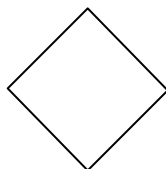


Estrangeira no 1.º Ciclo



*Dores Escada**

Quando perspectivamos o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) no primeiro ciclo da escolaridade obrigatória perfila-se uma infinidade de interrogações enformadas por convicções científicas e opções metodológicas que têm a ver com várias ciências de que se salientam a psicologia, a sociologia, a psicolinguística, a pragmática, entre outras.

Se qualquer projecto de ensino/aprendizagem só ganha pertinência e validade depois de sabermos como se aprende, quem aprende, que operações mentais entram em jogo e com que finalidades, também ao nível em que nos situamos se impõe uma aturada reflexão sobre tais problemáticas.

Operando por triagem prioritária, elegemos para a nossa reflexão apenas três dos referidos problemas, por se nos afiguram mais pertinentes pela incidência directa que apresentam quando perspectivamos o ensino/aprendizagem do francês LE no primeiro ciclo de escolaridade obrigatória.

1. Porquê ensinar uma LE nos anos iniciais de escolaridade?
2. Que conteúdos seleccionar para um projecto de ensino/aprendizagem?
3. Como e com que meios ensinar uma LE nesse nível de ensino?

1. Ensinar uma LE nos anos iniciais de escolaridade

Relativamente à primeira questão as respostas são múltiplas, vectoriadas por convicções políticas, científicas, pedagógicas, contextuais e educativas dos

* Docente da Escola Superior de Educação de Leiria.

diversos intervenientes no processo, tendo em conta as finalidades que se pretende atingir, mas todas elas convergentes na importância que atribuem à aprendizagem de uma LE no 1.º ciclo no *desenvolvimento integral da criança*, designadamente, nos aspectos cognitivo, relacional e afectivo. Serão pois estes aspectos que constituirão uma primeira reflexão.

1.1. Aprendizagem de línguas estrangeiras e desenvolvimento das capacidades cognitivas

Tomando como ponto de partida a dimensão cognitiva, os problemas que se põem, neste nível de ensino e que dizem respeito ao desenvolvimento e aquisição da língua, são mais de ordem psicológica que linguística. E embora não possam ser abordados num único quadro ou modelo teórico há, contudo, que ancorá-los em pressupostos epistemológicos e em hipóteses oriundas de diversas correntes da psicologia.

As teorias inéistas, de que Chomsky constitui paradigma, não sendo propriamente de ordem psicológica, põem em destaque que a capacidade para aprender a língua e a linguagem é uma capacidade inata resultante da emergência de estruturas linguísticas biologicamente programadas.

O ser humano ao nascer é portador de uma competência inata regida por regras determinadas para a aquisição da língua. Apoiam esta tese factos relativamente banais, como a rapidez com que a criança produz determinados enunciados sem que ninguém lhe tenha ensinado, a facilidade com que cria novos enunciados que nunca ouvira anteriormente. A *gramática interiorizada* de que toda a criança é portadora consubstancia a capacidade inata para a aprendizagem *de línguas*, segundo regras universais, sem implicar esforços acrescidos. Mas, além deste, os inéistas apresentam argumentos mais elaborados, apoiando-se também em dados da patologia da linguagem, que demonstram a existência de *períodos críticos* na aquisição.

Inspirados no inéismo, teorias desenvolvidas por certos biólogos preconizam a existência de uma sucessão de mutações biológicas que produzem directamente o equipamento genético humano responsável pela linguagem.

Para os defensores desta corrente a criança é dotada, à nascença, de um dispositivo específico - *language acquisition device* - que lhe permite induzir, a partir da língua do meio que a rodeia, as estruturas de base de uma *gramática universal* que nunca antes lhe fora ensinada.

Num outro plano, o construtivismo piagetiano destaca a importância na aprendizagem dos factores internos, do substrato ontogénico e, sobretudo,

concebendo o equipamento inato mais como ordem funcional que cognitiva. Trata a aquisição do conhecimento como uma série de mecanismos gerais que o organismo aplica e põe em acção nas suas trocas com o meio e que contribuem para o seu crescimento cognitivo, estágio após estágio.

Tendo por referência o pensamento dos construtivistas, os arautos desta corrente destacam que a aprendizagem das línguas estrangeiras por parte das crianças radica em *leis biológicas* fundamentais que regem, em *diferentes estádios*, o desenvolvimento humano e a aquisição do conhecimento.

O pioneiro desta corrente, Piaget peconiza três estádios no desenvolvimento do indivíduo que se sucedem escalonadamente, segundo a idade biológica: a) *o estágio sensório-motor*, que vai do nascimento até aos dezoito meses, aproximadamente; b) *o estágio das operações concretas*, que se situa entre os dezoito meses e os onze anos, dividido em dois períodos: o período pré-operacional que termina por volta dos sete anos, durante o qual as operações concretas estão a ser preparadas, e o período operacional propriamente dito, durante o qual tais operações são estabelecidas, que vai dos sete aos onze anos; c) *o estágio das operações formais* que corresponde ao ciclo superior aos onze anos e que se julga terminado quando o indivíduo atinge a idade adulta.

Ora para os construtivistas é no período das operações concretas, dos dezoito meses aos onze anos, que a criança desenvolve o cérebro, se formam esquemas mentais e as estruturas biológicas do pensamento, se definem as estratégias cerebrais de assimilação do mundo exterior.

Na linha de Piaget, Tolman ancora também a aprendizagem em leis biológicas, das quais destaca as *estruturas adaptativas*, constituídas por sistemas cerebrais activos de resposta do organismo ao meio e de reorganização dos esquemas mentais, que operam simultaneamente em dois sentidos. Por um lado, tendem a conservar-se e a *integrar* todo o novo objecto existente no meio circundante por um mecanismo de *assimilação* aos esquemas cerebrais existentes. Por outro lado, tendem a adaptar-se aos estímulos do meio, por um mecanismo de *acomodação* cerebral que vai modificar os sistemas disponíveis no cérebro para um melhor domínio de um novo objecto do conhecimento.

Segundo esta corrente a aquisição do conhecimento opera-se através de dois mecanismos observáveis do mundo exterior: a) pela forma como o indivíduo interage com o meio, isto é, pela *interacção* que a criança estabelece entre si e o meio em que se situa, sendo por isso também conhecida por interaccionismo; b) pela *construção* do conhecimento que o próprio organismo opera, mediante determinados índices que colhe do exterior, daí também a designação de teoria construtivista.

Nesta perspectiva a aquisição do conhecimento é um processo progressivo constituído por uma sucessão de equilíbrios e perturbações, os *estádios*, sendo que cada estágio seguinte se integra no estágio anterior.

O que de particular nos interessa salientar destas correntes quando perspectivamos o ensino/aprendizagem das LEs nos anos iniciais de escolaridade é a constatação de uma enorme disponibilidade biológica, cerebral, da criança para adquirir conhecimentos que de modo algum pode ser descurada.

Ancorando-se nestas teorias, Godard destaca os seguintes postulados enformadores do processo de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras:

- na idade inferior aos onze anos os esquemas cerebrais apresentam maior flexibilidade, uma maior plasticidade que predispõe a criança para a aquisição de conhecimentos:

- os objectos de aprendizagem da LE devem ser criteriosamente seleccionados, tendo em conta as especificidades biológicas da criança, indo do global ao particular, do simples ao complexo;

- a aprendizagem da LE é um processo interactivo e, como tal, implica que as estratégias de ensino envolvam a dinâmica do corpo biológico, em interacção, designadamente, através do movimento, do gesto, do mimo;

- actividades que privilegiem apenas a visão e a audição relevam de enorme reducionismo porque mobilizam apenas uma parte, a menos potenciadora nesta idade, porque não mobilizam as totais potencialidades biológicas da criança.

- a manipulação de objectos, o desenho, o recorte, a colagem, a montagem, porque implicam todo o organismo aferem-se como adequadas à aprendizagem das LEs.

1.2. Aprendizagem de línguas estrangeiras e desenvolvimento das capacidades relacionais

Analisando agora a relação entre aprendizagem das línguas estrangeiras e o desenvolvimento relacional, evocamos Vygotsky e Bruner.

Tributário do pensamento de Engels, Vygotsky situa a criança no seu meio social para lhe estudar os comportamentos e empenha-se em demonstrar que o *desenvolvimento da criança se processa através da fala*. A fala é, segundo Vygotsky, um processo estruturante do pensamento, identitário da forma como a criança apreende os modos de relacionamento consigo própria e com os outros, a via para perspectivar o seu mundo e o mundo que a rodeia.

Em cada etapa do seu desenvolvimento a criança adquire, em interacção com os *agentes sociais* (em sentido marxista) que a rodeiam os meios primordiais de apreender o seu eu, os objectos e os outros. Com Vygotsky o conhecimento é, simultaneamente, *processo* e *resultado* da forma como a criança actua pela fala. É através da fala que ela constrói a sua representação de si no mundo, a interpretação dos objectos, a interpretação das pessoas. É pela fala que planifica a nível cerebral a sua intervenção, que estrutura formas de pensamento, implementa tarefas e resolve problemas.

Assim sendo, o desenvolvimento da criança depende, em primeira mão, do uso que ela faz da língua e da forma como actua pela fala com o meio social em que se movimenta.

Desta constatação, sustenta o autor em análise, que o desenvolvimento da criança será facilitado pelo uso de instrumentos da cultura em que a criança nasce, cresce e interage falando.

Dando relevância ao uso que a criança faz do corpo quando fala, destaca o papel das brincadeiras e, especificamente, o papel do *brinquedo* no desenvolvimento. Por brinquedo entende este investigador, um conjunto diversificado de actividades que proporcionem à criança o uso da sua capacidade de representação, o recurso ao imaginário, o apelo ao mágico e mesmo ao irreal.

Como reiteradamente sublinha este investigador, a criança a partir dos três anos soluciona, através dos brinquedos, tensões geradas pelos seus desejos, interioriza o papel dos adultos, antecipa formas de vivência com os outros. Com o brinquedo a criança adquire a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias à participação social.

A par do brinquedo, Vygotsky coloca também o jogo, que ganha relevância acrescida no desenvolvimento integral de criança, dadas as afinidades que apresenta com o brinquedo. O jogo é interpretado como estratégia privilegiada para o desenvolvimento das capacidades relacionais da criança, para a compreensão das formas de relacionamento do mundo que lhe é exterior. Através de jogos diversificados a criança adquire e inventa regras de relacionamento com os seus pares que constituem a melhor oportunidade de apreender as formas sociais de estar no mundo, visto que *ao brincar a criança está sempre acima da sua própria idade*.

Em síntese, Vygotsky seguido por Luria, entende a aprendizagem como um fenómeno socio-cognitivo produzido pela interacção contínua entre o indivíduo e as suas capacidades de espécie, o meio físico, histórico e social. A linguagem racional da espécie humana surgirá no plano filogenético e no plano ontogenético, de duas raízes distintas, uma puramente *intelectual*, a outra

puramente *vocal*. E é nos primeiros anos que a criança constrói determinados *esquemas representativos* resultantes da interacção do seu ser físico com o meio, e da sua interacção com o meio social gera determinados *esquemas comunicativos*.

A linguagem propriamente dita resulta da fusão destes dois parâmetros que determinam o desenvolvimento. Nesta fusão de representação e comunicação reside a essência de toda a linguagem humana que, interiorizando-se progressivamente, adquire o controlo de todas as faculdades mentais e se transforma em pensamento.

As repercussões do pensamento de Vygotsky no processo de ensino/aprendizagem das LEs só recentemente têm sido destacadas, revelando-se como um paradigma obrigatório quando se perspectiva um projecto de intervenção. Quanto às implicações directas no processo de ensino/aprendizagem salientam-se:

- a análise da fala de que a criança é portadora constitui um marco indispensável para o ensino/aprendizagem das LEs;
- o ensino das línguas estrangeiras nos anos iniciais implica uma prática intensiva da oralidade de forma interactiva entre a criança e os seus pares de vivências idênticas e diferenciadas;
- os jogos e as actividades lúdicas devem ocupar um lugar privilegiado entre as estratégias de ensino, de forma a rentabilizar as potencialidades relacionais de que a criança é portadora;
- a exploração da imaginação da criança, das tensões e dos seus projectos é parte integrante do processo de ensino/aprendizagem;
- os conteúdos da aprendizagem devem ser criteriosamente seleccionados, a partir daquilo que a criança viveu, daquilo que ela é no real e no imaginário e do que pretende vir a ser.

1.3. Aprendizagem de línguas estrangeiras e desenvolvimento das capacidades afectivas

A nossa reflexão teórica impõe ainda uma referência sumária a Bruner e Lazarov que dedicaram particular atenção ao empenho que a criança põe nas realização das tarefas que intenta realizar.

Para Bruner o desenvolvimento intelectual de uma criança não é uma montra nem um qualquer mecanismo arbitrário, mas sim um processo que se consubstancia na capacidade de resposta às influências do meio exterior, designadamente do meio escolar. O meio, afirma Bruner, pode acelerar o

desenvolvimento intelectual e afectivo quando propicia à criança ocasiões estimulantes e ricas que potenciam o seu actual e futuro desenvolvimento.

No mesmo sentido, Lazarov defende que a entidade psicossomática que é a criança, é um produto das relações afectivas que esta estabelece entre o seu meio, em particular, e um meio social mais abrangente.

É pelas relações afectivas que se estabelecem entre o ser físico que é o indivíduo e o meio que o rodeia, pela integração entre as qualidades congénitas e hereditárias da criança e as qualidades do meio natural e social do ser humano que se constrói a saúde, o equilíbrio, o carácter, se opera o desenvolvimento integral do ser adulto que será a criança.

2. Conteúdos para o ensino/aprendizagem das LEs no 1.º ciclo

Os aspectos psicológicos supra referidos constituem postulados que têm de ancorar qualquer projecto para a intervenção, para não se correr riscos de se obter resultados contrários aos que se pretende obter. Com efeito trabalhar com crianças comete ao educador ousados e reflectidos desafios, porque um ensino ancorado em práticas empíricas ou meramente experienciais poderá conduzir à obtenção de efeitos perversos, podendo originar desmotivação para futuras aprendizagens quando institucionalmente exigidas pelo percurso curricular.

É hoje consensual a constatação da inexistência de um modelo metodológico específico para o ensino/aprendizagem das LEs no 1.º ciclo como, aliás, nos restantes ciclos ou níveis.

Da vasta panóplia de abordagens metodológicas que costumamos referir para o ensino/aprendizagem das LEs há pois que seleccionar, em termos imperativamente ecléticos, as metodologias que em nosso entender apresentam maiores potencialidades, por estarem situadas mais próximas do mundo da criança. Sendo múltiplos, tais «métodos» comportam contudo denominadores comuns e *relevam também de limites* comuns. A adequação das metodologias afere-se, na generalidade, no nível de ensino em que nos situamos, como a que advém dos métodos que impõem *limites* à intervenção do professor e, em contrapartida, valorizem a *actividade* da criança.

Quanto aos conteúdos programáticos, François Weis elenca uma série de linhas directrizes para a concepção de programas de ensino/aprendizagem das LEs nos anos iniciais de escolaridade:

- aceitar o princípio que um bom programa de aprendizagem de uma língua estrangeira, na escola primária, não é nem a transposição nem a redução de um programa dos níveis mais avançados;
- criar actividades e interacções na sala de aula que permitam aos alunos sentir-se à vontade e ter confiança nos seus próprios meios;
- fornecer aos alunos situações de aprendizagem concreta, com recurso a documentos que lhes sejam familiares, fazendo apelo a pessoas e/ou personagens que desempenham papel importante na sua vida pessoal;
- admitir sem reservas que os alunos aprendem de maneira autónoma quando são colocados em situações de resolução de problemas;
- acompanhar o desenvolvimento das crianças na realização das diferentes tarefas e na aquisição dos saber fazer;
- dar oportunidade aos alunos de se dedicarem a actividades de expressão plástica, poética e estética;
- estabelecer um elo de ligação entre a suas experiências de aprendizagem e o mundo das crianças de outros países;
- permitir aos alunos efectuar escolhas e propor alternativas.

2.1. Metodologias do ensino/aprendizagem do Francês

A diversidade de experiências desenvolvidas no domínio do ensino/aprendizagem de LEs permite-nos agrupar as diferentes orientações metodológicas em três principais tipos de abordagens, naturalmente indissociáveis entre si e em constante entrosamento. Trata-se de abordagens *activas*, de abordagens *diversificadas*, de abordagens *lúdicas*.

Por *metodologias activas* entendemos um conjunto de actividades que tenham como ponto de partida as características biológicas, físicas, psicológicas e afectivas da criança.

Revelam-se particularmente adequados pequenos textos orais fonologicamente anafóricos, redundantes do ponto de vista rítmico e entoativo. A repetição fonética e rítmica adequa-se ao desenvolvimento das capacidades auditivas, facilita a memorização de fonemas estranhos ao ouvido da criança e, simultaneamente, propicia a discriminação entre os novos fonemas da língua estrangeira. Pela audição de textos bem indiciados anaforicamente a nível fonético, a criança habitua, discrimina, adapta e desenvolve o aparelho auditivo aos novos sons e vai procurar reproduzi-los, mesmo sem o auxílio do professor. Exercícios do tipo *comment tu t'appelles? je m'appelle Isabelle; je m'appelle Michel, je m'appelle Rachelle* não carecem de qualquer material de apoio para serem facilmente captados pelo ouvido, memorizados e de imediato serem

repetidos com toda a facilidade, no ritmo e entoação que lhes são específicos. O mesmo tipo de textos pode e deve ser utilizado quando se visa desenvolver as capacidades fonológicas e articulatórias.

O desenvolvimento das capacidades motoras alia-se também com este tipo de actividades quando o professor, fazendo apelo à imaginação da criança, convida ao desenho e à ilustração pela cor de textos orais memorizados. O desenho, o recorte e a moldagem são particularmente enriquecedores e aconselháveis para a coordenação dos movimentos e aquisição de reflexos motores.

Em síntese, com este tipo de estratégias a criança mobiliza praticamente todos os sentidos: o ouvido, a visão, o tacto, a fala.

Afirmar que *as metodologias devem ser diversificadas* equivale a aceitar o pressuposto que a criança tem uma duração de concentração relativamente curta quando comparada com a do adolescente.

Sabemos que o nível de envolvimento, de motivação e de concentração diminui com a extensão e o tipo de actividade. Sabemos também que actividades que requeiram uma duração mais longa facilmente se convertem em tarefas desmobilizadoras da motivação. Nesta perspectiva, são adequadas actividades que ocupem um curto espaço de tempo. Actividades de mimo de situações do quotidiano, de canções e *comptines*, pequenas adivinhas, onde os jogos fonéticos operem por reiteração ou por contraste revelam-se particularmente propícios para diversificar estratégias, mobilizar a atenção e motivar as crianças.

A canção e a comptine constituem estratégias extremamente ricas porque propiciam o treino de jogos fonéticos e articulatórios, desenvolvem o aparelho auditivo, o aparelho fonológico e facultam a aquisição do vocabulário sem esforço. Por outro lado, tratando-se de textos curtos, facilmente são memorizados e despertam na criança a vontade de alargar o seu domínio lexical. Ao cantar ou recitar, a criança pode ainda mimar, dançar, jogar. A canção desenvolve o aparelho respiratório e fonatório, enriquece e promove a acuidade acústica, desenvolve os sentidos rítmico e melódico exercitando, simultaneamente, todo o sistema sensorio-motor. Sendo estratégias privilegiados para desenvolver a oralidade, salienta-se a enorme carga emotiva que acompanha o canto, potenciando o desenvolvimento da afectividade.

A *dimensão lúdica das actividades* deve ser uma constante de toda a intervenção junto das crianças, como já se inferiu do que atrás foi exposto, sendo de destacar neste contexto o papel do jogo, visto que é pelo jogo e pelo

briquedo que se entabula o primeiro relacionamento da criança consigo própria e com o seu mundo exterior.

O jogo permite à criança uma auto-satisfação imediata que não obteria por outro meio. Pelo jogo a criança desenvolve a capacidade de concentração, mobiliza as suas capacidades para resolver problemas, conduzindo a um maior empenhamento na aprendizagem.

Se se tratar de um jogo de regras e exigir alguma competição com o outro, o jogo desenvolve os esquemas reflexivos e a capacidade de resolução de problemas. Ao reflectir sobre as estratégias a seguir para ultrapassar as dificuldades que são específicas do jogo, a criança mobiliza por si só as vias para ultrapassar as *suas* dificuldades fomentando a sua autonomia. Por outro lado, dado que o jogo exige frequentemente um adversário que é necessário ultrapassar, o jogo constitui ainda uma excelente oportunidade de relacionamento com os outros e de observância das regras sociais.

Na nossa breve exposição pusemos em destaque alguns fundamentos e vantagens da aprendizagem das línguas estrangeiras nos anos iniciais da escolaridade obrigatória, ancorando as nossas teses em premissas de ordem biológica, psicológica e relacional da criança. Porém há que relativizar tais pressupostos, contextualizando-os nas realidades políticas, sociais e espaciais em que a criança nasce e se insere.

Chegados a este ponto impõe-se um último alerta que não pode ser obliterado por quem intenta encetar um projecto de ensino de LE no primeiro ciclo. Referimo-nos ao *papel que a língua materna* deve desempenhar em todo o processo.

A criança que frequenta o primeiro ciclo é portadora de um *acquis* linguístico, cumula um arsenal de experiências da língua materna, experiências e vivências essas que influem directamente nas restantes aprendizagens e que têm de ser tidas em conta.

Nestas idades a função da linguagem está praticamente consolidada e se, como se afirmou, a aprendizagem da linguagem e da língua equivale a uma forma de descobrir, de pensar o mundo e de representar os outros, há que respeitar esses imperativos inscritos na realidade ôntica que é o ser humano.

Salientamos a este propósito dois aspectos que têm a ver com a língua materna:

– o ensino/aprendizagem da LE não proscreve do processo a língua materna. Pelo contrário, integra-a numa dimensão holística e coadjuvante das novas aprendizagens, com maior ou menor intromissão, mas quase sempre presente.

– o nível de intromissão/interferência da língua materna na aprendizagem da LE será inversamente proporcional aos progressos das novas aquisições em LE, ganhando maior relevo nas primeiras etapas de abordagem da LE e cedendo progressivamente o seu espaço à nova língua.

O alheamento da língua materna, das formas e do contexto em que se processou a sua aquisição, bem como das aprendizagens transversais, constituirá não só um factor potenciador de insucesso na LE, como poderá mesmo gerar efeitos traumatizantes, sobretudo quando releva de realidades adversas às vivências da criança.

A concepção e implementação de projectos de ensino/aprendizagem que tenham em conta os diferentes aspectos que acabámos de apresentar não são, só por si, garantias do sucesso da aprendizagem da LE no primeiro ciclo.

Exige ainda um repensar da formação inicial e contínua dos professores deste nível de ensino, visto que são eles quem melhor conhece as crianças e com elas trabalha no seu dia a dia.

Bibliografia

- ASHER, James (1996) – *Learning another language through actions*. Sky Oaks Productions.
- BASTIEN, Claude (1987) – *Schémas et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BRUNER, J. S. (1983) – *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.
- CALAQUE, Elisabeth (1997) – *L'enseignement précoce du français langue étrangère: bilan et perspectives*. Grenoble, Université Stenthal.
- CORAN, Irène (1996) – *Au guignol. Comment donner vie aux marionnettes*. Paris, Casterman.
- DEBYSER, Francis – Des usages pédagogiques de la télématique. *Le Français dans le Monde*, n.º 252, p 63.
- DE VRIENDT, M.T.(1993) – Initiation précoce à une langue étrangère: un jeu d'enfant...peut-être, mais... *Revue de phonétique appliquée*, n.º 107,113-124.
- GAONAC'H, Daniel (1987) – *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Hatier-Crédif.

- GARADEBIAN, Michèle (1993) – Quels modèles didactiques pour enseigner/apprendre une langue étrangère à de jeunes scolaires? *Études de linguistique appliquée*, 03, n.º 89.
- GARADEBIAN, Michèle (1991) – Enseignement/apprentissage précoce des langues. *Français dans le Monde*. 09, n.º spécial.
- GARADEBIAN, Michèle – L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère à de jeunes publics: une chance à saisir. *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 89, 5-12.
- GAUVENET, Hélène (1992) – Les jeux en classe de langue. *Le Français dans le Monde*, n.º 86, p. 37.
- GODARD, Roger (1996) – Des langues vivantes à l'école. *Revue Internationale d'Éducation*. Sévres: 03, n.º 9.
- HAGEGE, Claude (1996) – *L'enfant aux deux langues*. Paris, Odile Jacob.
- JARDEL, Monique Allès (1991) – *Fondements psychologiques de l'acquisition précoce d'une langue étrangère*. LIDIL 4, 49-77.
- KERVAN, Martine (1999) – *Enseigner l'anglais à l'école avec facilité: repères culturels et linguistiques*. Paris, Armand Colin.
- LEONTIEV, A. A. (1981) – *Psychology and language learning process*. Oxford, Pergamon Press.
- LOPES GOMES, Carmen (1995) – Commencer l'initiation à une langue étrangère à l'école maternelle. *Les Langues Modernes*, n.º 4, 53-56.
- LUC, Christiane; GIRARD, Denis – *Approche d'une langue étrangère à l'école 1: perspectives sur l'apprentissage*. Paris, INRP, s.d.
- LUC, Christiane; GIRARD, Denis – *Approche d'une langue étrangère à l'école 2: Étude psycholinguistique et aspects didactiques*. Paris INRP, s.d.
- MALLET, Bernard (1991) – *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire et maternelle: recherches et propositions*. LIDIL, 05
- MORE, Daniel (1995) – *L'éveil au langage*. Paris, Dédier Érudition.
- O'NEIL, Charmian (1996) – *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris, Hatier-Crédif.
- REILLY, Vanessa; WARD SHEILA M. (1997) *Very young learners*. Oxford. University Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1991) – *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.
- WEISS, F (1991) – Vers un curriculum intégré. *Le Français dans le Monde*, n.º spécial, Août-Septembre.