar o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, seguindo a recomendação de Wertsch (1979:79). A escolha do termo 'fala privada' deve-se ao fato deste não ter a conotação de inabilidade de adotar a perspectiva do outro, relacionada à concepção piagetiana". (QUAST, 2009, p. 2)

feitas no livro *A construção do pensamento e da linguagem*, nos capítulos dois, quatro, seis e sete<sup>36</sup>.

Neste livro, discorrendo sobre as principais relações que emergem da linguagem interior, Vigotski afirma que:

Uma concepção correta da linguagem interior deve partir da tese segundo a qual a linguagem interior é uma formação particular por sua natureza psicológica, uma modalidade específica de linguagem dotada de particularidades absolutamente específicas e situada em uma relação complexa com as outras modalidades de linguagem. Para estudar essas relações da linguagem interior com o pensamento, por um lado, e com a palavra, por outro, é necessário, antes de tudo, descobrir as diferenças específicas que distinguem a linguagem interior tanto do pensamento quanto da palavra e elucidar a sua função absolutamente específica. A linguagem interior é uma linguagem para si. A linguagem exterior é uma linguagem para os outros.(...) Aqui não se trata de vocalização. A própria existência ou inexistência de vocalização não é causa que nos explique a natureza da linguagem interior mas consequência dessa natureza. (Ibid. p. 425)

Ao final de sua análise sobre a linguagem interior, Vigotski coloca em evidência ao apontar a irrelevância da vocalização – a importância teórica da linguagem egocêntrica no seu papel como janela para o estudo da natureza da linguagem interior.

Os estudos de Vigotski sobre a fala egocêntrica partem do conceito desenvolvido por Piaget<sup>37</sup>e vão além na medida em que ele ressalta a mesma com uma das manifestações da transição das funções interpsicológicas para as

---

<sup>36</sup> Capítulo 2. A linguagem e o pensamento da criança na teoria de Piaget; Capítulo 4. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem; Capítulo 6. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância; Capítulo 7. Pensamento e palavra.

<sup>37</sup> Sobre as diferenças no conceito de linguagem egocêntrica criado por Piaget e retomado por Vigotski, Luci Banks-Leite (2011) ressalta alguns aspectos na interpretação de Vigotski com relação à extinção da linguagem egocêntrica e sua função. Banks-Leite afirma que, diferentemente do que Vigotski aponta em seus textos, a linguagem egocêntrica desenvolvida por Piaget não se extingue. O desaparecimento ou a extinção dessa linguagem não aparece nos textos de Piaget. Também afirma que para Piaget a função da linguagem egocêntrica é recortar, enfatizar e salientar o pensamento, e que é um equívoco pensar que Piaget não atribuía função alguma à essa linguagem. Além disso, a autora ainda traz como argumento referências feitas por Piaget às ideias de Luria "Dans ceux travaux publiés en russe, M. A. Luria compare le langage égocentrique de l'enfant au langage intérieur de l'adulte. Cette comparaison est excellente au point de vue fonctionnel, ou, comme dit M. Luria, dans le langage de Dewey, au point de vue 'instrumental'. Mais elle n'abolit pas, nous semble-t-il, les différences de structure. (Piaget, 1993a, p. 285 apud BANKS-LEITE, 2011 p.50). Dentro disso é preciso ainda considerar que os escritos de Vigotski sobre a fala egocêntrica desenvolvida por Piaget estão restritos às publicações oficiais às quais ele tinha acesso na época e refletem, portanto, às ideias de Piaget naquele período. Piaget só teve contato com as ideias de Vigotski e seus seguidores muito depois de sua morte.

intrapicológicas, isto é, das formas de atividade social coletiva da criança para as formas individuais.

Segundo Vigotski (2009), a fala egocêntrica conceituada por Piaget se distingue por sua função e é definida por ele como egocêntrica pois a criança fala apenas de si e não tenta se colocar no ponto de vista do interlocutor. Para Vigotski a fala egocêntrica tem função semelhante à da linguagem interior, pois atende aos objetivos da orientação, da superação das dificuldades e dos obstáculos, servindo de forma íntima ao pensamento da criança. Além disso, Vigotski aponta que a fala egocêntrica se relaciona com os processos de desenvolvimento da criança voltados para o futuro, ou seja, possibilita processos construtivos, criativos e plenos de significação.

Em resumo, a linguagem egocêntrica é, para Vigotski, "como uma linguagem interior por sua função psicológica e exterior por sua estrutura. Seu destino é transformar-se em linguagem interior." (Ibid., p 430). A ideia de linguagem egocêntrica desenvolvida por Vigotski ficou posteriormente conhecida como **fala privada**.

A pesquisadora Quast (2009) também abordou o assunto da linguagem interior e da fala privada em sua tese de doutorado *Discurso interior e o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira*. Ela aponta que a concepção de linguagem não é explicitada nas obras de Vigotski, mas pode ser evidenciada a partir do diálogo que ele faz com outros autores. Quast salienta também que a linguagem em Vigotski, ainda que pareça ter um aspecto instrumental, é na questão da significação, do sentido, que reside sua maior proeminência.

Dialogando também com outros autores (FRANCHI, 1977; BAKHTIN, 1999 [1929]) além de Vigotski, Quast refere-se ao papel constitutivo da linguagem na formação da consciência e, portanto, na constituição do sujeito.

Na análise de dados coletados por Quast em sua pesquisa, a autora redimensiona a compreensão do conceito de fala privada dentro do campo de aquisição de segunda língua<sup>38</sup>. Para Quast:

---

<sup>38</sup> Sobre algumas das diferentes formas de abordagem do termo fala privada e linguagem interior na aprendizagem de segunda língua ver Guerrero, 2018. A pesquisadora reúne em seu *artigo Going covert: inner and private speech in language learning* as principais pesquisas da área dos últimos dez anos e analisa os modos

A maioria dos trabalhos em nossa área concebe a fala dirigida ao próprio sujeito como monológica e mantém a dicotomia interno/externo, social/privado. A fala privada tem sido, pois, considerada como a fala estritamente dirigida ao próprio sujeito, não possuindo um interlocutor. Porém, tomando por base a indistinção entre interno e externo e concebendo a linguagem enquanto atividade significativa (...) consideramos a fala privada como um indício da atividade que ocorre no âmbito do discurso interior (que sempre pressupõe um interlocutor), não indicando apenas a internalização da linguagem ou sua função auto-reguladora (...). Ela nos dá pistas do trabalho realizado pelos alunos/linguagem no processo de constituição de conhecimento e revela uma outra 'dimensão' da dinâmica discursiva de sala de aula que, embora muitas vezes permaneça inaudível, dela também participa e na qual muitas outras vozes falam. (...) A fala privada também indica os modos de apropriação do discurso do outro (pelas retomadas, tentativas, prosódia, escrita, gestualidade, confrontos, conflitos); a compreensão ativa da palavra do outro (que sempre implica em nossas contrapalavras no discurso interior); a linguagem como atividade, trabalho; a linguagem como atividade dialógica, discursiva. No entanto, toda a riqueza desse modo de realização da linguagem só pode ser compreendido se não o isolarmos e o 'congelarmos', mas sim, se o concebermos como um evento fluido, participante, acontecente, imbricado na/da dinâmica discursiva em sala de aula, aonde a linguagem é transformada, criada, aonde significados/sentidos são produzidos. (QUAST, 2009, p. vii)

É relevante também apontar que Vigotski (2009), ao tratar sobre a linguagem e pensamento da criança na teoria de Piaget, associa ao conceito de linguagem interior, o adjetivo '**silenciosa**', ou 'reflexão silenciosa'.

A criança de idade mais avançada se comportou de modo um tanto diferente: escutou, refletiu (sobre o que nós julgamos pelas pausas significativas), depois encontrou a saída. Quando lhe perguntavam o que estava pensando, ela sempre dava respostas que até certo ponto podiam aproximar-se do pensamento em voz alta dos alunos da idade pré-escolar. Assim, supomos que a mesma operação, que entre os alunos pré-escolares se realiza em linguagem aberta, realiza-se no aluno escolar em forma de linguagem interior, **silenciosa**. (Ibid, p.54, grifo nosso)

(...) na criança em idade pré-escolar e escolar, surge a linguagem egocêntrica, a **reflexão silenciosa**, isto é, surgem os processos de linguagem interior. (Ibid, p.58, grifo nosso)

As operações externas se interiorizam e passam por uma profunda mudança. A criança começa a contar mentalmente, a usar a "memória lógica", isto é, a operar com relações interiores em forma de signos

---

como cada uma delas emprega os termos acima citados, usando como fundamentação os estudos de Vigotski sobre os mesmos.

interiores. No campo da fala, a isto corresponde a linguagem interior ou **silenciosa** (Ibid., p.138, grifo nosso)

Esse adjetivo e a forma como Vigotski se utiliza dele para tratar da linguagem interior é importante para esse trabalho, visto que duas pesquisas que serão apontadas nesse trabalho, destacam justamente o 'período silencioso' em crianças que começaram o processo de apropriação da segunda língua. Na nossa opinião Vigotski deixa claro, ao assumir a linguagem interior como silenciosa, que a experiência externa está sendo operada internamente de forma silenciosa. O fato de não existir necessariamente uma fala externa, vocalizada, não pressupõe a inexistência da linguagem interior, isto é, não acarreta na falta de elaborações internamente constituídas.

Luria (1976), em seu livro *Basic Problems of Neurolinguistics*, ao tratar da conversão do pensamento em expressão verbal e vice-versa, ressalta a importante contribuição da psicologia para entendimento do tema, em especial a Teoria de Vigotski. O autor lembra ainda, que Vigotski deixou de fora de sua análise a estrutura semântica, léxica e morfológica da linguagem interior sem, portanto, abordar a linguística e a psicolinguística, tornando sua teoria puramente psicológica.

Tomando a linguagem interior como estágio intermediário entre pensamento e linguagem exterior, e mecanismo essencial para realização da tese de Vigotski que "thought is accomplished in speech"<sup>39</sup>, Luria retoma a formulação do conceito feita por Vigotski. Ele afirma que:

Internal speech, this essential stage in the conversion of thought into expanded verbal expression, was understood by Vygotskii as something quite different from "speaking to oneself" or from "speech minus sound" (...) Internal speech, as Vygotskii understood it, has a totally different structure and quite definite functions that distinguish it both from thought and from external speech. (...) This internal speech, amorphous in its structure and predicative in its function, may in Vygotskii's opinion play the role of the intermediate stage between thought, with no grammatical structure, and expanded verbal expression with its proper grammatical structure<sup>40</sup>. (LURIA, 1976, p. 7-8)

---

<sup>39</sup> O pensamento se realiza na palavra (tradução nossa)

<sup>40</sup> Discurso interno, este estágio essencial na conversão do pensamento em expressão verbal expandida, foi entendido por Vigotski como algo completamente diferente de "falar para si mesmo" ou de "fala menos som" (...) Fala interna, como Vigotski a entendeu, tem uma estrutura totalmente diferente e funções bem definidas

O autor conclui ainda sobre as características psicológicas da linguagem interior que ela é, em seu último estágio, "the mechanism that converts internal subjective 'sense' into a system of external expanded verbal 'meanings'<sup>41</sup>." (Ibid., p. 8). Essa conversão de sentido em significado é uma das chaves para entender a diferença entre a fala egocêntrica de Piaget e a evolução do conceito em Vigotski.

Vigotski salienta que em Piaget o "egocentrismo do pensamento está tão intimamente relacionado com a natureza psíquica da criança que é impenetrável à experiência" (VIGOTSKI, 2009, p. 93). Aqui notamos que, ao contrário de Piaget, Vigotski elabora a linguagem interna justamente a partir da conversão dessa 'experiência' sociocultural, que fica excluída em Piaget.

De maneira sintética, porém clara, Vigotski resume a complexa relação entre fala interna, fala externa e fala privada quando analisa o estudo de crianças bilíngues submetidas a testes mudos (resolução das ações sem utilização da fala):

Por um lado, estamos diante simplesmente da fala interna que sucede a externa. A criança que resolve a questão calada ainda não a resolve, no entanto, sem o auxílio da fala. A criança só troca os processos da fala externa pelos processos da fala interna que, é claro, se diferenciam qualitativamente dos processos da fala externa, mas representam um nível mais complexo e mais elevado em seu desenvolvimento. [...] para a criança é mais difícil resolver a questão com o auxílio da fala interna do que com a fala externa, já que a fala interna representa um nível mais elevado no desenvolvimento da linguagem. (VIGOTSKI, 2005, p. 4)

Tentamos desse modo, trazer algumas considerações importantes sobre as concepções de **linguagem, linguagem interna e fala privada** que se farão necessárias para a sequência deste trabalho.

---

que a diferenciam do pensamento e do discurso externo. (...) Esse discurso interno, amorfo em sua estrutura e predicativo em sua função, pode, na opinião de Vygotskii, desempenhar o papel do estágio intermediário entre o pensamento, sem estrutura gramatical, e expressão verbal expandida com sua própria estrutura gramatical. (tradução nossa)

<sup>41</sup> o mecanismo que converte o "sentido" subjetivo interno em um sistema de significados verbais expandidos externos (Tradução nossa)

Antes de seguirmos para o capítulo seguinte, passaremos por uma pequena discussão no campo das relações de ensino de segunda língua, em torno dos conceitos apropriação, aquisição e aprendizagem.

### **1.3.2 Distinguindo os termos apropriação, aquisição e aprendizagem no campo do bilinguismo**

Nos estudos de bilinguismo é comum encontrarmos uma diferenciação relevante para os termos aquisição e aprendizagem de segunda língua. De acordo com Mclaughling (1984) alguns autores distinguem o termo “*second-language acquisition*” do termo “*second-language learning*”. Ele afirma que para Krashen (1981 apud MCLAUGHLIN, 1985, p. 10) essa distinção é teoricamente crítica pois “*acquisition*” refere-se a uma aquisição subconsciente da língua estrangeira em um ambiente natural; enquanto que “*learning*” refere-se à aprendizagem consciente em uma situação formal de sala de aula, onde um ambiente linguístico artificial introduz aspectos da gramática paulatinamente. No entanto, a distinção entre consciente-subconsciente não é satisfatória pois normalmente é impossível, em um dado contexto, saber em que extensão a pessoa que aprende está conscientemente atenta sobre o que ela está aprendendo.

A pesquisadora Quast (2009) também aponta a diferenciação entre aquisição e aprendizagem na teoria de Krashen além de ressaltar que o autor assume um pressuposto inatista vinculado à ideia de “Language Acquisition Device<sup>42</sup>” (LAD) desenvolvida por Chomsky:

A teoria de Krashen <sup>43</sup>, embora certamente uma das mais influentes na área de aquisição de segunda língua (SLA), não está isenta de críticas (cf. Gregg, 1984; Harmer, 1991; Ellis, 1991; Hadley, 1993; Brown, 1994; Nunan, 1999; Paiva, 2008, dentre outros). No entanto, é inegável que contribuiu para que muitos aspectos fossem revistos, repensados (ainda que em resposta contrária a ele), levando a

---

<sup>42</sup> Aparelho de aquisição de linguagem (tradução nossa)

<sup>43</sup> Sua teoria contém 5 hipóteses: A hipótese da Aquisição-Aprendizagem; a hipótese da Ordem Natural (um processo inato), ou seja, existe uma ordem natural e previsível para a aquisição das regras da língua; a hipótese do Monitor; a hipótese do “Insumo + 1” (ou  $i + 1$ ) e a hipótese do Filtro Afetivo. (QUAST, 2009, p.22)

transformações no campo de SLA. Partindo de pressupostos inatistas, Krashen defende que a aquisição da L2 pelo jovem e adulto deveria ocorrer de maneira similar à aquisição da L1, ou seja, por meio de interação significativa, não se atendo à forma da língua, mas sim à mensagem. A aquisição deve, porém, ser identificada com o *Language Acquisition Device* (LAD) de Chomsky. Defende, também, que o ensino explícito de regras é irrelevante para a aquisição. Distingue, assim, dois processos independentes: *aquisição* (processo subconsciente, de assimilação natural, intuitiva) e *aprendizagem* (processo consciente), considerando a primeira como primordial: é somente por meio dela que a competência se desenvolve.(...) Desta forma, *aquisição* significaria 'usar' a língua, ao passo que *aprendizagem* implicaria saber 'sobre' a língua. (QUAST, 2009, p.22)

Para esse trabalho consideramos importante apontar uma possibilidade de entendimento que vai além dessa distinção entre os conceitos de aquisição e aprendizagem, problematizando os conceitos de internalização, conversão e **apropriação** desenvolvidos dentro da teoria histórico-cultural.

Não se trata aqui de substituir os termos aprendizagem ou aquisição pelo conceito de apropriação. Trata-se sim de discutir como esse conceito amplia o entendimento dos processos e relações que se estabelecem no desenvolvimento da segunda língua. Isso pois, assumimos a ideia de que a relação com segunda língua e, principalmente as práticas sociais e culturais inseridas nessa relação, fundamentam as significações que se dão nos modos de apropriação da segunda língua.

Ainda que os três conceitos – internalização, conversão e apropriação - tratem, no nosso entendimento, do mesmo processo de construção histórica e dialética do conhecimento e do sujeito, não conseguiremos tratar de todas as suas nuances nesse trabalho. Sendo assim, passaremos a nos referir, daqui para frente, apenas ao termo apropriação, sem que dessa maneira, tenhamos excluído os sentidos e implicados no desenvolvimento teórico dos outros dois conceitos.

Ao assumirmos o conceito de apropriação quando tratamos das relações de ensino em segunda língua, tentamos com isso, incluir nesse processo as práticas sociais que, ao nosso ver, o fundamentam e o constituem. Na apropriação das práticas sociais, significamos nossas experiências e podemos então tornar isso parte do que somos; significar faz parte do que nos constitui.

Mesmo que os estudos em aquisição e aprendizagem de segunda língua apontem muitas vezes as relações sociais como fatores importantes no

desenvolvimento da linguagem, eles não se detêm nas formas de significação que os sujeitos constroem a partir dessas relações e as maneiras pelas quais essas significações impactam do desenvolvimento do sujeito. A pesquisadora Saville-Troike (1989) considera que toda linguagem é aprendida no processo da interação social e em seu livro *The Ethnography of Communicaton*, analisa sua relevância:

Although language acquisition is generally considered to be primarily a cognitive process, it is clearly a social process as well, and one wich take place within the context of social interaction. Furthermore, children´s role in their own learning appears to be far more active than models which focused on either conditioning or innate capacity led us to believe. All components of a communicative event are potential input to children in their construction of meaning from language, with the social identity of participants evidently the most salient (Slobin 1967)<sup>44</sup>. (SAVILLE-TROIKE, 1989, p. 225)

A autora salienta também que:

The essential assumption of the interaction model is that acquisition of communicative competence is the result of interaction processes within a sociocultural context, and not just the unfolding of innate, preprogrammed behavior. Descriptive data from a wide variety of speech communities clearly support this perspective<sup>45</sup>. (SAVILLE-TROIKE, 1989, p. 230)

Além disso, existe ainda uma outra elaboração dentro do conceito de apropriação que o torna especificamente importante para esse trabalho. Smolka (2000) acredita que as formas de apropriação nem sempre estão de acordo com aquilo que ela chamou de *adequado* ou *pertinente* às expectativas sociais; "Existem modos de *tornar próprio*, de *tornar seu*, que não são *adequados* ou *pertinentes* para o outro." (Ibid, p.32). Quando nos apropriamos de uma segunda língua existe uma certa forma, determinada, de expressar nosso conhecimento dessa nova língua? É preciso expressar essa língua, oralmente? E quando os caminhos percorridos nos

---

<sup>44</sup> Apesar da aquisição da linguagem ser geralmente considerada primariamente um processo cognitivo, é também claramente um processo social, e um que precisa acontecer dentro de um contexto de interação social. Além disso, o papel das crianças em sua própria aprendizagem parece ser muito mais ativo do que os modelos que focaram em capacidade inata ou condicionante nos levaram a acreditar. Todos os componentes de um evento comunicativo são insumos potenciais para as crianças em suas contruções de significado da linguagem, sendo evidentemente a identidade social dos participantes o mais saliente dos insumos (Slobin 1967). (Tradução nossa)

<sup>45</sup> A concepção essencial do modelo interacionista é que a aquisição da competência comunicativa é o resultado de processos interacionais dentro de um contexto sociocultural, e não apenas o desdobramento de comportamento inato e pré-programado. (tradução nossa)

levam a diferentes modos de nos relacionarmos com a segunda língua? E quando nossa participação é silenciosa ou periférica?

Seguindo um percurso similar, Quast analisa como o campo de aquisição de segunda língua (SLA), altamente influenciado pela teoria de Krashen<sup>46</sup>, adotou – e ainda é muito utilizado atualmente - o que ficou conhecido como "Abordagem Comunicativa":

A linguagem é tida como um código fixo, clara, transparente, exterior ao indivíduo e este, concebido como uno, centrado, homogêneo. A influência do Cognitivismo, a busca pela homogeneização, a imagem de transparência, univocalidade e linearidade da linguagem, com sentidos já dados, prontos, ainda permeiam o ensino de línguas estrangeiras, buscando cercear a singularidade, a multiplicidade de sentidos, a polissemia, o diálogo. (QUAST, 2009, p.20)

A pesquisadora salienta ainda a grande importância de fatores que Krashen deixa de lado em sua teoria:

Em sua preocupação em tentar compreender a qualidade das 'amostras de linguagem' a que os alunos são 'expostos', Krashen parece desconsiderar que ao buscarem '*input*' fora da sala de aula, na verdade esses alunos não apenas participam de "comunicação significativa", mas sim, de práticas sociais, da dinâmica sociocultural, de relações intersubjetivas que dependem das formas de participação desses indivíduos e de como as vivenciam, como elas são significadas.(QUAST, p. 24)

Isso posto, apontamos aqui algumas considerações que nos levaram a apontar nossa preocupação com a distinção entre os conceitos aquisição, aprendizagem e apropriação. Acreditamos que a mediação semiótica, a significação não estão em evidência no conceito de aquisição ou de aprendizagem, ou seja, tudo que acontece nesse meio é deixado de lado. Como se dá a relação como a segunda língua de uma

---

<sup>46</sup> Um das ideias centrais na teoria de Krashen está no insumo compreensível, as interações são meramente provedoras de insumo:

"(...) para que a aquisição ocorra, é necessário que o aprendiz seja exposto a 'insumo compreensível' (a língua seria então um conjunto de dados ou informações inseridos em um sistema para processamento. A concepção de linguagem a partir do modelo de processamento de informações, bem como a metáfora computacional de 'input-output' e da mente e da linguagem como um container (em que se inserem e extraem significados), segundo Dunn e Lantolf (1998:424), é o modelo prevalente no campo de SLA). Este, porém, deve estar um pouco além ou acima da competência lingüística do aluno (sua gramática internalizada) naquele momento. Mais precisamente, 'i' seria "a última regra adquirida ao longo da ordem natural" e '+1' seria "a próxima regra que o aluno 'deve' adquirir ou está elegível para adquirir ao longo da ordem natural" (Krashen, 1985:101). Nesse sentido, apóia-se em estudos que defendem uma ordem invariante de aquisição de morfemas gramaticais. Formula, assim, a hipótese 'i+1', atualmente referida como 'Hipótese da Compreensão' (Krashen, 2004)." (QUAST, 2009, p. 23)

criança que não fala e só observa? Para uma família imigrante, que chega em um país e não faz parte desse processo formal de aquisição de segunda língua, quais são as formas e os modos particulares que os sujeitos dessa família criam e usam para se apropriar da segunda língua? Essas observações fazem parte do que as pesquisas que trazemos neste trabalho vão abordar.

São muitas as formas e os modos de apropriar-se de uma segunda língua. Nesse trabalho nos esforçamos em entender como pesquisas que se fundamentam na teoria vigotskiana observam esses modos de se relacionar com a segunda língua. Por ora nossa intenção era apenas apresentar a importância do conceito apropriação para esse trabalho. Trataremos de analisar algumas de suas implicações no capítulo três.

Analisaremos agora no segundo capítulo, questões relativas ao campo do bilinguismo e ao percurso metodológico construído durante o trabalho.

## CAPÍTULO 2: BILINGUISTO E PERCURSOS METODOLÓGICOS

### 2.1 Bilinguismo: definições gerais

Atualmente, no âmbito acadêmico, ao se pensar sobre bilinguismo, educação bilíngue e desenvolvimento infantil quais são as primeiras inferências? Qual é o sentido do bilinguismo e da educação bilíngue na perspectiva do desenvolvimento infantil? O bilinguismo é um fenômeno típico em nossa cultura? Por que encontramos cada vez mais escolas bilíngues? Qual seria a preocupação em introduzir o bilinguismo no ambiente escolar? Como as crianças se enxergam e se situam nesse "novo" ambiente"? Essas são algumas das questões que surgiram nos primórdios da estruturação dessa pesquisa e foram, ao longo do tempo, sendo redimensionadas pela fundamentação teórico-metodológica e pela revisão bibliográfica desenvolvidas neste trabalho.

Segundo o dicionário Houaiss<sup>47</sup> (HOUAISS, 2001), bilinguismo é a coexistência de dois sistemas linguísticos distintos que podem ser utilizados alternadamente pelo falante segundo as exigências do meio ou de situações específicas. Uma criança pode tornar-se bilíngue porque seus pais são de nacionalidades distintas e falam, portanto, línguas diferentes; a criança também pode passar a viver em um lugar onde a língua falada é diferente de sua língua materna ou da língua materna de seus pais; ou pode estar inserida em uma escola de imersão em língua estrangeira.

Esses são apenas alguns exemplos dos diferentes contextos nos quais o desenvolvimento infantil passa a ser permeado por uma segunda língua. Cada uma dessas possibilidades circunscreve conceitos diferentes de bilinguismo e, conseqüentemente, direcionam o percurso de análise escolhido. Deste modo, ao

---

<sup>47</sup> **Bilinguismo**. substantivo masculino 1. coexistência de dois sistemas linguísticos diferentes (língua, dialeto, falar etc.) numa coletividade, usada alternativamente pelos falantes segundo exigências do meio em que vivem, ou de situações específicas 2. concomitante de duas línguas por um falante, ou grupo, com igual fluência ou com a proeminência de uma delas 3. existência de duas línguas num país com *status* de língua oficial 4. ensino, oficial ou não, de uma língua estrangeira, além da língua materna.

**Bilinguismo composto** LING aquele em que o sujeito atribui o mesmo significado a palavras correspondentes nas duas línguas. **Bilinguismo coordenado** LING aquele em que o sujeito atribui significados diferentes a palavras correspondentes nas duas línguas

trazer o bilinguismo como tema de pesquisa é muito importante recortar alguns aspectos desse amplo campo de forma a circunscrevê-lo melhor para este trabalho.

Os desdobramentos do bilinguismo no desenvolvimento infantil têm sido muito pesquisados nas últimas décadas e trouxeram inúmeros estudos nas áreas de linguística, linguística aplicada, psicolinguística, sociolinguística entre outras. Considerando que existem diversos contextos onde o bilinguismo pode ocorrer, é preciso atentar-se para os diferentes processos de apropriação que deles decorrem.

De acordo com Mackey (2000), em seu artigo *The description of bilingualism*<sup>48</sup>, o conceito de bilinguismo é inteiramente relativo e foi se ampliando no penúltimo século. O conceito deixou de ser visto como "a capacidade de dominar igualmente duas línguas" (MAROUZEAU, 1951 apud MACKEY, 2000, p. 26) ou ainda, como o "controle de duas línguas semelhante ao de um nativo" (BLOOMFIELD, 1933 apud MACKEY, 2000, p. 26) para incluir "o simples conhecimento passivo da língua escrita ou qualquer contato com possíveis modelos em uma segunda língua e a habilidade de usá-los no ambiente da língua nativa"<sup>49</sup> (DIEBOLD, 1961 apud MACKEY, 2000, p. 26).

A ampliação no conceito de bilinguismo deve-se ao fato de que, a percepção do momento em que um indivíduo se torna bilíngue, ou é algo arbitrário, ou, impossível de se determinar (MACKEY, 2000). Por isso, muitos estudiosos da área (WEI, 2000; MACKEY, 2000; SAVILLE-TROIKE, 2007; WEINREICH, 1968) aderem a uma curta definição que pressupõe o bilinguismo apenas como a prática/habilidade de usar alternadamente duas línguas.

Essa definição é mais coerente com os múltiplos cenários no qual o bilinguismo ocorre e com a enorme variedade de bilíngues que atualmente existem. Além disso, coincide com ideia de que o bilinguismo não é um fenômeno raro, pelo contrário, é uma ocorrência comum na maior parte dos países do mundo e que, estima-se, deve alcançar pelo menos metade da população mundial (SAVILLE-TROIKE, 2006).

Apresentaremos agora algumas considerações do campo do bilinguismo sobre nomenclaturas usadas na descrição de pessoas bilíngues, fatores usados na

---

<sup>48</sup> A descrição do bilinguismo (tradução nossa)

<sup>49</sup> *The concept to be further extended to include simply "passive-knowledge" of the written language or any "contact with possible models in a second language and the ability to use these in the environment of the native language".*

descrição do fenômeno do bilinguismo em sociedade, e, por fim as diferentes perspectivas teóricas e estruturas que abordam o tema, considerações estas que se fazem importantes para o melhor entendimento dos artigos que serão apresentados e analisados no próximo capítulo.

### 2.1.1 Os sujeitos bilíngues

Assim como o dicionário traz três definições para bilinguismo - uma geral e duas mais específicas - o mesmo acontece na literatura existente sobre bilinguismo. Cada uma delas revisa e destaca as principais diferenças possíveis, não somente para o bilinguismo, mas também para indivíduos bilíngues.

Os termos *bilinguismo coordenado* e *bilinguismo composto* - que aparecem acima na nota 17 para bilinguismo - distinguem-se no âmbito do signo e significado (WEINREICH, 1968 apud HOFFMANN, 1997, p. 19) e no âmbito do contexto no qual a aprendizagem de cada uma das línguas ocorreu (WEI, 2000). O autor Li Wei, na introdução do livro *The Bilingualism Reader*, editado por ele, descreve o bilingue coordenado como aquele cujas línguas foram aprendidas em contextos distintivamente separados. Enquanto o bilíngue composto aprendeu as línguas ao mesmo tempo e, quase sempre, no mesmo contexto (WEI, 2000).

No mesmo livro, o autor lista as nomenclaturas comumente usadas na descrição de pessoas bilíngues, destacando que muitas delas são equivalentes ou similares. Dentre essas nomenclaturas – além das acima mencionadas, *bilíngue coordenado* e *bilíngue composto* – interessam também para esse trabalho algumas outras que estão, juntamente com suas definições, indicadas no quadro<sup>50</sup> abaixo (WEI, 2000, p. 6).

#### Quadro 2

Additive bilingual	someone whose two languages combine in a complementary and enriching fashion.
--------------------	---

<sup>50</sup> O Quadro com a versão em português está disponível nos Apêndices deste trabalho

Ascendent bilingual	Someone whose ability to function in a second language is developing due to increased use.
Balanced bilingual	Someone whose mastery of two languages is roughly equivalente
Compound bilingual	Someone whose two languages are learnt at the same time, often in the same context
Co-ordinate bilingual	Someone whose two languages are learnt in distinctively separate contexts.
Early bilingual	Someone who has acquired two languages early in childhood.
Late bilingual	Someone who has become a bilingual later than childhood.
Receptive bilingual	Someone who understands a second language, in either its spoken or written form, or both, but does not necessarily speak or write it.
Subordinate bilingual	Someone who exhibits interference in his or her language usage by reducing the patterns of the second language to those of the first.
Subtractive bilingual	Someone whose second language is acquired at expense of the aptitudes already acquired in the first language.

Fonte: WEI, 2000, p. 6

Uma outra distinção relevante entre termos usados na descrição de pessoas bilíngues é a feita por Saville-Troike (2007). Ao falar da natureza da aprendizagem da língua, a autora destaca os termos: *simultaneous multilingualism* e *sequential multilingualism*<sup>51</sup>. Ela explica que quando uma criança é exposta, desde muito pequena, a mais de uma língua em seu contexto social o resultado provavelmente será o *simultaneous multilingualism*. Saville-troike argumenta que normalmente o escopo de estudos e pesquisas em segunda língua é voltado para o *sequential multilingualism* (quando a aprendizagem da segunda língua ocorre depois da primeira).

Nesse trabalho, veremos mais à frente que as pesquisas selecionadas estudam

---

<sup>51</sup> Multilinguismo simultâneo e multilinguismo sequencial (tradução nossa)

variados aspectos do bilinguismo que perpassam múltiplas possibilidades de contextos bilíngues e, conseqüentemente, todas essas nomenclaturas acima indicadas são relevantes para sua compreensão. Por isso consideramos importante mencioná-las e descrevê-las previamente.

### 2.1.2 Fatores considerados na descrição do bilinguismo

Passando para uma revisão dos fatores considerados na descrição do fenômeno do bilinguismo em sociedade, encontramos uma combinação interessante feita por Charlotte Hoffmann (1997) em seu livro *An Introduction to Bilingualism*<sup>52</sup>. A autora apresenta, baseando-se nos estudos feitos por Baetens Beardsmore (1982) e Skutnabb-Kangas (1984a), uma lista dos fatores mais comumente considerados nas descrições do bilinguismo em pesquisas feitas neste campo. Esses fatores são, segundo a autora, um exemplo das formas pelas quais pode-se delimitar o objeto de estudo em bilinguismo.

Hoffmann considera em sua explicação sete fatores a serem levados em consideração nas descrições feitas em estudos de bilinguismo, a saber (1) **idade**; (2) **contexto**; (3) **relação entre signo e significado**; (4) **ordem e consequência**; (5) **competência**; (6) **uso e função**; (7) **atitude**.

O primeiro deles é a (1) **idade** do bilíngue no momento da aquisição, o que pode resultar em diferentes desdobramentos, levando à diferenciação pelos termos *early bilingual* e *late bilingual*<sup>53</sup>.

Em seguida, temos as considerações do (2) **contexto** de aprendizagem, que pode se referir a uma criança exposta à duas ou mais línguas (sociedades multilíngues, pais falantes de idiomas diferentes, etc.) ou pessoas que se tornam bilíngues por meio de instrução estruturada e sistematizada.

---

<sup>52</sup> Uma introdução ao bilinguismo (tradução nossa)

<sup>53</sup> Bilíngue precoce e bilíngue tardio (tradução nossa)

O terceiro fator ressaltado diz respeito à (3) **relação entre signo e significado**<sup>54</sup>, isto é, a organização mental na linguagem de bilíngues. Sobre esse aspecto ela retoma os estudos feitos por Weinreich<sup>55</sup> (1968 apud HOFFMANN, 1997, p.19) que analisou a interferência de um sistema linguístico sobre o outro, especificamente, a relação entre o signo linguístico e seu conteúdo semântico.

Com relação à (4) **ordem e consequência** da aquisição da linguagem bilíngue, pode-se compreender o aumento ou a redução na capacidade de usar duas línguas (*ascendent bilingual e recessive bilingual*<sup>56</sup>), e ainda, de forma qualitativa, assim como quantitativa:

[...] judgment is expressed by the terms 'additive bilingualism' and 'subtractive bilingualism' (Lambert, 1974). The former implies that the addition of a second language to a person's, first can result in enriched, or at least complementary, social, cognitive and linguistic abilities, whereas the later suggest that the second language is learnt at the expense of the first language. As a consequence of various social pressures, many minority groups in Europe find themselves undergoing a process of language shift, away from their ethnic tongue and towards the national language of the country they now live in. This means although they are becoming more proficient in the second language, they are losing skills in the first language<sup>57</sup>. (HOFFMANN, 1997, p. 21)

Os problemas de (5) **competência** linguística levaram a diversas definições baseadas neste critério, que estabelece o quão proficiente a pessoa deve ser no domínio das duas línguas. A amplitude deste fator é colocada por John Macnamara quando ele afirma que "bilingualism is being treated as a continuum, or rather a series

---

<sup>54</sup> A autora, na nossa visão, a esse respeito, não assume um posicionamento teórico na perspectiva histórico-cultural e delimita-se ao entendimento que o campo da linguística aplicada faz dos termos.

<sup>55</sup> São dele as nomenclaturas *bilíngue composto* e *bilíngue coordenado*, já mencionadas no início do capítulo.

<sup>56</sup> Bilingue ascendente e bilíngue recessivo

<sup>57</sup> O julgamento é expresso pelos termos "bilinguismo aditivo" e "bilinguismo subtrativo" (Lambert, 1974). A primeira implica que a adição de uma segunda língua a uma pessoa, primeiro pode resultar em habilidades sociais, cognitivas e lingüísticas enriquecidas, ou pelo menos complementares, enquanto a segunda sugere que a segunda língua é aprendida à custa da primeira língua. Como consequência de várias pressões sociais, muitos grupos minoritários na Europa estão passando por um processo de mudança de língua, longe de sua língua étnica e para a língua nacional do país em que agora vivem. Isso significa que, embora estejam se tornando mais proficientes na segunda língua, eles estão perdendo habilidades na primeira língua. (tradução nossa)

of continua, which vary among individuals along a variety of dimensions<sup>58</sup>" (MACNAMARA, 1969, p. 82 apud HOFFMANN, 1997, p. 22).

Nesse fator, mais até que nos demais, é importante ressaltar a noção de relativismo como sendo central na discussão de qualquer tipo de bilinguismo. Hoffmann evidencia que a aceitação de níveis de competência bilíngue pressupõe a ideia de que o bilinguismo é mensurável e, portanto, deve haver normas de referências para essa mensuração. Mas o quê (ou quem) seria a base para essa avaliação? (Ibid., p. 23). Por isso a competência linguística é vista com muita cautela nas análises feitas no presente trabalho.

Nos estudos de bilinguismo que se centram na descrição da proficiência relativa de cada língua, a autora demonstra a necessidade de apontar o (6) **uso e função** que a língua cumpre. Dessa maneira tenta descrever que a língua pode cumprir funções<sup>59</sup> diferentes de acordo com seu uso, isto é, nem sempre o bilíngue utiliza seu conhecimento da língua estrangeira na forma oral, escrita, na compreensão da leitura e na compreensão oral. Seu acesso à segunda língua pode estar restrito à compreensão oral, e ele não faz uso dela em todos os tipos de situação. Nesse fator, ocorrem inúmeras possibilidades de combinações de uso e função de habilidades linguísticas, como por exemplo alguém que, mesmo sendo capaz de compreender a segunda língua em sua forma oral, não o faz na forma escrita e não produz sentenças oralmente.

O último fator de descrição do bilinguismo refere-se à questão da (7) **atitude**, ou ainda a consciência do indivíduo sobre seu bilinguismo. Nesse fator estão presentes questões sobre sua identificação com a língua, sobre o sentimento de pertencimento e aceitação em uma comunidade linguística. A questão da atitude é mais observável em sociedades multilíngues onde grupos minoritários podem enfrentar fatores sociais e motivacionais na manutenção do bilinguismo. Com relação a este fator Skuttnabb-Kangas expressa, sobre as crianças imigrantes e de minorias, um ideal:

---

<sup>58</sup> o bilinguismo está sendo tratado como um continuum, ou melhor, como uma série de contínuos, que variam entre indivíduos ao longo de várias dimensões (tradução nossa)

<sup>59</sup> A ideia que a autora faz nesse ponto sobre a função realizada pela língua não converge com o que assumimos para esse trabalho, visto que ela restringe o que a noção de "uso e função" da língua para estabelecer um quadro de referências nas descrições feitas nos estudos de bilinguismo. Esse fator foi por nos apresentado apenas para indicar sua presença em muitos estudos de bilinguismo, principalmente em adultos.

A bilingual speaker is someone who is able to function in two (or more) languages , either in monolingual or bilingual communities, in accordance to the sociocultural demands made of an individual's communicative and cognitive competence by these communities or by the individual herself, at the same level as native speakers, and who is able positively to identify with both (or all) language groups (and cultures) or parts of them.<sup>60</sup> (SKUTNABB-KANGAS, 1984a, p. 90 apud HOFFMANN, 1997, p. 26)

Os fatores considerados por Hoffmann aparecem em muitas pesquisas voltadas para o bilinguismo e, especificamente para este trabalho, trazem uma pequena apresentação de alguns critérios que aparecem nos artigos selecionados para estudo que serão abordados no próximo capítulo. Os fatores idade e contexto, por exemplo, são sempre destacados de alguma forma nas pesquisas que trouxemos, seja por meio de um recorte adensado ou não.

Além disso, os outros fatores também estão presentes nos artigos selecionados mas não aparecem necessariamente com a mesma nomenclatura proposta por Hoffmann. Salientamos desse modo, que o quadro de fatores listados pela autora e aqui resumido, contém apenas um exemplo das maneiras pelas quais estudiosos do campo do bilinguismo podem delimitar suas pesquisas.

### **2.1.3 Perspectivas teóricas em bilinguismo**

Ainda que diferentes descrições sobre bilinguismo e algumas formas e conceitos presentes em estudos desse campo já tenham sido abordadas anteriormente, faz-se também necessário um pequeno recorte explicativo sobre as principais perspectivas teóricas em bilinguismo, ou como o campo também é conhecido, aquisição de segunda língua.

---

<sup>60</sup> Um falante bilíngue é alguém capaz de funcionar em dois (ou mais) idiomas, em comunidades monolíngues ou bilíngues, de acordo com as demandas socioculturais feitas pela competência comunicativa e cognitiva de um indivíduo por essas comunidades ou pelo próprio indivíduo, no mesmo nível que os falantes nativos e que é capaz de se identificar positivamente com ambos (ou todos) grupos de idiomas (e culturas) ou partes deles. (tradução nossa)

Justifica-se tal necessidade considerando que, dentre as passagens de Vigotski sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira (2008, 2009, 2007, 2005), muitas delas – baseando-nos nos estudos feitos para este trabalho - recortam, do amplo campo do bilinguismo, justamente o que Vigotski considera como o estudo de uma língua estrangeira em contextos educacionais, isto é, um aluno aprendendo a segunda língua com um professor.

O termo *second language acquisition* (e sua abreviação SLA) é considerado um campo dos estudos da linguagem (SAVILLE-TROIKE, 2007) e tomamos nesse trabalho, como o termo que parece melhor corresponder semanticamente àquilo que Vigotski aborda em sua obra como "aprendizagem de língua estrangeira<sup>61</sup>"

Deste modo, é importante para o presente trabalho fazer um breve esclarecimento sobre as perspectivas e estruturas que analisam o campo de aquisição de segunda língua - campo este inerente às concepções sobre o bilinguismo perpassadas no presente capítulo.

Saville-Troike (2007) constrói, no segundo capítulo de seu livro *Introducing Second Language Acquisition*<sup>62</sup>, uma revisão histórica e estrutural sobre os modelos teóricos que abarcaram o campo da aquisição de segunda língua: Linguístico, Psicológico e Social. Ela apresenta dois quadros que resumem os principais critérios de sua revisão e estão indicados abaixo<sup>63</sup> (SAVILLE-TROIKE, 2007, p. 24 e 28). São eles:

---

<sup>61</sup> Fazemos uma exceção ao artigo *Sobre a questão do Multilinguismo na infância*, quando o autor aborda também crianças que aprendem a segunda língua em contexto familiar, como por exemplo com pai e mãe de diferentes nacionalidades.

<sup>62</sup> Introduzindo aquisição de segunda língua (tradução nossa)

<sup>63</sup> As quadros com a versão em português estão disponíveis nos Apêndices deste trabalho

### Quadro 3

Frameworks for study of SLA			
Timeline	Linguistic	Psychological	Social
1950s and before	Structuralism	Behaviorism	Sociocultural Theory
1960s	Transformational-Generative Grammar	Neurolinguistics Information Processing	Ethnography of Communication Variation Theory
1970s	Functionalism	Humanistic models	Acculturation Theory Accommodation Theory
1980s	Principles and parameters model	Connectionism	Social Psychology
1990s	Minimalist Program	Processability	

Fonte: SAVILLE-TROIKE, 2007, p. 24 e 28

### Quadro 4

Perspectives, foci, and frameworks		
Perspective	Focus	Framework
Linguistic	Internal	Transformational-Generative Grammar Principles and Parameters model Minimalist Program
	External	Functionalism
Psychological	Languages and the brain	Neurolinguistics
	Learning processes	Information Processing Processability Connectionism
	Individual differences	Humanistic models
Social	Microsocial	Variation Theory Accommodation Theory Sociocultural Theory
	Macrosocial	Ethnography of Communication Acculturation Theory Social Psychology

Fonte: SAVILLE-TROIKE, 2007, p. 24 e 28

De acordo com a revisão apontada nos quadros destacam-se as três abordagens principais (Linguística, psicológica e social) que marcam a pesquisa em aquisição de segunda língua, cada uma delas desdobrando-se em diferentes

enfoques e fundamentando-se em campos estruturais que retomam uma perspectiva teórico-metodológica específica.

A autora situa a abordagem de Vigotski (nesse caso denominada Sociocultural Theory – Teoria sociocultural) na perspectiva social, com o enfoque no micros social. Destaca ainda que teoria sociocultural tem como um de seus conceitos a interação como causa da aprendizagem e aquisição da linguagem, além de enxergar a aprendizagem essencialmente como um processo social. Nas palavras de Saville-Troike:

Sociocultural Theory differs from most linguistic approaches in giving relatively limited attention to the structural patterns of L2 (second language) which are learned, as well as in emphasizing learner activity and involvement over innate and universal mechanisms; and it differs from most psychological approaches in its degree of focus on factors outside the learner, rather than on factors which are completely in the learner's head, and in its denial that the learner is a largely autonomous processor. It also (as noted above) differs from most other social approaches in considering interaction as an essential force rather than as merely a helpful condition for learning<sup>64</sup>.(Ibid., p. 111)

Assim, considerando que as principais intenções deste trabalho já foram anteriormente tratadas, assim como os apontamentos do campo do bilinguismo e seus contornos teóricos, trataremos agora, de forma mais detida, dos percursos metodológicos percorridos.

## **2.2 A estruturação do corpus desta pesquisa: metodologia e fundamentos teóricos**

Quando iniciamos as buscas para a revisão bibliográfica necessária para este trabalho, nossa preocupação inicial era saber se no cenário educacional brasileiro já

---

<sup>64</sup> A Teoria Sociocultural difere da maioria das abordagens lingüísticas ao dar atenção relativamente limitada aos padrões estruturais de L2 (segunda língua) que são aprendidos, bem como enfatizar a atividade e o envolvimento do aprendiz sobre mecanismos inatos e universais; e difere da maioria das abordagens psicológicas em seu grau de foco em fatores externos ao aprendiz, e não em fatores que estão completamente na cabeça do aprendiz, e na negação de que o aprendiz seja um processador amplamente autônomo. Também (como observado acima) difere da maioria das outras abordagens sociais ao considerar a interação como uma força essencial e não apenas como uma condição útil para a aprendizagem.

havia pesquisas sobre o tema que pretendíamos estudar. Ao mesmo tempo também nos preocupávamos em aprofundar nossos estudos no campo do bilinguismo e nas obras que tratavam da teoria de Vigotski.

Em um primeiro momento, encontramos, por meio de pesquisa mais ampla, alguns trabalhos que se aprofundaram no entendimento da educação bilíngue brasileira (MOURA, 2008; MARCELINO, 2009; FLORY; 2008, STORTO, 2015), além de outros que estudavam as práticas pedagógicas de escolas bilíngues (STORTO, 2015; MOURA, 2009,; SANTOS, 2016).

Com a mesma intenção, ao expandir as buscas para as pesquisas internacionais, descobrimos um grande número de publicações que analisavam múltiplos aspectos sobre o bilinguismo, educação bilíngue e bilinguismo em crianças (BIALYSTOK, 1996; HAKUTA, 1986; HOFFMANN, 1997; MCLAUGHLING, 1984; PAVLENKO, 2006; SAVILLE-TROIKE, 2007; WEI, 2000; dentre outros) .

No entanto, por mais que todas essas pesquisas fizessem parte da revisão de literatura referente ao trabalho, o enfoque não era analisá-las em profundidade. Apesar de terem sido fundamentais para a consolidação de uma visão geral sobre os principais aspectos que envolvem o tema, a busca maior tinha como objetivo encontrar pesquisas que refletissem sobre as implicações do bilinguismo no desenvolvimento infantil sob a perspectiva histórico-cultural, e incluíssem em suas análises os estudos feitos por Vigotski a esse respeito (VIGOTSKI, 2008, 2007, 2009, 1929).

Assim, privilegiamos a busca, análise e interpretação de pesquisas que estivessem dentro dessa perspectiva. Quanto mais se pesquisava, no entanto, mais se verificava que as pesquisas sobre o tema basicamente focavam em análises do desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, e não se aprofundavam nas questões de mediação e nas práticas sociais e culturais dos contextos estudados numa perspectiva de educação bilíngue. A pesquisadora Mariane Hedegaard (FLEER, 2008) salienta, sobre a perspectiva histórico-cultural e a abordagem dialética, que:

Without a theoretical frame empirical research results only in a collection of 'objective' facts. These research approaches – traditional experimental research of child functioning or the descriptive approach are contrasted with a cultural-historical research approach where a dialectical–interactive method is used.

In the dialectical–interactive approach, the aim is to research the conditions as well as how children participate in activities. This allows the conditions and the child’s development to be conceptualised as a whole. Thereby the research problem becomes connected to how well the researcher in his or her conceptualisation can handle the different perspectives. In order to catch the child’s perspective, the researcher has to enter into the everyday activities of the child<sup>65</sup>. (FLEER, 2008, p. 34)

Ainda que essa escassez dificultasse a pesquisa, ela apenas comprovava a necessidade de revisar estudos e pesquisas feitas sob a perspectiva histórico-cultural, reiterando a importância do tema. Isso porque, por meio dessa perspectiva, que é cultural e historicamente situada, é possível considerar “all of these multi-dimensional elements of children’s participation in everyday life.”<sup>66</sup> (HEDEGAARD, 2008, p. 30).

Da mesma forma, Basel Bernstein (1994), em seu prefácio ao livro *Vygotsky: pressupostos e desdobramentos*, afirma que a teoria histórico-cultural é:

Uma teoria que procura analisar os processos característicos do funcionamento mental e da consciência, incorporando a diversidade e a dinâmica das práticas sociais nas quais elas se constituem. Dentre essas, destacam-se primordialmente as práticas educativas, sempre situadas historicamente, que envolvem relações de ensino concretas e cotidianas, formais e informais, nas quais se organiza e se desenvolve, individual e coletivamente, a atividade mental e específica humana. Consideramos que esses pressupostos fazem a diferença. O difícil é apurá-los e elaborá-los conceitualmente. O difícil é realizar o trabalho prático e empírico de maneira coerente e consistente com esses pressupostos. Foi isso que Vygotsky mesmo tentou fazer. (BERNSTEIN, 1994, p.283)

Deste modo, percebemos a relevância da perspectiva histórico-cultural no entendimento das questões que constituem as pesquisas do campo do bilinguismo, da educação bilíngue e suas implicações no desenvolvimento infantil pois, por meio

---

<sup>65</sup> Sem um quadro teórico, a pesquisa empírica resulta apenas em uma coleção de fatos "objetivos". Essas abordagens de pesquisa - pesquisa experimental tradicional de funcionamento infantil ou a abordagem descritiva são contrastadas com uma abordagem de pesquisa histórico-cultural em que um método dialético-interativo é usado.

Na abordagem dialética-interativa, o objetivo é pesquisar as condições e como as crianças participam das atividades. Isso permite que as condições e o desenvolvimento da criança sejam conceituados como um todo. Assim, o problema de pesquisa torna-se conectado a quão bem o pesquisador em sua conceituação pode lidar com as diferentes perspectivas. Para captar a perspectiva da criança, o pesquisador precisa entrar nas atividades cotidianas da criança. (Tradução nossa)

<sup>66</sup> "todos esses elementos multidimensionais da participação das crianças na vida cotidiana". (tradução nossa).

dela, diferentes processos de aprendizagem são destacados e a ênfase reside principalmente na significação desses processos.

Isso posto, passaremos agora pelo detalhamento da revisão e análise bibliográfica que permitiu a seleção dos estudos e pesquisas que se constituíram como dados de análise deste trabalho.

Esse percurso metodológico pode ser dividido em três partes, visto que tomamos três caminhos diferentes: 1) um voltado para a bibliografia sobre bilinguismo 2) um voltado para a bibliografia que trata da teoria de Vigotski e, por último, 3) um voltado para a convergência dos dois primeiros temas, isto é, estudos e pesquisas de autores que estudassem o bilinguismo em uma perspectiva vigotskiana.

A primeira parte do percurso, constituída da revisão da bibliografia sobre bilinguismo e educação bilíngue revelou, primeiramente, que os resultados encontrados traziam, em sua maioria, pesquisas voltadas principalmente para uma análise linguística e cognitivista, independentemente da perspectiva teórica assumida (BIALYSTOK, 1996; KROLL e GROOT, 2005; WEI, 2000).

Para a segunda parte da revisão e análise bibliográfica esforçamo-nos em mapear dentro dos livros que tratavam da teoria de Vigotski e seus desdobramentos, estudos e pesquisas que se relacionassem de alguma forma com o campo do bilinguismo.

Por último, na terceira parte, tentamos fazer a convergência da primeira e da segunda parte, ou seja, dos dois primeiros temas. Buscamos por estudos e pesquisas dentro do campo do bilinguismo que tivessem sua fundamentação teórico-metodológica elaborada sob os pressupostos da teoria de Vigotski.

Para tanto incluímos nas buscas termos como Vigotski e histórico-cultural (em inglês: Vygotsky, sociocultural ou cultural-historical). Essas buscas indicaram, como veremos mais à frente de forma detalhada, poucos resultados em estudos e pesquisas.

Considerando a escassez de artigos encontrados, a busca desdobrou-se então na revisão das referências bibliográficas trazidas na tese de doutorado de Quast (2009). Essa revisão permitiu que importantes livros, artigos e pesquisas que

relacionavam o campo do bilinguismo aos estudos de Vigotski fossem finalmente encontrados.

### **2.2.1 Parte 1 - Buscas por estudos e pesquisas na bibliografia sobre bilinguismo**

Existem várias formas de se pesquisar sobre o bilinguismo. Existem diversos 'Handbooks' (manuais), 'Readers' (Coletânea de artigos direcionados para o leitor de um determinado assunto), além dos periódicos (Journals) que estão, atualmente, disponíveis online.

Nessa parte da revisão e análise bibliográfica nos empenhamos em mapear os principais teóricos do bilinguismo, passando por diversos temas relacionados ao campo como a aquisição de segunda língua, a educação bilíngue, bilinguismo em crianças, entre outros.

Começamos as buscas físicas na Biblioteca do IEL (Instituto de Estudos da Linguagem)<sup>67</sup> e lá encontramos uma grande parte da bibliografia que compõe as referências deste trabalho. Foi lá também que fomos ensinados a acessar as bases de dados acadêmicas internacionais e descobrimos que muitas delas não forneciam acesso integral aos artigos e pesquisas. Para ter acesso era necessário que a UNICAMP tivesse algum tipo de permissão, como por exemplo, assinatura anual ou parceria com universidades internacionais.

Tendo conhecimento dos acessos disponíveis para a UNICAMP, demos continuidade às buscas. Como os resultados para o termo 'bilinguismo' eram imensos

---

<sup>67</sup> Trazemos aqui algumas curiosidades que surgiram durante esse percurso. O primeiro fato interessante teve a ver com o acesso remoto às Bibliotecas da Unicamp, disponibilizado para alunos de graduação e pós-graduação. A pesquisadora deste trabalho não conseguia acessar artigos ou livros que eram citados nas pesquisas que já haviam sido encontradas. Conversando com a supervisora da Biblioteca do IEL, descobrimos que era possível fazer uma solicitação on-line para artigos e livros disponíveis na British Library e esses artigos seriam entregues diretamente a quem os havia solicitado. Mais um fato um tanto quanto interessante é que a maior parte dos livros utilizados neste trabalho foram retirados apenas uma vez da biblioteca, para esta própria pesquisa. Alguns dos livros listados nas Referências foram adquiridos pela Biblioteca há mais de 20 anos e por todo esse tempo permaneceram nas estantes sem que nenhuma retirada fosse feita. A pesquisa aqui proposta parece ser a primeira a consultar essa Bibliografia.

- centenas de milhares de resultados nas grandes plataformas online de busca acadêmica<sup>68</sup> – o refinamento da pesquisa foi necessário. O objetivo do trabalho era encontrar pesquisas do campo do bilinguismo pensadas a partir da perspectiva histórico-cultural. A partir desses acessos às bases internacionais, conseguimos levantar os principais periódicos do campo do bilinguismo, que destacaremos em seguida.

Os principais periódicos voltados exclusivamente para essa área estão indicados no quadro<sup>69</sup> abaixo:

**Quadro 5**

Nome	Escopo
<b>Bilingualism: language and cognition</b>	International peer-reviewed journal focusing on bilingualism from a linguistic, psycholinguistic, and neuroscientific perspective. The aims of the journal are to promote research on the bilingual and multilingual person and to encourage debate in the field. Areas covered include: bilingual language competence, bilingual language processing, bilingual language acquisition in children and adults, bimodal bilingualism, neurolinguistics of bilingualism in normal and brain-damaged individuals, computational modelling of bilingual language competence and performance, and the study of cognitive functions in bilinguals.
<b>International Journal of Bilingual Education and Bilingualism</b>	Contains papers ranging from historical analyses of bilingual education in United States to the effects of the No Child Left Behind (2001) legislation; themes include the language education of immigrant children, the achievement of bilingual children
<b>Studies in Second language acquisition</b>	Journal of international scope devoted to the scientific discussion of acquisition or use of non-native and heritage languages. Each volume (four issues) contains research articles of either a quantitative or qualitative nature in addition to essays on current theoretical matters.
<b>International Journal of Bilingualism</b>	An international forum for the dissemination of original research on the linguistic, psychological, neurological, and social issues that emerge from language contact; focus is on the language behavior of the bi- and multi-lingual individual.
<b>Journal of Child Language</b>	A key publication in the field, Journal of Child Language publishes articles on all aspects of the scientific study of language behaviour in children, the principles which underlie it, and the theories which may account for it. The international range of authors and breadth of coverage allow the journal to forge links between many different areas of research including psychology, linguistics, cognitive science and anthropology. This interdisciplinary approach spans a wide range of interests: phonology, phonetics, morphology, syntax, vocabulary, semantics, pragmatics, sociolinguistics, and any other recognised facet of language study.

<sup>68</sup> Cambridge University Press; Oxford Academic Journals; Taylor&Francis Online, Springer Link; Research Gate; etc.

<sup>69</sup> O quadro com a versão em português está disponível nos Apêndices deste trabalho

Nome	Escopo
<b>Bilingual research journal</b>	The Bilingual Research Journal is the National Association for Bilingual Education's premier scholarly, peer-reviewed research publication. Bilingual Research Journal delivers in-depth coverage of education theory and practice, dealing with bilingual education, bilingualism, and language policies in education.
<b>Bilingual education and bilingualism</b>	Bilingual Education and Bilingualism is an international, multidisciplinary series publishing research on the philosophy, politics, policy, provision and practice of language planning, Indigenous and minority language education, multilingualism, multiculturalism, biliteracy, bilingualism and bilingual education. The series aims to mirror current debates and discussions.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nas descrições de cada publicação.

No quadro 6, indicamos novamente os periódicos analisados, destacando as seguintes informações:

a) ano de criação – de modo que possamos verificar cronologicamente sua representatividade nos estudos do campo do bilinguismo; b) seu corpo editorial – a fim de indicar alguns reconhecidos autores do campo do bilinguismo, e as Universidades a que estão vinculados; c) buscas em resumos e palavras-chave – essa coluna traz os resultados numéricos encontrados nas buscas a partir da base de dados de cada um dos periódicos<sup>70</sup>; d) fator de impacto - O impact factor (IF) de um periódico acadêmico é uma medida que reflete o número médio anual de citações de artigos recentes publicados naquele periódico. É frequentemente usado como um *proxy* para a importância relativa de um periódico em seu campo; periódicos com fatores de impacto mais altos são frequentemente considerados mais importantes do que aqueles com fatores mais baixos<sup>71</sup>; e) base de acesso – indica onde o periódico está disponível.

## Quadro 6

<sup>70</sup> Abaixo indicamos um exemplo para o entendimento da formatação inserida nesta coluna:

Na base de dados do periódico 'Bilingualism: language and cognition', ao inserirmos no campo de busca por palavras-chave (key-words) e/ou resumo (abstract) o termo 'Vygotsky' o resultado foi 0 (zero); ao inserirmos o termo 'cultural-historical' o resultado foi 0 (zero). No entanto, na base de dados do periódico 'International Journal of Bilingual Education and Bilingualism', para o termo 'Vygotsky' no campo de busca qualquer lugar do texto (Anywhere) o resultado foi 115 (cento e quinze).

<sup>71</sup> Fonte para essa informação: **Wikipedia**. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Impact\\_factor](https://en.wikipedia.org/wiki/Impact_factor). Acesso em 22/01/19

Nome	Ano de Criação	Editorial	Buscas em resumos e palavras-chaves	Impact Factor	Base acesso
Bilingualism: language and cognition	1998	Jubin Abutalebi, Università Vita-Salute San Raffaele, Italy Harald Clahsen, Potsdam Research Institute for Multilingualism, Germany	palavras-chave:Vygotsky - 0; cultural-historical - 0; private speech - 0;	2.707	Cambridge Press
International Journal of Bilingual Education and Bilingualism	1998	Editor: Jean-Marc Dewaele - University of London, UK	palavras-chave:Vygotsky - 0; qualquer lugar: Vygotsky - 115; private speech - 23	1.765	Taylor&Francis online
Studies in Second language acquisition	1979	Professor Susan Gass Michigan State University, USA	palavras-chave:Vygotsky - 0; qualquer lugar: Vygotsky - 6; private speech - 3	2.702	Cambridge Press
International Journal of Bilingualism	1997	Professor Li Wei University College London, UK	palavras-chave:Vygotsky - 0; qualquer lugar: Vygotsky - 4; private speech - 3	1.463	SAGE Journals
Journal of Child Language	1974	Johanne Paradis University of Alberta, Canada	palavras-chave:Vygotsky - 1; cultural-historical - 0; private speech - 5; bilingual -88	1.791	Cambridge Press
Bilingual research journal	1992	María E. Fránquiz - University of Utah, Salt Lake City Alba Ortiz - The University of Texas at Austin	palavras-chave:Vygotsky - 0; qualquer lugar: Vygotsky - 79; private speech - 4	0.89	Taylor&Francis online
Bilingual education and bilingualism	1996	Nancy H. Hornberger (University of Pennsylvania, USA) Wayne E. Wright (Purdue University, USA)	Não se aplica	não se aplica	Série - Multilingual matters

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

## 2.2.2 Parte 2 - Buscas por estudos e pesquisas na bibliografia sobre Vigotski

Após ter percorrido o caminho de buscas por estudos e pesquisas em bilinguismo, voltamos nossa atenção para as obras que reuniam estudos sobre a teoria de Vigotski e seus desdobramentos, de modo que pudéssemos aprofundar nosso conhecimento nessa área, além de, concomitantemente, buscar por referências em estudos sobre bilinguismo.

Indicamos no quadro abaixo a compilação e o resultado dessas buscas.

### Quadro 7

	Nome	1º publicação	Corpo Editorial	Publicado por
Livro	The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology	2013	Anton Yasnitsky University of Toronto , René van der Veer, Universiteit Leiden , Michel Ferrari, University of Toronto	Cambridge
Livro	The Oxford Handbook of Culture and Psychology	2012	Jaan Valsiner	Oxford
Livro	Vygotsky in Perspective	2011	AUTHOR: Ronald Miller, University of KwaZulu-Natal, South Africa	Cambridge
Livro	The Cambridge Companion to Vygotsky	2007	Edited by Harry Daniels, University of Bath , Michael Cole, University of California, San Diego , James V. Wertsch, Washington University, St Louis	Cambridge
Livro	Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context	2003	Edited by Alex Kozulin, Boris Gindis, Vladimir S. Ageyev and Suzanne M. Miller	Cambridge
Livro	Lev Vygotsky: critical Assesments (vol. 2)	1999	Edited by Peter lloyd and Charles Fernyhough	
Livro	Sociocultural Studies of Mind	1995	James V. Wertsch	Cambridge
Livro	Sociocultural Approaches to Language and Literacy: An Interactionist Perspective	1994	Edited by Vera John-Steiner, Carolyn P. Panofsky and Larry W. Smith	Cambridge
Livro	Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos	1993	Harry Daniels	Papirus

	Nome	1º publicação	Corpo Editorial	Publicado por
Livro	Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology (1992)	1992	Luis C. Moll	Cambridge
Livro	Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives	1986	James V. Wertsch	Cambridge
Livro	Vygotskian approaches to second language research	1994	James P. Lantolf	Norwood
Livro	Sociocultural theory and the genesis of second language development	2006	James P. Lantolf	Oxford
Livro	The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development	2018	James P. Lantolf, Matthew E. Poehner with Merrill Swain	Routledge
Periódico	Mind, Culture and Activity	1994	Angela Booker, University of California, San Diego, USA Bonnie Nardi, University of California, Irvine, USA Jennifer A. Vadeboncoeur, University of British Columbia, Canada	ISCAR
Periódico	Cultural-Historical Psychology	2005	Elkonin Boris D. (Russia), Ph.D. in Psychology, professor	ISCAR
Periódico	Learning, Culture and Social Interaction	2012	Harry Daniels, University of Oxford Roger SÄljö, GöteborgsUniversitet, Sweden Heila Lotz-Sisitka, Rhodes University, South Africa	ISCAR

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

### 2.2.3 Parte 3 - Artigos selecionados e seus percursos de busca

Nosso interesse em apresentar diferentes pesquisas – de diferentes autores – no campo do bilinguismo tem a ver com a multiplicidade de significações que podem acontecer durante a apropriação da segunda língua. Cada pesquisa aponta aspectos

relevantes das relações de ensino na segunda língua e com isso identificam os modos de apropriação e as formas de participação que surgem nesses contextos, trazendo com isso um olhar diferente ao campo do bilinguismo. Identificamos nessas pesquisas muitas das ideias de Vigotski de seu artigo *Sobre a questão do multilinguismo na infância*.

Após as buscas indicadas nas fontes acima foram selecionados alguns artigos com diferentes abordagens sobre o bilinguismo ou aquisição de segunda língua<sup>72</sup>.

Se tomarmos a análise feita por Saville-Troike (2007) sobre teorias e modelos formulados para abarcar as questões do campo da aquisição de segunda língua, podemos assumir que os artigos aqui selecionados estão primariamente fundamentados dentro de uma **perspectiva social**, com preocupações dentro do foco **macrossocial**.

Eles analisam variados contextos bilíngues que incluem, entre outros, crianças imigrantes inseridas em ambientes escolares com idioma diferente do ambiente doméstico; adultos vivendo em países estrangeiros; estudantes de ensino médio em salas de aula de aquisição de segunda língua; grupos de crianças inseridas em contextos escolares de imersão em uma segunda língua (educação bilíngue).

Nosso foco foi a busca por pesquisas que se utilizavam da contribuição da perspectiva histórico-cultural, e que, de certa maneira, se afastava do cognitivismo e evidenciava outros aspectos do desenvolvimento de crianças bilíngues ou de crianças inseridas em um contexto bilíngue. Dentre as pesquisas encontradas da perspectiva histórico-cultural, privilegiamos aquelas que consideramos mais relevantes no que diz respeito às questões da teoria de Vigotski e suas contribuições para o campo do bilinguismo e seu impacto no processo de desenvolvimento.

Também consideramos a relevância dos autores dentro da perspectiva histórico-cultural e a forma como assumem os conceitos elaborados por Vigotski na fundamentação de seus objetivos. Dentro disso vale ressaltar que as autoras John-Steiner e Saville-Troike, com trabalhos escritos da década de 80, são ainda retomadas

---

<sup>72</sup> O termo aquisição de segunda língua é comumente utilizado no campo da lingüística no que se refere aos diferentes modos de aprendizagem de língua estrangeira, principalmente na literatura de língua inglesa. Deste modo dentre a bibliografia analisada para esse trabalho o esse é o principal termo encontrado e por isso faz-se necessário mencioná-lo.

em muitas análises do campo do bilinguismo dada a relevância de suas ideias para o aprofundamento das questões do bilinguismo no desenvolvimento infantil.

Indicamos no quadro<sup>73</sup> abaixo, os artigos selecionados, com seus títulos originais, autor e ano de publicação.

### Quadro 8

ARTIGO	AUTOR
The road to competence in an alien land: a Vygotskian perspective on bilingualism	VERA JOHN-STEINER, 1985
Towards an explanatory model of bilingualism and cognitive development	RAFAEL M. DÍAZ e CYNTHIA KLINGLER, 1991
Private speech: evidence for second language learning strategies during the 'silent' period	MURIEL SAVILLE-TROIKE, 1988
Bilingual selves	ANETA PAVLENKO, 2006
Perspectives on the 'silent period' of emergent bilinguals in England	CAROLINE BLIGH e ROSE DRURY, 2015

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Insistindo em encontrar artigos que tratassem do bilinguismo na perspectiva histórico-cultural, revisamos o conteúdo daquelas consideradas as principais obras na área e, foi então, que encontramos o artigo de Vera John-Steiner, *The road to competence in an alien land: a Vygotskian perspective on bilingualism*, que está no livro organizado por James Wertsch (1986) *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*. John-Steiner faz diversas referências aos estudos de Díaz, o que nos levou a aprofundar a busca de artigos desse autor.

Pesquisando por outros artigos de Díaz chegamos no livro *Language Processing in bilingual Children*, editado por Byalistok (1996). A autora reúne pesquisas que abordam a influência que o bilinguismo pode ter sobre aspectos linguísticos e cognitivos no desenvolvimento infantil, e um dos artigos é de Rafael Díaz, em parceria com Klingler que trazem a perspectiva vigotskiana para o problema dos efeitos do bilinguismo no desenvolvimento. Rafael Díaz também tem um artigo no

<sup>73</sup> O quadro com a versão em português está disponível nos Apêndices deste trabalho

livro *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*, editado por Moll (1992).

O artigo de Aneta Pavlenko foi encontrado na análise do artigo *Intrapersonal Communication and Internalization in the Second Language Classroom* de James Lantolf (do livro *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*), onde ele fazia referência aos seus trabalhos em parceria com Aneta Pavlenko. Vale aqui salientar ainda que chegamos até os livros de James Lantolf a partir de nossa análise da tese de Quast (2009).

Ao procurar por mais artigos de Aneta Pavlenko encontramos seus estudos sobre personalidades bilingues, *Bilingual Selves*, e suas ideias de como as emoções estão entrelaçadas na constituição dessas personalidades diferentes para cada língua.

James Lantolf também cita o estudo de Saville-Troike de 1988 e foi também através dele que chegamos ao artigo de Saville-troike. Assim como Lantolf, outros autores aqui selecionados também apontam o estudo da autora como referência para o entendimento da fala privada em crianças bilingues.

Para chegarmos até o artigo mais atual, de Caroline Bligh e Rose Drury (2015) - *Perspectives on the 'silent period' of emergent bilinguals in England* – , foi preciso uma busca ainda mais demorada. Considerando que até então os artigos encontrados eram de mais de duas décadas atrás, adensamos as buscas nas plataformas online, disponíveis através do módulo remoto de bibliotecas da Unicamp, que dá acesso a diferentes sites de publicações acadêmicas. Foi por meio dessas buscas nas grandes plataformas online de busca acadêmica que chegamos ao artigo de Bligh e Drury.

Passaremos agora para uma pequena apresentação dos artigos selecionados para análise nesta pesquisa.

Em seu artigo "*The road to competence in an alien land: a Vygotskian perspective on bilingualism*"<sup>74</sup>, Vera John-Steiner (1985) aborda diferentes panos de fundo para suas análises em bilinguismo sob a perspectiva vigotskiana. A autora – a fim de apresentar evidências que apoiem sua tese de que a aquisição de segunda língua depende do nível de desenvolvimento da língua nativa (habilidades metalinguísticas) – revisa pesquisas que estudaram principalmente crianças

---

<sup>74</sup> O caminho para a competência em uma terra alienígena: uma perspectiva vigotskiana sobre o bilinguismo (tradução nossa).

imigrantes inseridas em contextos escolares em situação de imersão ou sala de aula; além de outras que analisaram adultos vivendo em países estrangeiros e estudantes de ensino médio em salas de aula de aquisição de segunda língua.

Os autores Rafael Díaz e Cynthia Klingler (1996) analisam diferentes grupos de crianças inseridas em contextos escolares de imersão em uma segunda língua (educação bilíngue). Eles se concentraram em desenvolver um modelo explicativo sobre a relação entre bilinguismo e desenvolvimento cognitivo – apoiados nos resultados de habilidades metalinguísticas das crianças bilíngues – a partir da teoria Vigotskiana que leva em consideração principalmente a relação entre processos sociais e psicológicos em desenvolvimento.

Na pesquisa etnográfica feita por Saville-Troike (1988), o foco da análise está em crianças que passaram por um período silencioso, *silent period*, no início do desenvolvimento da segunda língua. Em seu artigo "*Private speech: evidence for second language learning strategies during the silent period*"<sup>75</sup>, ela analisou nove crianças de origem chinesa, japonesa e coreana, de três a oito anos, filhas de estudantes estrangeiros de graduação da Universidade de Illinois. As crianças não possuíam nenhum conhecimento prévio na língua inglesa e passaram a frequentar o contexto da escolar regular. Saville-Troike fundamenta sua pesquisa sobre a visão vigotskiana de fala privada<sup>76</sup>, e nesse sentido destaca o importante papel dado a ela por Vigotski como parte profunda e constante das funções psicológicas superiores e como organizadora, unificadora e integradora de aspectos como percepção, memória e solução de problemas (VIGOTSKI, 2007).

Caroline Bligh e Rose Drury (2015), em seu artigo "*Perspectives on the 'silent period' of emergent bilinguals in England*"<sup>77</sup>, apontam questões sobre como uma jovem criança bilingue *faz significações*<sup>78</sup> durante o período silencioso. O estudo foi feito com crianças de origem indiana e asiática que frequentavam a pré-escola na

---

<sup>75</sup>Fala privada: evidencia para estratégias de aprendizagem de segunda língua durante o período silencioso (tradução nossa).

<sup>76</sup> "Fala privada é o termo cunhado por Flavell (1966) para se referir à fala egocêntrica, conforme discutida por Vygotsky (1987, 2001), sendo então utilizado por pesquisadores que adotam a perspectiva histórico-cultural ao investigar o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, seguindo a recomendação de Wertsch (1979:79). A escolha do termo 'fala privada' deve-se ao fato deste não ter a conotação de inabilidade de adotar a perspectiva do outro, relacionada à concepção piagetiana". (QUAST, 2009, p. 2)

<sup>77</sup> Perspectivas no 'período silencioso' de bilingues emergentes na Inglaterra (tradução nossa).

<sup>78</sup> Make meaning (tradução nossa)

Inglaterra e cujas famílias mantinham a língua materna no ambiente doméstico. Para tanto, contextualizam essas *significações* dentro do conceito de *participação periférica legítima*<sup>79</sup> definido pelos sucessores de Vigotski, Jean Lave and Etienne Wenger (1991 apud BLIGH, 2014) e exploram, por meio de sua pesquisa etnográfica, a articulação de como o silêncio medeia o acesso à participação de jovens crianças bilíngues.

Pavlenko (2006) vai além e busca, em seus estudos sobre bilinguismo, evidenciar a questão de personalidades diferentes em indivíduos bilíngues a partir do entendimento das fontes atribuídas a essa autopercepção, trazendo à tona a questão das emoções. A autora analisa as respostas de um questionário eletrônico submetido a indivíduos bilíngues e, a partir disso, procura entender as influências-chave que constroem as percepções individuais da relação entre língua e personalidade.

Passaremos agora para uma análise mais detida das pesquisas selecionadas, tentando apontar nossas reflexões sobre as contribuições das mesmas para melhor entendimento do campo do bilinguismo e suas relações com o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural.

---

<sup>79</sup> Legitimate peripheral participation (tradução nossa)

### **CAPÍTULO 3: ANÁLISE DE PESQUISAS NO CAMPO DO BILINGUISTO FEITAS EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.**

A metodologia de análise deste trabalho está fundamentada na abordagem histórico-cultural de Vigotski, que por sua vez fundamenta-se no materialismo histórico e dialético, que se entende para este trabalho, como capaz de abarcar a diversidade de processos constituintes do ser humano.

Nesse sentido, Teixeira (1996) afirma ao escrever sobre o materialismo psicológico ou a dialética da psicologia (termos tratados como sinônimos para Vigotski), que " quando Vigotski disse que a dialética é a ciência mais geral e universal em grau máximo, porque abarca a natureza, o pensamento e a história, estava expressando sua concordância plena com o ponto de vista expresso por Engels em *A dialética da Natureza*." (Ibid., p. 23)

Nessa perspectiva John-Steiner e Soubermann em seu posfácio do livro *A formação social da mente* entendem que a habilidade de Vigotski como observador foi:

(...) amplificada pelo seu conhecimento do materialismo dialético, pela sua concepção do organismo com alto grau de plasticidade e pela sua visão do meio ambiente como contextos culturais e históricos em transformação. (VIGOTSKI, 2007, p. 152)

Nas palavras de Vigotski "*estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança*: esse é o requisito básico do método dialético." (VIGOTSKI, 2007, p. 68). Para ele as características do método materialista dialético possibilitam entender que:

A complexidade crescente do comportamento das crianças reflete-se na mudança dos meios que elas usam para realizar as novas tarefas e na correspondente reconstrução de seus processos psicológicos (...) Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que criança encontra. (VIGOTSKI, 2007, p.80)

É preciso novamente resgatar o fato de que, neste trabalho teórico, os autores privilegiados são aqueles que buscam voltar sua atenção não somente para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças bilíngues, mas trazem à tona reflexões acerca da relevância do contexto cultural em que a criança está inserida no momento da apropriação da segunda língua e sobre a significação desse processo, levando em conta o desenvolvimento integral da criança.

Ainda sobre a importância de pesquisas feitas sob a perspectiva histórico-cultural, as pesquisadoras Laplane e Smolka (2005) afirmam que:

Os trabalhos de inspiração vigotskiana se distinguem claramente das abordagens tradicionais, porque propõem atividades culturalmente situadas, que privilegiam a colaboração e envolvem a interação social. Trata-se de propor formas de intervenção e atividades que fazem sentido para os sujeitos e são significadas. Finalmente a ideia de que os processos de desenvolvimento humano ocorrem prioritariamente no espaço da cultura alenta a criação de ambientes de aprendizagem que, rompendo com os modos mais tradicionais de conceber ensino e aprendizagem como funções individuais, promovam a colaboração e a cooperação. (Ibid., p. 83)

Durante a busca por pesquisas e estudos que contemplassem uma análise sobre o bilinguismo pelas lentes da perspectiva histórico-cultural selecionamos aqueles que destacavam diferentes aspectos no desenvolvimento de crianças bilíngues e buscavam explorar questões implícitas nos processos de apropriação da segunda língua, ampliando sua abordagem para além dos produtos resultantes.

Deste modo, trataremos no presente capítulo de pesquisas sobre bilinguismo fundamentadas em uma perspectiva histórico-cultural, na tentativa de compreender e analisar as implicações do bilinguismo no desenvolvimento infantil. Esse trabalho concentrou seus esforços em pesquisas empíricas ou baseadas em dados empíricos que refletissem sobre a influência do bilinguismo no desenvolvimento infantil abordando temas teóricos da perspectiva histórico-cultural como os modos de apropriação da segunda língua, o período silencioso e a fala privada.

Retomamos aqui o quadro anteriormente apresentado que indica as principais pesquisas estudadas:

<b>ARTIGO</b>	<b>AUTOR</b>
The road to competence in an alien land: a Vygotskian perspective on bilingualism	VERA JOHN-STEINER, 1985
Towards an explanatory model of bilingualism and cognitive development	RAFAEL M. DÍAZ E CYNTHIA KLINGLER, 1991
Private speech: evidence for second language learning strategies during the 'silent' period	MURIEL SAVILLE-TROIKE, 1988
Bilingual selves	ANETA PAVLENKO, 2006
Perspectives on the 'silent period' of emergent bilinguals in England	CAROLINE BLIGH e ROSE DRURY, 2015

A fim de que possamos tornar clara a articulação existente entre as pesquisas selecionadas, e suas principais contribuições nas análises desenvolvidas no presente trabalho, trataremos separadamente de cada uma delas, articulando-as de acordo com seus temas centrais. Apontaremos em nossa análise o entendimento que esse trabalho faz da forma pela qual as mesmas foram pensadas e estruturadas, ressaltando também os principais aspectos que adensam e aprofundam questões relativas ao campo do bilinguismo.

Precisamos ressaltar ainda que em um estudo feito sob a perspectiva histórico-cultural não há hipóteses ou categorias fixas, pré-formuladas, posto que uma de suas características é justamente a busca por núcleos ou unidades a partir das análises feitas. Não assumiremos uma categoria de análise a priori, pois nossa intenção é que elas emergjam do próprio estudo em questão.

Dessa maneira, organizamos nossa análise a partir de eixos articuladores que concentram os pontos mais relevantes para esse trabalho. Os critérios usados para a seleção de autores e respectivos artigos foram considerados levando em conta a articulação entre os temas desenvolvidos, entre eles, a fala privada, os modos de apropriação da segunda língua, o período silencioso, o papel das emoções - pontos relevantes apontados por Vigotski, como vimos anteriormente.

No primeiro deles apontamos o período silencioso e o papel da fala privada na mediação das significações da segunda língua, dentro das pesquisas de Saviile-Troike (1988) e Diaz e Klingler (1991). Nas pesquisas feitas por esses autores a forma como o período silencioso e a fala privada são descritos revelam novas possibilidades para o entendimento de um período crítico na experiência de crianças bilíngues ou inseridas em um contexto bilíngue. Deste modo fica evidenciado como a apropriação da segunda língua é perpassada por diferentes aspectos que necessitam de estudos e pesquisas para sua maior compreensão, além de demonstrarem a importância do amplo entendimento desses conceitos para o campo do bilinguismo.

No segundo eixo articulador de nossa análise tratamos dos diferentes modos de apropriação da segunda língua na pesquisa de John-Steiner (1985) e retomamos a análise do período silencioso em crianças inseridas em um contexto bilíngue na pesquisa de Bligh e Drury (2015). Esses critérios são importantes pois apontam que multiplicidade de significações que emergem nos contextos de apropriação da segunda língua desenvolvem-se nas diferentes relações que se dão entre o sujeito e a língua, e que essas relações nem sempre estão amparadas no que consideramos pertinente, ou no que vemos ou ouvimos desses sujeitos.

O último eixo articulador de nossa análise considera o papel central das emoções nos modos de expressão da segunda língua, trazido por Pavlenko (2006). Deste modo tentamos ressaltar como as emoções permeiam a apropriação da segunda língua e nela são refletidas, tornando-as muito relevantes para a constituição desse trabalho.

Passaremos agora para a discussão acima elucidada.

### **3.1 O período silencioso e o papel da fala privada na mediação das significações da segunda língua**

A pesquisa de Saviile-Troike (1988), *Private speech: evidence for second language learning strategies during the 'silent' period*<sup>80</sup>, foi feita no final da década de

---

<sup>80</sup> Fala privada: evidências para estratégias de aprendizagem de segunda língua durante o período 'silencioso'. (Nossa tradução)

oitenta e publicada na revista acadêmica "Journal of Child Language"<sup>81</sup>. Desde então esse artigo foi citado, dada sua relevância, por diversas vezes em inúmeros trabalhos científicos<sup>82</sup>.

A autora analisa, dentro das estratégias infantis de aprendizagem de segunda língua, uma fase que chamou de período silencioso<sup>83</sup> (Ibid, p. 568). Esse período silencioso pode ocorrer em crianças que parecem produzir apenas pouca ou nenhuma verbalização social na segunda língua.

Ainda que o período silencioso possa parecer um período sem avanços na aprendizagem da segunda língua, devido à falta de interação verbal, a hipótese levantada por Saville-Troike em sua pesquisa é que "essas crianças não estavam assimilando passivamente a segunda língua, mas estavam usando a **fala privada** em um processo ativo de engajamento com os dados sendo recebidos"<sup>84</sup>. (Ibid., p. 568, grifo nosso). Ou seja, no nosso entendimento a criança significava sua experiência pela mediação da fala privada.

Isso posto, a autora passa a descrever as funções e o contexto da fala privada considerando sua função autorreguladora, que coincide com as ideias de JOHN-STEINER e SOUBERMAN indicadas abaixo:

Através da fala, a criança supera as limitações imediatas de seu ambiente. Ela se prepara para a atividade futura; planeja, ordena e controla o próprio comportamento e o dos outros. A fala também é um exemplo excelente do uso de signos, já que, uma vez **internalizada**, torna-se uma parte profunda e constante dos processos psicológicos superiores; a fala atua na organização, unificação e integração de aspectos variados do comportamento da criança, tais como: percepção, memória e solução de problemas. (JOHN-STEINER e SOUBERMAN, 2007, p. 158, grifo nosso)

É preciso, no entanto, ressaltar que, ainda que considerando a função autorreguladora da fala privada e seu uso como estratégia na apropriação da segunda

---

<sup>81</sup> Jornal de linguagem infantil (tradução nossa). O presente trabalho utilizou uma cópia da versão original, que está disponível na Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem, da UNICAMP. A Biblioteca possui o acervo físico de todas as publicações desde a década de 70.

<sup>82</sup> Para que se tenha uma ideia, o site da *Cambridge University Press* (que abriga o artigo original) indica que na referência cruzada de sua base, o artigo foi citado 61 vezes. No Google Acadêmico ele aparece em 241 citações.

<sup>83</sup> 'silent' period (tradução nossa).

<sup>84</sup> They were not merely passively assimilating second language input, but were using private speech in an active process of engagement with the input data. (tradução nossa)

língua, a autora não parece se deter nesses aspectos em sua pesquisa. Ela indica uma série de pesquisas que levantam a hipótese do uso da fala privada como contribuição positiva no desenvolvimento das funções cognitivas na infância. Porém, o foco de sua análise está em entender esse período silencioso e, o uso da fala privada como estratégia de aprendizagem que medeia essa interação silenciosa.

Para a autora, o uso da fala privada na aprendizagem de segunda língua reflete uma orientação social no desenvolvimento de sua linguagem, e o que poderia ser um treino privado antes da tentativa real da interação social.

Um outro aspecto relevante da pesquisa é o fato de que a autora acredita, baseando-se em suas análises, que o período silencioso não traz prejuízos ao desenvolvimento linguístico da criança, sendo apenas um período no qual esse desenvolvimento 'it has gone underground'<sup>85</sup>. (SAVILLE-TROIKE, 1988, p. 568).

A expressão usada pela autora, 'it has gone underground' nos remete à ideia elaborada por Smolka (2000) a respeito das formas de participação nas práticas sociais e principalmente ao conceito de apropriação que se distancia da ideia de desempenho visível/audível. Smolka argumenta que a produção de sentido feita por cada indivíduo nem sempre corresponde aquilo que esperado dentro de determinado contexto social. Nesse sentido, Saville-Troike, ao destacar que o desenvolvimento não cessou, mas simplesmente 'has gone underground', assume que o período silencioso não corresponde às expectativas de desenvolvimento daquele contexto social, o que não significa que o desenvolvimento não ocorra nesse período.

Sobre isso podemos apontar a importância das diferentes formas de participação que se dão nas práticas sociais. Nas palavras de Smolka:

[...] a noção de **apropriação** [está] comumente relacionada a ideia de desempenho e realização de ações bem-sucedidas pelo indivíduo. De fato, usualmente, a internalização e a apropriação de meios culturais de mediação são consideradas, referidas e avaliadas como aprendizagem e domínio de maneiras de fazer as coisas e parecem acontecer somente quando é possível observar, ver a adequabilidade, a pertinência das ações. Aqui *tornar adequado* é geralmente tomado como indicador de *tornar próprio*. No entanto, tornar próprio não significa exatamente, e nem sempre coincide com tornar adequado às expectativas sociais. Existem modos de *tornar próprio*, de *tornar seu*, que não são *adequados* ou *pertinentes para o outro*. [...] Do nosso

---

<sup>85</sup> Foi para o subsolo' (tradução nossa).

ponto de vista, a apropriação está relacionada a diferentes modos de participação nas práticas sociais, diferentes possibilidades de produção de sentido. (SMOLKA, 2000, p. 32-33)

Saville-Troike aponta ainda que é importante para as pesquisas futuras levar em conta as diferentes constelações de estratégias e comportamentos de aprendizagem e considerar entre o que ela chamou de estilos de aprendizagem "inner-directed (or reflective) e other-directed (or socially oriented).<sup>86</sup>" (SAVILLE-TROIKE, 1988, p. 589)

No artigo de Saville-Troike, seus esforços estavam direcionados em observar aspectos da fala privada no período silencioso que evidenciassem a sua importância na significação e apropriação da segunda língua.

Já no artigo de Diaz e Klyngler (1996), *Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development*<sup>87</sup>, o foco está voltado para uma outra questão que também envolverá o uso da fala privada: qual teoria do desenvolvimento infantil poderia abarcar o entendimento das relações entre bilinguismo e desenvolvimento cognitivo?

Há que se fazer aqui um pequeno desvio, antes que se siga a apresentação e discussão do artigo. Ainda que o desenvolvimento cognitivo infantil esteja muito presente neste artigo, que faz parte do livro *Language processing in bilingual children*<sup>88</sup> (BIALYSTOK, 1996), ele traz uma nova perspectiva (de acordo com a organizadora do livro a perspectiva vygotskiana) na questão do bilinguismo.

Diaz and Klingler readress the old problem of the effect of bilingualism on intelligence. They demonstrate that more precision in the description of the child's bilingualism is necessary to make much more progress with this question. They also bring a new perspective to the issue by interpreting the question from a Vygotskian point of view.<sup>89</sup> (BIALYSTOK, 1996, p. 8)

---

<sup>86</sup> dirigido para dentro (ou reflexivo) dirigido para o outro (ou socialmente orientado). (tradução nossa)

<sup>87</sup> Rumo a um modelo explanatorial da interação entre bilinguismo e desenvolvimento cognitivo (tradução nossa)

<sup>88</sup> Processamento linguístico em crianças bilíngues (tradução nossa)

<sup>89</sup> Diaz e Klingler redirecionam o velho problema do efeito do bilinguismo na inteligência. Eles demonstram que é preciso mais precisão na descrição do bilinguismo da criança para avançar muito mais com essa questão. Eles também trazem uma nova perspectiva para a questão interpretando a questão de um ponto de vista vygotskiano. (tradução nossa)

Os autores apresentam diferentes conjuntos de descobertas na área do bilinguismo na infância e os analisam a partir da teoria de Vigotski, considerando principalmente os estudos do psicólogo russo sobre a relação entre pensamento e linguagem e o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo da criança.

Essas descobertas são apresentadas de forma que estruturam um modelo explicativo. Deste modo, Diaz e Klingler pretendem explicar os efeitos do bilinguismo na infância analisando pesquisas cujos resultados foram considerados relevantes e, relacionar esta análise ao contexto teórico da relação entre pensamento e linguagem.

Os autores destacam a teoria de Vigotski do pensamento e da linguagem enfatizando as funções cognitivas de autorregulação através do uso da fala privada.

Diaz e Klingler apontam que apesar de existir documentação substancial das vantagens cognitivas e metalinguísticas do bilinguismo na infância, os pesquisadores ainda não desenvolveram e testaram a validade de um modelo explicativo/interpretativo de como e por que o bilinguismo tem efeitos positivos no desenvolvimento cognitivo.

Os autores afirmam que uma explicação da interação entre bilinguismo e desenvolvimento cognitivo indicam a necessidade de : (1)- uma teoria da relação entre pensamento e linguagem (2)- descobertas confiáveis da área de desenvolvimento cognitivo bilingue.

Para a condição (1) quatro aspectos da teoria de Vigotski, incluindo fala privada, são destacados. Para a condição (2) os autores fazem uma revisão da literatura na busca de descobertas/resultados que devem ser explicados.

Díaz e Klingler analisam diferentes conjuntos de descobertas: 1) Vantagens cognitivas, 2) Habilidades metalinguísticas, 3) Situações aditivas e subtrativas, 4) Timing dos efeitos positivos, 5) Fala privada dos bilíngues.

Na análise da fala privada está um ponto importante no exame feito pelos autores. Nesse momento eles destacam que a maioria das pesquisas em bilinguismo focam nos *resultados* ao invés de atentar-se às variáveis do *processo*.

In other words, although we have an abundance of data on the outcome of bilingual children performance's on psychometric and experimental tasks, it is not clear whether bilingual children simply do better (more

of the same) than monolinguals or whether they perform differently on the tasks<sup>90</sup>. (DIAZ; KLINGLER, 1991, p. 180)

Os autores apontam duas questões essenciais para estabelecer a relação entre bilinguismo e desenvolvimento cognitivo sem falhas metodológicas. Essas duas questões envolvem crianças bilíngues que sejam “*balanced*”, isto é, mesma proficiência nas duas línguas demonstrada através de habilidades apropriadas para a idade em ambas as línguas, além das variáveis relevantes (socioeconômicas, nível educacional dos pais, anos de escolarização, etc.) que devem ser equiparáveis às das crianças monolíngues.

A segunda questão envolve o design “*within-bilingual*” que estuda crianças bilíngues que não coincidem na proficiência da segunda língua, mas são equivalentes no domínio da língua materna.

Acreditando que essas duas questões, primeiramente propostas por Peal e Lambert (1962 apud DIAZ e KLINGLER, 1996 p.167), são favoráveis ao estudo de crianças bilíngues, os autores passam a examinar três pesquisas que atendem a esses requisitos. Essas pesquisas revelam os possíveis efeitos negativos trazidos pelo bilinguismo subtrativo; também revelam uma forte relação entre o nível de bilinguismo e o raciocínio lógico e apontam a dificuldade em analisar os efeitos do bilinguismo na realização de tarefas escolares.

Ao tratar da fala privada em bilíngues os autores examinam, se crianças bilíngues comportam-se de maneira diferente na realização de tarefas e se essa diferenciação reside no fato de serem bilíngues. Eles assumem três hipóteses baseados em 'code-switching'<sup>91</sup>: "(1) bilingual children are thinking verbally while performing the non-verbal tasks, (2) bilinguals switch from one language to the other while performing these tasks; and (3) that bilinguals' 'habit' of switching languages

---

<sup>90</sup> Em outras palavras, embora tenhamos uma abundância de dados sobre o resultado do desempenho de crianças bilíngües em tarefas psicométricas e experimentais, não está claro se crianças bilíngües simplesmente fazem melhor (mais do mesmo) do que monolíngües ou se elas desempenham de forma diferente nas tarefas (tradução nossa)

<sup>91</sup> Troca de códigos (tradução nossa)

while performing these tasks results in improved task performance<sup>92</sup>." (DIAZ e KLINGLER, 1996 p.180)

Os resultados mostram que mesmo que crianças bilíngues façam uso do 'code-switching' em sua comunicação social, não há evidências de que elas façam o mesmo durante a resolução problemas ou tarefas ou em seu desempenho cognitivo, o que no nosso entendimento, não significa que não o façam mentalmente.

Fundamentando-se na teoria de Vigotski, os autores esboçam então - depois da revisão e interpretação que fizeram sobre muitas pesquisas do campo do bilinguismo – um modelo teórico explicativo partindo de três proposições:

- 1) at an early age, the exposure to two languages in a systematic additive fashion leads to an objective awareness of language;
- 2) Increased awareness and understanding of the cognitive functions of language leads to an increased use of language as a tool of thought;
- 3) The increased and more efficient use of language for cognitive functions will give children an advantage in cognitive performance across verbal and non-verbal tasks<sup>93</sup>. (Ibid., p.188)

Os autores concluem, a partir desse modelo, que a experiência bilíngue precoce oferece à criança uma certa flexibilidade cognitiva na execução de tarefas, mas que essa flexibilidade está amparada principalmente pela maior utilização das funções autorreguladoras da linguagem. Sobre isso apontamos nossa cautela no entendimento de função autorreguladora da linguagem. Acreditamos que uma das intenções dos autores era evidenciar o importante papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo infantil. No entanto, ao ressaltar as questões do desenvolvimento cognitivo, os autores acabam por não observar outros importantes aspectos ali existentes.

Os artigos de Saville-Troike e de Díaz e Klingler nos fornecem uma das primeiras análises do papel da fala privada na apropriação da segunda língua. Esses

---

<sup>92</sup> (1) crianças bilíngues pensam verbalmente enquanto realizam tarefas não-verbais, (2) bilíngues trocam de um idioma para outro enquanto realizam essas tarefas e (3) o hábito bilíngue de trocar de idioma durante a realização dessas tarefas resulta no desempenho aprimorado da tarefa. (tradução nossa)

<sup>93</sup> 1) em uma idade precoce, a exposição a duas línguas de uma forma aditiva sistemática leva a uma percepção objetiva da linguagem; 2) Maior conscientização e compreensão das funções cognitivas da linguagem leva a um aumento do uso da linguagem como uma ferramenta de pensamento; 3) O uso aumentado e mais eficiente da linguagem para funções cognitivas proporcionará às crianças vantagem no desempenho cognitivo em tarefas verbais e não verbais (tradução nossa)

autores debruçaram-se por décadas no estudo da concepção vigotskiana de fala privada para o maior entendimento do campo do bilinguismo. Nossos comentários sobre seus artigos tentaram mostrar a grande relevância dessas análises para posteriores trabalhos que busquem entender o impacto do bilinguismo no desenvolvimento infantil.

Não somente o período silencioso, mas também a fala privada, da forma como foram elaboradas nas pesquisas de Saviile-Troike (1988) e Diaz e Klingler (1991) mostraram que os efeitos do bilinguismo no desenvolvimento infantil podem e devem também ser analisados a partir de pressupostos teóricos que permitam a observação e interpretação da multiplicidade de seus sentidos.

Seguimos agora para a análise de outros estudos que também consideram os diferentes modos de apropriação da segunda língua e o período silencioso.

### **3.2 Os diferentes modos de apropriação da segunda língua e o período silencioso**

O artigo de Vera John-Steiner (1985), *The road to competence in an alien land: a vygotskian perspective on bilingualism*<sup>94</sup>, selecionado para este trabalho tenta traçar – a partir de uma perspectiva vigotskiana de aquisição de segunda língua - algumas das complexas e opostas linhas entre aquisição da primeira versus segunda língua. O termo aquisição é usado pela autora em seu artigo, diferenciando-se apenas do termo aprendizagem (learning), quando ela indica situações de imersão.

A autora inicia sua análise citando Vigotski e suas principais descobertas no campo do desenvolvimento da linguagem da criança. Em seguida aponta que as questões práticas e teóricas relacionadas ao bilinguismo eram de interesse do psicólogo russo e cita seu artigo *Sobre a questão do multilinguismo na infância*,

---

<sup>94</sup> o caminho para competência em uma terra alienígena: uma perspectiva vigotskiana sobre o bilinguismo. (tradução nossa)

salientando a preocupação de Vigotski com as várias nacionalidades presentes na Rússia de sua época.

Partindo da afirmação de Vigotski de que os processos, tanto da língua materna quanto da língua estrangeira estão unidos internamente, ela analisa as similaridades e diferenças nos processos de apropriação da primeira versus da segunda língua, defendendo, assim como na afirmação de Vigotski, que a aquisição consciente e deliberada da segunda língua depende do nível de desenvolvimento da língua materna.

Seu primeiro argumento é sobre a idade das crianças na eficiência da aquisição da segunda língua. Dentro desse argumento a autora relaciona os estudos de Vigotski sobre a influência do domínio da língua materna sobre a língua estrangeira, quando ele afirma que quanto maior o domínio da língua materna maior será o domínio da língua estrangeira. A autora aponta diversas pesquisas que mostraram que crianças mais velhas tiveram um melhor desempenho na aquisição da segunda língua quando comparadas às crianças menores.

Em seguida John-Steiner passa a usar o termo aprendizagem de segunda língua e concentra-se nas estratégias usadas por crianças em situação de imersão em segunda língua (principalmente imigrantes) ou de contextos de sala de aula. Nessa parte nosso trabalho acredita que a autora, ainda que não de forma explícita, aborda questões importantes que interessam a esse trabalho. Ela indica que pesquisas que observaram crianças na educação infantil no processo de aprendizagem da segunda língua notaram a grande importância da participação nas práticas sociais no desenvolvimento desse processo. Também traz como exemplo duas pesquisas em que os sujeitos que não estavam inseridos nas práticas sociais do novo país tiveram grandes dificuldades na aprendizagem da segunda língua.

Nesse ponto John-Steiner retoma o argumento de Vigotski, afirmando o papel crítico do contexto social na aprendizagem da segunda língua. Antes de seguirmos faz-se necessário refletir sobre as contribuições que a autora traz até esse ponto. Como suas análises articulam-se com as ideias que discorreremos nesse trabalho? Como os modos de apropriação construídos ou não em e por práticas sociais influenciam no desenvolvimento infantil? No nosso entendimento a autora, ao trazer diferentes pesquisas do campo do bilinguismo, aponta que o desenvolvimento da

segunda língua percorre uma diversidade de caminhos, isto é, que a mediação está presente em muitas situações – brincadeiras, atividades de sala de aula – e que a significação feita pelas crianças depende da maneira pelas quais essas situações impactam em sua experiência.

Para descrever os processos de aquisição da primeira e segunda língua, John-Steiner faz referência às pesquisas feitas na área de psicolinguística e contrapõe os resultados das mesmas com as análises feitas por Vigotski, sobre a influência da língua estrangeira no desenvolvimento da língua materna. Desse modo, as considerações de Susan Ervin-tripp (1974 apud JOHN-STEINER, 1985) sobre o melhor desempenho de crianças bilíngues mais velhas (em uma escala de quatro a nove anos, as crianças mais velhas se saíram melhor) em teste de compreensão, imitação e tradução coincidem com os estudos de Vigotski no que diz respeito ao nível de desenvolvimento da língua materna e sua relação com aquisição consciente e deliberada da língua estrangeira. Ele afirma que:

Reiterando o que dissemos anteriormente, o desenvolvimento de uma língua estrangeira é um processo original porque emprega todo o aspecto semântico da língua materna surgido no curso de uma longa evolução. Assim, o ensino de uma língua estrangeira a um aluno escolar se funda no conhecimento da língua materna como sua própria base. (VIGOTSKI, 2009, p. 267)

Ainda que John-Steiner apenas apresente os resultados obtidos na pesquisa de Ervin-Tripp (1974 apud JOHN-STEINER, 1985), vale aqui ressaltar a importância das análises obtidas a partir de testes de compreensão e sobretudo das formas pelas quais os testes foram estruturados, conduzidos, o que mediram, entre outros aspectos. Isso pois acreditamos que testes dificilmente poderão contemplar uma análise do desenvolvimento integral da criança, refletindo apenas os resultados delimitados previamente<sup>95</sup>.

O primeiro argumento construído pela autora reside na questão "do older children just learn faster, or do they rely on different approaches than do younger learners?"<sup>96</sup> (JOHN-STEINER, 1985, p. 349). Ela enfatiza que, a despeito dos

---

<sup>95</sup> Para um maior entendimento sobre as deficiências de testes psicométricos verificar artigo de Maria Helena Souza Patto, *Para uma crítica da Razão Psicométrica*.

<sup>96</sup> "crianças mais velhas aprendem mais rápido ou dependem de abordagens diferentes das dos alunos mais jovens?" (tradução nossa)

diferentes contextos de aquisição de língua estrangeira que não foram considerados por Vigotski em sua análise, a conclusão geral feita por ele é validada nas pesquisas da área – “a saber que a aquisição de uma língua estrangeira é certamente dependente do nível de desenvolvimento da língua materna” (Ibid., p. 350).

Aqui podemos notar que a autora passa a analisar os dados de Ervin-Tripp de maneira diferenciado pois leva em consideração os modos de participação que cada criança faz em seu processo de apropriação da segunda língua.

Ao ressaltar a importância dos processos metalinguísticos na aquisição de língua estrangeira e correlacioná-los às conclusões feitas por Vigotski abre o caminho para uma segunda análise feita no artigo: os diferentes modos de apropriação que aparecem nas pesquisas com crianças aprendendo uma segunda língua. John-Steiner aponta a pesquisa de Filmore (1979 apud JOHN-STEINER, 1985) em que crianças mexicanas em uma pré-escola americana fazem uso de diferentes estratégias durante as brincadeiras ou em sala de aula baseadas em “suposições” de acordo com o contexto onde estavam inseridas. Ela usa a expressão “make the most of what you got”<sup>97</sup> para mostrar como as crianças constroem novas experiências a partir da linguagem que já conhecem. Salienta ainda que crianças imigrantes que iniciam seu contato com a língua estrangeira em salas de aula estruturadas no modelo papel-lápis, têm menos oportunidades de incluir novas expressões da língua.

Ao comparar as estratégias de aprendizagem das crianças em idade de alfabetização com as das crianças em idade pré-escolar ela afirma que:

They were too old to learn their second language through play as Filmore’s kindergarten-age subjects. At the same time they were too young to have developed literacy and cognitive strategies, which were available to their older siblings who had a few years of education in their native language. (JOHN-STEINER, 1985, p. 354).<sup>98</sup>

O artigo de John-Steiner traz diferentes exemplos de pesquisas cujos resultados demonstram a influência da idade das crianças no processo de aquisição

---

<sup>97</sup> tirar o máximo proveito do que você tem (tradução nossa)

<sup>98</sup> Eles eram velhos demais para aprender sua segunda língua como as crianças do jardim de infância da pesquisa de Filmore. Ao mesmo tempo, eram jovens demais para desenvolver estratégias de alfabetização e cognitivas, disponíveis para as crianças mais velhas que tinham alguns anos de educação em sua língua nativa. (tradução nossa)

da língua estrangeira. Esse aspecto é também pontuado por Vigotski (2005) em seu artigo *Sobre a questão do multilinguismo na infância*. Uma das condições estabelecidas por ele que irá determinar a influência do bilinguismo no desenvolvimento intelectual geral da criança é justamente a idade das crianças no momento do início da apropriação.

Além disso, a importância do contexto social na aprendizagem da segunda língua tem um papel crucial para Vigotski, salienta John-Steiner, além da necessidade de entender o problema do bilinguismo a partir de uma visão dinâmica, ao invés de estática (JOHN-STEINER, 1985, p. 355). Considerando o contexto, o fator da idade tem grande relevância no desempenho verbal daqueles que passam a conviver com uma segunda língua:

Whereas young children can insert their simplified messages into the shared context of activities, the adolescent has many more interests and frequently suffers from the pressure of unmet communicative needs. [...] In contrast with young children who learn in highly contextualized settings, the older learner needs assistance in breaking the code. <sup>99</sup>(Ibid., p. 355).

Essa afirmação da autora culmina com o que ela chama de estratégias comunicativas no processo de aprendizagem da segunda língua que estão colocadas em todas as pesquisas revisadas por ela. No nosso entendimento, acreditamos que essas estratégias são os diferentes modos de apropriação da segunda língua, que significam e constituem-se de forma singular para cada sujeito.

Além disso as mesmas pesquisas apontam para uma “nova” maneira de pesquisar a segunda língua, cuja orientação está voltada para a análise dos processos: *focus on process approaches*<sup>100</sup>. Essa diferença contrasta com pesquisas que estudavam a aprendizagem de segunda língua baseadas em medidas de desempenho, isto é, *product-oriented*. Salienta ainda a necessidade de sair da superfície dessas pesquisas e explorar as estruturas internas envolvidas no desenvolvimento da linguagem de bilíngues

---

<sup>99</sup> Enquanto as crianças pequenas podem inserir suas mensagens simplificadas no contexto compartilhado de atividades, o adolescente tem muito mais interesse e frequentemente sofre com a pressão das necessidades comunicativas não atendidas. [...] Em contraste com crianças pequenas que aprendem em contextos altamente contextualizados, o aluno mais velho precisa de ajuda para quebrar o código. (tradução nossa)

<sup>100</sup> foco em abordagens de processos (tradução nossa)

Considerando que as reflexões da autora sobre o bilinguismo são feitas a partir de pesquisas com crianças e adolescentes inseridos em um contexto em que a língua falada é outra daquela adquirida nos primeiros anos de suas vidas é, de fato interessante usar a teoria de Vigotski para corroborar os resultados encontrados, posto que ele fez, em seus estudos, muitas analogias com a língua estrangeira.

No entanto, Vigotski refere-se – na maior parte de suas analogias - principalmente à aprendizagem de língua estrangeira em ambiente escolar. Deste modo, a hipótese de que a aquisição de uma língua estrangeira depende do nível de desenvolvimento da língua materna é plausível, no entanto deve ser analisada com cautela quando aplicada em outros contextos.

O contexto social mais reiterado por Vigotski (2009) em seu livro *A construção do pensamento e da linguagem*, principalmente no capítulo seis, *Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância*, tem a língua materna exclusiva nos primeiros anos de vida da criança e a segunda língua inserida no contexto escolar ou de aprendizagem formal. As pesquisas apontadas por John-Steiner têm um contexto de imersão, isto é, crianças imigrantes cuja língua materna não coincide com a língua do país em que passaram a viver ou ainda crianças em programas escolares de imersão em uma língua estrangeira.

A cautela em analisar os contextos é apontado pelo próprio Vigotski no seu artigo *Sobre a questão do multilinguismo na infância*. Ele afirma que as pesquisas sobre bilinguismo dependem “da idade das crianças, do caráter do encontro das duas línguas e, finalmente (e o mais importante), da ação pedagógica no desenvolvimento da fala materna e estrangeira”. (Ibid., p. 1).

Quando o autor fala sobre o caráter do encontro das duas línguas ele abre o leque para as inúmeras possibilidades de contextos onde o bilinguismo pode ocorrer. Por isso, deixa por último o fator ação pedagógica que, independentemente do contexto social onde o bilinguismo ocorrer, deve ser analisado. Aqui ele destaca o papel da mediação na apropriação da segunda língua.

Por último, é importante salientar ainda a intenção da autora de tentar propor "some possible mechanisms that enhance or interfere with the course of development toward the unity of thought and the diversity of expressions that characterize these

virtuosos of bilingualism<sup>101</sup>" (JOHN-STEINER, 1989, p. 367) baseando-se em três estágios de aprendizagem da segunda língua.

O primeiro desses estágios é chamado de "aprendendo sobre o conhecido" e trata dos modos de apropriação que surgem nas relações com a segunda língua, de questões afetivas e sociais que a envolvem. O segundo estágio trata da difícil aliança entre duas línguas, e das dificuldades de romper a dependência da língua materna. No terceiro estágio ela propõe a união do pensamento e da diversidade de expressões, na complexa relação entre pensamento e linguagem. Em cada um desses estágios ela aponta questões importantes como as práticas sociais nas quais nos inserimos na tentativa de participar da segunda língua, das questões afetivas e sociolinguísticas, do período silencioso, dentre outros. Todos esses aspectos da aprendizagem apontados pela autora evidenciam novamente os diferentes modos de apropriação que permeiam os contextos onde o bilinguismo acontece.

Na conclusão de seu artigo ela mostra a grande preocupação de sua análise:

Deeper understandings of bilingualism – effective, additive, joyful and competent use of two or more languages – is increasingly important today as growing numbers of children and adults find themselves in alien lands with little knowledge of the languages spoken around them. A sustained and systematic inquiry into adult second-language acquisition is needed if we are to prevent the cultural inhibition of language and the social costs of the alienation so prevalent under these circumstances. It is my belief that the Vygotskian perspective offers significant, though as yet untested opportunities for educational innovations that can help achieve communicative competence for millions of people in many lands<sup>102</sup>. (JOHN-STEINER, 1985, p. 369)

As pesquisadoras Caroline Bligh e Rose Drury, em seu artigo *Perspectives on the 'silent period' for emergent bilinguals in England*<sup>103</sup> por meio de uma pesquisa

---

<sup>101</sup> Alguns mecanismos possíveis que melhoram ou interferem no curso do desenvolvimento em direção à unidade de pensamento e a diversidade de expressões que caracterizam esses virtuosos do bilinguismo.

<sup>102</sup> Desentendimentos mais profundos do bilinguismo - uso efetivo, aditivo, alegre e competente de duas ou mais línguas - são cada vez mais importantes hoje em dia, à medida que um número crescente de crianças e adultos se encontram em terras estrangeiras com pouco conhecimento das línguas faladas em torno deles. É necessária uma investigação sistemática e sustentada sobre a aquisição de segunda língua por adultos, se quisermos evitar a inibição cultural da linguagem e os custos sociais da alienação tão prevalente nessas circunstâncias. Acredito que a perspectiva vigotskiana oferece oportunidades significativas, mas ainda não testadas, de inovações educacionais que podem ajudar a alcançar competência comunicativa para milhões de pessoas em muitos países.

<sup>103</sup> Perspectivas sobre o 'período silencioso' para bilíngues emergentes na Inglaterra. (tradução nossa)

etnográfica, problematizam o 'período silencioso' como experienciado por crianças da educação infantil em sua aprendizagem da segunda língua. Para as autoras, a escolha da etnografia para a pesquisa proporciona a observação do comportamento dos participantes, mas também a significação desses comportamentos e facilita as investigações da significação no 'período silencioso'.

Tratam em seu artigo especificamente das observações feitas sobre três crianças<sup>104</sup> entre 3 e 4 anos, de origem asiática, inseridas na educação infantil pública da Inglaterra: Suki, Nazma e Adyta. Essas crianças passaram por um 'período silencioso' na aquisição da segunda língua e as autoras esforçam-se, por meio dessa pesquisa, em revelar os importantes aspectos desse período na aprendizagem das crianças.

Baseando-se no estudo de Saville-Troike (1988) elas entendem a criança como um **espectador** e interessam-se por movimentos dos olhos, expressões faciais e gestos. Consideram fundamental em sua pesquisa a articulação de como o silêncio medeia o acesso à participação da criança aprendendo uma segunda língua.

Ao apresentar os resultados da pesquisa, as autoras salientam que eles revelam menos da aquisição da segunda língua e mais da prática de aprendizagem no 'período silencioso', seja ela a aprendizagem de arte, de se parecer com a professora, de poder compartilhar momentos prazerosos com outros, ou simplesmente a aprendizagem de 'se encaixar', 'se adaptar'.

Revelam ainda uma aprendizagem auto-mediada no e pelo 'período silencioso', contextualizada dentro, isto é, no interior do conceito de 'participação periférica legítima' (legitimate peripheral participation – LPP). Bligh e Drury afirmam que essa localização (LPP) facilita fracionadamente o aumento da participação da criança bilíngue emergente. A articulação proposta pelas autoras do 'período silencioso' contextualizado dentro da LPP é evidenciado por Bligh (2014) a partir do exemplo abaixo transcrito:

It is this very acceptance of the new and the unknown within LPP that leads to the transformation of practices. No one is concerned whether she/he is or is not performing the correct 'dance steps'. It does not matter if she/he misses a beat, because it is the 'practising of practices' and the 'participating in participation' that leads to transformation. To clarify, if every 'movement' were only to be judged by output (end

---

<sup>104</sup> Foram observadas as crianças Suki e Adyta (Bligh, 2011), descendentes de japoneses e punjabi, e Nazma (Drury, 2007), descendência da Caxemira.

product) there is mounting pressure placed upon the performance of the participator – to 'get it right'. There is no 'get out clause' for the participant. In contrast, LPP mediates learning without requiring the reification of a 'something'<sup>105</sup>. (Ibid., p. 23)

A participação periférica legítima (legitimate peripheral participation – LPP) é o modelo de análise adotado por Bligh e Drury, proposto por Lave e Wenger (1991 apud BLIGH e DRURY, 2015), considerados pelas autoras como sucessores de Vigotski. A aprendizagem pela LPP envolve uma participação fracionada, isto é, um processo mais abrangente em ser participante ativo nas práticas das comunidades sociais e nas identidades constituídas na relação com essas comunidades. Pela LPP os recém-chegados podem primeiramente observar os modos de "o quê e como" da participação, enquanto avançam de forma fracionada.

Podemos articular o conceito de LPP desenvolvido no artigo de Bligh e Drury com as ideias de Pino (2000), ao tratar do sentido do social na obra de Vigotski. Ainda que de maneira muito mais abrangente, e não especificamente circunscrita para contextos bilíngues, as elaborações do autor sobre a influência do meio no desenvolvimento da criança são relevantes no entendimento do conceito de LPP. O autor problematiza a adaptação das condutas individuais às práticas sociais e afirma que Vigotski inverte a direção do vetor na relação indivíduo-sociedade: "No lugar de nos perguntarmos como a criança se comporta no meio social, diz ele, devemos nos perguntar como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais" (Ibid., p. 52).

Para efeito da nossa pesquisa tomaremos o termo sociocultural usado por Bligh como relativo à histórico-cultural. A perspectiva sociocultural aplicada à pesquisa de Bligh e Drury é "less about revealing the external child and more about uncovering the historical child"<sup>106</sup> (FLEER, 2004, p. 175 apud BLIGH, 2014, p. 12).

A menina Suki, (quatro anos, ascendência japonesa) após ingressar na educação infantil, passou por um 'período silencioso' que, de acordo com perspectiva

---

<sup>105</sup> É essa aceitação do novo e do desconhecido dentro do LPP que leva à transformação das práticas. Ninguém está preocupado se ela / ele está ou não está executando as 'etapas de dança' corretas. Não importa se ele / ela está perdendo porque é a 'prática das práticas' e a 'participação na participação' que leva à transformação. Para esclarecer, se cada "movimento" fosse apenas avaliado pela produção (produto final), há uma pressão crescente sobre o desempenho do participante - para "acertar". Não há cláusula de 'get out' para o participante. Em contraste, o LPP medeia a aprendizagem sem exigir a reificação de um "algo". (tradução nossa)

<sup>106</sup> "menos sobre revelar a criança externa e mais sobre a descoberta da criança histórica" (tradução nossa)

da professora, limitava sua participação nas atividades propostas. Em casa Suki era uma menina ativa e interagia normalmente com seus familiares na língua materna, enquanto que na escola permanecia o tempo todo calada e sem sorrir. As primeiras investigações feitas pela psicóloga educacional do governo, após um mês de sua entrada na escola de educação infantil, apontaram o diagnóstico de "mutismo seletivo", isto é, de que a criança intencionalmente recusava-se a falar com outras crianças e com as professoras da escola. O diagnóstico de "mutismo seletivo" entendia Suki como uma criança com algum tipo de deficiência no seu desenvolvimento, que requeria acompanhamento médico. Isso indicava que a aprendizagem que ocorria durante o 'período silencioso' estava sendo desconsiderada.

No caso de Nazma, três anos, de origem paquistanesa, a perspectiva da professora é de que ela intencionalmente não respondia às conversas em inglês, mesmo que tenha entendido, enquanto que em sua língua materna ela interagia de forma confiante, usando suas habilidades linguísticas da mesma maneira que as outras crianças. Esse contraste é apontado por Bligh e Drury como o uso intencional do silêncio para mediar sua aprendizagem.

Adyta, 3 anos, de origem sul-asiática, era em casa um menino confiante e divertido que passava a maior parte do tempo com sua avó falando em sua língua materna Punjabi, mas permaneceu em silêncio durante todo o tempo em que esteve na educação infantil.

Contrariamente ao diagnóstico feito pela psicóloga que avaliou Suki, Bligh e Drury preocupam-se em sua pesquisa com os fatores sociais que afetam as crianças e, principalmente, em compreender o que as crianças (que passam por essa fase) estão aprendendo durante o 'período silencioso'.

O 'período silencioso' pode ser articulado, de acordo com as autoras, em termos da criança participando ativamente por meio de sua fala interna (ou linguagem interna). Além disso, Bligh (2014) ressalta que, em contraste com a perspectiva linguística que analisaria o 'período silencioso' como uma fase de ganho de competências linguísticas, desconsiderando as múltiplas práticas de aprendizagem compartilhada, a perspectiva histórico-cultural reconhece e abarca todas essas complexidades, como mostraram as autoras.

Nesse sentido, a perspectiva histórico-cultural não apenas supera os estudos reducionistas, mas também reconhece as ligações entre os entendimentos culturais da criança e sua negociação silenciosa na criação de significados. Para Gregory (2002, p. 2 apud BLIGH, 2014, p.5) uma abordagem sociocultural, "rejects the difference between psychology and anthropology ... It's not just interdisciplinary; indeed, it transcends disciplines because it focuses on the inextricable link between culture and cognition through involvement in activities, tasks, or events.<sup>107</sup>".

Consequentemente, tal perspectiva sociocultural (FLEER, 2004 apud BLIGH, 2014, p. 12) procura ver toda a imagem através da compreensão dos aspectos sociais, históricos e culturais das práticas diárias das crianças.

Lembramos também que Bligh (2014) acrescenta ao 'período silencioso' uma nova noção, referindo-se a ele também como 'experiências silenciosas'.

Bligh (2014) aponta também o conceito do 'período silencioso' elaborado pelo linguista Stephen Krashen (1985 apud BLIGH 2014, p.3). Para o autor esse período é um estágio de pré-produção da aquisição da segunda língua, quando o aprendiz é 'incapaz ou não tem vontade' de falar em sua segunda língua em desenvolvimento; o aprendiz precisa de tempo para ouvir e observar os outros. Ainda que o autor não volte sua atenção às significações que ocorrem na mediação semiótica desse período mesmo assim ele considera esse período como um espaço recorrente na aprendizagem da segunda língua.

Perhaps the "silent period" observed in natural child second language acquisition (Hakuta, 1974; Huang and Hatch, 1978) corresponds to the period in which the first language is heavily used in "unnatural" adult second language performance. The children may be building up acquired competence via input, and several recent studies (Gary, 1974; Postovsky, 1977) imply that less insistence on early oral performance may be profitable for children and adults studying second languages in formal settings<sup>108</sup>. (KRASHEN, 1982, p. 67)

---

<sup>107</sup> rejeita a diferença entre psicologia e antropologia ... Não é apenas interdisciplinar; na verdade, transcende as disciplinas, pois se concentra no vínculo inextricável entre cultura e cognição por meio do envolvimento em atividades, tarefas ou eventos (tradução nossa)

<sup>108</sup> Talvez o "período silencioso" observado na aquisição natural de segunda língua infantil (Hakuta, 1974; Huang e Hatch, 1978) corresponda ao período em que a primeira língua é muito usada em apresentações de segunda língua adulta "não natural". As crianças podem estar adquirindo competência adquirida através de contribuições, e vários estudos recentes (Gary, 1974; Postovsky, 1977) implicam que menos insistência no desempenho oral precoce pode ser lucrativo para crianças e adultos que estudam segundas línguas em contextos formais. (Tradução nossa)

Sobre o desempenho das crianças em sala de aula, os resultados trazidos pelo artigo contribuem para a compreensão de que o fato de a criança não apresentar resultados concretos por meio da fala ou de seu desempenho visível não significa que ela não está aprendendo.

As autoras resumem o resultado de suas investigações feitas durante o período silencioso de crianças bilingues emergentes da seguinte maneira:

The joint findings reveal that during the period of silence young bilingual learners:

- Apply "mother tongue thinking" to practice participation
- It mediates the learning itself inside and outside the configuration of the first years.
- Negotiate levels of silent participation through legitimate peripheral participation.
- Use the agent of silence strategy for "self-affirmation".

The results also emphasize that:

- The role of the child as an agent in controlling their own learning.
- The learning occurred simultaneously with the learning of the language spoken in English.
- English learning does not seem to precede other learning.
- By increasing participation in social practices, the bilingual learner makes the practices themselves.
- The child modifies the practices through shared ownership, contribution and distribution of what is learned<sup>109</sup>. (BLIGH e DRURY, 2015, p. 16)

Para elas, os processos de significação das crianças no período silencioso são revelados por meio de "the application of silence as an agentive action; utilising silence as a tool for learning; fractionally increasing participation; self-mediated learning<sup>110</sup>"(Ibid. p. 17)

---

<sup>109</sup> As descobertas conjuntas revelam que durante o período de silêncio jovens aprendizes bilíngües:

- Aplique o "pensamento da língua materna" para praticar a participação
- Mediate o próprio aprendizado dentro e fora da configuração dos primeiros anos.
- Negociar níveis de participação silenciosa através da participação periférica legítima.
- Use a estratégia de agente do silêncio para "auto-afirmação".

Os resultados também enfatizam que:

- O papel da criança como agente no controle de sua própria aprendizagem.
- A aprendizagem ocorreu simultaneamente com o aprendizado da língua falada em inglês.
- O aprendizado de inglês não parece preceder outros aprendizados.
- Através do aumento da participação nas práticas sociais, o aprendente bilingue torna as práticas próprias.
- A criança modifica as práticas através da propriedade compartilhada, contribuição e distribuição do que é aprendido. (tradução nossa)

<sup>110</sup> a aplicação do silêncio como ação agentiva; utilizando o silêncio como ferramenta de aprendizagem; participação fracionária crescente; aprendizagem auto-mediada. (tradução nossa)

O sentido da palavra legítima (em português) na sigla LPP também pode ser considerado como verdadeira e válida, ou seja, uma participação periférica verdadeira/válida/legítima que se constitui na pesquisa de Bligh e Drury, fundamental para a conversão das práticas sociais e culturais.

As autoras criticam algumas políticas governamentais da Inglaterra baseadas predominantemente em modelos desenvolvimentistas e cognitivistas de aprendizagem. Salientam ainda que as iniciativas governamentais que tentam elevar o status da 'palavra falada' acabam por negligenciar o significado da 'palavra não dita'. Neste ponto podemos novamente retomar a afirmação de Smolka (1995) sobre linguagem "a linguagem nem sempre comunica, não é transparente, ela significa por meio do 'não dito' e não necessariamente significa por meio do que é dito". (Ibid., p. 16).

A forma pela qual o conceito do 'período silencioso' vai sendo elaborado por Bligh e Drury destaca a participação ativa da criança nas relações em que está inserida. Desse modo, as autoras criam espaço para o entendimento da importância dessa linguagem nos processos de significação da criança.

Aqui fica claro, como apontamos anteriormente em Smolka (2000), que as formas de apropriação nem sempre estão de acordo com aquilo que é *adequado ou pertinente* às expectativas sociais. Quando nos apropriamos de uma segunda língua não somos determinados a expressar oralmente esse conhecimento. A participação pode se dar de forma silenciosa ou periférica e assim contemplar os processos de significação que nela se constituem.

Sobre isso, Vigotski (2005 [1929]) afirma que a linguagem não participa somente da atividade nas funções que incluem evidentemente a palavra pronunciada, e isso demonstra que a linguagem interna representa um nível mais elevado no desenvolvimento da linguagem.

Dentro disso, apontamos sua relevância dentro da perspectiva histórico-cultural, pois reconhecem, observam e analisam no desenvolvimento da criança, sua negociação silenciosa na criação de significado, trazendo à tona importantes questões sobre o período silencioso, contribuindo assim para o maior entendimento do bilinguismo no desenvolvimento integral da criança.

### 3.3 O papel das emoções nos diferentes modos de expressão da segunda língua

Aneta Pavlenko (2006), em seu artigo *Bilingual Selves*, vai além e busca evidenciar a questão de personalidades diferentes em indivíduos bilíngues a partir do entendimento das fontes atribuídas à essa autopercepção. A autora analisa as respostas de um questionário eletrônico denominado "bilingualism and emotions"<sup>111</sup>, criado por Dewaele e por ela (DEWAELE e PAVLENKO 2001-2003), que foi submetido a indivíduos bilíngues. A partir disso, procura entender as influências-chave que constroem as percepções individuais da relação entre língua e personalidade.

Na elaboração de sua análise sobre as influências-chave formadoras da relação entre língua e personalidade em sujeitos bilíngues Pavlenko (2006) busca entender o papel das emoções nos modos de expressão da língua materna e da segunda língua. O questionário eletrônico elaborado por Pavlenko e Dewaele (2001 – 2003) contava com perguntas como: você troca de língua quando fala de problemas emocionais? Qual língua você escolhe para ter conversas íntimas com seus filhos? Como você definiria sua língua materna e sua segunda língua: útil; colorida; rica; poética; emocional; fria? Em qual língua você expressa seus sentimentos mais profundos?

Ao analisar as respostas dos indivíduos bilíngues para essas perguntas a autora busca compreender as formas pelos quais eles constroem e percebem sua relação com a língua materna e a língua estrangeira, e como essa relação é afetada pelas emoções que a constituíram.

Magiolino (2010) também elabora em sua tese sua percepção sobre emoção, palavra e a dimensão da significação. Para a autora as emoções emergem e se (trans)formam nas relações entre os homens:

As emoções são afetadas pela palavra, não se restringem a ela, não estão além dela. As emoções constituem-se no e pelo signo como fenômeno ideológico da vida e da experiência humana. É isto o que lhes dá o caráter humano. O problema das emoções e do domínio e

---

<sup>111</sup> Bilinguismo e emoções (tradução nossa)

transformação do comportamento é redimensionado pelo processo de significação e pelo papel ou estatuto do signo na elaboração vigotskiana.(Ibid., p. 161)

Pavlenko (2006), discorre também a respeito do papel das emoções nessa relação e caminha na mesma direção de Vigotski, quando o autor afirma que o “pensamento é internamente mediado por significados e [...] por detrás desse pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva” (VIGOTSKI, 2009, 479).

Ainda sobre a tendência afetiva e volitiva que é comumente, na psicologia tradicional, separada da parte intelectual de nossa consciência, Vigotski afirma que:

Quem separou desde o início o pensamento do afeto, fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento (...) e inviabilizou de antemão o estudo da influência reflexa do pensamento sobre a parte afetiva e volitiva da vida psíquica (...) A análise que decompõe a totalidade complexa em unidades reencaminha a solução desse problema (...) e mostra que existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda ideia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem representada nessa ideia. (VIGOTSKI, 2009, p. 16)

A autora retoma Bakhtin, as noções de dialogismo<sup>112</sup> e polifonia que se referem à presença de várias vozes independentes e frequentemente conflitantes dentro de um mesmo texto para contar sobre casos onde os indivíduos bilíngues acreditam que sua percepção de mundo é diferente quando escrita em uma segunda língua, visto que ela reflete a experiência na qual se está inserido no processo de apropriação da

---

<sup>112</sup> Para Bakhtin: "A relação com a coisa e a relação com o sentido encarnado na palavra ou em algum outro signo. A relação com a coisa (em sua pura materialidade) não pode ser dialógica (ou seja, não pode assumir a forma da conversação, da discussão, da concordância, etc.). **A relação com o sentido é sempre dialógica.** O ato de compreensão já é dialógico. Reificação do sentido com o intuito de incluí-lo numa ordem causal. A compreensão estreita do dialogismo concebido como discussão, polêmica, paródia. Estas são formas externas, visíveis, embora rudimentares, do dialogismo. **O crédito concedido à palavra do outro**, a acolhida fervorosa dada à palavra sacra (de autoridade), a iniciação, a busca do sentido profundo, a concordância, com suas infinitas graduações e matizes (sem restrições de ordem lógica ou reticências de ordem puramente factual), a estratificação de um sentido que se sobrepõe a outro sentido, de uma voz que se sobrepõe a outra voz, o fortalecimento pela fusão (mas não a identificação), a compreensão que completa, que ultrapassa os limites da coisa compreendida, etc. Estas relações específicas não podem ser resumidas a uma relação puramente lógica, ou a uma relação puramente factual. É aqui que se encontram, em toda a sua integridade, posições, pessoas (a pessoa prescinde de revelação extensiva: pode manifestar-se por um único som, revelar-se por uma única palavra), justamente vozes". Grifo nosso. (BAKHTIN, 1997, p.350)

segunda língua<sup>113</sup>. Ela destaca como exemplo a experiência do escrito búlgaro Tzvetan Todorov, que morou por quase vinte anos na França e ao traduzir um de seus textos, originalmente escrito em francês, para o búlgaro, percebeu que sua posição em relação ao tema mudava:

I have changed my imagined audience. And at that moment I realized that the Bulgarian intellectuals to whom my discourse was addressed could not understand the meaning I intended. The condemnation of attachment to national values changes significance according to whether you live in a small country (your own) placed within the sphere of influence of a larger one or whether you live abroad, in a different country, where you are (or think you are) sheltered from any threat by a more powerful neighbor. Paris is certainly a place that favors the euphoric renunciation of nationalist values: Sofia much less so ... ([the necessary modification] required that I change an affirmation into its direct opposite. I understood the position of the Bulgarian intellectuals, and had I been in their situation, mine probably would have been the same. <sup>114</sup>(TODOROV, 1994, p. 210 apud PAVLENKO, 2006, p. 4)

Nesse trecho do escritor podemos perceber como as significações construídas na apropriação da segunda língua impactaram no seu pensamento de tal forma que ele quando muda a perspectiva da língua muda também sua percepção do tema. Pavlenko (2006) afirma que essas descrições dos sujeitos bilíngues mostram o *drama da dualidade* presente no bilinguismo (Ibid., p. 5)

Nesse drama da dualidade percebemos as metáforas (PAVLENKO, 2006) que aparecem nas reflexões bilíngues sobre linguagem - empréstimo, bigamia, traição, bifurcação, fragmentação, multiplicidade, separação, lacuna, alienação - e reinscrevem o sentimento de dualidade. Essas metáforas transmitem um conjunto de emoções: culpa por deslealdades linguísticas e étnicas, insegurança sobre a legitimidade de uma língua recém-aprendida, ansiedade pela falta de unidade

---

<sup>113</sup> Para Bakhtin: "Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. **Através da palavra, defino-me em relação ao outro**, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor". Grifo nosso. (BAKHTIN, 2006, p. 115)

<sup>114</sup>Eu mudei meu público imaginado. Naquele momento, percebi que os intelectuais búlgaros a quem meu discurso se dirigia não entendiam o significado que eu pretendia. A condenação do apego aos valores nacionais muda de acordo com se você mora em um país pequeno (seu) colocado dentro da esfera de influência de um país maior ou se mora no exterior, em um país diferente, onde está (ou pensa que está) protegidos de qualquer ameaça por um vizinho mais poderoso. Paris é certamente um lugar que favorece a renúncia eufórica dos valores nacionalistas: Sofia muito menos ... (a modificação necessária) exigia que eu mudasse uma afirmação em seu oposto direto. Eu entendi a posição dos intelectuais búlgaros, e eu estando na situação deles, a minha provavelmente teria sido a mesma. (Tradução nossa)

saudável, angústia pela incapacidade de reunir os mundos incomensuráveis, e tristeza e confusão causadas por ver a si mesmo como dividido, um eu necessitado de tradução.

Nesse sentido Vigotski afirma que "o pensamento nasce (...) do campo da consciência que o motiva, que abrange nossas necessidades, interesses, motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva". (VIGOTSKI, 2009, p. 479)

Pavlenko (2006) busca entender as influências-chave que formam as percepções individuais da relação entre a sua língua e sua personalidade. Em seus resultados ela aponta quatro fontes principais da percepção de diferentes personalidades: (1) diferenças linguísticas e culturais; (2) contextos de aprendizagem distintos; (3) diferentes níveis de emocionalidade da linguagem; (4) diferentes níveis de proficiência linguística.

Das muitas pesquisas retomadas pela autora para elucidar essas fontes, uma delas, feita por Susan Ervin-Tripp (1954, 1964, 1967 apud PAVLENKO, 2006, p. 14), apresenta crianças bilingues (japonês-inglês, nascidas nos EUA e que falavam japonês no ambiente familiar) de 8 a 14 anos. Essas crianças criam histórias a partir de figuras/fotos e o que segue é que as histórias contadas em japonês eram muito mais emocionais: as pessoas enlouqueciam, choravam a dor, ou lamentavam o amor perdido; enquanto que em inglês o homem era roubado por um hipnotizador, a mulher voltava bêbada para casa e uma garota tentava completar um projeto de costura.

Nesse ponto evidencia-se novamente que as emoções que vêm à tona quando falamos nossa língua materna ou uma língua estrangeira mobilizam diferentes experiências em nosso pensamento e, conseqüentemente, se traduzem de forma distinta. Para a pesquisa apontada acima notamos que as histórias contadas em japonês, a língua do ambiente familiar, refletiam uma percepção de mundo em que as emoções davam o significado principal. Já nas histórias descritas em língua estrangeira o papel das emoções dá lugar às cenas cotidianas sem, aparentemente, nenhuma característica especial.

Isso nos leva a pensar que as emoções envolvidas no desenvolvimento da língua materna, na pesquisa descrita acima especificamente, tem uma grande influência na significação que o indivíduo faz do mundo.

Conforme mencionamos anteriormente, para Vigotski (2005 [1929]) o multilinguismo infantil vai muito além da influência da segunda língua sobre a língua materna – sua complexidade exige o estudo geral sobre o desenvolvimento da linguagem da criança em toda riqueza do conteúdo psicológico, considerando também a influência da fala refletida no **desenvolvimento emocional**.

Sobre isso, ressaltamos que assim como Vigotski descreveu, é preciso observar as vias pelas quais a significação ocorre.

Sem prescindir de uma perspectiva evolucionista, mas diferentemente de Damásio, Vigotski defende que as emoções, como processos complexos, desenvolvem-se na e pela história humana, são impregnadas de valor no processo de tomada de consciência na relação com o outro, na e pela linguagem e o processo de significação, como vimos defendendo. (MAGIOLINO, 2010, p. 125)

Vigotski (2009) também trata desse tema no texto *Pensamento e Palavra*, quando, por inúmeras vezes, ao tratar da natureza psicológica no sentido da linguagem, usa como exemplo as adaptações nas traduções de fábulas e poesias. Ele relata sobre a tradução da fábula *A cigarra e a formiga*, que em sua versão russa teve a cigarra substituída por uma libélula. Vigotski explica que em francês o termo cigarra é do gênero feminino e encarna a frivolidade e despreocupação; mas em russo o termo é masculino e perde inevitavelmente o significado. Por isso a libélula, que em russo é do gênero feminino e pode assim conservar os traços da cigarra.

Ainda usando como exemplo a mesma fábula Vigotski analisa mais profundamente o significado e o sentido das palavras:

Esclarecemos essa diferença entre significado e sentido da palavra tomando por base a palavra final da fábula (...) *dance*. A palavra *dance* tem um sentido permanente absolutamente definido, único para qualquer contexto em que venha a ser encontrado. Contudo, no contexto da fábula adquire um sentido intelectual e afetivo bem mais amplo: aí ele já significa simultaneamente "divirta-se e morra". Esse enriquecimento da palavra que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contêm o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto (...) O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra. (Ibid., p. 465)

Pavlenko retoma também a ideia de uma língua – uma personalidade, e a visão o falante não fala a língua, mas é falado por ela. Essa visão remete à teoria da relatividade linguística, também conhecida como hipótese de Saphir-Whorf, que argumenta que a língua que falamos influencia o modo como pensamos.

Ao falar da influência das emoções na língua a autora relata sobre pesquisas com escritores que escrevem na segunda língua e argumentam que essas línguas são benéficas em termos psicológicos, pois oferecem aos escritores palavras novas e 'limpas', desprovidas de ansiedades e tabus. Por outro lado, perde-se a ligação que a língua materna tem com a sempre presente nostalgia da emocionalidade primitiva das personalidades.

Por fim, Pavlenko salienta que sua intenção era mostrar que indivíduos bilíngues podem perceber o mundo de maneiras diferentes, e mudar perspectivas, modos de pensar e de agir, quando alternam as línguas, e isso não é uma aberração, mas uma parte do que nos faz humanos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento desse trabalho, traçando e percorrendo diferentes percursos, nosso interesse era trazer à tona alguns desdobramentos teóricos sobre importantes aspectos e conceitos no campo do bilinguismo que se fundamentavam em uma perspectiva histórico-cultural, principalmente na teoria vigotskiana.

Tentamos destacar as principais teorizações de Vigotski sobre o tema bilinguismo e apropriação de segunda língua, de modo a construir entendimentos significativos das implicações do bilinguismo no desenvolvimento infantil.

Em nossos estudos, nos debruçamos sobre os modos de apropriação da segunda língua, e nos deparamos com a questão: quais aspectos do campo do bilinguismo tornam-se relevantes à luz da teoria histórico-cultural?

A partir disso construímos um percurso de pesquisa que nos levou às questões relacionadas aos conceitos de internalização, mediação semiótica, significação e linguagem dentro da perspectiva histórico-cultural.

Considerando a preocupação de Vigotski (2005 [1929]) de levar em conta a totalidade dos fatores sociais intrínsecos ao desenvolvimento de crianças inseridas em um contexto bilíngue, da necessidade que pesquisas desse campo saíssem da superfície, da consideração exclusiva dos sinais e indicadores externos, fomos levados à busca por estudos e pesquisas que abordassem a análise da estrutura interna daqueles processos que, indiretamente, estão interessados no desenvolvimento da segunda língua.

Primordial na fundamentação desse trabalho está a afirmação do autor, já citada anteriormente, de que “o bilinguismo deve ser estudado em toda sua amplitude e em toda a profundidade de suas influências no desenvolvimento psíquico da personalidade da criança de forma integral.” (VIGOTSKI, 2005 [1929], p.5). Para Vigotski as pesquisas no campo do bilinguismo, devido à sua complexidade, exigem um estudo geral sobre o desenvolvimento da linguagem da criança em toda riqueza do conteúdo psicológico, considerando a influência da fala refletida no

desenvolvimento intelectual da criança, no desenvolvimento do caráter e no desenvolvimento emocional. (Ibid., p. 3)

Deste modo, a partir das análises feitas nesse trabalho dentro da teoria histórico-cultural e textos de Vigotski sobre bilinguismo, entendemos que as pesquisas no campo do bilinguismo, em sua grande maioria, voltam-se para análises linguísticas, neurolinguísticas, cognitivas, entre outras, e aos aspectos estruturais e formais da língua.

Os fundamentos que estruturaram esse trabalho pautaram-se na busca por pesquisas no campo do bilinguismo que destacassem a teoria histórico-cultural, e os aspectos relevantes que nela se fundamentaram, de modo que pudéssemos aprofundar nossas análises para além do que comumente encontramos nas pesquisas do campo do bilinguismo.

Desse modo, percorremos as elaborações de Vigotski sobre o processo de internalização, atentando-nos às práticas sociais que permeiam e perpassam a criação e o uso de signos e instrumentos. Dentro disso, consideramos o papel da significação como essencial na apropriação dessas práticas sociais e, conseqüentemente, na relação entre pensamento e linguagem.

Assumimos nesse trabalho o conceito de apropriação retomado por Smolka (2000) com base em Vigotski para ampliar o entendimento dos processos e relações que se estabelecem no desenvolvimento da segunda língua, levando em consideração as práticas sociais e culturais que fundamentam as significações que se dão nesses processos de apropriação. A autora destaca a apropriação das práticas sociais e sua intrínseca relação com o processo de significação, além do relevante papel das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações.

Smolka elabora o argumento de que os múltiplos significados e os múltiplos sentidos das ações humanas nem sempre podem ser tomados como adequados e pertinentes pela simples observação dos fatos. Em sua análise, a autora evidencia que a noção de apropriação, o *tornar próprio*, nem sempre coincide com as expectativas sociais, lançando assim o foco para a significação das ações no jogo das relações. Também ressalta que a questão do "apropriar-se" de algo, reside na significação que fazemos das ações que nos envolvem. Sem a significação o apropriar-se não se constrói, não se realiza.

Além disso, retomamos o papel central do conceito de linguagem dentro da perspectiva histórico-cultural de forma que pudéssemos evidenciar a sua compreensão do sujeito constituindo-se na sua relação com e pela linguagem.

Também discorremos sobre o conceito de fala privada elaborado por Vigotski para melhor analisar e compreender as estruturas internas dos processos vinculados ao desenvolvimento da linguagem na criança.

Acreditamos que o percurso escolhido para compor esse trabalho tenha nos levado além de nossas expectativas iniciais. Primeiramente, considerávamos importante que o campo do bilinguismo contemplasse estudos fundamentados na teoria histórico-cultural. No decorrer do trabalho, percebemos que essa teoria tem um significado muito maior para o campo do bilinguismo, pois aborda as temáticas do campo considerando o desenvolvimento integral da criança, em todos os seus aspectos constitutivos.

Dentre os estudos considerados para esse trabalho pudemos perceber aspectos importantes ancorados na teoria histórico-cultural. O relevante papel dos diferentes modos de apropriação da segunda língua, observados no período silencioso, na participação periférica, na fala privada, nas estratégias de apropriação criadas por crianças ao brincarem livremente com pares falantes de outra língua demonstram a influência do bilinguismo no desenvolvimento infantil, e também como essa influência pode ser observada com parâmetros que levem em conta o desenvolvimento integral da criança.

Nessas pesquisas podemos observar, como apontado por Saville-Troike (1988), que o período silencioso e a fala privada compõe o processo de desenvolvimento da segunda língua, e não devem ser tomados como elementos separados ou desvinculados desse desenvolvimento, pelo contrário, tanto o período silencioso quanto a fala privada demonstram como a significação desse processo articula-se e ancora-se na mediação semiótica que compõe a relação da criança com o contexto social e cultural no qual foi inserida.

Da mesma forma John-Steiner (1985) demonstra que as estratégias comunicativas criadas por sujeitos em um contexto bilíngue amparam-se nas práticas sociais e culturais nas quais estão inseridos. Isso mostra que os modos de apropriação da segunda língua constituem-se de forma dinâmica e não estática, e que

o processo deve ser analisado como um todo, considerando todos os aspectos nele envolvidos, e não apenas seu resultado final ou desempenho linguístico.

A influência do bilinguismo no desenvolvimento infantil é apontada na pesquisa de Bligh e Drury (2014) como um período silencioso constituindo-se em participações periféricas que a criança cria e viabiliza nos contextos onde está inserida. Também para essas autoras, assim como em Saville-Troike (1988), o período silencioso de crianças inseridas em um contexto bilíngue é apenas uma das muitas formas que o sujeito cria para se apropriar da nova língua e precisa ser considerado como um período de aprendizagem.

Na análise dos artigos escolhidos destacamos a articulação que os autores tentam trazer sobre os conceitos vigotskianos e o bilinguismo, amparados na grande importância que as práticas sociais e culturais desempenham na relação do sujeito com a língua.

O estudo que nos propusemos para esse trabalho, em uma perspectiva histórico-cultural, diferencia-se de outros no campo do bilinguismo, pois aborda temas e conceitos que comumente não são relevantes e, portanto, não são mencionados e observados, trazendo à tona experiências do desenvolvimento de sujeitos bilíngues que normalmente não são evidenciados em outras pesquisas.

Na análise dos processos que surgem nos modos de apropriação da segunda língua, tentamos dar relevância para questões como o período silencioso, a participação periférica, a fala privada, o papel das emoções na expressão da segunda língua, mostrando os contextos onde elas ocorrem e como o entendimento mais denso dessas questões contribuem para o avanço das pesquisas no campo do bilinguismo.

Em nossa pesquisa procuramos argumentar que a significação, articulada e ancorada pela mediação semiótica, e todos os processos nela constituídos, tornam-se, portanto, de grande relevância para esse trabalho e fundamentam os modos de apropriação da segunda língua. Em outros estudos e pesquisas linguísticas, focados na aquisição e aprendizagem de segunda língua e em seus aspectos estruturais e formais, essas questões não vêm à tona.

Desse modo, ao apresentarmos estudos e pesquisas em uma perspectiva histórico-cultural, destacamos justamente as experiências por eles abordadas que tratam de abrir caminhos para essas questões tão importantes.

Acreditamos, portanto, que uma contribuição desse trabalho tenha sido discutir diferentes entendimentos dos modos de apropriação da segunda língua. Na ampliação desse entendimento podemos perceber que o impacto do bilinguismo no desenvolvimento infantil deve ser analisado de forma dinâmica e integral, e considerando toda a complexidade das relações sociais e culturais que nele se realizam.

As pesquisas aqui apresentadas, ainda que não tratem dos mesmos temas e não os abordem com o mesmo foco, são todas fundamentadas em uma perspectiva vigotskiana. Elas trazem à tona o caráter social e cultural da linguagem em suas dimensões dialógica e afetiva. Mostram que a apropriação da segunda língua se dá no seio das relações sociais e que nem sempre são visíveis aos olhos e audíveis aos ouvidos – daí a importância da fala privada e do período silencioso.

Refletimos a respeito das consequências do bilinguismo no desenvolvimento infantil que possam distinguir a relevância da perspectiva histórico-cultural para a compreensão da apropriação de uma segunda língua.

Além disso, esperamos, por meio de nossas análises, poder contribuir para o aprofundamento de futuras discussões a respeito dos estudos sobre bilinguismo em uma perspectiva histórico-cultural. Isso pois, uma de nossas preocupações está voltada para a criança inserida em um contexto bilíngue e as significações que ela faz nos e pelos modos de apropriação de segunda língua nos quais está envolvida.

Por fim, esperamos ter trazido, por meio deste trabalho, nossas considerações primordiais a respeito do bilinguismo em uma perspectiva histórico-cultural e dessa forma ampliar as possibilidades de discussões que possam contribuir para o desenvolvimento das pesquisas nesse campo.

## REFERÊNCIAS

- ALBANO, E. C. **Da fala à linguagem: tocando de ouvido**. Martins Fontes, São Paulo, 1990.
- BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. Martins Fontes, São Paulo, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Hucitec, São Paulo, 2006.
- BANKS-LEITE, L. **Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar**. 1996. Tese (Doutorado) – Instituto de estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas –SP.
- BANKS-LEITE, L. **Linguagem, conhecimento e desenvolvimento humano: três estudos**. 2011. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas –SP.
- BARROS, C. S. G. **Psicologia e construtivismo**. São Paulo: Ática, 1996.
- BEATENS BEARDSMORE, H. **Bilingualism: basic principles**. Tieto Ltda, Clevedon, 1982.
- BERRY, J. W. et al. **Handbook of cross-culture psychology: volume 2: basic processes and human development**. 2. ed., Needham Heights: Allyn & Bacon, 1997.
- BERTAUI, M. Inner form as notion migrating from West to East: acknowledging the Humboldtian tradition in cultural-historical psychology. In: YASNITSKY, A.; VAN DER VEER, R.; FERRARI, M. **The Cambridge Handbook of cultural-historical psychology**. Cambridge University Press, Cambridge, 2014.
- BIALYSTOK, E. (Org.). **Language processing in bilingual children**. Great Britain: Cambridge University Press, 1996.
- BELINTANE, C. Um contínuo vai-e-vem. **Coleção memória da pedagogia, n.2: Lev Semenovich Vygotsky**. p. 50-57, São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.
- BLIGH, C. **Sociocultural Understandings of the Silent Period: Young Bilingual Learners in Early Years Settings**. Sense Publishers, Rotterdam, 2014.
- BLIGH, C; DRURY, R. Perspectives on the 'silent period' of emergent bilinguals in England. In: **Journal of research in childhood education**. Volume 29, 2015 – Issue 2. Pages 259-254. Abril de 2015

BRAGA, E. S. **Memória e narrativa: da dramática constituição do sujeito social**. 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.

\_\_\_\_\_. Lev Vigotski: principais teses. A constituição social do desenvolvimento. In: **Revista Educação**, Série História da Pedagogia. Editora Segmento: São Paulo , v. 2, p. 20 - 29, Agosto de 2010 .

CASTORINA, J.A. et al. **Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1995.

CÓRIA-SABINI, M. A. **Psicologia do desenvolvimento**. 2. ed. São Paulo: Ática., 1997

CURI, J. M. P. **Práticas pedagógicas na educação infantil bilíngue: interrelações com as abordagens de Vygotsky**. Trabalho de conclusão de curso. Centro Universitário Claretiano, 2015.

DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

DELARI JUNIOR, Achilles. Traduções publicadas no Brasil [1984 – 2010]. In: **Revista Educação**, Série História da Pedagogia. Editora Segmento: São Paulo , v. 2, p. 76 - 89, Agosto de 2010 .

DEWAELE, J. **Emotions in Multiple Languages**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010.

DIAZ, R. M.; KLINGLER, C. Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development. In: BIALYSTOK, E. (Org.). **Language processing in bilingual children**. Great Britain: Cambridge University Press, 1996.

DIAZ, R. M.; PADILLA, K. A.; WEATHERSBY, E. K.. The effects of bilingualism on preschoolers' private speech. In LLOYD, P. FERNYHOUGH, C. **Lev Vygotsky: critical assesments – volume 2: Thought and language**. London: Routledge, 1999 Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=m5i6HXiDR4EC&pg=PR5&hl=pt-BR&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=m5i6HXiDR4EC&pg=PR5&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 23 Jul. 2018.

DUARTE, Newton. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar**. In: Educ. Soc., Campinas , v. 21, n. 71, p. 79-115, July 2000 . Available

from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S010-73302000000200004&lng=en&nrm=iso> Access on 30 July 2017

ANDRADE, C. D. **Carlos Drummond de Andrade**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: José Aguilar Editora, 1967. p. 61-62. Disponível em: <http://www.nilc.icmc.usp.br/nilc/literatura/nomeiodocaminho.htm> - consultado em 25/08/2018.

DEWAELE, J. -M; PAVLENKO, A. **Web Questionnaire Bilingualism and emotions**. 2001 – 2003. Disponível em [https://www.academia.edu/2134800/Web\\_questionnaire\\_bilingualism\\_and\\_emotions](https://www.academia.edu/2134800/Web_questionnaire_bilingualism_and_emotions) Acesso em: 09/09/2019.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011

ENGELS, F. **Dialektik der Natur**. Disponível em: [http://www.mlwerke.de/me/me20/me20\\_305.htm](http://www.mlwerke.de/me/me20/me20_305.htm) . Acesso em 08/01/2019.

FLEER, M.; HEDEGAARD, M. **Studying children: a cultural-historical approach**. Mcgraw-hill Education, 2008.

Disponível em: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/unicamp-ebooks/detail.action?docID=420770>. Acesso em 21/07/2008

FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. (Org). **The Handbook of child language**. Conrwall: Basil Blackwell, 1995.

FLORY, E. V. **Influências do bilinguismo precoce sobre o desenvolvimento infantil**: uma leitura a partir da teoria da equilíbrio de Jean Piaget. 2008. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo – SP.

GAARDER, J. **O mundo de Sofia**: romance da história da filosofia. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

DE GUERRERO, M. C. M. Going covert: Inner and private speech in language learning. In: **Language teaching** 51(1), p. 1-35. 2018. Cambridge University Press

HAKUTA, K. **Mirror of language**: the debate on bilingualism. New York: Basic Books, 1986.

HEDEGAARD, M. Developing a dialectic approach to researching children's development. In: FLEER, M.; HEDEGAARD, M. **Studying children: a cultural-historical approach**. Mcgraw-hill Education, 2008.

Disponível em: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/unicamp-ebooks/detail.action?docID=420770>. Acesso em 21/07/2008

HOFFMANN, C. **An introduction to bilingualism**. Longman Group UK Limited, Essex, 1997.

HOUAISS, A.; VILAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOUWER, A. Bilingual language acquisition. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. (Org). **The Handbook of child language**. Cornwall: Basil Blackwell, 1995.

\_\_\_\_\_. Early bilingual acquisition: focus on morphosyntax and the separate development hypothesis. In: KROLL, J. F.; GROOT, A. M. B. **Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches**. New York: Oxford University Press, 2005.

HUMBOLDT, W. (1999). On language: On the diversity of human language construction and its influence on the mental development of the human species, ed. M. Lonsonsky, trans. P. Heath. Cambridge University Press. [Partly online: [www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/ge/vhumboldt-wilhelm.htm](http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/ge/vhumboldt-wilhelm.htm)]

JOHN-STEINER, V. The road to competence in an alien land: a Vygotskian perspective on bilingualism. In: WERTSCH, J. V. (Org.). **Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives**. New York: Cambridge University Press, 1985.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in second language acquisition**. Pergamon Press, 1982. Disponível em: [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf). Acesso em 03/08/19

KROLL, J. F.; GROOT, A. M. B. **Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches**. New York: Oxford University Press, 2005.

LAPLANE, A.; SMOLKA, A.L. B. Processos de cultura e internalização. **Coleção memória da pedagogia, n.2: Lev Semenovich Vygotsky**. p. 77-83, São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

LAPLANE, A. **Interação e silêncio na sala de aula**. 1997. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.

LAVE, J; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge University Press, 1991.

LLOYD, P. FERNYHOUGH, C. **Lev Vygotsky: critical assessments – volume 2: Thought and language**. London: Routledge, 1999 Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=m5i6HXiDR4EC&pg=PR5&hl=pt-BR&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=m5i6HXiDR4EC&pg=PR5&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 23 Jul. 2018

- LURIA, A. R. **Basic problems of neurolinguistics**. Paris: Mouton, 1976.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MACKEY, W. F. The description of bilingualism. In: WEI, L. **The bilingualism reader**. Routledge, London, 2000. p. 26-55.
- MARCELINO, Marcello. BILINGUISMO NO BRASIL: SIGNIFICADO E EXPECTATIVAS. **Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**. ISSN 2237-759X, [S.l.], v. 19, set. 2010. ISSN 2237-759X. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3487>>. Acesso em: 23 set. 2018.
- MAGIOLINO, L. L. S. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano**: um estudo teórico da obra de Vigotski. 2010. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.
- MCLAUGHLIN, B. **Second language acquisition in childhood**: volume 1. Preschool children. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, Publishers, 1984.
- MILROY, L.; MUYSKEN, P. **One speaker, two languages**: cross-disciplinary perspectives on code-switching. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- MOHANTY, A. K.; PERREGAUX, C. Language acquisition and bilingualism. In: BERRY, J. W. et al. **Handbook of cross-culture psychology**: volume 2: basic processes and human development. 2. ed., Needham Heights: Allyn & Bacon, 1997.
- MORATO, E. M. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. In: **Educação e Sociedade**. Ano XXI, n. 71, julho 2000.
- MOURA, S. A. **Educação Bilíngue no Brasil**: possibilidades e desafios rumo a uma sociedade linguística e culturalmente plural. Anais da VI Semana de Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2008.
- \_\_\_\_\_. **Com quantas línguas se faz um país?** Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula de educação bilíngue. 2009, 141 p. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- MUYSKEN, P. **Bilingual speech**: a typology of code –mixing. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- NELSON, K. **Language in Cognitive Development**: The Emergence of the Mediated Mind.

NOGUEIRA, A. L. H. **O sujeito e as normas: as práticas discursivas na instituição escolar**. 2001. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.

NOGUEIRA, A. L. H; SMOLKA, A. L. B. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (Inter)regulação. In: OLIVEIRA, M. K; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

OLIVEIRA, M. K. **VYGOTSKY**: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 2010.

\_\_\_\_\_. Escola e desenvolvimento conceitual. **Coleção memória da pedagogia, n.2: Lev Semenovich Vygotsky**. p. 68-75, São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

OLIVEIRA, M. K., REGO, T. C. Revolucionário inquieto. In: **Revista Educação**, Série História da Pedagogia. Editora Segmento: São Paulo, v. 2, p. 6 - 17, agosto de 2010

PACHUKANIS, E. **A teoria geral do direito e o marxismo e ensaios escolhidos (1921 – 1929)**. São Paulo, Sundermann, 2017.

PARADIES, M. **A neurolinguistic theory of bilingualism**. (Série Studies in Bilingualism, v. 18)

PATTO, M. H. (1997). Para uma Crítica da Razão PSICOMÉTRICA. **Psicologia USP**, 8(1), 47-62. <https://doi.org/10.1590/psicosp.v8i1.107577>. Acesso em 30/11/19

PAVLENKO, A (Org.). **Thinking and speaking in two languages**. (Série Bilingual education and bilingualism) Bristol: Short Run Press, 2011. Disponível em: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/unicamp-ebooks/detail.action?docID=718011#>.

Acesso em: 26. Jul 2018.

PAVLENKO, A (Org.). **Bilingual minds**: emotional experience, expression and representation. Vol. 56 (Série Bilingual education and bilingualism: 56) Bristol: Channel View Publications, 2006. Disponível em: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/unicampebooks/detail.action?docID=255748>.

Acesso em: 26. Jul 2018.

PAVLENKO, A. Bilingual selves. In: PAVLENKO, A (Org.). **Bilingual minds**: emotional experience, expression and representation. (Série Bilingual education and bilingualism, v. 56) Channel View Publications, 2006.

PINO, A. Cultura e desenvolvimento humano. In: **Coleção memória da pedagogia, n.2: Lev Semenovich Vygotsky**. p. 14-21, São Paulo: Segmento-Duetto, 2005

\_\_\_\_\_. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 21, n. 71, p. 45-78, July 2000 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200003&lng=en&nrm=iso)>. access on 14 Jan. 2019

\_\_\_\_\_. **Processos de significação e constituição do sujeito**. Temas psicol., Ribeirão Preto , v. 1, n. 1, p. 17-24, abr. 1993 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1993000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 28 nov. 2019.

QUAST, K. **Discurso interior e o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira**. 2009. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.

REDLINGER, W. E. Early developmental bilingualism: a review of the literature. In: **Bilingual review / La revista bilíngüe**. 1979, v. 6, p. 11-30. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/25743795?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/25743795?seq=1#page_scan_tab_contents). Acesso em: 20 jul. 2018.

PRESTES, Z., (trad. de L.S. Vigotski). Sobre a questão do multilinguismo na infância [1929]. In: **Revista Teias, [S.l.]**, v. 6, n. 10-11, p. 5 , dez 2005. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23988/16959>>. Acesso em: 23 set. 2018.

REGO, T. C. Ensino e constituição do sujeito. **Coleção memória da pedagogia, n.2: Lev Semenovich Vygotsky**. p. 58-67, São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

ROMANELLI, Nancy. A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. In: **Psicol. estud., Maringá**, v.16, n.2, p.199-208, Junho 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722011000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 30 July 2017.

SANTA, F. BARONI, V. **As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural**. In: *Kínesis*, Vol. VI, nº 12, dezembro 2014, p.1-16. Disponível em [https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/1\\_fernandoevivian.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/1_fernandoevivian.pdf) acesso em 31 Julho de 2017.

SANTOS, A. L. **A fala privada no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças entre quatro e cinco anos em uma escola internacional**.

2016. 195p. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de filosofia, letras e ciências humanas.

SAVILLE-TROIKE, M. **The Ethnography of communication**: an introduction. Basil Blackweel, Oxford, 1989.

\_\_\_\_\_. **Introducing second language acquisition**. Cambridge University Press, Cambridge, 2007.

\_\_\_\_\_. Private Speech: evidence for second language learning strategies during the 'silent' period. 1988. In: **Journal of child language**. Cambridge University Press

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente nas práticas sociais. In: **Cadernos CEDES**. 2000, v. 50, p. 26-40.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma perspectiva teórico metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. In: GOES, M. C. R; SMOLKA, A. L. B. **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

SANTOS, J. F. (Org.). **As cem melhores crônicas brasileiras**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

STORTO, A. C. **Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue**: a perspectiva das escolas. 2015. 104 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269685>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

TEIXEIRA, E. Um materialismo psicológico. In: **Coleção memórias da pedagogia n.2: Liev Semionovich Vygotsky**, São Paulo, Segmento-Duetto, 2005 p. 22-29

VAN DER VEER, R. Vygotsky in Context: 1900-1935. In H. Daniels, M. Cole, & J. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 21-49), Cambridge: Cambridge University Press, 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/234092495> . Acesso em: 18 jan 2019

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **The Vygotsky reader**. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.

VAN DER VEER, R.; et al. **The transformation of learning**: advance in cultural-historical activity theory. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. Disponível

em: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/unicamp-ebooks/detail.action?docID=335026>. Acesso em 26 jul. 2018

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância: ensaios psicológicos: livro para professores / Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka**. São Paulo: Ática, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone, 1988.

\_\_\_\_\_. Sobre a questão do multilinguismo na infância. [1929]. Tradução de Zóia Prestes. In: **Revista Teia, v.6, n.10-11, 2005 [1929]**. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1304>. Acesso em: 19 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Sobre el problema del Plurilinguismo na infância. [1935]. In: **Obras Escogidas – Tomo III: História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas – Tomo III: História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

\_\_\_\_\_. L. S. Vigotski: Manuscrito de 1929. In: **Educação & Sociedade, ano XXI, n. 71, Julho 2000 [1929]**.

VINHA, M.; WELCMAN, M. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**, Lev Semionovich Vigotski. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 681-701, 1 jan. 2010.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E; LAVE, J. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge University Press, 1991.

WEI, L. **The bilingualism reader**. Routledge, London, 2000.

WERTSCH, J. V. (Org.). **Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives**. New York: Cambridge University Press, 1985.

YASNITSKY, A.; VAN DER VEER, R.; FERRARI, M. **The Cambridge Handbook of cultural-historical psychology**. Cambridge University Press, Cambridge, 2014.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

## APÊNDICES

**Quadro 2**

Bilíngue aditivo	alguém cujas duas línguas se combinam de maneira complementar e enriquecedora.
Bilíngue ascendente	Alguém cuja capacidade de funcionar em um segundo idioma está se desenvolvendo devido ao aumento do uso.
Bilíngue balanceado	Alguém cujo domínio de duas línguas é aproximadamente equivalente
Bilíngue composto	Alguém cujas duas línguas são aprendidas ao mesmo tempo, geralmente no mesmo contexto
Bilíngue coordenado	Alguém cujas duas línguas são aprendidas em contextos distintamente separados.
Bilíngue precoce	Alguém que adquiriu duas línguas desde a infância.
Bilíngue tardio	Alguém que se tornou bilíngue depois da infância.
Bilíngue receptivo	Alguém que entende um segundo idioma, na forma falada ou escrita, ou em ambos, mas não necessariamente fala ou escreve.
Bilíngue subordinado	Alguém que exhibe interferência no uso de seu idioma, reduzindo os padrões do segundo idioma aos padrões do primeiro.
Bilíngue subtrativo	Alguém cuja segunda língua é adquirida às custas das aptidões já adquiridas na primeira língua.

Fonte: WEI, 2000, p. 6

Quadro 3

Estruturas para estudo de SLA			
Timeline	Linguístico	Psicológico	Social
1950s e antes	estruturalismo	Behaviorismo	Teoria Sociocultural
Década de 60	Gramática Transformacional- Gerativa	Processamento de informações de neurolinguística	Etnografia da Teoria da Variação da Comunicação
Década de 70	Funcionalismo	Modelos humanistas	Teoria da aculturação Teoria da acomodação
Década de 80	Modelo de princípios e parâmetros	Colecionismo	Psicologia Social
Década de 90	Programa Minimalista	Processabilidade	

Fonte: SAVILLE-TROIKE, 2007, p. 24 e 28

Quadro 4

Perspectivas, focos e estruturas		
Perspectiva	Foco	Estruturas
Linguística	Interno	Gramática Transformacional- Gerativa Modelo de Princípios e Parâmetros Programa Minimalista
	Externo	Funcionalismo
Psicológica	Línguas e o cérebro	Neurolinguística
	Processos de aprendizagem	Processando informação Processabilidade Connections
	Diferenças individuais	Modelos humanísticos
Social	Micro social	Teoria da variação Teoria da acomodação Teoria Sociocultural
	Macrossocial	Etnografia da Comunicação Teoria da aculturação Psicologia Social

Fonte: SAVILLE-TROIKE, 2007, p. 24 e 28

Quadro 5

Nome	Escopo
<b>Bilinguismo: language and cognition</b>	Revista internacional revisada por pares com foco no bilinguismo de uma perspectiva linguística, psicolinguística e neurocientífica. Os objetivos da revista são promover pesquisas sobre a pessoa bilingue e multilingue e incentivar o debate no campo. As áreas abrangidas incluem: competência em linguagem bilíngue, processamento de linguagem bilíngue, aquisição de linguagem bilíngue em crianças e adultos, bilinguismo bimodal, neurolinguística do bilinguismo em indivíduos normais e com lesão cerebral, modelagem computacional da competência e desempenho da linguagem bilíngue e o estudo das funções cognitivas bilíngues.
<b>International Journal of Bilingual Education and Bilingualism</b>	Contém artigos que vão desde análises históricas da educação bilíngue nos Estados Unidos até os efeitos da legislação No Child Left Behind (2001); temas incluem o ensino de idiomas de crianças imigrantes, a conquista de crianças bilíngues
<b>Studies in Second language acquisition</b>	Revista de âmbito internacional dedicada à discussão científica de aquisição ou uso de idiomas não-nativos e patrimoniais. Cada volume (quatro edições) contém artigos de pesquisa de natureza quantitativa ou qualitativa, além de ensaios sobre assuntos teóricos atuais.
<b>International Journal of Bilingualism</b>	Um fórum internacional para a disseminação de pesquisas originais sobre questões linguísticas, psicológicas, neurológicas e sociais que emergem do contato com a língua; o foco está no comportamento linguístico do indivíduo bilingue e multilingue.
<b>Journal of Child Language</b>	Uma publicação importante no campo, o Journal of Child Language publica artigos sobre todos os aspectos do estudo científico do comportamento da linguagem em crianças, os princípios subjacentes a ela e as teorias que podem ser responsáveis por isso. A variedade internacional de autores e a abrangência da cobertura permitem que a revista estabeleça vínculos entre muitas áreas diferentes de pesquisa, incluindo psicologia, linguística, ciência cognitiva e antropologia. Essa abordagem interdisciplinar abrange uma ampla gama de interesses: fonologia, fonética, morfologia, sintaxe, vocabulário, semântica, pragmática, sociolinguística e qualquer outra faceta reconhecida do estudo da linguagem.
<b>Bilingual research journal</b>	O Bilingual Research Journal é a principal publicação de pesquisa acadêmica e revisada por pares da National Association for Bilingual Education. O Bilingual Research Journal oferece uma cobertura aprofundada da teoria e prática da educação, lidando com educação bilíngue, bilinguismo e políticas de idiomas na educação.
<b>Bilingual education and bilingualism</b>	Educação bilíngue e bilinguismo é uma série internacional, multidisciplinar, que publica pesquisas sobre filosofia, política, política, provisão e prática de planejamento de idiomas, ensino de idiomas indígenas e minoritários, multilinguismo, multiculturalismo, biliteracia, bilinguismo e educação bilíngue. A série tem como objetivo refletir os debates e discussões atuais.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nas descrições de cada publicação.

### Quadro 8

ARTIGO	AUTOR
O caminho para a competência em uma terra estrangeira: uma perspectiva vigotskiana sobre o bilinguismo	VERA JOHN-STEINER, 1985
Rumo a um modelo explicativo de bilinguismo e desenvolvimento cognitivo	RAFAEL M. DÍAZ e CYNTHIA KLINGLER, 1991

<b>ARTIGO</b>	<b>AUTOR</b>
Fala privada: evidências para estratégias de aprendizagem de segunda língua durante o período "silencioso"	MURIEL SAVILLE-TROIKE, 1988
Perspectivas sobre o "período silencioso" de bilíngues emergentes na Inglaterra	CAROLINE BLIGH e ROSE DRURY, 2015
Personalidades bilíngues	ANETA PAVLENKO, 2006

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

## ANEXOS

### Anexo 1 – Sobre a questão do Multilinguismo na Infância<sup>115</sup>

A questão do multilinguismo na infância está sendo apresentada agora, por um lado, como uma das questões mais complexas e complexas da psicologia moderna e, por outro, como um problema de excepcional importância teórica e prática. Este último dificilmente precisa de explicações.

A presença de vastas massas da população em vários países, que são colocados em tais condições, quando o uso de duas ou mais línguas se torna uma necessidade vital não para indivíduos mas para toda a massa, as condições sob as quais a escola é obrigada a recorrer ao ensino de crianças a várias línguas falam por si. Particularmente importante importância prática é a questão nas condições da nossa União, onde muitos grupos étnicos estão entrelaçados em relações geográficas, econômicas e socioculturais de tal forma que o problema das duas línguas e ensino das duas línguas é positivamente o problema mais urgente de pedagogia prática e trabalho cultural em essas áreas em geral<sup>116</sup>.

Junto com essa importância prática, a questão também tem seu lado teórico. Sabe-se como é central para o desenvolvimento do pensamento das crianças e para toda a formação mental de uma criança o fato do desenvolvimento verbal. O ensino das duas línguas representa uma forma peculiar de desenvolvimento infantil. Para descobrir as leis às quais esta forma peculiar é subordinada, representa interesse teórico primordial e grande importância das conclusões pedagógicas em relação ao método de educação verbal da criança.

Não é de surpreender, portanto, que nos países mais diversos, ultimamente, o problema do multilinguismo tenha se tornado objeto de pesquisas sérias e profundas. É verdade que essa questão não pode ser considerada agora como algo satisfatoriamente resolvido, e nosso artigo não busca outra meta, como servir de material para levantar a questão e apontar a necessidade urgente de investigar o problema.

Se tentarmos resumir o que a moderna pesquisa psicológica nos dá a esse respeito, veremos que a grande maioria das obras relacionadas à região de interesse desenvolve essa questão de um ponto de vista particular. Os investigadores estão principalmente interessados na questão prática do impacto de uma língua noutra língua e, mais amplamente, o multilinguismo promove um melhor domínio da língua materna e do desenvolvimento intelectual geral da criança ou, pelo contrário, é um travão, um obstáculo a este desenvolvimento? Desse ponto de vista, vários estudos foram realizados, nos quais agora discutimos brevemente.

A primeira ordem cronológica e logicamente deve ser chamado estudo de Epstein, baseado em observações pessoais do autor do poliglota, o questionário dirigido a um número de pessoas que falavam várias línguas e, finalmente, em algumas experiências, aprendizagem de línguas diferentes, realizadas pelo autor na Suíça. O autor prossegue em seus argumentos sobre o princípio de que a língua é a base de processo de associação mental estabelecida entre os sistemas de som e o valor correspondente. E. um tema ou ideia, cujo nome é o complexo som. Dessa premissa psicológica básica segue toda a consideração adicional da questão. Se a base da linguagem nada mais é do que uma relação associativa entre o signo e o valor, então o problema do multilinguismo a partir deste ponto de vista é apresentado de uma forma extremamente simples. Em vez de uma conexão associativa, temos aqui dois e vários links associativos completamente idênticos entre um significado e seus diferentes símbolos sonoros em dois ou mais sistemas linguísticos.

A psicologia experimental tem estudado bem os fenômenos que foram chamados de inibição associativa. A essência deste fenômeno é que várias conexões associativas que emanam de um ponto

<sup>115</sup> 1 Artigo escrito em 1928-29 por L. S. Vigotski. Tradução nossa feita com a ferramenta digital "Google Translator" a partir do original em russo disponível em <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79868>. Acesso em 22/07/19. Mativemos alguns trechos com tradução em português e inglês (destacados em itálico) devido à grande diferença na tradução.

<sup>116</sup> (nota original do texto)O autor não indica que este problema nas condições de nossa União das Repúblicas Soviéticas tenha enorme significado político. Promover a resolução adequada da política nacional leninista e domínio de várias línguas dos povos da URSS, ajudando, assim, as suas relações mais próximas, o crescimento da solidariedade fraterna e poder de nosso grande União. Além disso, o domínio de línguas estrangeiras para os trabalhadores é um importante meio de dominar as últimas conquistas da tecnologia avançada e promove o desenvolvimento da solidariedade proletária internacional na luta contra o capitalismo (Ed.).

têm um efeito dissuasivo sobre o outro. Se esta ideia está conectada simultaneamente com dois símbolos sonoros, então ambas as palavras tendem a aparecer após essa ideia em nossa consciência. Entre essas e outras tendências associativas PÁG55, surge a "concorrência", da qual a conexão associativa mais poderosa e habitual ganha, mas essa vitória é o resultado de uma luta que afeta a desaceleração do processo associativo e suas outras violações. Portanto, Epstein estabelece que dois ou mais sistemas linguísticos podem existir simultaneamente como sistemas mais ou menos autônomos, sem ter uma conexão direta entre si, mas com inibição associativa entre si. Idiomas diferentes, diz ele, podem associar-se diretamente com pensamento e função em todas as formas expressivas e expressivas, independentemente de sua língua nativa. Entretanto, o antagonismo surge entre esses sistemas, dos quais cada um é associado com uma ideia de uma conexão completamente igualmente associativa. Esse antagonismo leva à luta de várias tendências associativas, à mistura dos elementos de um sistema com os elementos de outro, à dificuldade e ao empobrecimento não apenas da nova língua, mas também da nativa.

Assim, juntamente com a inibição associativa, ocorre interferência ou mistura e interação de um e outro sistema. Essa influência negativa de uma língua sobre a outra é expressa em um sentimento de constrangimento, estranheza, erros estilísticos, confusão de palavras de diferentes idiomas.

Mas isso não limita o efeito prejudicial de um idioma em outro. Multilinguismo, diz o autor, é inevitavelmente um obstáculo ao pensamento. Graças à competição de tendências associativas, surge uma interação extremamente complexa entre eles e ocorre uma influência negativa mútua de um sistema de fala sobre o outro. Devido ao fato de que diferentes línguas têm palavras muitas vezes não é completamente idênticos, correspondendo exatamente as palavras de outra língua, mas há sempre uma certa diferença, não só em caracteres, mas também em valor, devido ao fato adicional de que cada língua tem seu próprio gramatical e sistema sintático, multilinguismo leva a dificuldades graves na criança de pensar. Cada nação, diz o autor, tem sua própria maneira especial, típico para ele - para agrupar as coisas e suas qualidades, suas ações e sua relação com o seu n vinculativo. Termos que nos parecem equivalentes, em diferentes idiomas, são apenas parcialmente verdadeiros. Existem suas sombras, significados e significados, não traduzidos diretamente de uma língua para outra. Essa diferença de valores acaba sendo um fator de interferência extremamente poderoso na poliglossia. Não há apenas transferência de características fonéticas, gramaticais e estilísticas de um sistema para outro, mas também alguma identificação errônea de significados.

Essa dificuldade é ainda mais significativa do que a dificuldade PÁG56 decorrente da diferença de palavras. Enquanto a inclusão das palavras de outra língua é relativamente rara, algumas confusões de ideias e significados surgem com extrema frequência. O antagonismo das ideias, diz o autor, é mais intenso que o antagonismo das palavras. Um fator ainda mais significativo na inibição mútua dos dois sistemas linguísticos é a diferença não apenas nas ideias denotadas pelas palavras de diferentes línguas, mas também nas associações dessas ideias.

A língua nativa estabelece em cada processo peculiar de coesão de ideias e de suas construções, que encontram sua expressão em formas sintáticas. Essas formas adquirem uma força associativa exclusiva, mas elas são diferentes em diferentes idiomas. Assim, surge a interferência de vários princípios da coesão das ideias e, juntamente com a inibição mútua de palavras e significados, há também uma inibição mútua de vários modos de coesão ou conexões de pensamentos. A partir dessa teoria, Epstein tira a conclusão prática de que o menor dano é causado pelo uso passivo de várias línguas. Qualquer multilinguismo, em sua opinião, é um mal social e toda a tarefa do professor é reduzir ou mitigar, se possível, a influência desse mal no desenvolvimento da criança. Para fazer isso, a criança deve falar apenas uma língua, pois a mistura ativa das duas línguas resulta, de acordo com suas observações, ser a mais prejudicial. Portanto, compreender e ler, ou passivamente usando muitas línguas, é a conclusão prática que esse autor faz de seus estudos. Deve haver, como ele diz, uma impressionante monoglossia poliglossa e expressiva.

Além disso, os danos causados pelo multilinguismo, de acordo com essas observações, dependem não apenas da forma ativa ou passiva de uso da linguagem, mas também da idade da criança. O multilinguismo mais devastador é na primeira infância, quando uma criança só é estabelecida nos primeiros habilidades e formas de pensamento quando associações entre seu pensamento e seu discurso ainda é frágil, e quando, conseqüentemente, a concorrência de outros vínculos associativos instalados em outro sistema de linguagem, é particularmente Discurso e desenvolvimento intelectual destrutivo para todo o destino. Estas conclusões extremamente pessimistas merecem ser ponderadas.

A fraqueza deste trabalho é o seu lado puramente psicológico. Como tentaremos mostrar mais adiante, a teoria psicológica da conexão entre fala e pensamento, que Epstein baseia sua pesquisa, assim como os métodos de pesquisa que utiliza, não atende a sua justificativa do ponto de

vista da psicologia científica moderna, e é claro que as conclusões a que levam esta teoria e esses métodos, devem ser revisados à luz de uma teoria mais correta e de métodos mais apropriados.

Mas a força deste trabalho, além de levantar a questão com clareza e nitidez, é que a observação cotidiana direta, a auto-observação direta de pessoas usando diferentes idiomas e, finalmente, a prática docente fornecem alguns fatos que confirmam essas conclusões pessimistas sobre a inibição mútua de várias línguas. Em áreas onde a população de crianças é influenciada desde dois sistemas linguísticos desde tenra idade, quando uma criança que ainda não dominou a forma da sua língua nativa, começa a adquirir uma ou duas línguas estrangeiras, vemos formas de expressão extremamente tristes e por vezes dolorosas. desenvolvimento. Muitas vezes as crianças, especialmente em condições desfavoráveis, não dominam ao final nenhum sistema de linguagem em perfeição, seja do lado fonético, seja do sintático ou do lado estilístico.

A língua nativa está repleta de elementos de fala estrangeira misturados com ela, várias formas linguísticas que não são compatíveis e internamente estranhas entre si, são assimiladas, a criança une sincreticamente o significado incongruente de palavras em diferentes idiomas. Desde muito cedo, um novo fator na tradução de pensamentos de uma língua para outra interfere no desenvolvimento da fala e, graças a isso, dependendo das condições, surge um dialeto mais ou menos mimado da língua nativa e estrangeira.

Para essas conclusões pessimistas de Epstein, outros psicólogos se opõem às suas conclusões otimistas baseadas em observações repetidas. Infelizmente, toda a enorme experiência de ensinar precocemente crianças a línguas estrangeiras com a ajuda de governantas, que é uma característica essencial da criação de um filho das classes altas, permaneceu quase sem exame do lado psicológico e pedagógico, perdendo assim para a ciência; mas é extremamente característico que os autores que abordam o problema do multilinguismo do lado otimista sejam baseados principalmente em observações não de massa, mas de ordem única, e em parte de observações do desenvolvimento da fala que ocorrem em um ambiente favorável.

Assim, na discussão com Epstein, Stern, que corretamente aponta que a questão do multilinguismo ainda não pode ser considerada resolvida do ponto de vista da psicologia da criança, opôs-se aos pontos de vista de Epstein do ponto de vista oposto. Segundo ele, o desvio de línguas diferentes umas das outras, no sentido do significado das palavras, sintaxe, fraseologia e gramática, pode levar não só para os fenômenos de interferência associativa, mas que, além disso, ele pode servir como um poderoso fator empurrando a criança próprios atos pensando em atividades de comparação e distinção, para se dar conta do alcance e dos limites dos conceitos, a compreensão de nuances sutis no significado das palavras.

É por isso que muitos educadores linguísticos, ao contrário de Epstein, argumentaram que aprender várias línguas divergindo não apenas leva à inibição do desenvolvimento mental, mas contribui para isso, e que a diferença entre as duas línguas contribui para uma melhor compreensão da língua nativa. *That is why many linguistic educators, unlike Epstein, argued that learning several languages deviating from each other not only leads to inhibition of mental development, but rather contributes to it, and that the difference between the two languages contributes to a better understanding of the native language.*

Como prova desse ponto de vista, geralmente se refere à experiência extremamente interessante do pesquisador francês Rongé, PÁG58 que durante vários anos passou uma observação extremamente interessante sobre o desenvolvimento da fala de seu próprio filho. O pai da criança era francês e sua mãe era alemã. Um experimento foi realizado em sua educação, que foi estritamente guiado pelo princípio: uma pessoa - uma linguagem. Isso significa que o pai sempre falava francês ao filho, e a mãe sempre falava alemão. Todas as outras pessoas ao redor da criança falaram parcialmente em alemão, parcialmente em francês, mas quase sempre o mesmo princípio foi observado que cada pessoa falava com a criança principalmente na mesma língua. O resultado deste experimento foi que a criança aprendeu as duas línguas em paralelo e quase completamente independentes umas das outras. Esse domínio paralelo de dois sistemas de linguagem diz respeito tanto ao lado fonético da linguagem quanto a suas formas gramaticais e estilísticas. É particularmente interessante que os sons em diferentes sistemas de articulação tenham sido adquiridos simultaneamente aqui e ali. Nesta criança, seria possível observar a história do desenvolvimento da fala dividida em duas e transformada em dois processos independentes. Todas as fases e fases que caracterizam a transição dos primeiros sons de balbúcio para discurso formalmente correto, com todas as suas características e características distintas, foram observadas na mesma sequência em termos de alemão e francês, embora no início alemão, como língua materna, avançou vários mais rápido para frente.

Mas o resultado mais notável dessa experiência é a independência de longo alcance de um e de outros sistemas linguísticos, que se originaram de uma criança relativamente cedo. Ele era fluente em uma e outra língua, e muito cedo foi possível observar um experimento de fala extremamente

interessante, quando uma criança tinha que expressar o mesmo pensamento para seu pai e sua mãe em diferentes idiomas.

Quando o pai o enviou, falando em francês, para transmitir esta ou aquela atribuição à mãe, a criança expressou o pensamento contido na instrução em alemão puro de forma que era impossível notar qualquer efeito da tradução do francês, na qual a criança acabara de receber este trabalho. Por exemplo: o pai o envia do seu quarto para outro, porque está frio nele, e diz para ele em francês: "Não fique aqui, está muito frio aqui, vá até lá". A criança vai para outra sala e informa a mãe em alemão: "Está muito frio no quarto do meu pai".

Sem mistura e interferência, a criança processa o uso de uma e outra linguagem. Extremamente rara é a sua transferência de uma língua para outra, o arranjo de palavras, expressões e a tradução literal de palavras intraduzíveis. Assim, por exemplo, o rearranjo de um adjetivo após um substantivo, que é característico da língua francesa, é extremamente raro. Naturalmente, mesmo aqui o assunto não faz falta de alguma mistura de elementos de uma língua com outra, PÁG59 mas o que é extremamente importante é o fato experimentalmente estabelecido de que esses erros e confusão, característicos da linguagem das crianças em geral, são a exceção e não a regra. No início da criança há uma consciência de bilinguismo. Na presença de ambos os pais, ele chama assuntos separados em duas línguas e só depois começa a distinguir entre as línguas, denotando-as assim: fala como mãe e fala como pai.

A inclusão da fala em uma situação definida e constante é, aparentemente, uma característica essencial que facilita o estudo de uma segunda língua, como Stern, que analisa corretamente este caso, observa.

A importância fundamental deste experimento é extremamente grande. Encontra-se no fato de que a possibilidade básica de dominar dois sistemas linguísticos muito diferentes na primeira infância foi estabelecida, sem as consequências negativas apontadas em seu estudo por Epstein e que podem ser encontradas a cada passo se você olhar atentamente para a prática da instrução verbal e educação em aquelas áreas onde as crianças, em certas condições, usam vários sistemas linguísticos.

Juntamente com este valor fundamental, o experimento de Ronge também dá uma ideia prática altamente valiosa, que aparentemente deveria formar a base da pedagogia da fala no multilinguístico, de qualquer forma, em uma idade precoce. A essência dessa ideia está na organização do comportamento da criança, que exclui qualquer possibilidade de misturar duas línguas e criar, por assim dizer, as esferas de influência demarcadas para cada uma delas de acordo com o princípio: uma pessoa - uma linguagem.

Mas a questão levantada por Epstein é muito mais ampla PÁG60 do que a resposta dada pela pesquisa de Ronge. Em essência, ele considera a questão apenas por um lado - como o aprendizado de uma segunda língua pode afetar, em uma direção favorável ou desfavorável, o desenvolvimento de uma língua nativa.

Mas resta uma outra questão, igualmente importante, que vai além dos limites da aprendizagem da fala no sentido estrito da palavra e diz respeito à conexão entre o multilinguismo da criança e seu pensamento. Como vimos, Epstein, a esse respeito, chega a conclusões pessimistas. O multilinguismo, em sua opinião, é um mal em relação ao desenvolvimento da fala da criança, mas um mal ainda maior em relação ao desenvolvimento de seu pensamento. Esse fator, dificultando o desenvolvimento mental da criança, leva a uma confusão de conceitos, à confusão de embreagens e conexões de pensamentos, a uma lentidão e dificuldade de todo o processo mental como um todo.

Sabe-se da psicologia geral que o domínio da fala é de tremenda importância para todo o desenvolvimento intelectual de uma criança e, portanto, fica claro que alarme para o destino do desenvolvimento mental de crianças multilíngues. As conclusões de Epstein, a que muitos linguistas se juntam, deveriam causar. Assim, Schuhart compara uma pessoa que fala duas línguas com um arco, equipada com duas cordas de arco, cada uma das quais é enfraquecida pela outra. E os três corações que, segundo a lenda, pertenceram a Aeneas, como ele sabia falar três idiomas diferentes, aparentemente, eram extremamente pequenos.

Esperence também questiona a regra estabelecida no cotidiano, segundo a qual o multilinguismo é visto como um fator positivo no desenvolvimento mental de uma criança. Ele não nega os benefícios práticos de tal multilinguismo, mas, em sua opinião, esse benefício é comprado a um preço muito alto.

O professor de linguista Ogredi diz o seguinte sobre isso: "Os psicólogos estão confiantes de que o bilinguismo precoce é educacionalmente benéfico? Eu ouvi um argumento convincente contra oburikukost, e realmente para uma criança estudando sinais de objetos, ações que aprendem a pensar usando palavras, é uma vantagem real se ele tem duas ou três palavras para a mesma coisa? Quanto a mim, posso dizer que eu tive as maiores dificuldades em pensar, falar, expressões e que eu deveria

relacionar STI é uma dificuldade devido ao bilinguismo precoce e luta constante para o domínio das duas línguas".

Os autores mais amplos a este respeito, aprofundando a questão do lado teórico, param na convergência de distúrbios patológicos da fala e as dificuldades na fala e no pensar que um poliglota experimenta. Os neuropatologistas apontam para fenômenos extremamente interessantes que são observados durante a afasia em políglotas.

Sepp aponta a afasia motora em políglotas como um exemplo notável que nos permite concluir sobre a dependência PÁG61 da localização dos centros de fala na ordem de formação da fala. Quando um paciente destrói uma certa parte do córtex cerebral, o paciente tem a oportunidade de falar sua língua nativa e ao mesmo tempo falar em uma língua menos usada e às vezes esquecida não desaparece, mas muito mais livre e completa do que poderia antes da doença. Obviamente, ele diz, os engramas das funções da fala, dependendo da ordem de sua formação, são localizados a cada vez em diferentes lugares.

Nós vemos nesses fatos dois pontos que podem nos interessar em primeiro lugar. Assim, chegamos a uma conclusão que confirma a posição de Epstein em relação à autonomia de um e do outro sistema e sua conexão direta com o pensamento e com relação à sua luta mútua funcional. Muitos pesquisadores modernos apontam para um número de casos em que uma transição brusca de uma língua para outra, ou o aprendizado de várias línguas ao mesmo tempo, levou a distúrbios patológicos da atividade da fala.

Nyuvengius, baseado em seus muitos anos de observação e em sua experiência prática como líder em educação na Holanda, na Índia, conclui que a mistura de duas línguas, malaio e holandês, nas quais as crianças falam em casa e na escola, leva a dificuldades no desenvolvimento do pensamento. O bilinguismo, diz ele, para crianças pequenas, conduzido de acordo com um sistema bem conhecido no qual as crianças falam duas línguas diferentes em casa e na escola, leva à maior desvantagem psicológica: a língua nativa e a cultura nativa sofrem danos significativos.

Ele vê neste bilinguismo um enfraquecimento sistemático das raízes de sua própria cultura. Já Epstein, que, no sentido de conclusões pessimistas, chega perto do exemplo dado, indica um número de casos em que as crianças descobriram, graças a uma segunda ou terceira língua que uniu sua língua materna, certas gotas verbais que abordavam os distúrbios da fala em afásicos.

O autor citado por nós acima também fornece um exemplo extremamente interessante de nossa própria prática. Uma criança foi trazida para ele que tinha pai e mãe de um holandês, uma inglesa. Na Europa, a criança falava duas línguas, em Batavia Malay foi adicionado a eles, como resultado do qual a criança repentinamente parou de falar completamente. O tratamento a longo prazo e o uso exclusivo de apenas uma língua levaram à restauração da fala. *The author quoted by us above also gives an extremely interesting example from our own practice. A child was brought to him who had a Dutchman's father and mother, an Englishwoman. In Europe, the child spoke two languages, in Batavia Malay was added to them, as a result of which the child suddenly stopped speaking altogether. Long-term treatment and the exclusive use of only one language led to the restoration of speech.*

PÁG62 Um exemplo semelhante é dado por Gents, em relação a um menino de treze anos, filho de alemão e inglesa, que, no curso de sua vida, mudou o país três vezes e, portanto, teve que aprender três idiomas diferentes, com o resultado de rejeitar completamente a atividade da fala. Podemos muito bem juntar-nos à opinião de Genz de que a questão dos paralelos entre o processo de fala e pensamento em afásicos e em crianças que falam várias línguas ainda precisa de uma pesquisa mais aprofundada e baseada nas modernas teorias psicológicas da afasia.

No entanto, essas aproximações com distúrbios de fala patológicos são apenas a conclusão extrema de estudos bastante difundidos, que, sem trazê-lo para tal extremo, ainda chegam a conclusões pouco confortantes sobre o efeito do multilinguismo no desenvolvimento mental de uma criança.

Esses trabalhos devem incluir a pesquisa de Graham sobre a inteligência de crianças chinesas em São Francisco. O autor comparou crianças chinesas e americanas de doze anos de idade em relação ao seu desenvolvimento intelectual e talento, e chegou à conclusão de que as crianças americanas são muito superiores aos seus pares chineses. Reves, discutindo os resultados deste estudo, corretamente aponta que eles não nos permitem tirar uma conclusão sobre o menor talento das crianças chinesas em relação às americanas, uma vez que essas crianças em São Francisco falam duas línguas, e o bilinguismo é a verdadeira causa do menor desenvolvimento intelectual dessas crianças. De acordo com suas instruções, os resultados do trabalho de Graham devem ser interpretados não do ponto de vista da psicologia racial, mas do ponto de vista da psicologia da linguagem.

Esta conclusão parece ainda mais verdadeira que os testes de fala foram utilizados no estudo, em que o desempenho da língua inglesa desempenhou um papel significativo. Três autores

ingleses, Zaer, Smith e Hooke, realizaram pesquisas em áreas rurais e urbanas do País de Gales e se propuseram a comparar o desenvolvimento intelectual de crianças que falam uma e duas línguas. Esses estudos confirmaram principalmente as conclusões de Epstein quanto à tendência de duas línguas exercerem um efeito depressivo sobre as outras. Para muitas crianças, aprender inglês levou a uma triste mistura de palavras de dois sistemas diferentes em sua língua nativa.

Smith estudou a habilidade escolar em crianças usando uma e duas línguas, testando sua habilidade três vezes durante o ano letivo. Este estudo também estabeleceu as vantagens de crianças monolíngues em comparação com crianças bilíngues PÁG63 para quase todos os testes, com exceção de resultados incertos para um tipo de teste.

Nossa atenção é agora atraída por um fato extremamente interessante estabelecido por esses pesquisadores. À primeira vista, este fato não é nada especial, na verdade, tem grande significado teórico e ilumina o problema de interesse para nós de um lado completamente novo. Os pesquisadores mencionados por nós estabeleceram com a ajuda de testes especiais que as crianças bilíngues, como regra, não distinguem com tanta confiança entre direita e esquerda, como crianças falando a mesma língua. Essa diferença foi tão significativa e reveladora que estudos especiais foram conduzidos em adultos bilíngues. E este último confirmou plenamente os resultados obtidos em crianças. Ghenz vê neste fato uma indicação de que, devido à localização da fala e dos movimentos em certos centros cerebrais, a confusão nas atividades dos centros de fala obviamente causa dificuldades correspondentes nos centros de movimento associados da mão direita. Katz, em seu estudo, apontou essa conexão da fala com a atividade da mão.

O estado real desta questão não nos permite tirar conclusões definitivas. Gents ressalta, com razão, que seria necessário estudar especificamente como a destreza surge durante a primeira infância, qual o impacto que essa circunstância tem sobre o domínio precoce de duas línguas e em que medida a destreza se desenvolve com o desenvolvimento inicial da fala das crianças.

Esse problema, é claro, pode lançar luz sobre a relação entre o pensamento e a fala, e, portanto, o autor agiu corretamente quando incluiu pesquisas sobre o esclarecimento dessa questão em sua extensa e especializada pesquisa. Juntamente com essa desorientação à direita e à esquerda, o fato de que crianças bilíngues exibem habilidades menos rítmicas do que as monolíngues deve ser colocado, enquanto o ritmo deve ser transmitido em sons.

Como o ritmo está intimamente relacionado às sensações motoras e de movimento decorrentes do movimento, teremos novamente a mesma questão sobre a conexão entre fala e movimento, que já mencionamos acima, falando da mão direita e esquerda de políglotas.

Os dados apresentados até agora nos permitem tirar uma conclusão extremamente importante em termos teóricos e práticos. Vemos que a questão da influência do bilinguismo na pureza do desenvolvimento do discurso nativo da criança e em seu desenvolvimento intelectual como um todo não pode ser considerada como atualmente resolvida. Vemos ainda que é essencialmente uma questão extremamente complexa e controversa que precisa de pesquisas especiais para resolver.

Vemos ainda que o desenvolvimento desta questão já não nos permite PÁG64 supor que receberá uma solução simples e inequívoca. Pelo contrário, todos os dados apresentados até agora falam em favor do fato de que a solução dessa questão será extremamente complexa, dependendo da idade das crianças, da natureza do encontro de uma e da outra língua e, por último mas não menos importante, do impacto pedagógico no desenvolvimento da fala nativa e estrangeira. Uma coisa está além de qualquer dúvida, a saber, que as duas línguas que a criança fala não colidem umas com as outras mecanicamente e não obedecem às leis simples da inibição mútua.

A partir disso, fica claro que para a pedagogia e para o trabalho cultural em áreas onde o multilinguismo é o principal fato no desenvolvimento de uma criança, a questão referente às várias formas de educação da fala em crianças deve ser dissecada em detalhes. Embora o problema do multilinguismo das crianças não possa ser considerado resolvido no momento atual, os fatos subjacentes a várias teorias não perdem sua persuasão do fato de que ainda não pudemos abraçar toda a sua diversidade em um único ponto consistente de um ponto teórico. visão do conceito.

E esses fatos sugerem que o bilinguismo sob certas condições pode se tornar um fator que impede tanto o desenvolvimento da língua materna quanto o desenvolvimento intelectual geral. Mas não menos convincente evidência sugere ao mesmo tempo que o bilinguismo pode não ter efeitos tão nocivos e pode, como mostrado por observações profundas de crianças individuais e estudos de massa mais complexos, ser um fator propício para o desenvolvimento da língua nativa. criança e seu crescimento intelectual global.

Não daremos agora outras observações individuais semelhantes à observação de Ronj sobre o bilinguismo em crianças em tenra idade, apenas para dizer que outros pesquisadores, como Pavlovich, são linguistas sérvios que observaram o desenvolvimento da linguagem de seu filho, que cresceu em Paris e dominou sérvio e francês. Assim, a observação do geólogo Foltz sobre seus dois

filhos, que estudaram malaio e alemão, leva principalmente à mesma conclusão que poderíamos basear no estudo metódico de Rongé. Para cada uma das duas linguagens na psique da criança é formado como se a sua própria esfera especial de aplicação, um tipo especial de instalação, nas palavras de Stern, que interfere com o cruzamento mecânico simples de ambos os sistemas de linguagem.

Mas essas mesmas observações mostram claramente que as maiores dificuldades surgem no desenvolvimento da fala da criança, quando as condições de educação não garantem a formação de tais esferas de aplicação mais ou menos independentes de cada língua, quando a criança é dada ao poder de uma mistura aleatória de diferentes sistemas de linguagem, quando ambas são misturadas aleatoriamente. Simplificando, quando o bilinguismo infantil se desenvolve espontaneamente, fora da influência direcionadora da educação, isso leva a resultados negativos.

Chegamos assim à conclusão principal, que PÁG65 podemos traçar com forte confiança em sua autenticidade, que o impacto pedagógico, o papel orientador da educação em nenhum lugar não adquire um significado tão decisivo para todo o destino da fala e desenvolvimento intelectual infantil, como nos casos de bilinguismo ou multilinguismo. população infantil. Portanto, é claro que a formulação de estudos especiais sobre a influência desse fator na diversidade de seus valores, e não apenas no sentido de inibição mútua de dois sistemas de linguagem na mente da criança, é um pré-requisito necessário para desenvolver uma metodologia científica que parece extremamente complexa, consistente com dados psicológicos sobre a fala. desenvolvimento de tal criança. Em conclusão, gostaríamos de delinear algumas considerações teóricas para a formulação desses estudos futuros. Já dissemos acima que a maior falha de todas as pesquisas realizadas até agora nesta área, incluindo a pesquisa de Epstein, é a inconsistência metodológica e teórica dessas premissas à luz da qual esses autores colocam e estudam a questão de interesse para nós.

Por exemplo, a moderna pesquisa psicológica não nos permite olhar para a relação entre o pensamento e a fala como uma simples ligação associativa de duas ideias, para as quais a lei básica é a lei da inibição mútua. E, enquanto isso, vale a pena recusar-se a tal equívoco, já que todo o conceito de Epstein, que é inteiramente determinado por esse equívoco, cai junto. O problema do pensamento e da fala leva o psicólogo às conclusões da complexidade relativamente imensamente maior das conexões e dependências que subjazem a essa função superior e especificamente humana. E se assim for, então a própria complexidade desse fenômeno necessariamente exige que levemos em conta.

Uma desvantagem semelhante, diferente em conteúdo, mas similar em forma, encontramos em outro tipo de pesquisa, que foi conduzida principalmente com base em materiais de teste. Este não é o lugar para entrar em uma discussão detalhada da crise metodológica que a testologia moderna está experimentando. Basta dizer que o empirismo radical da pesquisa-teste leva frequentemente a uma falha teórica completa dos testes, assim que queremos usá-los para comparar grupos heterogêneos em sua composição social. Testes e padrões derivados deles são, na maioria das vezes, nada mais do que métodos de pesquisa encontrados empiricamente, passando a resultados empiricamente estabelecidos, mais ou menos constantes, mantendo as condições básicas inalteradas. Mas não sabemos, aplicando a maioria dos testes, qual é a natureza psicológica dessas funções que são ativadas ao resolver a tarefa apresentada pelo teste. Não podemos, por exemplo, determinar mais de perto qual a composição, estrutura e método de atuação daquelas operações intelectuais que são utilizadas pela criança, testes decisivos de Binet.

PÁG66 Consequentemente, não podemos determinar, devido a que deve ser atribuída a diferença na solução destes testes nos dois comparação grupos de nossos filhos: Só se fator de multilinguismo em um caso e monolingualism no outro caso é devido a esta diferença, ou não entrará em efeito muito mais poderoso, muito mais amplo em seus fatores de importância que determinam o curso geral do desenvolvimento intelectual. Essa característica puramente sumária, que obtemos com a ajuda desses testes, não nos permite responder a essa pergunta com toda a certeza. Mas é necessário apenas examinar criticamente os estudos que discutimos acima para ver com que frequência os pesquisadores foram enganados por testes e atribuídos, através do multilinguismo, o que deve ser atribuído às diferenças em todo o complexo das condições sociais como um todo.

Nós citamos acima os dados de um estudo comparativo de crianças chinesas e americanas em São Francisco. Vimos que o autor desses estudos está inclinado a considerá-los em termos de psicologia racial em termos de reconhecer os talentos menos intelectuais das crianças chinesas do que os americanos. Reves com boa razão objeta a legalidade desta conclusão e aponta para o fato do bilinguismo das crianças chinesas como uma razão que pode causar as menores taxas de crianças chinesas na resolução de provas que exigiam conhecimento de inglês. Essa objeção parece-nos irresistível e concordamos com seu autor que as conclusões desses estudos devem ser consideradas não no contexto da psicologia da diferença racial, mas no contexto da psicologia da linguagem. Mas estamos prontos para ir mais longe e argumentar que não apenas o bilinguismo das crianças chinesas

deve ser colocado no centro para explicar essas diferenças, mas também todo o complexo de condições sociais que são o fator direto e principal que determina o desenvolvimento intelectual como um todo. A maioria dos pesquisadores que usou o método de teste ignorou toda essa complexidade da questão e esqueceu-se do fato de que tal avaliação cumulativa do desenvolvimento intelectual nos permite apenas concluir tanto quanto a diferença em todo o complexo das condições sociais como um todo.

E queremos empurrar especificamente fator do multilinguismo e seu impacto, nós temos que ir em uma das seguintes formas: ou devemos chamar todas as outras condições, ou seja, selecione o grupo, o desenvolvimento de uma das condições sociais e diferente muito semelhante .. entre si apenas em relação ao bilinguismo, ou devemos desistir da classificação total do ensaio de todo o desenvolvimento intelectual em geral, e seguir o caminho da análise psicológica em profundidade, o que nos ajudará a estabelecer que tipo de função é diretamente afetada pelo facto e bilinguismo, são diretamente dependentes dele, estão ligados a ele por conexão causal direta e que são apenas indiretamente, apenas pelo lado são afetados por essa circunstância e encontrar sua explicação em outros aspectos.

Nós pensamos que o estudo psicológico do nosso problema é ir em ambos os caminhos são planejadas, a fim de capacitá-los a levar-nos a esclarecer o problema em toda a sua complexidade. A segunda consideração, que nos parece tão necessário e também é derivado Um exame crítico de pesquisas anteriores é que todo o problema do bilinguismo deve ser tomado não estaticamente, mas dinamicamente, no aspecto do desenvolvimento infantil. oruyu encontramos na obra de Epstein e outros. Não se deve perguntar se o bilinguismo é sempre ou em toda parte favorável, ou sob quaisquer circunstâncias, independentemente das condições específicas em que o desenvolvimento das crianças ocorre, e os padrões desse desenvolvimento que mudam em cada faixa etária.

Portanto, a transição para um estudo específico, tendo em conta a totalidade dos fatores sociais do desenvolvimento intelectual das crianças, por um lado, a transição para a pesquisa genética que procura traçar o fato em toda a diversidade de suas mudanças qualitativas no processo de desenvolvimento infantil, por outro, são as duas regras que, aparentemente, terá que ser aprendido pelos nossos pesquisadores.

Finalmente, o terceiro argumento para a formulação de estudos gerais é a exigência para ir para baixo no estudo desta questão para a superfície, tendo em conta os sinais externos e indicadores de profundidade, a estrutura interna dos processos que têm um interesse direto no desenvolvimento da fala de uma criança. Em um Tal expansão e aprofundamento do problema já foi feito no desenvolvimento de pesquisas anteriores, e tivemos a oportunidade de mostrar como esse problema se desenvolveu, indo além dos limites estreitos da formulação inicial em orvalho.

A questão do multilinguismo criança não é agora apenas uma questão da pureza da língua nativa da criança, dependendo dos efeitos de uma segunda língua. Esta última questão é apenas parte de uma questão mais complexa e mais ampla, que inclui o estudo geral do desenvolvimento da linguagem da criança em todos riqueza psicológica de conteúdo que está embutido normalmente esse conceito. todo o desenvolvimento da fala de toda a criança, não apenas a pureza da sua língua nativa, então todo o desenvolvimento intelectual da criança e, finalmente, o desenvolvimento do caráter, emocional desenvolvimento - tudo isso reflete a influência direta da fala.

Mas se a expansão do problema nessa direção já é realizada pelos pesquisadores anteriores, ou seja, uma área de influências verbais no desenvolvimento da criança, que até agora permanece pouco aberta e que gostaríamos de chamar a atenção na conclusão deste ensaio: esta é uma região de influências discursivas ocultas.

Parece ingênuo que a fala esteja envolvida apenas nas atividades de tais funções, que incluem uma palavra claramente pronunciada. Todos os chamados testes verbais contêm uma formulação verbal do problema proposto ou uma solução que requer uma formulação verbal. Esses testes geralmente são contrastados com os chamados testes mudos ou sem palavras que não contêm tal instrução verbal ou a levam ao tamanho mínimo e cuja solução consiste em compensação conhecida de ações sem o uso explícito do discurso. A consciência ingênua permite que, portanto, seja necessário eliminar o uso explícito da fala de uma maneira puramente externa, como poderemos excluir qualquer influência da linguagem nas operações intelectuais da criança e obteremos o intelecto em sua forma pura, não obscurecida.

Nossa pesquisa mostrou que esse ponto de vista ingênuo não suporta a crítica experimental. De fato, a solução dos chamados testes mudos requer, como condição indispensável de si mesma, o envolvimento latente da fala em uma forma dupla. Por um lado, temos apenas um discurso interior que substitui o discurso externo. Uma criança que soluciona o problema silenciosamente, ainda não o resolve sem a ajuda da fala. Ela apenas substitui os processos de fala externa por processos internos, que, é claro, diferem qualitativamente do externo, mas representam um estágio ainda mais complexo

e elevado em seu desenvolvimento. Assim, os pesquisadores através da introdução de um teste em silêncio e pensar que ele aliviando assim o funcionamento da criança a partir do discurso de participação, de fato, sem o conhecimento de si mesmo, introduz esta questão de uma forma latente, na forma de discurso interno, t. E. Mais . difícil como uma criança desta forma ele não facilita, mas ainda mais difícil seção verbal do teste, não eliminando a influência do discurso, mas apresentando ainda maiores exigências sobre o desenvolvimento da linguagem da criança, porque para resolver o problema com a ajuda de discurso interno - é mais difícil para a criança do que com externo, já que a fala interna é representada por m um nível mais elevado de desenvolvimento de fala.

Mas outra forma de influências ocultas da fala acaba sendo ainda mais interessante. O teste mudo, que requer uma ação razoável, significativa e complexa de uma criança, pode não incluir a participação da fala interna ou afetá-la ao menor grau. Mas juntos No entanto, ele faz tais exigências à ação que só podem ser cumpridas com base no alto desenvolvimento da inteligência prática das crianças, e a pesquisa, por sua vez, mostra que o desenvolvimento da inteligência prática das crianças é realizado. usando a fala e assim: se a fala não participa da resolução da tarefa exigida pelo teste mudo agora, no exato momento da solução, ela participou do passado, pois era uma condição necessária para o desenvolvimento da inteligência prática de uma criança.

Não devemos esquecer que o básico para a moderna psicologia do pensamento é a posição que um dos pesquisadores formula da seguinte forma. A habilidade de pensar humanamente, sem palavras, diz ele, é dada apenas pela fala. Assim, eliminar os fatores de fala não é uma tarefa fácil: quando dirigimos a fala na porta, ela penetra na janela e os pesquisadores não devem ignorar a diversidade e a originalidade qualitativa dessas várias formas de participação da fala nas operações intelectuais da criança.

Mas a questão não se limita apenas ao pensamento e inteligência prática da criança. Já falamos sobre como a fala está intimamente relacionada com a mão direita ou canhota da criança. Pode-se mostrar que as mesmas dependências existem em relação ao emocional e até Pesquisadores anteriores apontaram que algumas mudanças no desenvolvimento emocional e caracterológico de uma criança dependem da fala. a formação de seu caráter, emoções e personalidade como um todo depende diretamente da fala e, portanto, deve encontrar em alguma forma ou grau uma conexão com o bilinguismo ou o monolíngue em seu desenvolvimento da fala.

Assim, o problema se expande e assume a seguinte forma: o bilinguismo deve ser investigado em toda a sua amplitude e profundidade em sua influência em todo o desenvolvimento mental da personalidade de uma criança, tomada como um todo.

Apenas esta abordagem para o problema do bilinguismo é justificada pelo estado atual da teoria desta questão.