



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

MARIA ELISA NOVAES CAHÚ DE MOURA

**O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA EM TURMA DO PRIMEIRO ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL BILÍNGUE (PORTUGUÊS/INGLÊS)**

Recife-PE

2024

MARIA ELISA NOVAES CAHÚ DE MOURA

**O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA EM TURMA DO PRIMEIRO ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL BILÍNGUE (PORTUGUÊS/INGLÊS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Andrea Tereza Brito Ferreira.

RECIFE

2024

MARIA ELISA NOVAES CAHÚ DE MOURA

**O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA EM TURMA DO PRIMEIRO ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL BILÍNGUE (PORTUGUÊS/INGLÊS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação.

Aprovado em: 25/01/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Andrea Tereza Brito Ferreira (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Profa. Dra. Eliana Borges Correia de Albuquerque (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Profa. Dra. Luciana Vasconcelos dos Santos Dantas Hodge (Examinadora Externa)
Escola ABBA Maple Bear

AGRADECIMENTOS

Início os meus agradecimentos citando Aquele que tem me sustentado e me abençoado, durante toda a jornada de produção desta pesquisa: Deus. Sem Ele nada disso seria possível, Ele vem me capacitando, aperfeiçoando o meu olhar e iluminando a minha mente para compreender a realidade que me cerca. A finalização deste trabalho é uma das muitas maneiras pelas quais Ele demonstra seu inexplicável e infinito amor por mim. Esse mestrado, que parecia ser algo tão difícil e distante, foi, sem dúvidas, um dos tantos mimos que Ele me deu.

Igualmente, não poderia deixar de agradecer à minha família, em especial, ao meu marido e filho, que estiveram, dia após dia, ao meu lado, apoiando a minha dedicação, me motivando e vivendo as correrias e alegrias do processo de escrita desta pesquisa. Eles que, muitas vezes, tiveram que lidar com a minha ausência, mas compreendendo o propósito e demonstrando, por meio de diversos gestos, o seu amor por mim. Ainda sobre a minha família, não poderia deixar de mencionar a minha mãe, que, mesmo sem saber, me inspirava nas horas em que o cansaço batia, pois ela é um poço de energia e vigor, trabalhando por paixão, no auge dos seus 70 anos. Minha irmã, irmão, cunhada e sobrinha, agradeço a torcida, a admiração e o incentivo sempre presentes, da mesma maneira estendo estes agradecimentos aos meus tios, tias e primos.

Agradeço ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, que se dedicou, leu e contribui para que eu chegasse até aqui, principalmente a minha querida orientadora, a Professora Doutora Andrea Brito, que, com a sua tranquilidade, leveza e simplicidade, me ajudou a delinear e conduzir esta pesquisa, tornando essa experiência um processo de crescimento vívido e alegre. Sou grata por acreditar em mim, acreditar nessa temática e me permitir amadurecer e desenvolver esta pesquisa. Não posso esquecer também dos membros da banca de qualificação e defesa, que investiram tempo para contribuir na evolução desta pesquisa.

Agradeço, ainda, à comunidade escolar da instituição pesquisada, que me acolheu e abriu o espaço para que esta investigação tomasse forma, sem ela este estudo estaria fatidicamente em perigo. Às professoras participantes, minha imensa gratidão pelas trocas, carinho e confiança. Não poderia também esquecer de demonstrar gratidão às coordenadoras e à diretora pela recepção, acolhimento e empolgação com os possíveis frutos desta pesquisa.

Por fim, agradeço aos meus amigos, colegas de trabalho e alunos que torceram por mim durante toda essa trajetória. Cada um, com o seu jeitinho peculiar, alegrava meus dias, me dando ânimo para concretizar essa atividade. Sou muito grata a todos!

“A tarefa do educador moderno não é derrubar florestas, mas irrigar desertos”

(Lewis, 2017, p. 20).

RESUMO

A presente pesquisa buscou, por meio da investigação das práticas de duas regentes do 1º ano do ensino fundamental de uma escola bilíngue (Português/Inglês), descrever e compreender as práticas pedagógicas voltadas para o ensino da leitura e da escrita num contexto bilíngue, a fim de compreender melhor o processo de ensino da leitura e da escrita numa turma que estava sendo, simultaneamente, alfabetizada em duas línguas, além de identificar os desafios das professoras e analisar as metodologias por elas desenvolvidas. Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa qualitativa, de perspectiva etnográfica, pois, neste estudo, os processos de ensino e o detalhamento das pessoas e do ambiente pesquisados foram de extrema importância. Sendo assim, realizamos 15 (quinze) observações de aulas, entrevistas com as professoras, coordenadoras e a diretora escolar, bem como a análise de documentos fornecidos pela instituição de ensino – planejamento de aulas e Projeto Político-Pedagógico). Ademais, fundamentamo-nos teoricamente em Hamers e Blanc (2000), Bialystok, Luk e Kwan (2005) e Megale (2019; 2020; 2021), para argumentar sobre bilinguismo e educação bilíngue. Já para embasar as questões referentes à alfabetização, recorremos às ideias de Soares (1998, 2004 e 2021) e Ferreiro (2011). Com relação às práticas de alfabetização bilíngue, nos baseamos em Flory (2009), Hodges e Nobre (2010), Bialystok (2002) e, novamente, Megale (2019; 2020; 2021). A análise dos dados levou-nos à reflexão acerca das práticas das professoras investigadas e do contexto escolar no qual elas estavam inseridas. Concluimos que as ações pedagógicas das docentes estão pautadas na proposta escolar, mas elas sentem a necessidade de adequar melhor a perspectiva curricular com a realidade dos seus alunos, implementando mais atividades que possam sistematizar a aprendizagem da leitura e da escrita, para, assim, melhorar compreensão dos alunos sobre o sistema de escrita alfabético.

Palavras-chave: bilinguismo; educação bilíngue; alfabetização bilíngue.

ABSTRACT

This research search, through the investigation of the practices of two first grade teachers at a bilingual school (Portuguese/English), to describe and understand the pedagogical practices aimed at teaching reading and writing within a bilingual context. Therefore, it could be possible to understand a little more about the process of teaching reading and writing in a class when there is a simultaneous language acquisition, as well as identifying the teachers' challenges and analyzing the methodologies applied. In order to achieve the proposed objectives, we decided to carry out qualitative research with an ethnographic perspective because for this research the processes and details of the people and the environment researched are extremely important. For that reason, we completed 15 class observations, some interviews with teachers, coordinators and school director as well as analysis of documents provided by the institution (lesson plan and political pedagogical project). On that account, we use Hamers and Blanc (2000), Bialystok, Luk and Kwan (2005) and Megale (2019, 2020 and 2021) to argue about bilingualism and bilingual education. To support issues relating to literacy, we use the ideas of Soares (1998, 2004 and 2021) and Ferreiro (2011). Regarding bilingual literacy practices, we brought discussions from Flory (2009), Hodges and Nobre (2010), Białystok (2002) and again Megale (2019, 2020 and 2021). The combination of theoretical foundations and data analysis led us to reflect on the teachers' practices and the underlying academic context. The results pointed to that pedagogical actions were based on the school objectives, on the other hand the teachers felt the need to better adapt the curricular perspective to the students' reality, implementing more activities that systematized the learning of reading and writing, in order to improve literacy skills.

Keywords: bilingualism; bilingual education; biliteracy.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	10
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1.	ALGUNS ESTUDOS SOBRE O TEMA: O ESTADO DA ARTE	12
2.2.	CONCEPÇÕES DO ENSINO DA ESCRITA E DA LEITURA: UM BREVE HISTÓRICO.....	17
2.3.	BILINGUISMO, O SUJEITO BILÍNGUE E A EDUCAÇÃO BILÍNGUE: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	21
2.3.1.	Educação bilíngue	27
2.4.	ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA BILÍNGUE	32
2.4.1.	O professor alfabetizador bilíngue	35
2.5.	RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	38
3.	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	40
3.1.	A ESCOLA	43
3.1.1.	Caracterização do campo	43
3.1.1.1.	Caracterização das docentes.....	47
3.1.1.2.	Caracterização do grupo-classe.....	48
3.1.2.	A rotina da sala do 1º ano do ensino fundamental.....	49
3.1.2.1.	As semanas na sala do 1º ano do ensino fundamental	53
3.1.2.1.1.	<i>Semana 1 (28/03 até 01/04)</i>	54
3.1.2.1.2.	<i>Semana 2 (29/08 até 02/09)</i>	54
3.1.2.1.3.	<i>Semana 3 (26/09 até 30/09)</i>	55
4.	ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	56
4.1.	OPORTUNIDADES DE LEITURA E ESCRITA NUMA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE	56
4.1.1.	Oportunidades de leitura	58
4.1.2.	Oportunidades de escrita	64

4.2.	METODOLOGIAS ENCONTRADAS NA ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE	81
4.3.	DESAFIOS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES BILÍNGUES	93
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	110

1. INTRODUÇÃO

A capacidade de aprender uma nova língua vem sendo bastante reconhecida nos dias atuais. Não só pela possibilidade do sucesso profissional, mas também pelo constante contato entre diversas culturas dentro do paradigma da globalização. Hamers e Blanc (2000, p. 1) afirmam que, com o aumento da imigração e da mobilidade social e geográfica, as trocas culturais estão em constante crescimento. Com isso, a busca pela aprendizagem de uma nova língua tem aumentado.

Dessa forma, a procura por uma educação multicultural tem crescido no mundo inteiro (Flory; Souza, 2009). Além disso, os benefícios de aprender uma nova língua não ficam restritos apenas às habilidades linguísticas, mas também contribuem para todo o processo educacional (Rocha, 2009). Sendo assim, o número de crianças se desenvolvendo em contextos bilíngues têm aumentado e, assim, surge a necessidade de estudar sobre as consequências da educação bilíngue. Os efeitos da aquisição de duas línguas no momento em que, formalmente, a criança está construindo as habilidades de ler e escrever não tem sido alvo de estudos por parte de pesquisadores, o que limita os docentes a uma formação adequada que os prepare para os desafios da alfabetização bilíngue.

Durante o nosso estágio no 1º ano do ensino fundamental (anos iniciais) em uma escola bilíngue, fizemos tentativas de busca por materiais que pudessem falar sobre a alfabetização bilíngue na realidade brasileira, porém nos deparamos com pouquíssimos estudos e pesquisas. Ao mesmo tempo em que estagiávamos, estudávamos na universidade metodologias de alfabetização e, assim, vários questionamentos surgiram. Ficamos curiosas em entender como acontece o processo de alfabetização no ensino bilíngue. Será que é da mesma forma como acontece com crianças monolíngues? Como os alunos são impactados pelas práticas das professoras? Será que ser alfabetizado em duas línguas simultaneamente pode trazer algum prejuízo? A partir daí, não paramos de pensar sobre tais questões, começamos a buscar material acerca do assunto e nos deparamos com poucos estudos e pesquisas sobre a realidade brasileira.

As inquietações acima nos levaram a elaborar, juntamente com uma colega da universidade, o nosso trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Resolvemos analisar as práticas de professores do 1º ano do ensino fundamental de escolas bilíngues, a fim de compreender um pouco como acontece o processo de alfabetização bilíngue. Mesmo sendo esta uma temática de estudo pouco explorada no curso de Pedagogia, fomos abraçadas e acolhidas pela professora Dr. Andrea Brito, que topou encarar

esse desafio. Os estudos iniciados na graduação nos fizeram debruçar, ainda mais, sobre o bilinguismo e ampliar o olhar para esta área. No entanto, ainda ficaram lacunas e questionamentos que nos fizeram despertar, ainda mais, para a alfabetização bilíngue e desejar continuar estudando esta temática no mestrado.

Em atenção a tudo isso, questionamos: como acontecem as práticas de leitura e escrita em turmas de alfabetização bilíngue? Diante disso, a presente pesquisa buscou realizar investigações acerca da alfabetização bilíngue, que tem como primeira língua (doravante, L1) o português e como segunda língua (doravante, L2) o inglês, com o foco no primeiro ano do ensino fundamental. Sendo assim, o objetivo geral é entender o processo de ensino da leitura e escrita numa turma do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola bilíngue, através da análise das práticas pedagógicas. Como objetivos específicos, pretendemos: 1) descrever as atividades de leitura e escrita aplicadas pelos docentes de português e de língua inglesa; 2) identificar os desafios encontrados pelos professores alfabetizadores num contexto bilíngue; e 3) analisar as semelhanças e diferenças nas metodologias aplicadas para o ensino da leitura e escrita em ambas as línguas.

Assim, esta pesquisa justifica-se porque pode contribuir para o debate sobre um assunto ainda pouco explorado: o processo de aprendizagem das habilidades de leitura e escrita dentro de um programa bilíngue (Português/Inglês). Acreditamos que conhecer esses aspectos mais a fundo poderá contribuir para vida acadêmica dos alunos, uma vez que trará dados importantes para a sociedade escolar, para a construção de currículos e para formação de professores.

Para fundamentar teoricamente este estudo, recorreremos às teorias sobre bilinguismo e educação bilíngue propostas por Hamers e Blanc (2000), junto às contribuições de Bialystok, Luk e Kwan (2005) e Antonieta Megale (2019; 2020; 2021). As concepções sobre alfabetização e letramento são embasadas pelo pensamento de Emília Ferreiro (2011) e Magda Soares (1998; 2004; 2021). Quanto às práticas pedagógicas da alfabetização dentro da perspectiva bilíngue, recorreremos à Elizabete Flory (2009), Luciana Hodges e Alena Nobre (2010) e, novamente, à Bialystok (2002) e Antonieta Megale (2019; 2020; 2021).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O primeiro subtópico da fundamentação teórica apresenta trabalhos que têm relação com a temática desta dissertação. Na sequência, há mais quatro subtópicos, quais sejam: o primeiro traz um breve histórico das concepções do ensino da escrita e leitura; o segundo, discorre acerca dos conceitos de bilinguismo, sujeito bilíngue e educação bilíngue; o terceiro, traz algumas bases e provocações para pensarmos sobre a alfabetização bilíngue; o último, por fim, aborda sobre os recursos didáticos usados no ensino da leitura e escrita.

2.1. ALGUNS ESTUDOS SOBRE O TEMA: O ESTADO DA ARTE

Esta subseção apresenta pesquisas sobre o tema deste estudo, considerando a realidade brasileira, pois esta pesquisa tem como foco a realidade brasileira, na qual as duas línguas usadas são o português e o inglês. Assim, analisamos trabalhos que se relacionam com a temática em questão, encontrados por meio de buscas em plataformas acadêmicas – realizadas em março de 2022. Dessa forma, exploramos as aproximações e os distanciamentos entre os trabalhos encontrados e a nossa pesquisa, bem como a abordagem metodológica de cada um deles.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, realizamos a busca por “alfabetização bilíngue”, nas áreas de conhecimento de educação e ensino, o que resultou num total de 11 (onze) trabalhos. Porém, dentre eles, apenas 2 (dois) se dedicam a estudar sobre alfabetização bilíngue (Português/Inglês).

A primeira pesquisa é de Juleide Catarina da Silva Pereira, intitulada “Refletindo sobre o papel do professor alfabetizador na perspectiva da escola bilíngue” (2012), e aborda sobre o papel do professor alfabetizador bilíngue. O referido estudo tem como um dos objetivos expor e detalhar como acontece o processo de alfabetização numa escola bilíngue, para, assim, discutir a realidade e pensar a alfabetização bilíngue de uma forma dinâmica. O problema investigado na pesquisa em questão é o seguinte: como deve ser o processo de alfabetização de crianças de seis anos? Para tanto, a autora propõe identificar a importância do método e de uma didática que facilite o processo de alfabetização bilíngue. Além disso, ela enfatiza a importância da alfabetização, demonstrando a necessidade de preparação da escola e dos profissionais que nela atuam para proporcionar aos alunos os saberes necessários, uma vez que o papel da educação e dos educadores é tido como transformador na vida das crianças. Portanto, os agentes desta

transformação precisam estar sempre pensando, repensando e planejando suas práticas para melhorar a aplicabilidade dos métodos e técnicas em sala de aula.

A pesquisa realizada por Pereira (2012) traz diversas contribuições para a alfabetização no contexto bilíngue, pois a autora descreve a sua rotina de alfabetizadora em sala de aula. Ao narrar as suas experiências, ela aborda como é importante considerar o contexto de cada aluno para que as escolhas feitas pelo alfabetizador estejam centradas no aluno e não apenas no cumprimento do currículo, o que demonstra como a docência é desafiadora.

Outra discussão interessante, mas que não é bem explorada na pesquisa da autora supracitada, diz respeito às referências de estudos na área da alfabetização bilíngue. A esse respeito, ela diz que, apesar de os materiais sobre alfabetização serem extensos, aqueles que discutem a alfabetização no contexto bilíngue são bem escassos, dificultando, portanto, a formação do professor, bem como as discussões e reflexões sobre as suas práticas pedagógicas. Ademais, Pereira (2012) reafirma que as referências que pautam as ações da escola e do professor devem se basear na realidade do aluno e devem, também, emergir de um conjunto de profissionais que estão inseridos na comunidade escolar.

Através do seu relato pessoal, a pesquisadora em questão demonstra as vantagens do ensino bilíngue na alfabetização, buscando desmistificar a ideia de que o bilinguismo é perigoso. Por fim, Pereira (2012) traz reflexões sobre o papel do professor alfabetizador bilíngue, elencando que uma das principais preocupações deste profissional é proporcionar uma aprendizagem que advém de dinâmicas com jogos, músicas e brincadeiras do interesse dos alunos. Além disso, ela ressalta a importância de o professor alfabetizador bilíngue conversar constantemente com os outros discentes, procurando planejar projetos interdisciplinares.

Sendo assim, o estudo de Pereira (2012) traz importantes contribuições para a construção do referencial teórico da presente pesquisa, já que ele apresenta diversos autores que discutem a educação bilíngue e também traz relatos de uma sala de aula em que a alfabetização ocorre em português e inglês. Ademais, o referido estudo também investiga o papel do alfabetizador bilíngue por meio da sua própria experiência profissional. A investigação sobre o papel do docente, no entanto, acontece apenas para o professor que irá alfabetizar em inglês, diferentemente da proposta desta pesquisa, que busca analisar as práticas tanto do professor que alfabetiza em inglês quanto do professor que alfabetiza em português. Ou seja, a nossa investigação tem como foco central as práticas do(a) professor(a) e suas estratégias no ensino de ambas as línguas.

A segunda pesquisa que encontramos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES intitula-se “Consciência fonológica em língua portuguesa à luz do conexionismo: estudo de

caso de crianças em alfabetização bilíngue” (2019), de autoria de Mayron Rodrigues Cordeiro da Silva. O estudo em questão é resultado de um mestrado em Educação na Universidade Católica de Santos e enfoca a importância da consciência fonológica da língua portuguesa, investigando se a alfabetização bilíngue interfere na aquisição desta habilidade e se causa alguma distorção na escrita em língua portuguesa.

Segundo Silva (2019), o seu interesse pela temática surgiu após observações mais atentas do seu dia em sala de aula, depois de assumir a disciplina de língua portuguesa nas turmas do 6º ao 8º ano do ensino fundamental de uma escola bilíngue (Português/Inglês). Diante disso, o autor teve como foco de discussão as relações entre bilinguismo, consciência fonológica e aprendizagem da escrita. Em seu referencial teórico, ele desmistificou o bilinguismo como algo comum. Para tanto, Silva (2019) trouxe diversos autores – os quais também são utilizados na presente pesquisa – para mostrar que o bilinguismo é mais corriqueiro do que se imagina e que já existe há muito tempo. Porém, ultimamente, pode-se notar uma diferença no perfil de famílias que procuram escolas bilíngues: antigamente, as instituições bilíngues eram procuradas por famílias imigrantes que queriam seus filhos em contato com a primeira língua. Hoje, no entanto, muitas famílias brasileiras têm preferido escolas bilíngues, ainda que os pais não façam uso da língua inglesa em casa.

Para investigar tal aspecto, o autor supracitado optou por realizar um estudo de caso, coletando os dados com 8 (oito) alunos do 2º ano do ensino fundamental, por meio da aplicação do teste *Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial* (CONFIAS). Os alunos foram escolhidos considerando o critério estabelecido na pesquisa de Silva (2019), a saber: ser estudante de uma escola bilíngue desde a idade pré-escolar, tendo um domínio em ambas línguas – português e inglês – de forma balanceada. Além disso, não foram escolhidos alunos com distúrbio ou problemas associados à aquisição da linguagem.

Com os dados em mãos, o pesquisador se propôs a compreender o desenvolvimento da consciência fonológica por meio da perspectiva conexionista, analisar os desvios ortográficos, comparar os dados obtidos por meio do teste com um ditado submetido aos estudantes e, por fim, verificar como os alunos se saíram nas atividades de consciência fonológica, observando como esta se desenvolve. Os resultados apontam não haver prejuízos na consciência fonológica dos estudantes, tampouco traços explícitos de influência da segunda língua – inglês – na língua portuguesa.

O estudo produzido por Silva (2019) ajudou-me a compreender melhor questões relativas à alfabetização bilíngue, como, por exemplo, a influência que a segunda língua pode ter sobre a língua de berço. Ademais, o autor também corrobora o pensamento de que o

bilinguismo não atrapalha a aquisição do português. Portanto, não há prejuízos em ser simultaneamente alfabetizado nas duas línguas, inclusive os resultados do teste demonstram que, devido a maior exigência da atenção e do foco no contexto bilíngue, os alunos participantes da pesquisa alcançaram excelentes resultados.

Ademais, o autor discorre sobre alguns pontos de aproximação e distanciamento entre os métodos de alfabetização em português e em inglês, esclarecendo a nossa compreensão acerca desses aspectos. Porém, a investigação de Silva (2019) foca na primeira língua – português –, observando como ela é afetada pelo bilinguismo. Além disso, a análise foi feita por meio das produções escritas dos alunos. Em contrapartida, como já dito, a presente pesquisa investiga os processos do ensino da leitura e da escrita em ambas as línguas – português e inglês –, analisando as práticas das professoras, a fim de observar quais habilidades são mais trabalhadas em sala de aula, quais estratégias são utilizadas para desenvolver a escrita e a leitura, quais atividades são propostas, além de apontar as semelhanças e distanciamentos entre práticas, métodos e didáticas das línguas portuguesa e inglesa.

Além da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, também realizamos uma busca no Repositório Digital da UFPE – ATTENA, e, ao pesquisar por “alfabetização bilíngue”, encontramos 3 (três) estudos: um na área da Antropologia, que discutiu identidade fronteiriça; outro no campo das Ciências da Computação, que investigou o uso de uma plataforma por pessoas surdas usuárias da Libras; e, por fim, uma dissertação de mestrado na área da Linguística, de autoria de Rayssa Mesquita de Andrade, intitulada “O que é, afinal, uma escola bilíngue?: A voz do professor nos programas bilíngues de escolas da Região Metropolitana do Recife” (2019), que dialoga com a presente pesquisa por debater os diversos conceitos e concepções sobre o que é educação bilíngue.

Andrade (2019) evidencia a complexidade do bilinguismo, a dificuldade de defini-lo e como este fenômeno tem crescido de maneira mais rápida do que as produções acadêmicas sobre esta temática. É igualmente interessante, assim como na pesquisa de Silva (2019), a forma como Andrade (2019) discorre acerca do quanto o bilinguismo é comum, destacando que, devido à quantidade de línguas existentes no mundo, é praticamente improvável que não existam países bilíngues e apresentando autores que afirmam que metade da população mundial se encaixa nesse contexto.

A dissertação da autora supracitada foi de extrema importância para o desenvolvimento do nosso referencial teórico, pois traz uma riqueza de informações, detalhes e esquemas que nos ajudaram a compreender melhor os conceitos de *bilinguismo*, *sujeito bilíngue* e *educação bilíngue*. Além disso, o estudo de Andrade (2019) também foi de grande

valia para o mapeamento de algumas escolas bilíngues em Recife e para a compreensão do quadro de professores que atuam nesse segmento, visto que levou-nos a entender o perfil e a formação acadêmica desses professores, as concepções e conceitos acerca do bilinguismo, entre outros. No entanto, a dissertação de Andrade (2019) foca na discussão acerca da compreensão que o professor tem sobre o ensino bilíngue, na perspectiva da Linguística Aplicada. Já a presente pesquisa volta o olhar para a alfabetização bilíngue e para as práticas dos professores do primeiro ano do ensino fundamental, investigando como as ações dos professores, no contexto educacional bilíngue, interferem na aquisição das aprendizagens da leitura e da escrita.

Além das plataformas mencionadas anteriormente, também realizamos uma busca na plataforma Scientific Electronic Library Online – SciELO, por meio das palavras-chave “alfabetização bilíngue”, mas não encontramos nenhum resultado.

Ademais, também efetuamos uma busca nos anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF. Na edição de 2019, encontramos o trabalho intitulado “O processo de alfabetização e letramento nas turmas do 1º e 2º anos da Escola Eleva”, de autoria de Erika Gomes Brito Saraiva e Luciana Mano de Andrade. O objetivo do referido artigo é apresentar a proposta didático-metodológica usada na Escola Eleva nas turmas do 1º e 2º anos do ensino fundamental, a fim de evidenciar as atividades realizadas na escola em questão para fomentar a formação do escritor e do leitor. Diante disso, o trabalho das autoras supracitadas dialoga com a presente pesquisa, uma vez que o nosso foco principal são as práticas de ensino da leitura e da escrita numa turma do 1º ano do ensino fundamental. No entanto, destacamos que o artigo de Saraiva e Andrade (2019) parece-nos mais exaltar a instituição do que, de fato, uma proposta investigativa sobre como os projetos da escola investigada afetam a aquisição das habilidades do sistema alfabético.

Como podemos observar, as pesquisas na área da alfabetização bilíngue, considerando o contexto brasileiro, ainda são escassas. Os trabalhos por nós encontrados discutem sobre o bilinguismo e seus complexos conceitos, bem como expõem variadas concepções acerca do sujeito bilíngue da educação bilíngue, além de debaterem o papel da escola bilíngue nos tempos atuais. Dentre os trabalhos encontrados, apenas um deles se propôs a investigar os professores, por meio da realização de um questionário eletrônico, a fim de compreender como eles entendem a educação bilíngue. O referido trabalho, contudo, considerou apenas os docentes que ministravam as disciplinas na língua inglesa. Dos 3 (três) trabalhos que abordam a alfabetização bilíngue, um objetivou investigar os alunos, por meio de um teste e de um texto; outro, apresentou um relato sobre a experiência da autora no contexto da alfabetização bilíngue;

o último, por fim, abordou a alfabetização bilíngue por meio da descrição de alguns projetos propostos pela instituição bilíngue investigada.

2.2. CONCEPÇÕES DO ENSINO DA ESCRITA E DA LEITURA: UM BREVE HISTÓRICO

A discussão sobre a alfabetização ocorre, há muito tempo, devido ao desejo de se compreender as práticas de ensino e os processos de aprendizagem da leitura e da escrita. É curioso o fato de que, não somente no Brasil, mas também em países como França, Portugal, Estados Unidos e Inglaterra, passou-se a utilizar o termo *letramento* para explicar um fenômeno diferente da alfabetização. De acordo com Soares (2004), por volta dos anos 1980, ocorre, no Brasil, a invenção do letramento, da *literacia*, em Portugal, do *illetterisme*, na França e da *literacy* nos Estados Unidos e na Inglaterra, ressaltando, contudo, que, apesar de o termo *literacy* já existir, houve, nesse período, um foco maior nas discussões relativas às competências de leitura e escrita.

Soares (2004, p. 6) afirma que, apesar da coincidência do momento histórico no qual aparecem as discussões sobre as práticas de leitura e escrita, os efeitos e causas de tais diálogos acerca do letramento e da alfabetização são bastante distintos entre os países. Os problemas da alfabetização e do letramento nos países desenvolvidos – Portugal, França, Inglaterra e Estados Unidos da América – surgiram em contextos diferentes do Brasil. Naqueles países, o domínio da competência da leitura e da escrita foi tratado de forma independente da aprendizagem do sistema de escrita. Por outro lado, no Brasil, o entendimento desses conceitos acabou misturando-se e causando uma confusão quanto à compreensão acerca da alfabetização e do letramento. Segundo a autora, a fusão desses conceitos no cotidiano das escolas acarretou, entre outras questões, uma compreensão distorcida sobre os métodos de alfabetização.

A alfabetização – aprendizagem da leitura e da escrita mediante a aquisição de uma consciência fonológica e fonêmica, possibilitando a codificação e decodificação da língua escrita – e o letramento – conhecimento e interação com variados gêneros textuais, no contexto social e cultural em que as pessoas vivem – são processos próprios, com bases cognitivas e linguísticas específicas. Todavia, na aprendizagem inicial da língua escrita, esses processos devem atuar conjuntamente. Soares (2004, p. 14) discute sobre o equívoco em dissociar a alfabetização e o letramento, pois o mundo da escrita inicia-se pela aquisição do sistema convencional de escrita e pelo avanço das competências do uso social desse sistema, de forma simultânea. Assim, as metodologias de alfabetização com uma perspectiva de letramento devem

permitir ao estudante compreender o Sistema de Escrita Alfabética (doravante, SEA), por meio do contato com práticas de leitura e produção textual.

Os antigos métodos de alfabetização, contudo, percebiam a criança como uma tábula rasa – a aprendizagem ocorria por meio da transmissão de informações prontas, as quais eram repetidas sem modificar os conhecimentos prévios dos alunos, na busca por uma melhor compreensão do alfabeto (Morais; Leite, 2012, p. 6). Os métodos considerados tradicionais são divididos em *sintéticos* e *analíticos*. Os métodos sintéticos partem do micro para o macro, ou seja, de elementos não significativos da palavra, como, por exemplo, o método alfabético, o fonético e o silábico. Enquanto os analíticos vão no caminho contrário: eles partem de unidades significativas da linguagem, isto é, do macro para o micro, como acontece, por exemplo, no método da palavra, da frase, da oração.

Durante o século XX, a Psicologia contribuiu ativamente para o nascimento de novas pesquisas sobre a apropriação do SEA. Tratam-se, sobretudo, de abordagens construtivistas, advindas da Psicologia Genético-cognitiva. As novas discussões passaram a priorizar o processo e não apenas o resultado final. O aluno, então, passou a ser visto como um sujeito ativo, capaz de interagir com a língua, de forma a construir o sistema de representação. A Psicolinguística, principalmente os estudos de Ferreiro (2011), deixou de lado o entendimento do alfabeto como um código e passou a concebê-lo como um sistema, o qual o aprendiz terá que compreender. “Os estudos da psicogênese da escrita contribuíram, profundamente, para a mudança na compreensão de como a criança aprende a ler e escrever, possibilitando o advento de novas perspectivas” (Morais; Cavalcanti; Oliveira, 2004, p. 1), pois, agora, a compreensão do sistema de escrita se dá não como um código, mas, sim, como um sistema de representações. Dessa forma, o aluno pode refletir sobre esse sistema num movimento de construção e desconstrução de hipóteses.

No Brasil, a psicogênese da escrita foi amplamente difundida e utilizada – nem sempre fielmente, mas adaptada e, até mesmo, distorcida. Além disso, espalhou-se, no país, o sentimento de que essa seria a única e derradeira maneira de compreender a alfabetização, o que não deixou margens para discussões e críticas acerca das vantagens, desvantagens e limitações da teoria. A tentativa de “didatizar” a teoria, no Brasil, fez surgir diferentes propostas de aplicação da psicogênese da escrita, que, em sua grande maioria, centravam a aprendizagem na criança, cabendo ao professor poucas intervenções, pois acreditava-se que as crianças iriam aprender o funcionamento do SEA de forma espontânea, superando os erros por conta própria. Contudo, na aprendizagem da leitura e da escrita, é necessário que os alunos dominem as correspondências entre letra e som, o que precisa ser ensinado e revisado pelo

professor de forma sistemática, tornando-se, portanto, praticamente impossível de ser realizado numa visão em que, ao professor, não cabem intervenções. Soares (2004, p. 05) argumenta que:

o domínio dos princípios técnicos da escrita alfabética supõe compreender, sobretudo, que as representações gráficas estão associadas ao som que elas representam, aprender a pegar no lápis e, ao mesmo tempo, que, no Ocidente, se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo, na quase totalidade das situações. Por outro lado, o aprendizado da técnica só fará sentido se ele se fizer em situações sociais que propiciem práticas de uso. Não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la. Nesse sentido, o uso social é o que dá sentido ao domínio da técnica. No entanto, o domínio da técnica (relacionar som/grafia, reconhecer letras, codificar, usar o papel, usar o lápis, etc.), mas também o domínio do uso nas práticas sociais, as mais variadas, importam em duas aprendizagens distintas, em termos de processos cognitivos e de objetos de conhecimento. Esses processos são distintos, mas indissociáveis, porque as duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo, uma não é pré-requisito da outra.

Defendendo uma alfabetização em que seria possível alfabetizar envolvendo questões “técnicas” e sistemáticas, juntamente com o entendimento da língua como um objeto de uso social, Soares (2004) propõe uma reinvenção da alfabetização. De fato, as concepções do ensino da leitura e da escrita mudaram bastante, no decorrer dos anos. Tais alterações ocorreram tanto no nível didático, quanto no nível pedagógico e se relacionam com o contexto, como explica Albuquerque (2012, p. 06), ao listar o desenvolvimento científico e tecnológico, a organização escolar, o contexto socioeconômico e as mudanças ocorridas em livros e materiais didáticos como razões pelas quais uma nova reorganização no ensino da leitura e da escrita aconteceu, acontece e acontecerá.

As práticas de alfabetização seguiram, assim, os anseios dos novos modelos sociais da época. Por exemplo, quando existia a urgência de aumentar o número de pessoas que pudessem ler e escrever, criou-se, então, métodos bem mecânicos, pouco reflexivos, que prometiam formar pessoas aptas à decodificação do sistema alfabético. Como o que aconteceu, por exemplo, na década de 1970, com o tecnicismo, que tinha a sua base calcada na neutralidade científica, inspirada também nos princípios da racionalidade técnica, eficiência e produtividade – semelhante a uma fábrica, era assim que o ensino deveria funcionar. Ainda hoje, podemos ver resquícios deste modelo nos cursos de formação de professores, nos cursos técnicos e no uso de manuais didáticos de caráter meramente instrumental, ou seja, apesar de as práticas terem mudado, algumas questões de métodos passados ainda continuam sendo propagadas atualmente. Dessa forma, percebemos que é devido às mudanças no cenário histórico-social-

econômico que as novas concepções de ensino são criadas, isto é, por uma demanda que requer uma nova maneira de ensinar a ler e a escrever. A criação de novos métodos pode ser considerada uma verdadeira inovação ou apenas uma moda passageira e ineficaz. As inovações, quando prometem processos mais eficazes e cômodos, como explica Chartier (2000), são adotadas mais rapidamente e de forma mais abrangente. Contudo, “as inovações não devem, então, ser justificadas de forma dogmática, nem impostas autoritariamente, é o acúmulo dos saberes práticos que vai traçar, por si próprio, ‘as direções pedagógicas que convém dar aos mestres’” (Chartier, 2000, p. 1).

É o que acontece, muitas vezes, nas mudanças de ensino da leitura e da escrita, pois as inovações são, em muitos casos, vistas como salvadoras dos problemas relativos à alfabetização. Elas, assim, são colocadas em prática amplamente, ou seja, são testadas nas crianças e nos adultos em fase de alfabetização. No fim, descobre-se que elas não são tão eficazes assim, desperdiçando o tempo de vida dos que por ela passaram.

Sabemos que as concepções evoluem e que, por meio delas, uma amplitude de conhecimentos e de novas formas de entender o processo de ensino e aprendizagem surgem. No entanto, antes de serem aplicadas, essas concepções devem ser bem elaboradas, bem pensadas, estudadas e discutidas na sociedade, a fim de compreendermos as suas limitações, avanços e efeitos. Por isso, elas precisam ser bem planejadas e estudadas. Dessa forma, compartilhamos do mesmo pensamento de Braslavsky (1998, p. 47), que afirma:

não acreditamos que o método resolva, por si, o complexo problema da aprendizagem da leitura. Não é uma panaceia. Acreditamos que o método deve inserir-se em uma concepção pedagógica compreensiva, holística, com perspectivas sociais, culturais, políticas e filosóficas, pesquisando os fatos educacionais no seu próprio campo, com o apoio de outras ciências as quais respeita e interroga, sem por isso subordinar-se a elas.

Há, ainda, muitas barreiras que precisam ser superadas no que tange à alfabetização, visto que todo o seu processo é bastante complexo. Por isso, para pensarmos em solucionar desafios, é necessário um olhar apurado e atento para questões não só relacionadas ao aspecto educativo, mas também aos aspectos filosófico, cultural e social, compreendendo que questões ideológicas não são mais importantes do que favorecer o acesso a um ensino de qualidade.

2.3. BILINGUISTO, O SUJEITO BILÍNGUE E A EDUCAÇÃO BILÍNGUE: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Definir *bilinguismo* é algo bastante complexo, devido às inúmeras concepções acerca do assunto, o qual pode ser estudado sob diversas perspectivas. Essa heterogeneidade de sentidos decorre de variados aspectos relativos à cultura, à economia e à sociedade. Como afirmam Flory e Souza (2009, p. 28),

‘Bilinguismo’ representa uma infinidade de quadros diferentes, os quais remetem à esfera social, política, econômica, individual, à aceitação e valorização de cada uma das línguas faladas e das culturas com as quais se relacionam, à exposição e experiência com a língua, entre outros fatores. São inúmeras as configurações que levam ao “mesmo” ponto: ‘Bilinguismo’.

Os estudos sobre bilinguismo são relativamente recentes e muitas indagações não têm ainda uma resposta definitiva. Mas, é interessante observar que o fenômeno do bilinguismo é mais comum do que parece. A começar pela relação entre a quantidade de países que existem e o número de línguas catalogadas. Numa simples busca na internet é possível saber que existem, atualmente, 193 países e 7.168 línguas, segundo a pesquisa realizada, em 2021, pelo Ethnologue,¹ o qual cataloga idiomas desde 1950. Ou seja, considerando que o número de idiomas é maior que o número de países, concluímos que alguns países usam duas ou mais línguas, o que desmistifica a ideia de que a maior parte dos países são monolíngues. Grosjean (2012) informa que, recorrentemente, as pesquisas sobre bilinguismo apontam que mais da metade da população mundial é bilíngue e que o bilinguismo está presente em todos os grupos sociais.

No Brasil, principalmente durante e após o Estado Novo, a construção de uma nova identidade cultural instituiu a língua portuguesa como oficial, e, a partir daí, políticas de uniformização das línguas foram postas em prática (Moura, 2009). Nesse período, os jornais, as instituições de ensino e os documentos oficiais buscavam apagar as línguas minoritárias, com o intuito de instituir uma nova identidade nacional. Então, o mito do monolingüismo se fortaleceu em nosso país. Mito este que contribuiu para apagar as línguas minoritárias, como, por exemplo, as línguas indígenas, a Libras e as línguas dos imigrantes (Cavalcanti, 1999). Assim, as pessoas passaram a naturalizar a premissa de que somos, em sua maioria,

¹ EBERHARD, David M.; SIMONS, Gary F.; FENNIG, Charles D. (Eds.). **Ethnologue**: Languages of the World. 26 ed. Texas: SIL International. Disponível em: www.ethnologue.com. Acesso em: 18 de jun. de 2023.

monolíngues. Diante disso, nas escolas, “aceita-se como natural que todos os alunos compartilhem de uma mesma e única cultura. No entanto, os alunos podem pertencer a grupos culturais diversos, de tradição oral, que são invisibilizados de forma homogeneizante” (Cavalcanti, 1999, p. 403), de modo que o professor acaba se surpreendendo quando, em sala de aula, encontra alunos advindos de lugares diversos do Brasil ou do mundo. Na verdade, não precisamos ir tão longe, basta pensarmos em nosso próprio estado e nas suas diferentes formas culturais. O professor, no entanto, num movimento quase habitual, acaba homogeneizando grupos distintos, e, assim, é fomentada uma sala de aula voltada apenas para uma comunidade de fala homogênea. Indo mais além, tentando olhar para a nossa história, é possível perceber como a cultura monolíngue se instalou em nosso país, silenciando outras línguas. Como explica Mello (2010, p. 127):

[...] no caminho para a homogeneidade cultural básica, a sociedade e a escola brasileiras, desde os seus primórdios, têm contribuído para o silenciamento dos povos que falam uma língua diferente daquela tomada como a *língua* nacional, isto é, o português. Primeiro, os colonizadores instituíram as escolas religiosas cujo objetivo era ensinar o português aos nativos para que mais facilmente pudessem catequizá-los; posteriormente, quando vieram os escravos da África, suas línguas e dialetos foram rapidamente apagados em razão da necessidade de adaptarem-se ao novo universo cultural e social; em seguida, quando os escravos foram substituídos pelos imigrantes europeus, em pouco tempo, o país cerceou-lhes o direito de aprender suas línguas de origem na escola; e, ainda hoje, a escola brasileira não reconhece o direito das crianças brasileiras ou não – que vivem nos contextos de fronteira – de aprender na escola as línguas com as quais interagem regularmente no seu cotidiano.

Esses grupos foram negligenciados no Brasil, pois o nosso país pautou as suas políticas educacionais encarando o bilinguismo ou o multilinguismo como um problema. Mesmo com o reconhecimento do pluralismo cultural e linguístico dos povos indígenas, previsto pela Constituição Federal Brasileira de 1988, a educação bilíngue continuou sendo entendida como uma ponte de transição para a língua e cultura dominante, visto que “a língua indígena passa a ser usada na escola apenas com a função de traduzir e facilitar a aquisição do português e dos conhecimentos necessários à integração do indígena na sociedade brasileira” (Mello, 2010, p. 126).

Além disso, com a diminuição das barreiras geográficas, alcançada com os avanços decorrentes da globalização, a familiaridade com outras culturas e sociedades foi intensificada, obrigando-nos a conviver com uma realidade multicultural. Wei (2007) apresenta diversos aspectos que ocasionam o contato com outras línguas, como, por exemplo, razões políticas e/ou militares – colonização, anexação, reassentamento –, desastres naturais, motivos religiosos,

culturais, econômicos, educacionais e, até mesmo, tecnológicos. Esses aspectos podem causar movimentos populacionais e, assim, ocasionar efeitos nos aspectos linguísticos, podendo impactar negativamente, como, por exemplo, ao reforçar a desigualdade social (Rocha, 2009). Isto exige que a comunidade científica acompanhe o processo linguístico e contribua com esse novo contexto, por meio de mais estudos e pesquisas sobre essa temática. Cavalcanti (1999), inclusive, diz que o monolinguismo, ao invés do bilinguismo, deveria ser tratado como o caso especial, como o desvio da norma, de modo que a base para os estudos linguísticos deveria ser o bilinguismo. Contudo, sabemos que não é essa a nossa realidade.

O fenômeno do bilinguismo é complexo e enfrenta muitos desafios. Não existe consenso entre os diversos teóricos sobre o que é um indivíduo bilíngue, apesar de, aparentemente, parecer um conceito simples de se definir. Para o senso comum, uma pessoa bilíngue é aquela que se comunica em duas línguas. Em sua dissertação, contudo, Andrade (2019) alerta que muitas dessas concepções sobre o bilinguismo são baseadas em parâmetros monolíngues, como, por exemplo, pensar que o sujeito bilíngue é constituído de dois sujeitos monolíngues que coexistem numa mesma pessoa. Dessa forma, alguns questionamentos e dúvidas podem surgir diante dessa conceituação, quais sejam: para ser considerado bilíngue, é preciso ser fluente nas duas línguas, no que se refere às quatro habilidades linguísticas – ler, escrever, compreender e falar? Se o indivíduo consegue compreender perfeitamente as duas línguas, mas não tem fluência na fala em alguma delas, por exemplo, ele ainda pode ser considerado bilíngue?

Diante dessas indagações, não podemos cair no reducionismo, ao conceituar o termo *bilinguismo*, tendo em vista as variadas concepções acerca desse termo. Afinal, como salienta Megale (2005), definir o termo *bilinguismo* tornou-se uma tarefa cada vez mais difícil, a partir do século XX, de modo que existe, na literatura, diferentes conceitos para o termo em questão.

A autora supracitada elucida que, enquanto Bloomfield (1935) enxerga a pessoa bilíngue como um nativo nas duas línguas, Macnamara (1967) é mais flexível, visto que considera um indivíduo bilíngue como aquele que apresenta, em uma língua diferente da sua língua nativa, competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas – falar, ouvir, ler e escrever (Megale, 2005, p. 2). Todavia, segundo Nobre e Hodges (2010, p. 182), ambas as definições foram criticadas, por parecerem demasiadamente radicais. Megale (2005, p.2) cita, ainda, a visão de Titone (1972), que define *bilinguismo* como “a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua”.

Percebemos, portanto, que existem diversas concepções de *bilinguismo* e acreditamos que nenhuma delas deve ser descartada pelo professor, uma vez que determinada classificação dependerá de uma ou mais dimensões a partir das quais se conceitua um indivíduo bilíngue. Além disso, esse fenômeno implica aspectos não só linguísticos, mas também psicológicos e socioculturais, pois envolve diversas áreas da vida humana. Andrade (2019, p. 33) diz que o bilinguismo não é estático, visto que as habilidades linguísticas do indivíduo podem mudar ao longo do tempo, dependendo de como elas são utilizadas por ele. Dessa forma, as visões sobre o bilinguismo devem abarcar toda essa complexidade que considera não apenas a língua, mas também o ambiente social e o contexto em que o sujeito bilíngue está inserido. Nesta pesquisa, consideramos o conceito de bilinguismo que fundamenta-se, justamente, nessa multidimensionalidade que é a aquisição de uma língua, ou seja, o sujeito pode ser considerado bilíngue por meio das situações de comunicação de uso das línguas. Em outras palavras, o foco, para classificar um sujeito como bilíngue, está nas habilidades comunicativas e não no domínio das regras gramaticais de uma língua.

É possível definir critérios variados para considerar um indivíduo bilíngue, seja por meio da linguística ou de questões cognitivas, desenvolvimentais ou sociais. As primeiras tentativas de caracterizar uma pessoa como *bilíngue* foram extremas: desde comparar os bilíngues aos falantes nativos da língua ou de compreendê-los como dois monolíngues coexistindo numa mesma pessoa – como se pudesse existir dentro do cérebro duas caixinhas separadas contendo as línguas em questão – a entender o sujeito bilíngue como aquele que tem uma competência mínima em leitura, fala, escrita ou compreensão em duas línguas distintas (Megale, 2019).

Por sua vez, Butler e Hakuta (2004) *apud* Flory e Souza (2009) afirmam que, para considerar um indivíduo como bilíngue, pode-se levar em conta: 1) a “proficiência nas línguas em questão”; 2) a “idade de aquisição da segunda língua”; 3) a “organização dos códigos linguísticos”; 4) o “*status* das línguas em questão”; 5) a “manutenção da língua materna”; e/ou 6) a “identidade cultural do indivíduo bilíngue”. Diante disso, os estudiosos da área criaram diversas categorias na tentativa de compreender a multimodalidade do sujeito bilíngue. Tentamos, por meio dessas divisões, enquadrar o indivíduo numa classificação, como é possível observar no quadro 1, que considera, resumidamente, algumas classificações existentes nas obras de Butler e Hakuta² (2004 *apud* Andrade, 2019) e Megale (2005):

² As diferentes classificações de bilinguismo, trazidas por Butler e Hakuta, podem ser encontradas no texto *Bilingualism and Second Language Acquisition*, que compõe o livro *The Handbook of Bilingualism*.

Quadro 1 – Classificações de bilinguismo, trazidas por Butler e Hakuta (2004) e Megale (2005)

Classificação	Definição
Balanceado (Peal e Lambert, 1962)	Indivíduos bilíngues balanceados são os que adquirem graus semelhantes de proficiência nas línguas.
Não balanceado / Dominante (Peal e Lambert, 1962)	A proficiência em um idioma é maior do que no outro.
Composto (Weinreich, 1953)	Acontece bastante com crianças criadas por pais bilíngues que têm origens linguísticas diferentes. As línguas são utilizadas num mesmo contexto e simultaneamente. Neste caso, a pessoa armazena, por exemplo, as duas palavras <i>mãe</i> e <i>mom</i> numa mesma unidade significativa.
Coordenado (Weinreich, 1953)	Seria o oposto do exemplo acima. A pessoa aprende as línguas em ambientes distintos, como, por exemplo, uma criança de outro país aprendendo o português em nossas escolas. Neste caso, as palavras das duas línguas teriam o seu próprio significado.
Subordinado (Weinreich, 1953)	Tudo que é visto na segunda língua é interpretado por meio da primeira língua. Ou seja, os códigos linguísticos diferentes têm apenas uma unidade significativa na L1.
Precoce (Butler e Hakuta, 2004)	Indivíduos que estão expostos a duas ou mais línguas desde a infância.
Tardio (Bulter e Hakuta, 2004)	Indivíduos que estão expostos a duas ou mais línguas depois de adultos.
Folk (Fishman, 1977)	São indivíduos que pertencem a grupos minoritários, cuja língua de berço não tem prestígio na sociedade em que residem atualmente.
Elite (Fishman, 1977)	Pessoa que fala uma língua dominante para a sociedade que pertence e também se comunica em outra língua, a qual, por sua vez, concede certo prestígio.

Circunstancial (Valdés e Figueroa, 1994)	Indivíduo que é forçado pelas circunstâncias a adicionar um novo idioma ao seu repertório linguístico para, assim, participar plenamente dos lugares que frequenta.
Eletivo (Valdés e Figueroa, 1994)	É uma pessoa que se torna bilíngue por escolha própria. Ou seja, ela tem o desejo de aprender outro idioma para finalidades diversas – lazer, viagem, curiosidade, entre outros – e não por uma obrigação ou como meio de pertencer a um determinado contexto.
Aditivo (Lambert, 1974)	Bilíngues que conseguem melhorar as suas habilidades na L2 sem perder a proficiência na L1 – ambas as línguas têm valor na sociedade em que o sujeito reside.
Subtrativo (Lambert, 1974)	Bilíngues em que a L1 foi praticamente anulada em vista da aprendizagem da L2.
Simultâneo	Pessoas que são expostas a dois idiomas, simultaneamente, desde o seu nascimento.
Não-simultâneo	Pessoas que não são expostas a dois idiomas, simultaneamente, desde o seu nascimento.
Consecutivo	Acontece com a maioria das pessoas que adquire uma nova língua depois de adulta ou depois de já ter adquirido a L1. Ou seja, o sujeito adquire a L2 depois de já ter aprendido a L1.
Bilinguismo endógeno (Hamers e Blanc, 2000)	É quando uma pessoa é criada num lugar em que uma língua é usada pela comunidade – a chamada <i>língua mãe</i> –, mas não é utilizada com fins institucionais.
Bilinguismo exógeno. (Hamers e Blanc, 2000)	É o contrário do endógeno: uma língua oficial é usada de forma institucionalizada, mas não é utilizada pela comunidade.
Bi-cultural (Hamers e Blanc, 2000)	O indivíduo vive numa sociedade em que os dois idiomas são socialmente bem aceitos pela comunidade, o que gera maior aproveitamento linguístico para o bilíngue.
Monocultural (Hamers e Blanc, 2000)	O bilinguismo foi adquirido num meio em que a língua materna é desvalorizada, à medida que valoriza-se a aquisição da segunda língua. Há, portanto, prejuízo no desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Aculturado (Hamers e Blanc, 2000)	A pessoa renuncia à L1 e à carga cultural que ela traz, assumindo os valores culturais ligados à L2.
Deculturado (Hamers e Blanc, 2000)	A pessoa abre mão de toda a sua identidade cultural como bilíngue. No entanto, não assume os aspectos culturais da L2.

Fonte: A autora (2024), a partir do levantamento de Andrade (2019).

Por muito tempo, as classificações de *sujeito bilíngue* difundiram um bilinguismo balanceado ou equilibrado, no qual o conhecimento do falante nas duas línguas fosse similar ou, então, um ideal de bilíngue que almejava o conhecimento de um nativo em ambas as línguas. O problema é que esse nativo com altas competências linguísticas só poderia surgir numa sociedade homogênea. No entanto, a língua não existe sem as interações entre os indivíduos e é impossível conceber uma comunidade linguisticamente homogênea, uma vez que cada grupo tem os seus jargões, as suas expressões e vocabulários próprios (Megale, 2019). São visões acerca do bilinguismo e das competências dos bilíngues pautadas em contextos monolíngues. Além disso, essas classificações trazem a ideia de enquadrar os seres humanos em determinados grupos, excluindo-se a possibilidade de catalogar uma mesma pessoa em mais de um tipo de bilinguismo ou de que essa pessoa possa mudar de categoria.

Contudo, como já vimos anteriormente, o bilinguismo é um processo mutável, pois depende de como o sujeito faz uso das suas capacidades linguísticas. Os bilíngues não precisam ser fluentes nas duas línguas. Na verdade, eles têm habilidades diferentes em cada idioma, a depender da forma como esses idiomas são utilizados por esses sujeitos (Grosjean, 2012). Wei (2007) corrobora esse pensamento, afirmando que os bilíngues usam os idiomas de maneiras diferentes, com finalidades diferentes, e, assim, desenvolvem competências distintas em cada língua, podendo, por exemplo, numa determinada língua ter maior habilidade na oralidade e em outra, na escrita. Ou seja, uma pessoa pode usar o português ao falar com os seus amigos, à medida que, em seu ambiente de trabalho, ela utiliza o inglês. Já em outros casos, o indivíduo pode usar as duas línguas em contextos mais amplos. A maioria dos teóricos da área concordam que o sujeito bilíngue/multilíngue é aquele que usa duas ou mais línguas no seu dia a dia.

2.3.1. Educação bilíngue

A educação bilíngue, no Brasil, vem ganhando cada vez mais espaço, devido à abertura de diversas escolas nessa modalidade. Megale e Liberali (2016) afirmam que as escolas bilíngues português-inglês cresceram, de forma acelerada, com o passar dos anos. Em nosso

país, os primeiros passos para a educação bilíngue começaram a surgir em meados do século XX, com a proposta de atender as famílias estrangeiras que residiam no Brasil. Com o tempo, esses espaços passaram, também, a atender as famílias brasileiras que queriam oportunizar aos seus filhos o contato com outra língua, além do português (Moura, 2009). As famílias que buscam escolas bilíngues, em sua maioria, possuem uma condição financeira mais privilegiada, uma vez que as mensalidades dessas escolas costumam ser altas. No entanto, é importante frisar que a educação bilíngue não depende das escolas para acontecer, pois, como já dito, o bilinguismo ocorre em diferentes contextos e espaços (Moura, 2009). Contudo, sabemos que o crescimento de instituições escolares que se denominam *bilíngues* faz com que o bilinguismo seja mais discutido. Dessa forma, como podemos conceituar a educação bilíngue?

Assim como o bilinguismo, a educação bilíngue possui diferentes variantes e depende de um determinado contexto – socialmente e historicamente situado. A expressão *educação bilíngue* vem sendo usada para designar uma diversidade de práticas de ensino, por meio das quais o aluno recebe a instrução ou parte dela numa segunda língua. “Na literatura, o termo ‘educação bilíngue’ é usado para descrever uma variedade de programas educacionais envolvendo duas ou mais línguas em variados graus”³ (Hamers; Blanc, 2000, p. 321, tradução nossa), ou seja, qualquer escola que, em algum momento, se propõe a ministrar aulas, simultaneamente ou consecutivamente, em, pelo menos, duas línguas pode ser chamada de escola bilíngue. Sendo assim, não podemos descrever um único programa educacional bilíngue, visto que este será construído levando em consideração o local, questões étnicas, legislações, fatores culturais e políticos diferenciados. Por isso, encontramos diversos modelos e tipos de programas, pois o caminho do ensino está diretamente ligado ao contexto sócio-histórico.

Hamers e Blanc (2000) conceituam *educação bilíngue* como qualquer sistema de educação escolar, no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em, pelo menos, duas línguas. Ou seja, apesar de o estudante utilizar, no seu cotidiano, a sua língua nativa, no ambiente escolar haverá a imersão numa segunda língua. No entanto, não é considerada bilíngue as escolas que utilizam a língua estrangeira (L2) apenas como matéria isolada. Isto não quer dizer que em uma escola bilíngue não existam aulas de inglês, por exemplo. Porém, o conhecimento da língua é desenvolvido juntamente com a obtenção de informações em diversas áreas – matemática, ciências, música, culinária – como explica Megale (2018b, p. 5): “ao invés de somente aulas de inglês, nas quais

³ “In the literature the term ‘bilingual education’ is used to describe a variety of educational programs involving two or more languages to varying degrees” (Hamers; Blanc, 2000, p. 321).

a finalidade única é o aprendizado da língua-alvo, são ministradas também aulas em inglês, que possuem uma finalidade dupla: o ensino da língua e o ensino do conteúdo”.

Os estudos de Hamers e Blanc (2000), acerca da educação bilíngue, sistematizam categorias que ajudam a compreender melhor a heterogeneidade e complexidade da área em questão. Numa sistematização inicial, os autores dividem a educação bilíngue em três grandes grupos, explicando que a maior parte dessa educação se encaixa num desses tipos:

- 1) Instrução dada, simultaneamente, nas duas línguas;
- 2) Instrução inicial com a L1, enquanto a L2 só é abordada quando o aluno adquire capacidade de usá-la como meio de aprendizagem;
- 3) A maior parte da instrução é dada por meio da L2, enquanto a L1 só é introduzida posteriormente: primeiro como assunto e depois, como meio de instrução/comunicação.

Os autores supracitados apresentam também a sistematização sociolinguística feita por Fishman e Lovas (1970 *apud* Hamers; Blanc, 2000), que dividem a educação bilíngue nas escolas em intensidade, objetivo e prestígio, como demonstra o quadro 2:

Quadro 2 – Sistematização da educação bilíngue, baseada em Hamers e Blanc (2000)

Quanto à intensidade	
Bilinguismo transicional	A L1 é usada apenas para facilitar a transição da L2, ou seja, visa o monolinguismo.
Bilinguismo monoletorado	As duas línguas são usadas em todas as atividades, mas a criança só é alfabetizada na L2.
Bilinguismo parcial biletorado	As duas línguas são usadas tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita. No entanto, as disciplinas ministradas em L1 são aquelas que têm certo vínculo cultural – história, artes, folclore –, enquanto as outras disciplinas são ministradas em L2.
Bilinguismo total biletorado	Todas as habilidades são desenvolvidas em ambas as línguas.
Quanto ao objetivo	
Programa compensatório	A criança é, primeiramente, instruída com a L1, no intuito de integrá-la melhor ao contexto escolar.
Programa de enriquecimento	Pensado para crianças do grupo majoritário. O objetivo é desenvolver o bilinguismo aditivo, ou seja, melhorar as habilidades em L2, sem perder o domínio da L1.

Programa de manutenção de grupo	Destinado às crianças de grupos minoritários. Neste caso, a língua e a cultura são preservadas e aprimoradas.
Quanto ao prestígio	
Língua de importância primária X língua de importância secundária	A importância da língua no meio educacional.
Língua de casa X língua da escola	O contexto de uso das línguas, ou seja, o local no qual L1 e L2 são usadas.
Língua mais importante no mundo X língua de menor importância	Comparação das línguas – no âmbito social, econômico e cultural –, em termos globais.
Língua institucional X língua não institucionalizada	Como a língua é usada pelas instituições oficiais.

Fonte: A autora (2024).

O quadro 2 possibilita observarmos que a combinação de algumas categorias é mais propensa ao sucesso do que outras. Ainda que essas tipologias de educação bilíngue nos ajudem a compreender e classificar algumas instituições, em alguns casos, elas tendem a desconsiderar fatores sociais, históricos, culturais, ideológicos e psicológicos. Por ser um fenômeno complexo, como já mencionado, o bilinguismo e, por conseguinte, a educação bilíngue, necessitam de uma abordagem interdisciplinar que considere todos os fatores de forma simultânea.

A educação bilíngue pode, ainda, ser dividida, de forma mais generalista, em dois grandes domínios, quais sejam: a educação bilíngue pensada para os alunos das classes dominantes – de caráter elitista, que visa à aquisição de um novo idioma e cultura –; e a educação bilíngue voltada aos alunos de grupos minoritários – indígenas, surdos, imigrantes, moradoras de locais de fronteira, entre outros (Megale, 2018b). As escolas bilíngues de elite – como, por exemplo, o lócus de investigação da presente pesquisa – costumam oferecer um programa de imersão. De acordo com Hamers e Blanc (2000), os programas de imersão têm como característica a instrução total ou parcial em L2, pois acreditam que a L2 pode ser aprendida de maneira similar à L1 e/ou que, quando as crianças são expostas a um ambiente em que a L2 é apresentada de maneira mais estimulante e natural, a aprendizagem é mais eficaz.

Ainda segundo os autores supracitados, existem três tipos de imersão: 1) a imersão inicial total, que acontece quando as crianças bem pequenas – no Brasil, entre 1 (um) ano e 7 (sete) meses até, mais ou menos, os 3 (três) anos – são instruídas usando apenas a L2, à medida que a L1 é introduzida gradativamente, por volta dos 5 (cinco) anos – idade em que o tempo de

instrução nas duas línguas deverá ser igual; 2) a imersão inicial parcial, quando as duas línguas são usadas como meio de instrução das crianças bem pequenas; e, por fim, 3) a imersão tardia, voltada para os alunos do ensino médio que já receberam instrução em L2. A partir do primeiro ano do ensino médio, esses alunos têm a opção de escolher as aulas que serão ministradas na L2 e, assim, continuar a usar a língua de uma maneira mais funcional.

Apesar de existir diferentes conceitos de educação bilíngue, há o consenso de que, para uma escola ser considerada uma escola bilíngue, ela deve ensinar as duas línguas, além de, conjuntamente, promover outros conhecimentos por meio da L2, a qual deve ser, ao mesmo tempo, objeto e meio de ensino. No entanto, “nos últimos 30 anos, o número de escolas bilíngues cresceu exponencialmente, e surgiu um novo fenômeno, o dos sistemas de ensino autointitulados como bilíngues” (Moura, 2020, p. 28). Com o aumento do interesse pela educação bilíngue, o mercado enxergou uma oportunidade de crescimento. Sendo assim, podemos encontrar franquias de escolas bilíngues, empresas que terceirizam a implementação de um currículo bilíngue e materiais didáticos voltados para essa realidade, o que resulta em diversas instituições que se classificam como bilíngues, mas não ofertam uma carga horária, um ambiente e/ou uma abordagem que propiciem o bilinguismo, como defendem Hamers e Blanc (2000). Acreditamos que a regulamentação e fiscalização das instituições que se intitulam *bilíngues* pode contribuir para a oferta de um ensino de qualidade que, realmente, promova a aprendizagem dos alunos, ao invés de buscar apenas captar “clientes”.

Segundo o Ministério da Educação, apenas as escolas de surdos, as escolas de fronteira e as escolas indígenas são consideradas, de fato, bilíngues. A falta de uma regulamentação oficial impede, inclusive, de contabilizar o número de escolas bilíngues que não são pensadas para os grupos minoritários, pois faltam parâmetros para definir modelos de educação bilíngue. Além disso, essas escolas não são submetidas a uma fiscalização periódica acerca do bilinguismo, de forma a avaliar os programas oferecidos. Para Megale (2005), a falta de uma legislação oficial é por muito preocupante, uma vez que não há números oficiais sobre as escolas bilíngues de elite, tampouco uma legislação específica.

Em 2020, foi redigido um parecer – ainda não homologado pelo Ministério da Educação –, cujo assunto é: diretrizes curriculares nacionais para oferta da educação plurilíngue. Neste documento, o Conselho Nacional de Educação (CNE) afirma que o número de solicitações sobre a necessidade de normatização da educação bilíngue cresceu exponencialmente. Tal requisição não parte apenas do setor privado, mas também do setor público, que aponta os estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina e Maranhão, como as localidades nas quais já é possível encontrar escolas bilíngues na esfera pública. O

documento tem como objetivo orientar e esclarecer à comunidade escolar acerca do entendimento da concepção de educação bilíngue, versando sobre a carga horária, a formação de professores, a organização curricular e a avaliação, aspectos importantes no âmbito organizacional. No que diz respeito à carga horária, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue – CNE/CEB nº 02/2020 – sistematizam que a educação bilíngue, na educação infantil e no ensino fundamental, deve ter, no mínimo, 30% e, no máximo, 50% das atividades curriculares na segunda língua. Já para o ensino médio, o mínimo deve ser de 20%. Ademais, o mesmo documento informa que a nomenclatura *educação bilíngue* deve ser usada pelas intuições em que a organização curricular cumpra a carga horária mencionada anteriormente e em que as duas línguas sejam usadas como base de instrução, tanto das disciplinas da Base Comum quanto das disciplinas parte diversificada, ficando a escola obrigada a cumprir o que está disposto da Base Nacional Comum Curricular para língua portuguesa em toda a etapa da educação básica. Apesar de alguns problemas conceituais e práticos no parecer CNE/CEB nº02/2020, consideramos positivos os avanços, tendo em vista uma formalização, regulamentação e discussão do fenômeno.

A falta de documentos oficiais reforça, também, a possibilidade do uso do bilinguismo de forma prejudicial, como acontece com alguns grupos minoritários, como é o caso, por exemplo, de alguns povos indígenas. Essas minorias acabam tendo a sua língua materna desvalorizada e, por consequência, desvaloriza-se todo o uso social da língua e dos seus aspectos culturais. Esse tipo de educação bilíngue, que prega a segregação, é prejudicial ao processo de aprendizagem, pois existe a desvalorização da língua. “Como resultado, a criança fica envergonhada da sua própria cultura e linguagem e acaba substituindo L1 por L2 e obtendo rendimentos acadêmicos ruins⁴” (Hamers; Blanc, 2000 p. 341-342, tradução nossa). Lidar com a educação bilíngue significa tratar de uma diversidade de países e contextos sociais, que são diferentes em relação às questões legais, educacionais, étnicas e sociais, ou seja, não são apenas aspectos linguísticos que importam, mas também os socioculturais. Por isso, é fundamental que, para o sucesso do bilinguismo, ambas as línguas e culturas sejam valorizadas no ambiente de ensino-aprendizagem.

2.4. ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA BILÍNGUE

⁴ “As a result the child becomes ashamed of his own culture and language, substitutes L₁ for L₂ and obtains poor academic results” (Hamers; Blanc, 2000, p. 341-342).

Nos Estados Unidos, as discussões acerca do letramento ganharam mais força a partir de 1980. Essas discussões surgiram após avaliações realizadas pela *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), que identificou que os jovens graduados na *high school* – equivalente, no Brasil, ao ensino médio – não dominavam a habilidade de leitura em seus meios sociais e profissionais (Soares, 2004, p. 7). Depois de alguns estudos e pesquisas, foi apontado que o problema dos jovens norte-americanos não estava na capacidade de ler e escrever, mas, sim, na falta de domínio do uso social dessas capacidades. Ou seja, tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra, as problematizações sobre o letramento tiveram início independentemente das dificuldades na aprendizagem do sistema de escrita.

Ainda em 1980, pairava, nos Estados Unidos, sobre todo o conhecimento escolar, o paradigma cognitivo, que trouxe uma nova concepção das relações entre aprendizagem e linguagem, acarretando o movimento *whole language*. “A *whole language* tem sua origem em um conjunto de princípios teóricos, com raízes, basicamente, psicolinguísticas, sobre a natureza holística da linguagem, da aprendizagem e, conseqüentemente, do ensino [...]” (Soares, 2004, p. 10), podendo, assim, ser comparada aos métodos analíticos, como, por exemplo, o método global.

A proposta apresentada pela *whole language* tem muita proximidade com a perspectiva psicogenética de Emília Ferreiro. Por não se deter no ensinar do sistema alfabético e ortográfico, bem como nas relações entre fonema-grafema de forma direta, a *whole language* foi amplamente contestada (Soares, 2004). A sua maior opositora foi a concepção de aprendizagem baseada na *phonics* – método sintético –, embate que gerou diversos debates.

Em países de língua inglesa, a divergência entre colocar ou não o foco na faceta linguística se manifestou na oposição entre *whole language* e *phonics* (oposição tão radical que os debates ganharam a denominação de ‘guerras’, as chamadas *reading wars*); no Brasil, essa divergência manifestou-se na oposição entre *construtivismo* e *métodos ‘tradicionais’* – analíticos e sintéticos (SOARES, 2021, p. 42)

A busca pela superação desse antagonismo entre letramento – *whole language* – e alfabetização – *phonics* –, nos Estados Unidos, já vem sendo discutida, ou seja, eles vêm buscando por um *balanced instruction*, que admite a compatibilidade e a possibilidade de as duas propostas coexistirem. Hoje, portanto, o termo *literacy* engloba os dois processos – o de alfabetização e o de letramento – de forma simultânea (Nobres; Hodges, 2010b).

Na Inglaterra, alguns relatórios, encomendados pelo governo, defenderam uma abordagem fônica sintética para ser aplicada nas escolas. Assim, o currículo inglês, em 1998,

tornou-se bastante padronizado, devido à implantação de um programa nacional de letramento que tinha como base um letramento autônomo (Street, 2013). Ou seja, entendia-se o letramento como uma habilidade capaz de promover socialmente e economicamente o indivíduo, sem variação de um contexto para o outro.

Diversos relatórios foram escritos criticando as estratégias de ensino inglesa e tentando recuperar o equilíbrio entre os métodos fônicos analítico e sintético, por meio de uma compreensão mais ampla e mais social da educação e da aprendizagem. Diante disso, fica claro que as discussões em torno da alfabetização e do letramento são bastante complexas, pois, além de interesses de poder, existe a complexidade inerente a esses dois conceitos.

Pensar em alfabetização e letramento no primeiro ano do ensino fundamental – ano em que inicia-se, oficialmente, a alfabetização – num ensino bilíngue é, muitas vezes, motivo de preocupação para pais e educadores, visto que a aquisição de uma segunda língua ocorre simultaneamente ao início do processo de alfabetização. O receio surge por acreditar-se que o bilinguismo pode confundir ou, até mesmo, atrapalhar esse momento.

No entanto, Bialystok, Luk e Kwan (2005) afirmam que o bilinguismo traz algumas vantagens para as crianças, pois elas poderão comparar uma língua com a outra, percebendo melhor as especificidades de cada uma delas. Tal percepção pode até levar mais tempo, porém não significa que a criança está atrasada. As crianças, expostas a uma educação bilíngue aditiva – aquela que não desvaloriza nenhuma das culturas –, mostraram ser mais eficientes em atividades que requerem atenção, troca de tarefas e monitoramento, quando comparadas com indivíduos monolíngues (Nobre; Hodges, 2010b). Como estão em contato com duas línguas, elas precisam ter mais atenção para selecionar qual língua irá utilizar em determinados momentos.

Assim sendo, os bilíngues apresentam vantagens em funções executivas – monitoramento, atenção, inibição, alternância de tarefas. Nobre e Hodges (2010b, p. 184) elencam, por meio do pensamento de Bialystok (2007), que “mesmo quando bilíngues e monolíngues estão realizando uma tarefa em um mesmo domínio de conhecimento, os bilíngues apresentam uma habilidade em controlar a atenção e ignorar informações inadequadas mais rapidamente do que os monolíngues”. Isto não significa que os bilíngues são mais inteligentes do que os monolíngues, mas que eles apresentam um maior aproveitamento em certas habilidades. Essas aptidões acabam sendo benéficas para a alfabetização e para o processo de letramento numa metodologia bilíngue que utilize o mesmo sistema simbólico de escrita.

O realismo nominal, fase da alfabetização que precisa ser superada, pode ser vencido com os benefícios do bilinguismo.

Isso porque, quando a criança bilíngue se depara com dois significantes para o mesmo significado, ela pode compará-los, descobrindo essas ‘irregularidades’. A palavra ‘formiga’ e sua tradução para língua inglesa ‘ant’, quando comparadas pela criança, demonstram que objetos pequenos podem ser representados por palavras grandes ou pequenas, porque não há uma relação lógica entre o tamanho do objeto e sua representação escrita (Nobre; Hodges, 2010b, p. 187).

Devido à maior exposição ao mundo letrado, os bilíngues têm mais contato com diferentes formatos de letras, facilitando o reconhecimento delas principalmente no contraste entre b, d, p, q, m, w – que diferem, na grafia, apenas na posição, sendo, portanto, de fácil confusão para os aprendizes – e na diferenciação dos sons das letras. Essa maior exposição é também benéfica para desenvolver a compreensão acerca do funcionamento da escrita, pois “o bilíngue tende a compreender mais rapidamente como o sistema escrito funciona e como construir sentido a partir da decodificação deste sistema” (Nobre; Hodges, 2010a, p. 10). Algumas pesquisas mostram que os bilíngues manejam melhor os sons e apresentam consciência fonológica mais desenvolvida do que outras (Nobre; Hodges, 2010b).

Esse maior contato com diferentes práticas de leitura e escrita que o bilinguismo oferece é vantajoso também para o letramento, o qual é entendido como “[...] um processo contínuo de apropriação das funcionalidades e usos sociais dos diversos gêneros (orais ou escritos) e áreas de conhecimento (matemática, geografia, etc.)” (Nobre; Hodges, 2010b, p. 185). Esse processo de apropriação é um aspecto comum entre o conceito de bilinguismo e letramento, pois, para se apropriar da língua, o sujeito precisa fazer uso dela.

Bialystok (2002) afirma que há, sim, diferenças na alfabetização de bilíngues, se comparados com sujeitos monolíngues, mas essas diferenças estão mais centradas nos conceitos fundamentais que apoiam a alfabetização, como, por exemplo, as habilidades orais, as relações grafema e fonema e, também, a compreensão metalinguística. Por exemplo, não significa que a criança monolíngue tem maior ou menor habilidade oral do que uma criança bilíngue, mas, com certeza, elas têm diferentes competências orais, e a compreensão disso e das diferenças entre como os bilíngues aprendem deverá ser a base para o processo de alfabetização.

2.4.1. O professor alfabetizador bilíngue

Para atuar na educação bilíngue, é importante que os professores envolvidos no processo estejam cientes das diretrizes, dos objetivos e perspectivas que a escola adota com

relação ao bilinguismo. Soma-se a isto o fato de que não há, ainda, um consenso sobre a exigência da formação deste profissional. Ele deve ser formado em Letras com habilitação em língua inglesa ou um pedagogo com domínio da segunda língua? No entanto, cabe ao professor bilíngue, seja ele formado em Pedagogia ou em Letras, além de lecionar sobre habilidades e competências referentes à segunda língua, ministrar as suas aulas utilizando essa língua como meio instrucional. Sendo assim, faz-se necessário o domínio da segunda língua, não só nos aspectos mecânicos, mas também culturais.

Apesar do crescente número de centros de pós-graduação e cursos de extensão em Educação Bilíngue (Megale, 2014), os centros de graduação, por sua vez, não acompanham a demanda. A colocação de Cavalcanti (1999, p. 408): “em outras palavras, é regra entrar em uma sala de aula multicultural/multilíngue. Exceção seria encontrar uma sala de aula com ‘falantes nativos ideais’ dentro de uma ‘comunidade de fala homogênea’”, leva-nos a refletir sobre os modelos monolíngues, que são normalizados por todo um conjunto de ideologias e desconsideram o contexto real: salas multiculturais, multilíngues. Desse modo, as graduações deveriam ter esse tipo de discussão desde o início do curso, pois o bilinguismo não é um fenômeno incomum.

Ao considerar a alfabetização bilíngue como a aquisição de duas línguas, admitimos que, além de um idioma, o aluno também adquire uma estrutura social e cultural, pois, como afirma Hall (2006, p. 40), “falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais”. Os aprendizes em contexto bilíngue devem ser expostos às tradições culturais dessas línguas, dos povos que as falam, proporcionando, assim, uma experiência multicultural. A língua carrega traços culturais e é repleta de significados, não pode, portanto, ser reduzida a um idioma que desconsidera todo o sistema social em que a língua está inserida. Ou seja, o professor bilíngue precisa ter um conhecimento que vá além do domínio da língua, buscando compreender as culturas, as festividades, os costumes das sociedades que falam a língua que ele está ensinando. Dessa forma, o educador poderá quebrar essa corrente que teima em perceber as línguas apenas num aspecto mecânico e mercadológico.

Além disso, ao alfabetizar uma criança em outro idioma, é interessante conhecer sobre como acontece a aquisição das habilidades da leitura e da escrita em ambas as línguas. Compreender as características do sistema que compõe cada idioma dará ao professor mais segurança, proporcionando a oportunidade de tecer comparações e diferenciações entre as línguas envolvidas no processo de alfabetização, uma vez que, na alfabetização bilíngue, a

primeira língua, ou seja, a língua em que as crianças estão mais acostumadas, que elas têm maior intimidade e laços afetivos, deve ter aspectos levados em consideração. Por exemplo, se na L1, as crianças estão familiarizadas com canções, o professor bilíngue pode utilizar canções na L2 para, assim, introduzir aspectos dessa língua. Nobre e Hodges (2010b) afirmam que a primeira língua é um suporte para a construção das hipóteses que regem o sistema alfabético da segunda língua, sendo igualmente importante para a transferência de conhecimento de mundo e do vocabulário. Ou seja, para o professor bilíngue não basta apenas conhecer a L2 e os processos de aquisição da leitura e da escrita nesta língua, mas também ter intimidade com a L1, compreendendo como o processo de alfabetização ocorre em ambas as línguas. Assim, ele perceberá com maior precisão o percurso de aprendizagem da leitura e da escrita vivido por cada aluno. Diante disso, é possível propor que os professores alfabetizadores não sejam, necessariamente, um nativo da L2, uma vez que a familiaridade com a primeira língua é um fator importante no processo de alfabetização bilíngue.

Além dos aspectos metodológicos e didáticos, faz-se necessário saber a faixa etária dos alunos, visto que, quando o professor compreende o seu aluno, as suas características, bem como as suas individualidades, valores e experiências, o resultado tende a ser positivo. Elias (1994) chama a atenção para o perigo de olhar para os alunos de forma vazia e individualizada, uma vez que o homem é um ser complexo e relacional, que está contido em tantos outros conjuntos. Ao professor formado em Letras com habilitação na L2, é necessário procurar formação adicional para atuar com crianças na educação infantil ou no ensino fundamental (anos iniciais), a fim de melhor compreender estas fases e as suas particularidades, bem como ter um melhor entendimento sobre os processos de alfabetização da primeira língua. O professor formado em Pedagogia, por seu turno, precisa compreender o funcionamento da L2, bem como ter domínio deste idioma, podendo, para tanto, adquirir certificação internacional de proficiência.

É igualmente importante que o professor alfabetizador bilíngue esteja em constante contato com o professor alfabetizador da primeira língua, pois a interação e troca de experiências, certamente, trará ganhos no entendimento das fases da alfabetização de cada aluno, uma vez que, no contexto bilíngue, é esperado que os alunos, na fase de alfabetização, façam trocas e misturas entre as duas línguas, tanto na escrita quanto na leitura e na oralidade. Ou seja, nas atividades, os alunos não deverão ser penalizados quando fizerem alguma troca, mas deverão ser compreendidos e orientados sobre o uso das línguas em cada ambiente.

2.5. RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A aula é uma ação intencional. Por isso, a organização prévia desse momento é necessária. Nesta perspectiva, compreendemos que o professor, no decorrer das suas atividades e exigências diárias, toma decisões que guiam a sua prática. O planejamento inclui tanto a organização da sala de aula, quanto os objetivos da aula, as atividades, o tempo, os materiais didáticos e a avaliação.

Como auxílio no processo de ensino e aprendizagem, encontram-se os recursos didáticos, eles sistematizam o assunto abordado, facilitando a compreensão, ou seja, ajudam na representação, na função simbólica. As possibilidades de recursos são imensas e vão desde as mais simples, como, por exemplo, o quadro da sala de aula, às ferramentas mais complexas e tecnológicas. A escolha desses recursos cabe ao professor, que deve compreender quais são os mais apropriados para o objetivo que ele pretende alcançar, levando em consideração os recursos que fazem parte do contexto dos alunos. A gama de instrumentos para uso didático em sala de aula é tão diversa que, inclusive, é interessante observar que um mesmo material pode ser usado de diferentes maneiras, objetivando diferentes intervenções, o que possibilita uma pluralidade ainda maior.

No caso do ensino da leitura e da escrita no primeiro ano do ensino fundamental (anos iniciais), não basta apenas expor os alunos a textos, cartazes e/ou alfabetos. Cada escolha e ação deve estar pautada na intencionalidade em atingir os objetivos individuais e coletivos da turma. Os recursos que serão utilizados devem estar em consonância com as habilidades que serão desenvolvidas. O processo de compreensão sobre o funcionamento do SEA pode ser melhor explorado por meio de recursos diversos, como, por exemplo, o uso de alfabetos móveis em diferentes formatos: letras recortadas em papéis; blocos de encaixe com letras escritas; letras em EVA ou em MDF; jogos e brincadeiras, como, por exemplo, forca, bingo de palavras, charadas, amarelinhas com palavras, entre outros. Esses recursos devem, além de ajudar a atingir os objetivos propostos, promover a ludicidade, propondo uma aprendizagem prazerosa e significativa.

A variedade de textos é também um fator a se considerar, pois pode, sim, ser um excelente recurso para o ensino de diversos assuntos. Em sala de aula, é interessante que as crianças tenham acesso a uma diversidade de textos de variados assuntos e gêneros, de modo que elas possam consultá-los e explorá-los. Ferreira e Albuquerque (2012, p. 20) explicam que:

Sabemos, no entanto, que, no que se refere ao ensino da língua materna, alfabetizar não deve se resumir a trabalhar o sistema de escrita de forma repetida e com ênfase na memória, dentro de uma rotina desprovida dos encantamentos dos textos que estão presentes na vida cotidiana das pessoas e de atividades reflexivas e desafiadoras para os alunos.

Os recursos didáticos são potenciais instrumentos, capazes de trazer esse encantamento, reflexão e desafios para a vida escolar das crianças. O uso desses materiais de forma planejada pode ampliar e enriquecer as experiências em sala de aula, bem como proporcionar novos desafios aos aprendizes e trazer melhorias na aprendizagem deles, nas relações estabelecidas entre as crianças e os seus pares, bem como entre os aprendizes e docentes.

No entanto, a mera utilização dos recursos didáticos por si mesmos não será capaz de surtir grandes efeitos, uma vez que eles precisam estar contextualizados e integrados ao processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, o uso desses recursos sem intencionalidade e planejamento tende a ter as suas potencialidades enfraquecidas. Segundo Freitas (2007), até mesmo materiais bem elaborados não são capazes de sozinhos assegurar que o seu uso terá efeitos positivos no processo de ensino e aprendizagem. No caso do 1º ano do ensino fundamental, algumas habilidades da escrita e da leitura precisam, necessariamente, ter atividades sistematizadas. Já que são ferramentas de auxílio, de mediação ou de intervenção, os recursos não podem ser usados do início ao fim de um processo didático, como acontece, muitas vezes, com o livro didático, o qual, na maioria dos casos, tem papel central no planejamento das aulas, ou seja, as aulas são organizadas a partir do livro didático e não a partir do currículo escolar e da realidade dos alunos. Freitas (2007, p. 90) chama a atenção para o uso dos livros didáticos, destacando que “devemos utilizá-los de forma crítica, de modo que atuem como apoios didáticos e não como condutores do processo de ensino-aprendizagem e fazendo-o[s] interagir com os demais materiais e equipamentos didáticos relacionados aos temas em curso”.

3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A fim de conhecer os processos que envolvem o ensino na alfabetização bilíngue, as suas particularidades, vantagens e os seus desafios, desenvolvemos uma pesquisa de cunho exploratório e de caráter qualitativo, por ter em vista que parte considerável desta pesquisa foi construída no ambiente natural, ou seja, no contato direto com o objeto investigado. Bogdan (1994) ressalta que a pesquisa qualitativa possui as seguintes características: caráter descritivo; preocupação maior com o processo do que simplesmente com os resultados; e estimação dos significados e sentidos – aspectos de extrema importância para a elaboração deste estudo, o qual configura-se como um estudo de caso, uma vez que a exposição dos processos de ensino da alfabetização, os desafios dos docentes, as metodologias, as didáticas e as atividades usadas pelos participantes desta pesquisa serão analisados considerando o contexto no qual estão inseridos. Dessa forma, o contexto específico foi, detalhadamente, observado, considerando que consistiu num acontecimento ímpar. Assim, a nossa intenção não foi generalizar as práticas de ensino e leitura encontradas no campo, mas, por meio da discussão de algumas situações, propor um novo olhar para aspectos relevantes na área deste estudo.

Ademais, optamos pela perspectiva etnográfica, pois a etnografia expõe os resultados obtidos por meio da descrição, procurando preservar as particularidades do local estudado (Rockwell, 2009). Na área da Educação, que se preocupa com os processos educativos, André (2005) explica que a etnografia não cumpre à risca todos os pontos de uma pesquisa etnográfica. Sendo assim, para a educação, seria mais apropriado dizer que as pesquisas são de *tipo etnográfico*. Dessa forma, de acordo com a autora, as pesquisas do tipo etnográfico devem usar “das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (André, 2005, p. 23).

Nesta investigação, também realizamos um estudo de campo, cujo objetivo consiste em proporcionar o contato direto do pesquisador com o objeto de estudo. A interação é primordial para que concepções sobre o ambiente e as pessoas sejam explanadas. De acordo com Gil (2006, p. 51), “no estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo”. Portanto, a nossa proposta foi investigar 1 (uma) turma do 1º ano do ensino fundamental (anos iniciais) de uma escola bilíngue (Português/Inglês).

Para a escolha da escola realizamos as seguintes etapas: no primeiro momento, realizamos uma pesquisa, por meio de ferramentas de busca na internet, a fim de listar as escolas

bilíngues (Português/Inglês) localizadas na região metropolitana de Maceió (AL) – cidade em que estamos morando atualmente. Em seguida, entramos em contato, por meio de ligações, com as escolas bilíngues, encontradas durante a nossa busca na internet, para compreender como acontece a educação bilíngue nessas instituições. Dessa forma, priorizamos aquelas em que metade da carga horária diária é dedicada ao ensino em inglês e a outra metade, ao ensino em português, pois entendemos que, assim, seria possível compreender melhor os efeitos do bilinguismo nas práticas da leitura e da escrita.

Assim sendo, agendamos uma primeira visita para conhecer as escolas que responderam positivamente ao nosso contato, com o propósito de conhecer a sua proposta, a turma e os funcionários. Por fim, selecionamos as 2 (duas) escolas que mais se adequaram à proposta desta pesquisa, para a realização de, inicialmente, 8 (oito) observações em cada instituição. Além dessas observações, uma primeira observação foi necessária para a aproximação com o campo, a fim de explicar sobre esta pesquisa para as docentes, combinar os dias das observações, coletar os documentos – Projeto Político-Pedagógico (doravante, PPP), plano de ensino, entre outros – e nos apresentar para o grupo-classe. Procuramos realizar as observações em dias corridos, ou seja, iniciando-as na segunda-feira e finalizando-as na sexta, para que, assim, pudéssemos compreender melhor a rotina e dinâmica da escola. As outras 3 (três) observações restantes foram para acompanhamento e conversas com a docente e a gestão escolar.

Ao buscar na internet por escolas bilíngues em Maceió, conseguimos listar, em média, 8 (oito) instituições. Aprofundamos a busca por meio de sites e redes sociais para compreender melhor como funciona o bilinguismo nas escolas encontradas e eliminamos 3 (três) delas da lista, pois informavam que o bilinguismo acontece no contraturno ou em aulas de 50 (cinquenta) minutos diárias. Então, entramos em contato com as escolas restantes para averiguar a proposta de ensino bilíngue, e apenas 2 (duas) delas dedicam mais da metade da carga horária à exploração da língua inglesa. Dessas duas escolas, apenas 1 (uma) possui turma do ensino fundamental, pois a outra atua apenas com a educação infantil. Diante disso, *a priori*, a nossa alternativa seria investigar uma escola em Maceió e outra em Recife. Entramos em contato com a única escola que atendeu aos nossos critérios, em Maceió, e eles concordaram em nos receber para realizarmos as observações das aulas. Apenas pediram que esperássemos até a segunda semana do mês de março, pois fevereiro é um momento de muitas adaptações para as crianças. Sendo assim, iniciamos as observações dos 5 (cinco) dias corridos no dia 28 de março de 2022 e finalizamos no dia 01 de abril de 2022. Paralelamente, continuávamos em contato com outras escolas em Maceió e aguardávamos o retorno de outras em Recife.

Ao fazer uma breve análise dos dados coletados durante a primeira semana de observações, em conversa com a nossa orientadora e após a qualificação desta pesquisa, achamos que seria mais proveitoso focar em apenas 1 (uma) escola e aprofundar o nosso olhar nesse campo, a fim de entender o funcionamento de 1 (uma) sala de aula do 1º ano do ensino fundamental no seu cotidiano. Sendo assim, agendamos, junto à instituição em Maceió, mais 2 (duas) semanas de observações – de 29 de agosto de 2022 até 02 de setembro de 2022 e de 26 de setembro de 2022 até 30 de setembro de 2022. As semanas a mais nos permitiram olhar com mais precisão as situações de ensino, bem como nos aproximar mais das professoras e compreender melhor o funcionamento da rotina da sala e da escola. Ao final, realizamos o total de 15 (quinze) observações de aulas, distribuídas em 3 (três) semanas – 1 (uma) semana no 1º semestre e 2 (duas) semanas no 2º semestre de 2022 –.

Como instrumentos de coleta de dados, além da observação, recorreremos à análise documental e ao caderno de campo. Os documentos analisados – cedidos pela escola – foram os seguintes: o Projeto Político-Pedagógico, os planejamentos dos professores, as atividades realizadas, os livros e recursos didáticos. Por meio das observações, elaboramos um relato de campo, no qual os acontecimentos foram registrados de forma mais detalhada, contendo as situações de falas dos alunos e professores, os registros de atividades, a observação das avaliações, bem como a reação às situações de aula desses sujeitos, de modo a traçar relações com os documentos analisados. Nesse sentido, na observação não estruturada, “o observador parte para o terreno apenas com uma folha de papel onde registra tudo o que observa” (Coutinho, 2016, p. 137), formando uma espécie de diário de bordo ou de caderno de campo. Esses procedimentos são imprescindíveis para garantir que pontos relevantes não deixem de ser explanados.

Participamos da situação em análise usando elementos que compõem a observação participante. A nossa presença foi aceita pelas professoras, e o tempo maior dedicado à coleta no local investigado nos permitiu estabelecer maiores vínculos com as participantes desta pesquisa, desenvolvendo uma relação de confiança e respeito. O fator *tempo* também colaborou para que a observação pudesse seguir com mais naturalidade, minimizando, nas professoras investigadas, a desconfortável sensação relacionada ao fato de estarem sendo observadas. Angrosino (2009, p. 61) afirma que a observação participante “é descrever detalhes do modo mais objetivo possível”, demandando atenção aos mínimos detalhes e um registro sistemático da realidade encontrada. Dessa forma, procuramos interferir o mínimo possível no rumo natural da turma observada.

Além disso, julgamos ser importante a realização de entrevistas, pois elas são um instrumento poderoso para o entrevistador, uma vez que permitem uma aproximação entre ele e o entrevistado, que gera informações que não poderiam ser obtidas por meio de um questionário (Coutinho, 2016). Com essa aproximação, é possível avaliar atitudes e aspectos da comunicação não verbal – gestos, entonação, tom de voz, suspiros, entre outros –. Dessa forma, realizamos entrevistas do tipo semiestruturadas, com algumas perguntas elaboradas previamente, mas sabendo que outros questionamentos poderiam surgir no curso natural dos acontecimentos. As entrevistas foram realizadas com as docentes de inglês e português, com a coordenação de inglês, com a coordenação de português e com a direção, com o auxílio de gravador de voz e material impresso. Depois de concluídas as observações e finalizado o ano letivo de 2022, fizemos mais uma entrevista com as duas professoras participantes, a fim de tirar algumas dúvidas quanto às práticas delas, colher as impressões e reflexões acerca do ano letivo, das suas ações e do andamento da turma. Salientamos que, com o intuito de obter resultados transparentes e próximos à realidade, em todos os instrumentos de coleta de dados, asseguramos aos sujeitos o direito de preservação de imagem.

3.1. A ESCOLA

3.1.1. Caracterização do campo

A escola-campo está situada na cidade de Maceió, no estado de Alagoas. Ela é pioneira, na referida cidade, em ensino bilíngue. Foi aberta há 7 (sete) anos, em um bairro de classe média, e atende da educação infantil (a partir dos dois anos) ao ensino fundamental (anos iniciais e finais). Em seu PPP (2022), encontramos uma descrição das famílias que participam da comunidade escolar, sendo estas de classe média e classe média alta, com prevalência da segunda.

Isto é, segundo a classificação de Megale (2005), a escola em questão está voltada para crianças do grupo dominante, ou seja, é uma escola bilíngue de caráter elitista, que segue um programa de enriquecimento, no qual os alunos adquirem uma nova língua, sem perder as habilidades da primeira língua. A instituição faz parte de uma rede de escolas bilíngues que atua da educação infantil ao ensino médio e está presente não apenas no Brasil, mas também em outros países, como, por exemplo, Turquia, Coreia, França, Bangladesh, Vietnã e México. Ademais, chegou ao Brasil em 2004 e já totaliza mais de 130 (cento e trinta) unidades, estando presente em todas as macrorregiões do país, comprometendo-se em oferecer uma educação que

preza pela imaginação, multiculturalismo, respeito às diferenças, raciocínio lógico e integração entre pessoas e as disciplinas escolares.

A unidade de Maceió foi inaugurada em 2015 e ofertava apenas as turmas da educação infantil – dos 2 (dois) aos 5 (cinco) anos. O ensino fundamental, por seu turno, só foi implantado em 2017. Além disso, a unidade investigada funciona em dois turnos: manhã e tarde, e tem 4 (quatro) turmas do primeiro ano, 2 (duas) funcionando pela manhã e 2 (duas), à tarde.

Todas as salas de aula possuem o mesmo padrão, com a metragem aproximada de 70m², para comportar toda a dinâmica proposta pela escola, a saber: centros de aprendizagem; área para encontro – *meeting area* – canto de leitura; armários para bolsas; materiais pedagógicos e livros; além de um lugar reservado para a criança se acalmar nos momentos em que estiver necessitando disso. Esse ambiente propicia o desenvolvimento da criança, como explica a diretora pedagógica da instituição:

[...] um espaço de 70m² é bem confortável e isso faz parte da própria metodologia, pois evita conflito, garante mais conforto. A mobília das salas de aulas é toda pensada para ser segura e ser acessível às crianças. Então, os armários nem tem portas, são prateleiras que garantem acessibilidade das crianças.

Na sala do 1º ano do ensino fundamental, que comporta 25 alunos, as janelas altas, dispostas de um canto a outro da sala, permitem a entrada da luz natural, ao mesmo tempo em que as cortinas propiciam um ambiente aconchegante para os momentos de relaxamento. A sala também possui quadro branco, pias, mesas e cadeiras para os alunos e professores, cavalete, televisão conectada a um computador com acesso à internet, estantes para livros, com diversos exemplares, e para outros materiais, caixa de som e microfone, ar-condicionado, mesa em formato de “U” e duas estantes para livros do acervo da biblioteca da sala, como podemos observar nas figuras 1 e 2.

Fotografia 1 – Sala de aula do 1º ano do ensino fundamental



Fonte: A autora (2022).

Fotografia 2 – Sala de aula do 1º ano do ensino fundamental



Fonte: A autora (2022).

Além disso, a escola conta com 1 (uma) quadra poliesportiva, cantina, pátio interno, parquinhos a céu aberto e, separado para a educação infantil e para o ensino fundamental I e II, um pátio coberto para os dias de chuva. Também possui banheiros para os alunos e funcionários, biblioteca e sala *maker*⁵ – ambas inauguradas em 2022 –, recepção, secretaria escolar, setor administrativo, sala dos professores e sala de descanso para os funcionários.

A proposta da escola é um bilinguismo por imersão. Dessa forma, as crianças menores começam num ambiente no qual as aulas são somente em inglês e, quando elas chegam à faixa etária dos 5 (cinco) anos, o português é introduzido como língua de instrução, uma vez que essa

⁵ Segundo a diretora pedagógica, a sala *maker* é um espaço no qual os alunos têm acesso à impressora 3D, cortador a laser e ferramentas diversas, além de itens de laboratório, por meio dos quais os alunos podem explorar, testar e experimentar diversas habilidades, desenvolvendo, assim, a criatividade.

faixa etária é considerada pela instituição como a fase de preparação para alfabetização. A partir do ensino fundamental, as crianças têm metade da carga horária voltada para as disciplinas em inglês – língua inglesa, ciências, matemática e artes – e a outra metade para as disciplinas em português – língua portuguesa, geografia, história, música e educação física. O PPP da escola informa que:

a partir do 1º ano do fundamental - Year 1, as aulas são ministradas em inglês e em português. Componentes curriculares que se relacionam mais de perto com a cultura das crianças serão ensinadas na língua materna, incluindo língua portuguesa, literatura, história e geografia. Os componentes curriculares de aplicação universal, como, por exemplo, matemática, química, física, biologia, são desenvolvidos na língua inglesa (2022, p. 7).

O quadro 3 ilustra a divisão das turmas e da carga horária das aulas ministradas em inglês e português:

Quadro 3 – Grupos etários divididos por carga horária em inglês e português

Educação Infantil (turmas de 1 até 4 anos de idade)	Educação Infantil (turmas de 5 anos de idade)	Ensino Fundamental 1	Ensino Fundamental 2
4 horas de imersão total em língua inglesa.	3 horas de imersão em inglês e 1 hora e 30 minutos em português.	2 horas e 30 minutos em inglês e 2 horas e 30 minutos em português.	2 horas e 30 minutos em inglês e 2 horas e 30 minutos em português.

Fonte: A autora (2023), a partir do Projeto Político-Pedagógico (2022) da escola-campo.

Conforme o quadro 3, os alunos, ao adentrar à escola, iniciam com toda a carga horária em língua inglesa, enquanto a língua portuguesa é introduzida como matéria apenas na série que antecede o 1º ano do ensino fundamental. Assim, a escola pratica o chamado bilinguismo de Imersão Inicial Total, de acordo com Hamers e Blanc (2000).

A escola segue um programa internacional canadense, e o currículo escolar é proposto considerando-se as orientações deste programa, ou seja, baseia-se em práticas e metodologias canadenses. Os fundamentos teóricos que norteiam o sistema de ensino, segundo o PPP da escola em questão, são baseados nos estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon. Os funcionários e professores recebem treinamentos constantes, para ajudar a aplicar o programa, tirar dúvidas,

se capacitar, propor novas ideias e discutir conceitos, a fim de manter a proposta e a qualidade do sistema escolar.

3.1.1.1. Caracterização das docentes

A turma do primeiro ano do ensino fundamental tem duas docentes principais: uma professora que tem domínio da língua inglesa e ministra as disciplinas cuja língua de instrução é inglês, quais sejam: língua inglesa, matemática e ciências; e uma professora que ministra as aulas das disciplinas em português, a saber: língua portuguesa, história e geografia.

As aulas ministradas em inglês são realizadas por uma profissional graduada em Letras-Inglês pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com 28 anos de idade. Ela tinha 7 (sete) anos de experiência em sala de aula, quando ingressou como docente num curso de idiomas em Maceió. Algum tempo depois, a professora em questão mudou para um curso de inglês, voltado, especialmente, para crianças e pré-adolescentes, e, somente em 2018, teve o seu primeiro contato com a educação bilíngue, justamente na nossa escola-campo. A sua primeira turma na escola por nós investigada foi o Jardim I – crianças entre 3 (três) e 4 (quatro) anos –, no qual lecionou por 2 (dois) anos. Depois, ela ministrou aulas no Jardim II – crianças entre 5 (cinco) e 6 (seis) anos –, quando permaneceu como professora por 2 (dois) anos, e, somente em 2022, assumiu, pela primeira vez, a turma do 1º ano do ensino fundamental. Quando a docente tomou conhecimento da vaga para professor bilíngue, decidiu se inscrever, mesmo não compreendendo como acontecia, de fato, a educação bilíngue na escola, como observamos na sua fala: “eu não entendia, assim, cem por cento o que era [a educação bilíngue], né? Nunca tinha estudado sobre a educação bilíngue”.

As aulas em português, por sua vez, são regidas por uma docente que está cursando o último semestre da licenciatura em Pedagogia. Além disso, ela possui um curso de adaptação de atividades e intervenções para crianças com transtornos de desenvolvimento. A professora em questão já tinha estagiado em outra escola por 1 (um) ano e iniciou a sua carreira na instituição investigada há 4 anos. Ela entrou como estagiária, mas, depois, começou a executar outras funções até assumir as turmas como professora, em 2021. A sua jornada na educação bilíngue começou quando a docente ingressou na escola pesquisada, atraída pela possibilidade de crescimento profissional, como ela relata: “não era uma pretensão [entrar numa escola bilíngue], eu cheguei pelo plano de carreira. Na outra escola, eu terminei o ano. Era o primeiro ano como estágio, e eu vi que não tinha um crescimento lá. Então, eu coloquei o currículo aqui, fiz as entrevistas e passei aqui. Foi aqui que eu conheci a educação bilíngue”.

3.1.1.2. Caracterização do grupo-classe

A turma do 1º ano do ensino fundamental, que funciona no turno da manhã, conta com o suporte de uma professora que ministra os conteúdos em inglês, junto com um assistente, o qual também fala em inglês e é destinado a auxiliar os professores e alunos nas aulas em inglês. A docente responsável pelas disciplinas em português, por seu turno, também tem uma assistente que auxilia nas aulas e fala em português com as crianças. Ou seja, as duas professoras têm um assistente “particular”.

O grupo-classe em questão é formado por 25 alunos na faixa etária dos 6 (seis) aos 7 (sete) anos, todos eles são bem assíduos e ativos. A maioria dos alunos já estuda na escola há bastante tempo, e apenas 3 (três) deles mudaram do turno da tarde para estudar no turno da manhã. A turma é bem brincalhona e falante, contudo, ela tem uma rotina bem estabelecida. Portanto, os alunos já sabiam o roteiro das aulas do dia e mostravam-se acostumados com isso. Eles, inclusive, cobravam aos professores que seguissem o esquema da rotina apresentada. Ademais, as crianças costumavam interagir bastante entre elas, lanchavam e ficavam sempre juntas durante o recreio.

Outro aspecto interessante dessa turma é que os alunos passaram pelos desafios da pandemia da Covid-19. Diante disso, as duas turmas anteriores ao 1º ano, ou seja, a classe de alunos entre 3 (três) e 4 (quatro) anos – Jardim I – e a classe de estudantes entre 5 (cinco) e 6 (seis) anos – Jardim II –, foram bastante comprometidas, devido ao contexto pandêmico. Na referida escola, nos dois últimos agrupamentos da educação infantil, há a introdução da língua portuguesa, quando os alunos iniciam o conhecimento das letras e fonemas. Contudo, a turma do 1º ano do ensino fundamental de 2022 teve um grande prejuízo, quando passaram pelas duas turmas que antecedem a série em questão, como já dito. Além disso, quando retornaram para as aulas, os alunos tiveram que lidar com as máscaras e com algumas medidas protetivas, devido à pandemia da Covid-19, que acarretaram prejuízos ao conhecimento acadêmico e psicológico da comunidade escolar. A professora das disciplinas em inglês revelou o seguinte:

Com 4 anos, eles não foram para a escola e, com 5 anos, eles foram para escola usando máscara, durante todo o ano, e indo até a metade do ano de 2022. Para o ensino do inglês, a máscara foi muito difícil para pegar fonema, para pegar vocabulário. Enfim, eu não quero culpar a pandemia, só por culpar, mas ela realmente prejudicou essa turma. Tanto por eles terem perdido o início, porque a alfabetização, ela, realmente, começa com 4 anos aqui na escola, a alfabetização vai dos 4 até os 8 anos de idade. Eu vejo o quanto foi perdido:

conhecimento de letras, sons, eles eram muito zerados. Eu tive, basicamente, que começar do zero. Enquanto que, em outros anos, as crianças já chegavam sabendo as letras. Então, assim, eles estavam 1 ano atrasados. Essa era a sensação que eu tinha, que eles estavam 1 ano atrasados. Realmente, foi um déficit muito grande que essa turma sofreu. Academicamente, eles estavam, eu considero, 1 ano atrasados ou meio ano, de 1 ano a meio ano atrasados.

Ainda assim, uma média de 50% dos alunos chegou no primeiro ano lendo e escrevendo palavras simples, tanto em inglês quanto em português. Em inglês, eles sabiam ler e escrever palavras formadas por apenas uma vogal, ou seja, *sight words*, que são palavras que não seguem as regras fonéticas da língua. Já em português, os alunos conseguiam ler e escrever as palavras formadas apenas por vogais e por consoante/vogal/consoante/vogal. Ao final das nossas observações, a regente de inglês acreditava que a metade dos seus alunos conseguia ler e escrever de forma mais alfabética, compreendendo o que lia, escrevendo e lendo palavras maiores e mais complexas em inglês. Já a professora de português, acreditava que 88% dos seus alunos saíram numa hipótese mais alfabética na língua portuguesa. É importante mencionar, contudo, que não é uma proposta da escola que os alunos saiam do 1º ano numa hipótese alfabética, mas, sim, que eles se sintam confiantes o suficiente para se arriscar no mundo da alfabetização, como revelaram as coordenadoras.

A diferença que acontece no processo de alfabetização de duas línguas, à primeira vista, chama a atenção. No entanto, é esperado que existam discrepâncias e que, num ambiente propício ao bilinguismo, os aprendizes consigam, cedo ou tarde, potencializar as suas habilidades linguísticas nos dois idiomas, não importando a ordem em que isto acontece, pois,

Não há uma ordem sequenciada ou dinâmica implícita pelo posicionamento entre as habilidades referentes a L1 e a L2; em vez disso, as crianças bilíngues devem desenvolver-se nos dois idiomas. Além do mais, a ordem em que eles dominam cada idioma é irrelevante e o progresso feito em uma língua pode ser influenciado pelo progresso da outra (Bialystok, 2002, p. 167, tradução nossa).⁶

3.1.2. A rotina da sala do 1º ano do ensino fundamental

As crianças entram em sala às 7h da manhã e têm até às 07h30 para organizarem os seus materiais, conversarem com os amigos, com o professor e com o assistente, além de escolherem uma atividade. Para esses momentos livres, são oferecidas algumas opções, como,

⁶ “No causal dynamic or ordered sequence is implied by the positioning of the L1 and L2 skills with respect to each other; rather, bilingual children must master both layers. Moreover, the order in which they master each is irrelevant, and progress in one language can influence progress in the other” (Bialystok, 2002, p. 167).

por exemplo, papel e lápis de cor, quebra-cabeças, blocos de encaixe de diferentes formatos e um jogo de cartas colecionáveis, que possibilita escolher uma característica presente na carta e compará-la com outra carta, para ver qual atributo é mais poderoso. Além desses materiais, há duas estantes de livros que ficam disponíveis para os alunos, nesse momento. Já os blocos de encaixe costumam mudar por dia: tem dias em que os blocos são do tipo tradicional⁷, em outros, eles são cúbicos⁸, mas o restante deles permaneceu o mesmo durante a semana. Durante esses primeiros 20 (vinte) minutos, a professora que leciona em inglês organiza alguns materiais que serão usados, escreve a rotina da sala, verifica o planejamento e responde alguns e-mails institucionais.

Após esse momento inicial, ela segue o quadro de horário abaixo:

Quadro 4 – Quadro de horário da turma do 1º ano do ensino fundamental

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
07:10 às 08:00	Aulas da Língua Inglesa (E.L.A).	Aulas da Língua Inglesa (E.L.A).	Aulas da Língua Inglesa (E.L.A).	Aulas da Língua Inglesa (E.L.A).	Aulas da Língua Inglesa (E.L.A).
08:00 às 08:50	Aulas da Língua Inglesa (E.L.A).	Aulas de Artes, ministrada em inglês.	Aulas de Ciências, ministradas em inglês.	Aulas de Ciências, ministradas em inglês.	Aulas da Língua Inglesa (E.L.A).
08:50 às 9:20	Lanche e recreio.	Lanche e recreio.	Lanche e recreio.	Lanche e recreio.	Lanche e recreio.
09:20 às 10:10	Aula de Matemática, ministrada em inglês.	Aula de Matemática, ministrada em inglês.	Aula de Matemática, ministrada em inglês.	Aula de Matemática, ministrada em inglês.	Aula de Matemática, ministrada em inglês.
10:10 às 11:00	Aula de Música, ministrada em português.	Aula de Língua Portuguesa.	Aula de Língua Portuguesa.	Aula de Língua Portuguesa.	Aula de Língua Portuguesa.
11:00 às 11:50	Aula de Língua Portuguesa.	Aula de Língua Portuguesa.	Aula de História, ministrada em português.	Aula de Língua Portuguesa.	Aula de Geografia, ministrada em português.

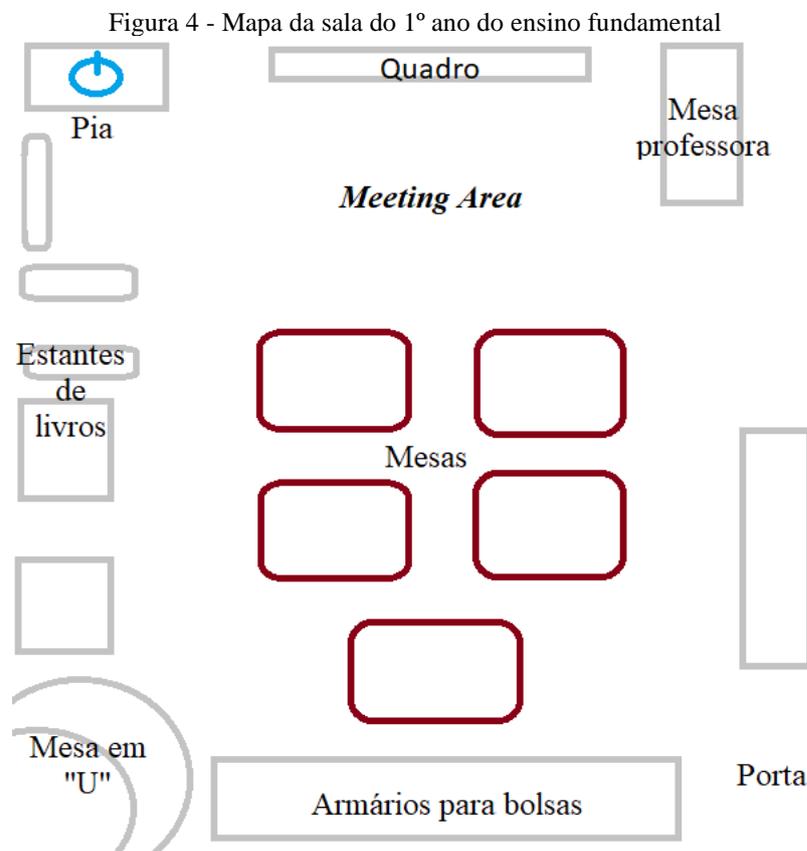
⁷ Peças coloridas de plástico, em formato de tijolos, que se encaixam e permitem à criança construir diversos objetos.

⁸ Peças coloridas de plástico, em formato de cubos, que se encaixam, permitindo formar torres – muito usadas em matemática para contagem, comparação de tamanho, formação de sequências com cores, entre outros.

11:50 às 12:40	Aula de Língua Portuguesa.	Aula de Educação Física, ministrada em Português.	Aula de História, ministrada em português.	Aula de Educação Física, ministrada em Português.	Aula de Geografia, ministrada em português.
----------------	----------------------------	---	--	---	---

Fonte: A autora (2022), a partir de dados disponibilizados pela escola investigada.

No dia a dia, a turma seguia, praticamente, os mesmos procedimentos de rotina. Por exemplo, sempre iniciava as aulas na *meeting área*, espaço em que a docente acolhia os alunos, saudava-os, dava os avisos e socializava a rotina do dia. Na figura 4, podemos observar onde a *meeting area* está localizada, em relação à organização espacial da sala.



Fonte: A autora (2023).

As primeiras aulas eram sempre de *English Language and Arts* (E.L.A) e, em boa parte do período observado, elas seguiram sempre a mesma rotina, escrita pela professora ao lado do quadro: *welcome circle* – acolhimento na *meeting area*, espaço no qual a professora perguntava como os alunos estavam e escutava as novidades trazidas pelas crianças; *read aloud* – leitura em voz alta feita pela regente da sala; *centers* – momento em que as crianças se dividiam em grupos de 5 (cinco) alunos e realizavam as atividades e desafios propostos pela professora;

snack/playground – hora do lanche e de brincar no parquinho. Em 3 (três) dias da semana, antes do parque, a turma tem aulas: na terça-feira, os alunos têm aula de *Arts* e, nas quartas e quintas, de *Science*. Todas essas aulas são ministradas em inglês.

No dia a dia, a rotina era seguida conforme a docente tinha estabelecido, uma vez que as crianças estão bem acostumadas com esse procedimento, voltando-se ao roteiro disponibilizado para saber o que aconteceria em seguida ou para cobrar algo esquecido pelos professores. Outros procedimentos, que não estavam, explicitamente, presentes na rotina escrita pela professora ao lado do quadro, aconteciam todas as aulas, como, por exemplo, o preenchimento do calendário escolar. Nele, além de anotar a data, as crianças tinham acesso às datas importantes, como, por exemplo, feriados, datas comemorativas, aniversário, eventos escolares ou aulas diferentes. Outra ação cotidiana era o *center check-list*, realizado após o momento dos *centers*, quando os alunos, professora e assistente faziam uma reflexão sobre como cada grupo se comportou, abordando os seguintes pontos: se os alunos estavam focados na atividade; se eles estavam sentados em seus grupos; se o tom da voz era adequado para o momento; e se eles foram gentis com os colegas. No entanto, na maioria das vezes, a turma fazia isto de forma automática, sem realmente refletir sobre as suas ações.

Além dos momentos já relatados, havia também o *brain break*, quando as crianças interagem – numa espécie de jogo eletrônico – com um vídeo exibido na televisão. O *brain break* acontecia, geralmente, numa transição entre as atividades em que os alunos ficavam muito tempo sentados ou que demandavam mais atenção e foco deles e que, logo depois, eles teriam mais outros desafios. Assim, o *brain break* era usado como entretenimento e como um meio para as crianças se movimentarem um pouco. O *free-play*, ou seja, brincar livremente, também estava presente na rotina e acontecia, geralmente, às sextas-feiras. Em alguns momentos, o tempo destinado ao *free-play* era uma conquista da turma, por exemplo, numa sexta-feira, a professora estabeleceu 10 minutos para realizar uma atividade, a turma conseguiu finalizar em 8 minutos, então os 2 minutos restantes foram adicionados ao tempo do *free-play*.

Adicionalmente, todas as sextas-feiras, os alunos podiam levar brinquedos para a sala de aula, que eram usados durante os 20 minutos iniciais. Ainda nas sextas-feiras, os alunos podiam levar livros para casa, numa semana levavam livros em inglês e, na outra, em português. Os livros eram pré-selecionados pelas professoras, e as crianças iam, individualmente, até o espaço reservado pela professora para escolher o exemplar, como observamos na fotografia 3:

3.1.2.1.1. Semana 1 (28/03 até 01/04)

Nas aulas de E.L.A, as atividades rotacionais da semana foram as seguintes: 1) atividade em ficha para colocar a letra inicial das palavras (A1); 2) leitura de um livro (A2); 3) atividade em ficha para achar os 5 (cinco) erros no desenho do urso (A3); 4) quebra-cabeça do urso (A4); 5) treino de escrita da letra “C”, em caderno de pauta (A5). Já nas aulas de português, as atividades foram: 1) reescrita da página com os dados de uma criança, retirados do livro “Criança como você” (A1); 2) ficha de atividades para rimar, contendo a frase “Não confunda _____ com _____.” (A2); 3) jogo com figuras para rimar (A3); 4) ficha para adivinhar a criança e completar o texto com as informações dela (A4); 5) ficha com leitura de palavras da semana – cada palavra representava uma cor no desenho, cada espaço tinha uma palavra, então os alunos precisavam pintar de acordo com a legenda (A5).

Sendo assim, as crianças rotacionaram nos centros/grupos da maneira apresentada no quadro 5:

Quadro 5 – Esquema rotacional dos centros de atividade

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Centro 1	A1	A2	A3	A4	A5
Centro 2	A2	A3	A4	A5	A1
Centro 3	A3	A4	A5	A1	A2
Centro 4	A4	A5	A1	A2	A3
Centro 5	A5	A1	A2	A3	A4

Fonte: A autora (2023).

3.1.2.1.2. Semana 2 (29/08 até 02/09)

A segunda semana de observações teve as seguintes atividades de E.L.A: 1) realização – escrita e desenho – da 1ª página do livro *My five senses* (A1); 2) *independent reading* – leitura de livros que poderia ser feita em dupla ou individualmente – (A2); 3) realização – escrita e desenho – de uma das páginas do livro *My five senses* (A3); 4) ficha de atividade para relacionar a comida ao seu lugar de origem – abaixo das imagens havia um espaço para escrita – (A4); 5) *opinion writing* – os alunos deveriam escrever se gostam de *cupcake* ou panquecas e o motivo da preferência – (A5). Nas aulas de português, a professora realizou as seguintes atividades: 1) confecção do livro dos personagens do folclore brasileiro – desenhar e escrever uma frase sobre

o personagem – (A1); 2) fazer uma lista de livros preferidos da unidade 4 (A2); 3) jogo para completar as letras das frutas (A3); 4) ficha de cruzadinha com o nome de objetos da cozinha (A4); 5) centro de leitura guiada (A5). Essas atividades obedeceram ao mesmo esquema rotacional, já demonstrado no quadro 5.

Durante a segunda semana, teve um evento, intitulado *Sports Day* – os jogos internos da escola –, que aconteceu em dois dias da semana: quarta-feira e sexta-feira. O evento foi conduzido pela equipe de educação física da escola. No primeiro dia do *Sports Day*, os professores responsáveis explicaram como aconteceriam os jogos e, em seguida, eles cantaram o hino do Brasil e do Canadá. Nos dois dias, os jogos começaram às 8h e encerraram às 9h40, mais ou menos.

3.1.2.1.3. Semana 3 (26/09 até 30/09)

As atividades das aulas de E.L.A foram as seguintes: 1) leitura de textos com linguagem persuasiva (A1); 2) ficha com palavras do tipo CVC – consoante + vogal + consoante – (A2); 3) treino de escrita da letra “J” em caderno pautado (A3); 4) *partner reading* – um aluno leu um livro para o outro – (A4); 5) *math center* – com um quebra-cabeça de números até 100 – (A5). Em português, a professora realizou as seguintes atividades: 1) confecção de um jogo – desenho e descrição da profissão – (A1); 2) ficha com cruzadinha (A2); 3) ficha com cruzadinha de palavras no plural (A3); 4) jogo da memória (A4); 5) reconto de história (A5). Essas atividades também seguiram o mesmo esquema de rotação apresentado no quadro 5. Nesta semana, na quinta-feira, a turma saiu para um passeio numa sorveteria tradicional da cidade. Os alunos foram levados para conhecer como acontece a fabricação do picolé, já que, na disciplina de E.L.A, eles estavam estudando sobre textos persuasivos, usando, principalmente, leituras com a temática de comidas.

4. ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para melhor compreensão dos dados e discussão dos resultados, dividimos este capítulo em 3 (três) seções. Na primeira seção, descrevemos e analisamos as atividades de leitura e escrita propostas pelas duas professoras principais da turma do 1º ano do ensino fundamental. Na segunda, discutimos as principais metodologias desenvolvidas pelas docentes, tecendo comparações quanto às semelhanças e diferenças. Por fim, na última seção, discorremos sobre a realidade e os desafios das professoras num contexto de alfabetização bilíngue.

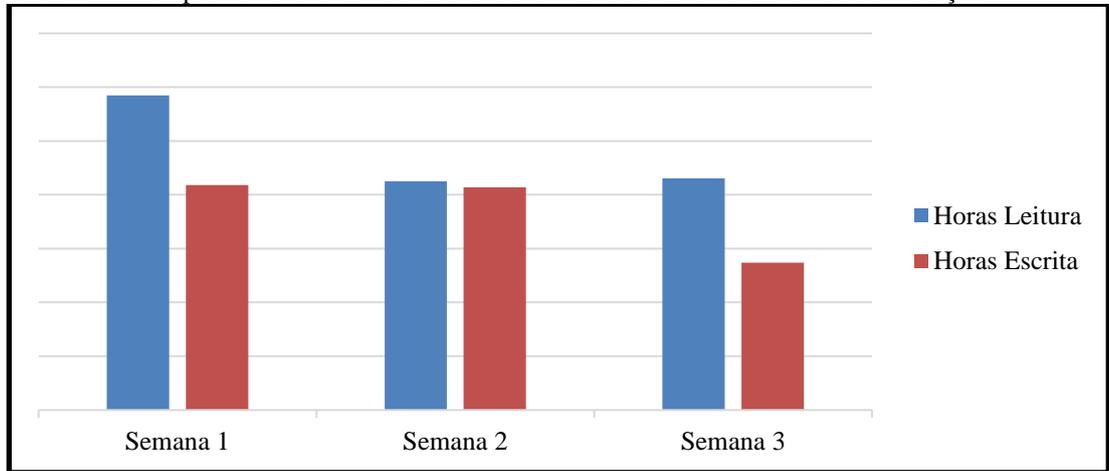
4.1. OPORTUNIDADES DE LEITURA E ESCRITA NUMA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE

Durante as três semanas de observação, identificamos diversas ocasiões em que os processos de aprendizagem da escrita e da leitura foram exercitados. Algumas vezes, de maneira mais informal, enquanto outras, de forma mais intencional. Classificamos como momentos de leitura as ocasiões de: 1) leitura de livros feita em voz alta pelos adultos; 2) leitura de livros feita pelos alunos; 3) leitura de palavras, escritas no quadro ou em papel, feita pelas crianças; 4) atividades em fichas, momentos em que as crianças precisavam ler com mais autonomia; 5) jogos em que os alunos eram desafiados a realizar a leitura de palavras ou frases, ocasiões em que os discentes realizavam a leitura para os professores. Já nos momentos de escrita, foram feitas as seguintes atividades: 1) escrita realizada pelos docentes, em frente aos alunos; 2) escrita de palavras pelo professor, ditadas pelos alunos; 3) atividades de produção escrita; 4) produção textual, tendo o professor como escriba; 5) produção textual autônoma ou coletiva feita pelos alunos; 6) jogos ou atividades em que os alunos refletiram sobre o som das letras e/ou sílabas.

Tais eventos – de leitura e escrita – aconteceram não apenas nas aulas de português e E.L.A, mas também nas disciplinas de música, geografia, matemática, entre outras. Assim, mapeando e analisando os dados, procuramos compreender como foram divididos os espaços para oportunizar aos alunos refletirem e exercitarem a leitura e a escrita. Dessa maneira, identificamos 114 momentos em que as competências de leitura foram mais exploradas e 99 oportunidades de exercitar a escrita. Em relação ao tempo de aulas, foram dedicadas 13 horas e 17 minutos para escrita, enquanto o tempo para a leitura totalizou 17 horas e 17 minutos. O

gráfico 1, a seguir, demonstra a quantidade de horas dedicadas à leitura e à escrita, durante cada semana de observação da turma do 1º ano do ensino fundamental.

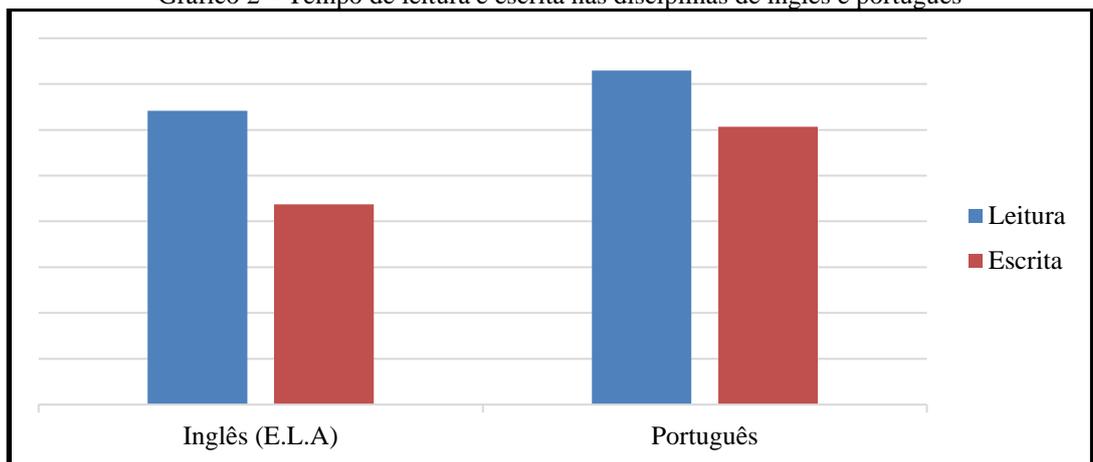
Gráfico 1 - Tempo de aula destinado à leitura e à escrita durante as semanas de observação



Fonte: A autora (2023).

Ou seja, percebemos que, no decorrer das semanas observadas, houve uma prevalência nos momentos de leitura. Apenas na segunda semana, a diferença não é tão significativa. Fazendo um recorte para as disciplinas de E.L.A e de português, podemos visualizar, por meio do gráfico 2, como foi distribuído o tempo entre atividades de escrita e de leitura.

Gráfico 2 – Tempo de leitura e escrita nas disciplinas de inglês e português



Fonte: A autora (2023).

A prevalência dos momentos de leitura aconteceu nas duas disciplinas observadas. No entanto, apenas os dados quantitativos não são suficientes para julgar que existiu um privilégio da leitura nas práticas desenvolvidas em sala de aula. Soares (2021) relata que, no século XX,

a escrita só era ensinada depois que os alunos já sabiam ler, ou seja, havia um privilégio maior da leitura, enquanto a escrita só era exercitada por meio de cópias ou de ditados.

Para melhor compreender os momentos de leitura e de escrita, é importante lembrar que boa parte da rotina das crianças aconteceu nos *centers*, onde cada grupo de alunos fazia uma atividade diferente, o que permitiu que, num mesmo espaço de tempo, as duas habilidades fossem trabalhadas, pois, enquanto um grupo fazia exercícios de escrita, o outro, ao mesmo tempo, realizava atividades de leitura.

A contabilização do tempo de atividades nos *centers*, nesta pesquisa, se deu por meio das demandas das professoras, ou seja, elas estabeleciam quanto tempo seria gasto nestes momentos, ao invés de definir o tempo que cada aluno levou para realizar a atividade. Escolhemos esta opção devido ao foco da pesquisa ser as práticas das professoras. Soma-se a isto a nossa impossibilidade de cronometrar o tempo que cada aluno gastou para fazer as atividades propostas.

Diante disso, o tempo, por si mesmo, não consegue apresentar, segundo a proposta desta pesquisa, uma leitura mais profunda das realidades encontradas em sala de aula. Como mencionamos anteriormente, o programa da escola prevê os centros de aprendizagens com o objetivo de engajar os alunos, vivenciando uma metodologia ativa. Sendo assim, cada centro possui uma proposta de atividade, e os estudantes podem explorar de maneira mais independente e/ou com o suporte do professor ou do seu assistente. A cada dia da semana, cada grupo de crianças faz um centro diferente, de modo que, no final da semana, todos os alunos tenham a oportunidade de realizar todas as atividades propostas. Além disso, nem sempre os alunos ficavam todo o tempo estipulado pela professora realizando a atividade, alguns deles acabavam mais cedo e outros, sequer realizavam a atividade ou, então, faziam sem muita dedicação. Ou seja, nem sempre era um tempo de qualidade.

Para melhor estruturar as análises, organizamos dois subtópicos: o primeiro abarca as atividades relacionadas à leitura; e o segundo, à escrita.

4.1.1. Oportunidades de leitura

Na segunda semana de observação, uma das atividades dos *centers* de E.L.A foi a *independent reading*.⁹ Nesta atividade, os alunos leram livros relacionados à temática da unidade: de onde as comidas vêm. Antes de começar o momento dos *centers*, a professora

⁹ Leitura independente.

explicou que os alunos deveriam usar o conhecimento que eles já tinham para tentar ler e permitiu que eles se juntassem em duplas, caso estivessem achando a atividade muito difícil. Em média, foram destinados 20 minutos para esta atividade. Porém, durante toda a semana, poucos grupos se empenharam, de fato, na leitura, tentando colocar em prática a aprendizagem que já possuíam, então, em pouco menos de 10 minutos, os alunos já sinalizavam que tinham terminado.

Em uma das aulas, num grupo em que as crianças já estavam mais seguras das relações fonema e grafema, ou seja, já tinham condições de ler algumas palavras, notamos que duas meninas realizaram uma tentativa de leitura e conseguiram identificar algumas palavras. No entanto, outros 3 (três) alunos apenas folhearam os livros, olharam uns para os outros, sinalizando que já tinham finalizado, e foram brincar. A professora, que estava com um grupo confeccionando um livro sobre os sentidos, percebeu os alunos brincando na *meeting area* e pediu, gentilmente, que eles retornassem para a sua atividade, mas eles resistiram bastante. Quando, finalmente, voltaram para o *independent reading*, esses alunos continuaram realizando a leitura das imagens e narrando, em português, o que estavam vendo. Minutos depois, o assistente da sala passou e observou eles falando em português, lembrando-os, portanto, que o momento era da aula de inglês, mas os alunos seguiram no mesmo movimento e, depois, procuraram a professora para dizer que já tinham lido todos os livros. A professora, por sua vez, explicou que eles podiam discutir com os colegas qual a parte do livro mais gostaram. Logo depois, os alunos voltaram à professora e disseram que já conversaram sobre isto, e, então, ela sugeriu a releitura, pois, assim, eles poderiam achar mais detalhes sobre o livro. Mais uma vez, esses 3 (três) alunos voltaram para o *center* bem insatisfeitos, dizendo: “não aguento mais ficar aqui” e, antes de o tempo para as atividades dos *centers* terminar, eles deixaram, novamente, a mesa para ir brincar.

Na hora do *center checklist*, a professora retomou como deve ser o comportamento no centro de leitura independente. Nesse momento, ela explicitou como manusear um livro, como recorrer às imagens como recurso para a compreensão, caso os alunos não conseguissem ler a palavra, e disse que não era para apenas folhear o livro, pois isto não é ler. Então, a professora finalizou, mostrando, na parede, os passos do *reading circle*: 1) *sitting down* (sentar-se); 2) *read the books* (ler os livros); 3) *reread or retell* (reler ou recontar); e 4) *discuss* (discutir). Essa dinâmica dos centros de atividades é uma proposta da metodologia canadense e está presente na escola desde a educação infantil. O programa canadense adotado pela escola, baseado numa realidade do Canadá, propõe que 1 (um) grupo de alunos deve ficar com a professora, enquanto

os outros alunos ficam sem um direcionamento mais direto, como explica a professora de inglês:

o programa, na verdade, ele pensa numa realidade canadense. Então, seria assim: um centro ficaria comigo lendo, e as outras crianças ficariam sozinhas e sem uma atividade. Eles (os canadenses) não teriam aqueles programas da forma como a gente faz, eles teriam assim: vão ler para vocês, vão ler para o outro [...]. Mas, assim, é muito difícil, porque as crianças ainda não têm essa habilidade para ler sozinho ou para ler para o outro.

Essa falta de maturidade para certas atividades também foi observada na aula de português. Na segunda semana de observação, a rotina mudou um pouco, devido à inclusão de um momento chamado “centros autônomos”. Nesta parte da aula, os pequenos grupos realizaram atividades que demandavam menos da professora e da assistente, permitindo, assim, que a docente pudesse sentar-se, individualmente, com alguma criança, a chamada “estrela do dia”. De modo geral, a “estrela do dia” era o aluno com mais dificuldades na disciplina. As atividades de leitura desenvolvidas, neste momento, foram as seguintes: ler para si mesmo e ler para o outro. Na primeira atividade, os alunos do grupo deveriam ler para eles mesmos e, na segunda, para um colega do mesmo grupo.

Os livros destinados à atividade foram pré-selecionados pela regente, que considerou, como critério para a escolha, a temática da unidade e/ou a adequação do texto para o ritmo de leitura dos alunos. A maioria dos estudantes, contudo, não realizou as duas atividades de maneira efetiva, tentando, de fato, ler ou compreender o livro. O comportamento mais comum dos alunos foi folhear os livros rapidamente, observar as imagens, criar uma história, se baseando nas ilustrações, e, por fim, brincar ou conversar com os amigos. Muito raramente, a professora ou a assistente conseguiam intervir nesses momentos. Apenas quando o tom de voz dos alunos estava elevado, elas solicitavam que eles falassem mais baixo.

Segundo a proposta da instituição, quando um aluno finaliza as atividades mais cedo que o restante do grupo ou antes de o tempo estipulado pelas professoras encerrar, esse aluno, então, pode escolher outra atividade, chamada *free choice*, que são pregadores de roupa coloridos, distribuídos pelas opções disponíveis para os alunos. Por exemplo, tem 5 (cinco) pregadores laranjas na opção *papel e lápis de cor*, mais 5 (cinco) azuis na opção *blocos de encaixe* e outros 5 (cinco) pregadores amarelos na opção *livros*. Então, quando o aluno acaba a atividade solicitada pela professora, ele pega um pregador, prende na roupa e escolhe a atividade “livre” referente à cor do pregador em questão, de forma que, se não tiverem mais pregadores disponíveis para aquela opção, o aluno deve escolher outro, como demonstra a

fotografia 4. As atividades mais disputadas pelos alunos eram os papéis para desenho e os blocos de encaixe. No entanto, tivemos a impressão de que boa parte deles fazia as atividades de qualquer jeito para poder ir logo para o *free choice*.

Fotografia 4 – Estante com pregadores e alguns materiais para o momento do *free choice*



Fonte: A autora (2022).

A dinâmica dos *centers* é muito interessante, porque permite que, ao mesmo tempo, várias crianças realizem atividades diferentes, além de possibilitar que a professora se dedique a um grupo menor. Outra vantagem é a possibilidade de diminuição da heterogeneidade pedagógica dos alunos, uma vez que os grupos são organizados num mesmo estágio cognitivo. No entanto, quanto aos estudantes que não estavam no grupo com a professora, a sensação de não serem diretamente monitorados deixava-os à vontade para realizarem as atividades da forma que bem entendessem. O assistente de professor percorria todos os *centers* ou se sentava junto a um grupo que estivesse com muita dificuldade, mas, mesmo assim, não dava conta de assegurar que a maioria aproveitasse aqueles momentos de forma efetiva.

Ou seja, as oportunidades de leitura, por meio dos momentos nos *centers*, nem sempre eram bem aproveitadas. Então, por mais que a professora separasse 20 minutos para essa proposta, o tempo que os alunos se dedicavam era bem inferior. Por isso, não é possível dizer que um maior tempo dedicado à oportunidades de leitura é fator determinante para afirmar que há um privilégio na leitura.

Por outro lado, os momentos dos centros guiados, em que um pequeno grupo ficava sob a supervisão direta da professora, eram muito bem aproveitados. Na primeira semana, por exemplo, o centro guiado de inglês foi a leitura do livro “*What can dogs do?*”, de Laura Peetoom, uma obra em que as páginas se iniciam sempre com a mesma sentença: “*This dog*

can...”. O procedimento adotado pela professora foi bastante similar em todos os grupos: ela distribuiu um exemplar do livro para cada aluno, explorou a capa, o autor e o ilustrador, questionando os alunos sobre o que eles estavam vendo. Após escutar as crianças, ela, então, perguntou: “*What can dogs do?*” (O que os cachorros fazem?). Os estudantes, por sua vez, responderam em português, mas a professora solicitou que eles falassem em inglês, e os alunos disseram: “*Jump!*” (pula), “*Run!*” (corre), “*Sit!*” (senta-se), “*Sleep!*” (dorme), “*Eat!*” (come), “*Drink water!*” (bebe água), entre outras ações. A docente, enquanto os alunos falavam, escrevia todas as palavras num miniquadro branco. O intuito dessa proposta, segundo o que a professora disse aos alunos, era fazer previsões sobre o que vamos ler. De fato, as perguntas para ativar conhecimentos prévios e fazer previsão sobre o que será lido são ferramentas importantes para ajudar na compreensão do texto, pois, segundo Brandão e Rosa (2010), fazem um convite aos ouvintes para adentrar na temática da obra e despertar conhecimentos que possam apoiar a assimilação sobre o que será lido.

Antes de iniciar a leitura, a professora mostrou para os alunos duas palavras escritas em pedaços de papel: *dog* e *can*, e pediu para eles lerem. *Dog* foi uma palavra que os alunos não demonstraram dificuldades, mas *can* foi lida como *cat*. Nesses momentos, a professora chamava a atenção para o som da última letra e, então, solicitava a releitura. A dinâmica realizada para a leitura do livro mudou conforme as habilidades das crianças: nos grupos com alunos mais seguros, cada um lia autonomamente uma página, já em grupos que ainda apresentavam certas dificuldades, a leitura era feita em conjunto e/ou individualizada e, quando o grupo ainda estava inseguro, a professora lia junto com ele. Ademais, a docente mudava os objetivos pedagógicos, por exemplo: em grupos em que os alunos já conseguiam ler de forma mais autônoma, ela incentivava uma leitura expressiva, chamando a atenção para as pausas e sinais de pontuação, já nos grupos em que os discentes tinham mais dificuldades, a professora focava na decodificação dos grafemas, ao apontar para as letras e pedir seus sons.

A docente costumava pedir que os alunos colocassem o dedo indicador para acompanhar a leitura e fazia correções quando o aluno lia uma palavra errada, chamando a atenção para a palavra em questão. Ou seja, nesses momentos, a regente tinha oportunidades mais ricas e eficientes para ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades e progredirem nas suas leituras, compreendendo melhor aspectos relevantes ao processo. Ao finalizar a leitura, a professora voltava ao quadro e checava se as ideias que os alunos tiveram estavam ou não presentes no livro. Esse movimento, geralmente, é bem esquecido nas salas de aula, mas foi realizado pela professora, como explica Brandão e Rosa (2010), ressaltando que, uma vez feita as previsões, os docentes devem retomar, ao final da leitura, as previsões dos alunos,

observando se elas foram confirmadas ou refutadas. Após a averiguação das previsões dos alunos, a professora distribuiu uma ficha com a palavra *can*, que é considerada uma *sight word*. A ficha de atividade continha 4 (quatro) exercícios: no primeiro, os alunos tinham que colorir a palavra *can* de acordo com a legenda escrita; no segundo, procurar a palavra nas frases e destacá-la com marca texto; depois, completar as frases usando *can*; e, por fim, cortar as letras “A”, “C” e “N” para colar, formando, assim, a palavra *can*. Na execução dessa folha de exercício, as dúvidas e dificuldades foram, prontamente, sanadas pela professora.

Já nos centros de atividades em português, durante a segunda semana, os alunos tiveram uma leitura guiada com a professora. O livro escolhido pela regente foi “Beleléu e as cores”, de Patrício Dugnani. A rotina desse momento também foi similar em todos os grupos: exploração da capa – título, nome do autor, ilustração; perguntas de previsão sobre o texto; distribuição dos exemplares; leitura feita pelos alunos – algumas vezes, individual, e outras, coletiva); atividade com frases ou palavras do livro. Num dos grupos – em que a leitura fluía de forma mais segura – aconteceu o seguinte: a docente perguntou: “o que será que vai acontecer?”, e um aluno respondeu: “vai roubar as coisas.”. Assim, ela convidou os alunos a descobrir o que, de fato, ocorreu e explicou que cada um deles leria uma página. A leitura iniciou-se com a professora lendo a dedicatória do livro e explicando o propósito dessa seção e, posteriormente, os estudantes realizaram a leitura. Em momentos estratégicos, a docente fez perguntas, como, por exemplo, “e agora, o que aconteceu?”, “vamos ver o que Beleléu vai fazer?”, além de pausas mais dramáticas, seguidas de: “o que eles descobriram?”. Esse debate ajuda a fomentar o gosto pela leitura, pois a “conversa, guiada por um leitor mais experiente, tem um papel fundamental para a formação de leitores” (Brandão; Rosa, 2010, p. 69). Ao finalizar a leitura, a docente chamou a atenção para qual personagem está presente na capa final, e as crianças corresponderam positivamente. Além disso, a professora escreveu duas frases no quadro: “e o Beleléu?” e “sabe que cor apareceu?”. Sendo assim, solicitou que um aluno lesse as frases em questão, ele, contudo, leu sem muita entonação. A professora, então, demonstrou como realizar a leitura de frases interrogativas e, por fim, pediu a releitura. Depois, ela trocou o sinal de interrogação pelo de exclamação e indagou: “como será feita a leitura?”, os alunos corresponderam: “gritando!”, e a docente explicou: “Não necessariamente, pode ser animado.”. Dessa forma, ela finalizou, liberou os alunos e percorreu outros centros de atividades para auxiliar os outros alunos.

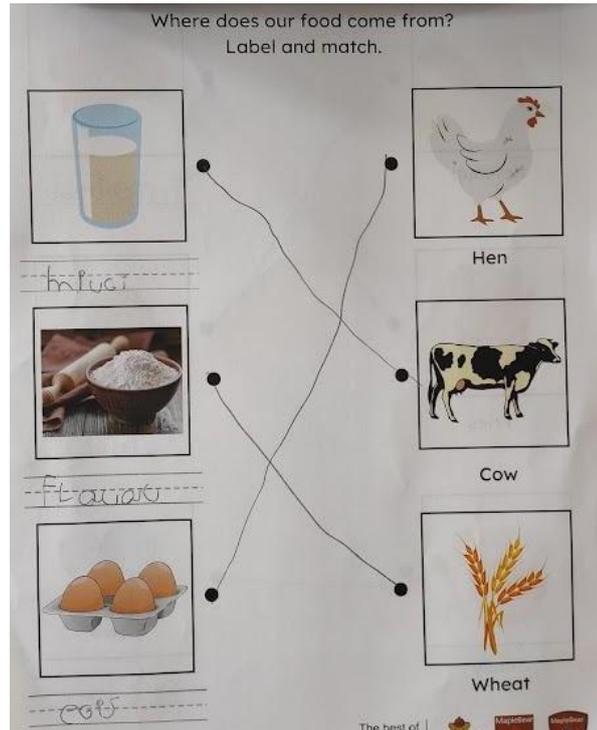
Já com outro grupo que apresentava mais dificuldades e lia de forma silabada, a professora iniciou solicitando que cada aluno lesse uma página, mas, diante dos obstáculos, solicitou que todos os alunos realizassem a leitura coletivamente. Por vezes, eles liam a primeira

sílaba e tentavam adivinhar o restante da palavra, como aconteceu, por exemplo, com a leitura do trecho “Do Vicente...”, que o aluno iniciou, dizendo: “Do vi... Ah! Do vizinho”. Dessa forma, a professora corrigiu e explicou que o “C” junto com o “E” tem som de “S”. Muitas vezes, os alunos usavam as ilustrações como recurso para ajudá-los a decifrar as palavras, mas isto nem sempre funcionava. A leitura do livro não foi feita por completo, a professora parou na metade e, então, pegou o miniquadro, escreveu algumas palavras e desafiou os alunos para ver quem conseguiria ler mais rápido. A primeira palavra foi “amarelo”, mas o aluno leu “azul”. Depois, foi “azul”, e foi lido “azul”. Em seguida, a docente escreveu “vermelho”, e os alunos leram “verde”, mas um deles falou “vermelho”. A quarta palavra foi “verde”, mas uma aluna leu “roxo” e outro aluno repetiu “roxo” até que, finalmente, alguém disse “verde”. A quinta foi “roxo”, e todos leram “roxo”. Por fim, a professora terminou escrevendo “laranja”, mas uma criança disse “colorido” e as outras repetiram até que uma delas, finalmente, falou “laranja”. Parece-nos que os alunos tentaram ler apenas a primeira sílaba da palavra, buscando pistas em seu repertório particular, nas ilustrações da obra e, assim, tentaram completar a palavra. Mesmo quando a professora realizou a leitura de palavras isoladas, o mesmo movimento apareceu, no entanto, nesse momento, outro fator chamou a atenção: a repetição, ou seja, quando um aluno lia errado, os outros alunos repetiam a mesma palavra errada e não se esforçavam para tentar, de fato, ler o que estava escrito. A professora, por sua vez, tentava contrapor a leitura feita pelos aprendizes, ao escrever no miniquadro a primeira tentativa de leitura deles e, assim, suscitar uma comparação entre o que eles sabiam e como se dá a escrita convencional.

4.1.2. Oportunidades de escrita

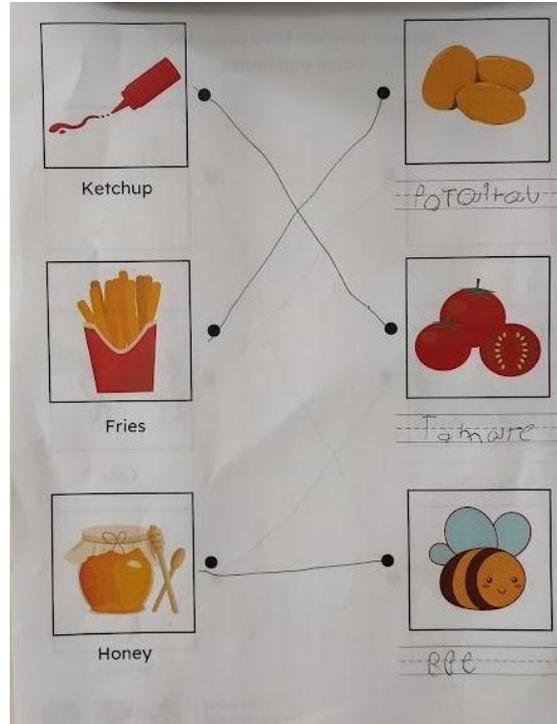
As atividades de escrita que aconteceram nos centros de atividades, assim como nas aulas de leitura, nem sempre foram bem aproveitadas pelas crianças. Durante as aulas de E.L.A, na semana entre os dias 29 de agosto e 2 de setembro – 2ª semana de observação –, os alunos tiveram muitos exercícios de escrita. Um deles tinha como objetivo que as crianças relacionassem a comida ao lugar de onde ela vem e escrevessem as palavras, como podemos observar nas fotografias 5 e 6:

Fotografia 5 – Frente da ficha de atividade “Where does our food come from?”



Fonte: A autora (2022).

Fotografia 6 – Verso da ficha de atividade “Where does our food come from?”



Fonte: A autora (2022).

A orientação dada pela professora, antes de iniciar os centros de atividades, e que, oportunamente, era lembrada, era que os alunos deveriam usar os conhecimentos que já

possuíam e, depois, pedissem ajuda aos colegas do grupo, mas, caso ainda estivessem com dificuldades, deveriam solicitar ajuda à professora ou assistente. Então, durante toda a semana em que a atividade esteve presente nos *centers*, observamos que em média 40% dos estudantes copiavam dos colegas a escrita das palavras e, geralmente, buscavam copiar dos alunos que já tinham um maior domínio das propriedades do SEA. Por vezes, alguns alunos diziam a resposta sem nem mesmo terem sido solicitados a ajudar o outro colega, de modo que pedir auxílio aos colegas demonstrou não ser tão eficiente, uma vez que as crianças davam a resposta pronta. Isto não significa que o trabalho em pares ou as interações entre os alunos devam ser evitados. Pelo contrário, se a proposta for bem feita, as interações serão melhor aproveitadas. No entanto, precisamos lembrar que os nossos alunos ainda são crianças, ainda não sabem nem dominam os métodos de ensino, de modo que nem sempre conseguem ajudar eficazmente um outro amigo.

Ao circular entre os grupos, o assistente não fazia intervenções para ajudar os estudantes a avançarem em suas hipóteses de escrita, mas incentivava-os a permanecerem nos grupos e a se esforçarem para realizar a atividade. Contudo, quando alguma criança solicitava ajuda com a escrita de alguma palavra, por exemplo, o assistente costumava falar a palavra e pedir que o aprendiz tentasse perceber os sons das letras. Notamos também que a professora de inglês não dava um retorno sobre os exercícios realizados. Nos momentos em que estivemos presentes, não vimos nenhuma correção ou retomada de alguma questão em que os alunos apontaram dificuldades. Então, as crianças ficavam sem muito parâmetro para saber se estavam progredindo ou não na escrita e na leitura em inglês, contando, quase sempre, com os elogios constantes da professora que validava os seus esforços.

Nas oportunidades de escrita, nas aulas de português, quando estas aconteciam nos centros de atividades, percebemos a mesma ocorrência: os alunos davam a resposta para os outros. No entanto, notamos que a docente estava sempre observando, por meio das fichas, o que tinha sido feito pelos alunos. Então, percebendo as dificuldades mais recorrentes que apareciam nas fichas, ela retomava o exercício no grande grupo, explicava melhor e demonstrava algumas situações. Por exemplo: ainda na primeira semana de observação, uma das atividades dos centros foi uma folha que tinha palavras do universo escolar, mas faltando letras, ou seja, os alunos deveriam colocar as letras para completar as palavras. A professora percebeu que os alunos tiveram dificuldades em compreender qual palavra estava incompleta, dessa forma, ela colou ao lado das palavras uns adesivos que continham figuras que as representavam. Sendo assim, a docente avisou à turma do novo recurso e colocou no quadro dois exemplos, retirados da atividade: *b_rr_ha* e *_ápi_*, perguntando: “qual a letra vem depois

do ‘B’?’, e os alunos responderam: “O”. A professora, então, seguiu com esta estratégia até finalizar a palavra *borracha*. Ela desenvolveu a mesma estratégia para que as crianças completassem a palavra *lápiz*. De fato, ao irem para os *centers*, as crianças apresentaram menos dificuldades em realizar o desafio, pois as imagens davam pistas acerca da palavra que eles precisavam completar.

Ou seja, nos centros de atividades, por mais que a proposta fosse que os alunos tivessem a oportunidade de interagir mais autonomamente com os conteúdos ministrados, a falta de uma supervisão mais direta acabava tornando este momento não tão bem aproveitado. Talvez, considerando a quantidade da turma e a quantidade dos grupos – cinco grupos com cinco crianças – fosse mais interessante ter o auxílio de mais um assistente de professor. Assim, os estudantes estariam melhor assistidos para tirar as suas dúvidas, ter mais alguém para auxiliar nas dificuldades e no comportamento deles, o que traria maior qualidade na realização das propostas.

Em relação aos momentos que aconteceram nos centros guiados com as professoras, na terceira semana de observação, uma das propostas dos *centers* de inglês foi a escrita de uma página de um livro que os alunos iriam escrever para colocar numa exposição da escola, chamada *book fair*. A feira seria aberta aos outros alunos e aos familiares. A temática do livro em questão era sobre os 5 (cinco) sentidos, temática esta que constava na unidade sobre de onde as comidas vêm. Ao sentar-se na mesa em “U” e após os alunos se acomodarem, a docente perguntou: “*what part of the body do we use to see?*”.¹⁰ os alunos, em coro, responderam: “*eyes!*”.¹¹ A docente, então, indicou onde eles deveriam escrever a palavra “*eyes*” e disse que, nas outras linhas, eles precisavam escrever 3 (três) coisas que eles conseguem ver na sala de aula. Prontamente, dois alunos falaram: “*I see you!*”¹² e “*I see a chair!*”.¹³ A folha do livro está presente na fotografia 7:

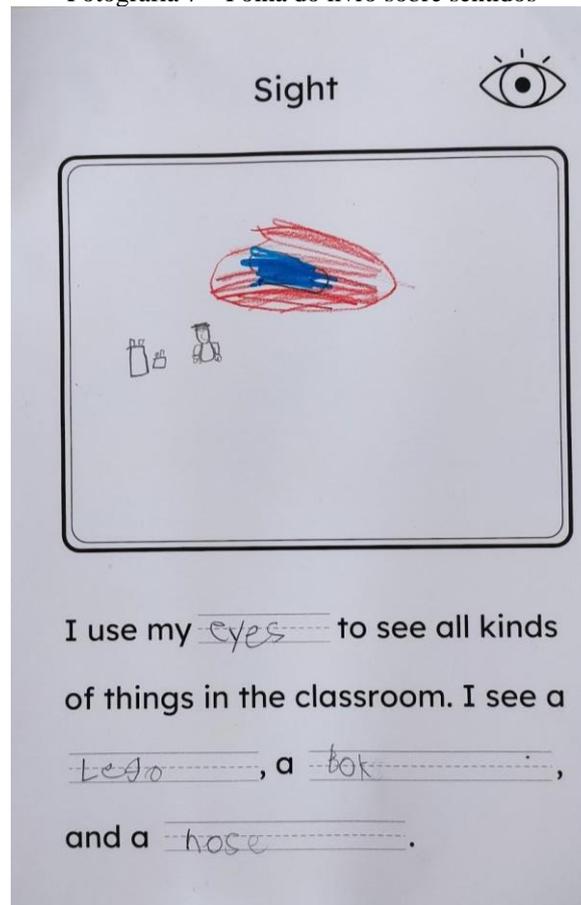
¹⁰ Qual parte do corpo usamos para ver?

¹¹ Olhos!

¹² Eu lhe vejo!

¹³ Eu vejo uma cadeira!

Fotografia 7 – Folha do livro sobre sentidos



Fonte: A autora (2022).

A palavra *eyes* foi escrita pela professora para que as crianças copiassem na folha. Quanto às outras 3 (três) palavras, a orientação foi a seguinte: escrever como sabiam, usando o conhecimento que já tinham e prestando a atenção aos sons que elas percebiam. Num dos grupos, os estudantes decidiram que iriam escrever a palavra *clock*,¹⁴ não solicitaram o auxílio da professora e tentaram grafar a palavra em questão como *clogi*, *lolici*, *lcoa*. A professora, contudo, não fez a correção. Já um dos integrantes do grupo disse que queria escrever *chair*,¹⁵ mas como não sabia, iria escolher outra coisa para escrever. Foi, então, que a docente falou a referida palavra enfatizando os fonemas que a compõem, e o aluno registrou: *tir*. Posteriormente, questionamos o porquê de a professora aceitar a escrita incorreta. Ela, então, nos explicou que a metodologia da escola acredita que a correção pode bloquear o aluno, mas que ela sempre elogia quando eles conseguem fazer as relações corretas entre letra e som ou quando eles progredem em seus conhecimentos. Ferreiro (2011) chama a atenção para as escritas espontâneas como instrumentos valiosíssimos para interpretação, pois, ali, está

¹⁴ Relógio.

¹⁵ Cadeira.

registrado a forma como os alunos acreditam que se escrevem determinadas palavras. Por isso, podemos entender que, com o objetivo de interpretar esses registros, a correção da professora seria inadequada. Não quer dizer, porém, que a correção não deve nunca acontecer, tudo irá depender do objetivo dos docentes. Uma correção que induz o sujeito à compreender e refletir sobre o conhecimento que está trabalhando é, em determinadas ocasiões, muito bem-vinda. Soares (2021, p. 251) afirma que “a *escrita inventada* acompanhada de mediações pedagógicas, na fase inicial da aprendizagem da língua escrita, colabora significativamente para a compreensão da escrita alfabética pela criança, em seu uso tanto na escrita quanto na leitura”. A apropriação da escrita ocorre também num processo de reconstrução, no qual os professores, observando e lendo as escritas livres dos alunos, podem traçar estratégias para que eles superem as suas dificuldades e avancem para o pleno uso da linguagem. Soares (2021) compreende a importância da interpretação dos erros dos alunos cometidos nas escritas inventadas, contudo, alerta acerca da finalidade desta ação, pois ela não deve servir apenas para rotular ou classificar, mas, sim, para planejar mediações eficientes para cada caso.

Sendo assim, indagamos a professora de E.L.A, para saber como ela faz o aluno progredir em suas aprendizagens, e ela nos explicou que é por meio dos elogios, da exposição aos textos, leituras em voz alta e dos momentos em que ela escreve na frente deles. Por fim, perguntamos se, em algum momento, há um ensino mais sistemático dos fonemas, como, por exemplo, o caso do “CH”, que é um dígrafo confuso, visto que o seu som é peculiar. A professora, então, nos informou que, durante a leitura de um livro, eles fizeram uma atividade mais específica sobre o dígrafo em questão.

Escrevemos baseados numa relação entre grafema e fonema que precisa ser explicitada e sistematizada. Para progredir em suas escritas, as crianças devem não só serem expostas a textos, leituras e momentos de escrita, mas precisam também desenvolver a capacidade de reflexão fonológica. Albuquerque (2012, p. 18) acrescenta que “apenas a interação com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que, no geral, essa aprendizagem não acontece de forma espontânea, mas exige um trabalho de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita”. Ou seja, os textos reais, as histórias lidas e os debates orais são partes importantes do processo de alfabetização, No entanto, ainda é necessário realizar atividades de reflexão sobre o SEA.

Na aprendizagem da segunda língua – assim como da primeira língua –, os alunos devem vivenciar situações em que haja a reflexão sobre questões relativas ao processo de escrita e leitura, pois isto permitirá uma maior habilidade metalinguística e de transferência linguística, de modo que um aluno que aprendeu a segmentar as palavras em inglês terá uma possibilidade

maior de perceber que precisa fazer o mesmo ao escrever palavras em português, por exemplo (Nobres; Hodges, 2010). Soares (2004), ao falar sobre os equívocos e falsas inferências que surgiram após os debates gerados pela psicogenética, demonstra como o conhecimento fonético e fonológico foi obscurecido em favor da faceta psicológica, bem como fortaleceu-se o falso pressuposto de que por meio de uma exposição intensa à materiais escritos a criança seria alfabetizada. Sendo assim, acredita-se, ainda hoje, que por meio de tais práticas, os alunos podem aprender, de forma natural, as relações entre grafema e fonema.

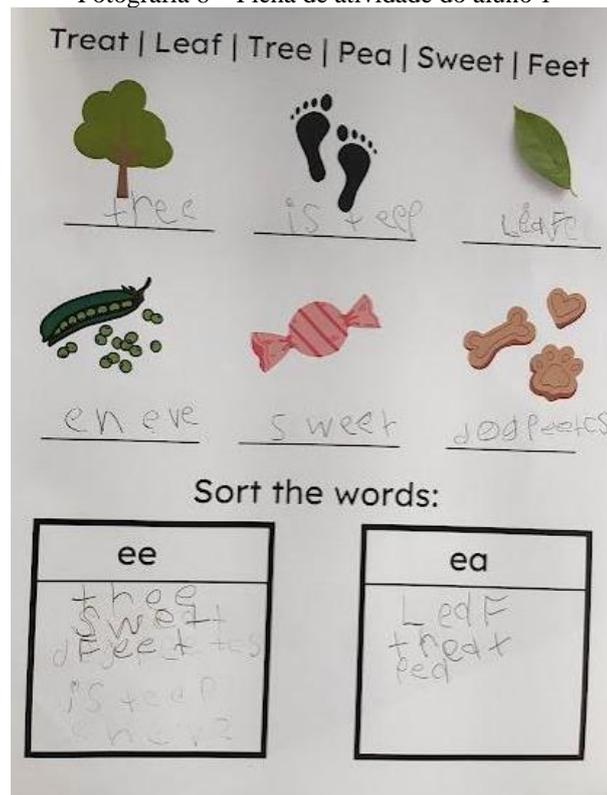
Ainda pensando sobre aprendizagem da escrita de forma natural, Soares (2021) explica que a escrita precisa ser abordada por meio de métodos que orientem a aprendizagem do ler e do escrever, pois, diferentemente da fala, que é inata e instintiva, a escrita – uma invenção cultural – necessita de uma exposição aos conceitos que orientam o entendimento do sistema e, por isso, não pode ter um ensino instintivo. Silva e Seal (2012), por seu turno, também chamam a atenção para o conhecimento lógico das partes sonoras como aspecto importante na compreensão do funcionamento da escrita alfabética. Ou seja, compreender as regras e sentidos que permitirão aos alunos refletir melhor sobre a escrita e leitura de palavras, como, por exemplo, interiorizar o uso da letra inicial “C” ou “K” na maioria das palavras em inglês, já que as duas, em início de palavras, produzem o mesmo som. Então, é importante que os alunos saibam que se usa o “C” antes das vogais “A”, “O” e “U” e o “K” antes de “E” e “I”. Stahl (1998), pesquisador americano da área de leitura, explica que algumas pesquisas sugerem que uma exposição sistematizada aos padrões fonéticos da língua inglesa leva a um reconhecimento mais eficiente de palavras do que a exposição espontânea proposta no método *whole language*, pois, uma vez interiorizada esta regra, ao se deparar com palavras novas, os alunos terão a oportunidade de minimizar seus erros.

Nas aulas de inglês ou E.L.A, observamos apenas 3 (três) momentos em que houve maior explicitação de relações entre as letras e os seus sons. Ao analisar os planejamentos de aula de E.L.A, observamos que, em apenas duas aulas, ou seja, dois dias, ao longo das 3 (três) semanas de observação, a professora previa exercitar relações entre letras e sons. Nos centros de atividades, contabilizamos 10 (dez) atividades, durante as três semanas, em que a professora exercitou com os alunos estas relações, mas não houve nenhuma instrução formalizada. Dessa forma, ao longo das aulas, a professora fez a inclusão de um momento a mais e escreveu no quadro uma mensagem com palavras em que faltava a letra inicial. A mensagem foi a seguinte: “*Good _orning children. Today is _onday. This week we will learn about _iffernt kind of*

_ears.”,¹⁶. A docente leu o pequeno texto e perguntou o nome e o som das letras que estavam faltando, à medida que, na hora de escrever, indagava se deveria usar letra maiúscula ou minúscula.

Outro momento também aconteceu na primeira semana de observação: usando letras móveis, a professora sugeriu montar a palavra “panda”, perguntando aos alunos qual letra tem aquele som. Por fim, na última semana, ela trabalhou com “EE” e “EA”, que são a junção de vogais que têm o mesmo som. Para isso, a regente escreveu no quadro as palavras “cream”¹⁷ e “sweet”¹⁸ – retiradas da temática que estavam vivenciando na unidade em questão – e, assim, realizou a leitura dessas palavras enfatizando a quantidade de fonemas, para que os alunos notassem que as duas vogais têm um único som. Em seguida, a professora explicou a atividade em ficha, que, desta vez, foi a mesma para todos os grupos, mas nem todos compreenderam tão bem as instruções, como observamos nas fotografias 8, 9 e 10.

Fotografia 8 – Ficha de atividade do aluno 1



Fonte: A autora (2022).

¹⁶ Bom dia, crianças. Hoje é segunda-feira. Nesta semana, iremos aprender sobre diferentes tipos de ursos.

¹⁷ Creme.

¹⁸ Doce.

Fotografia 9 – Ficha de atividade do aluno 2

Treat | Leaf | Tree | Pea | Sweet | Feet



Tree Pea Leaf

Treat Sweet Feet

Sort the words:

ee	ea
Feet Sweet tree	Leaf Treat Pea

Fonte: A autora (2022).

Fotografia 10 – Ficha de atividade do aluno 3

Treat | Leaf | Tree | Pea | Sweet | Feet



tree Feet Leaf

sweet treat Pea

Sort the words:

ee	ea
tree	Leaf

Fonte: A autora (2022).

Nas três fotografias acima, percebemos como as orientações da docente não foram bem compreendidas pelos estudantes. Na atividade do aluno 1, o banco de palavras não foi percebido por ele, impedindo que o aluno estabelecesse uma relação entre a palavra e a figura. Por isso, é possível notar algumas palavras escritas errado. Ao mesmo tempo em que, ao tentar escrever outras, como o aluno não sabia o nome da figura em inglês, arriscou-se a tentar escrever algo, provavelmente, apenas para não deixar a resposta em branco. Contudo, na segunda parte da ficha, o aluno fez a organização das palavras corretamente, observando o que outro colega já tinha feito. Já a segunda aluna demonstra ter compreendido bem as instruções da professora. Enquanto o terceiro aluno percebe o banco de palavras, mas não sabe o significado de algumas delas. Assim, provavelmente, com o intuito de não deixar espaços em branco, ele preenche como acha melhor. Na segunda parte da ficha, no entanto, o estudante coloca apenas uma palavra. Durante a realização da atividade, a professora e o assistente percorreram alguns grupos, mas não conseguiram suprir todas as demandas dos alunos, os dois também não fizeram muitas correções, pois, segundo a docente, o erro presente nas fichas é uma prova de que o aluno ainda não aprendeu.

Acreditamos que a necessidade de os alunos não deixarem a atividade em branco, mesmo quando não sabem a resposta, é baseada numa dinâmica da escola. Cada aluno tem duas pastas – para as atividades em português e para as atividades em inglês – e, nessas pastas, eles colocam as fichas que fizeram em sala, sendo que existem dois sacos organizadores: um com um “X”, em que os alunos devem colocar as atividades não finalizadas, e outro com o símbolo “✓”, para as atividades concluídas. Em alguns momentos da rotina, as regentes pediam que os alunos pegassem as suas pastas e completassem aquelas atividades que estavam inacabadas. Quando o aluno não tinha atividades para atualizar, ele podia brincar com as opções do *free choice*.

Da mesma forma, não observamos muitos momentos em que houve uma explicitação das relações entre letra e som ou atividades de consciência fonológica, nas aulas de português. Contabilizamos 4 (quatro) momentos em que isso foi feito para o grande grupo. Outros momentos, 12 (doze) ao total, aconteceram de maneira mais informal, nos pequenos grupos nos centros de atividades. Observando o planejamento de aula das 3 (três) semanas, notamos que não havia nenhum objetivo voltado para a reflexão sobre as propriedades do SEA, as finalidades encontradas voltavam-se mais para a aquisição social da língua. Ou seja, os momentos acima contabilizados foram adicionados pela equipe docente.

Ainda exemplificando os momentos em que os alunos exercitaram as habilidades de escrita nos centros guiados, percebemos que foram aqueles estudantes que ficaram com a

professora. Na aula de português, os 5 (cinco) alunos do grupo se depararam com a atividade em ficha que tinham feito no dia anterior: a escrita de palavras que rimam, usando a frase “Não confunda _____ com _____.”, em referência ao livro *Não confunda*, de Eva Furnari, que estava sendo lido em sala. A professora teve o cuidado de colar folhas de blocos adesivos com recadinhos de incentivo e carinhosos em cada ficha, como, por exemplo, “gostei muito da sua letra”, “achei muito engraçadas as suas rimas”, “você tem progredido muito”, entre outros. Ao entregar as folhas, a regente deu um tempo para que os alunos tentassem ler o que estava escrito e, depois, leu os recados de cada um. As crianças, por sua vez, retribuíram o carinho com sorrisos. Em seguida, com o intuito de comparar as escritas dos alunos com a escrita convencional, a professora entregou algumas letras móveis para cada um deles – as letras formam as palavras que eles tentaram escrever – e pediu que os estudantes montassem as palavras que escreveram. A maioria das crianças tentou usar como modelo a forma como tinha registrado no papel. Por exemplo, a criança que escreveu “horó”, mas recebeu as letras para formar a palavra “ouro”, ficou intrigada porque não conseguiu montar a palavra como estava grafada no papel e, então, perguntou à professora: “mas cadê o “H” de ouro?”. A professora, por seu turno, questionou: “mas ouro precisa de “H”?”, explicando ao aluno que ele conseguiria formar a palavra “ouro” usando todas aquelas letras disponíveis. Ele continuou tentando, mas não conseguiu avançar sozinho, então, após atender algumas outras crianças do pequeno grupo, a regente se voltou para o aluno em questão, com o objetivo de montar a palavra junto com ele, dizendo: “qual das letras faz /o/?”, “qual das letras faz /u/?” e, assim, eles montaram a palavra “ouro”. Após isso, o aluno apagou a sua escrita da ficha e copiou igual ao que montou com as letras móveis.

A outra palavra escolhida pelo aluno para rimar foi “besouro”, no entanto, ele tinha grafado “bazeur”. A regente entregou as letras móveis e pediu que o aluno montasse sozinho a palavra “besouro”. Em sua primeira tentativa, ele conseguiu formar “besroou”, a professora leu o que ele montou e disse: “nós queremos a palavra ‘besouro’”, ao mesmo tempo em que retirou algumas letras, deixando organizadas apenas o “BES”, e explicou que o aluno precisava colocar, agora, uma vogal. No entanto, a criança trouxe um “R”, e a professora enfatizou que é preciso uma vogal, mas o aluno montou “besouor”. Novamente, a docente leu o produzido e afirmou que a palavra é “besouro”, enfatizando a sílaba final. Por fim, a criança conseguiu perceber a troca da posição das letras na sílaba final e realizou a montagem adequadamente. Assim, a regente seguiu orientando os 5 (cinco) alunos até finalizarem a proposta.

Finalizado o período de observação, percebemos que os momentos intencionais para explicitar habilidades que ajudariam na progressão do conhecimento acerca do sistema

alfabético foram poucos, tanto na língua portuguesa quanto na inglesa. As duas professoras afirmaram que os alunos já tiveram, na série anterior, uma maior exposição às relações entre letra e som, bem como atividades de reflexão e consciência fonológica em ambas as línguas. Antes de aprofundar tal discussão, é importante ressaltar que, até o ano de 2022, a escola não recebia novos alunos para as turmas do fundamental nem para as turmas finais da etapa da educação infantil, a menos que o aluno já tivesse um bom domínio da língua inglesa, a ponto de não sentir dificuldades em adquirir novos conhecimentos por meio da L2. Isto impedia que o aluno perdesse as turmas na educação infantil em que havia uma maior sistematização das relações grafo-fonêmicas.

No entanto, no primeiro ano do ensino fundamental, essa explicitação não acontece mais de forma sistemática. Na verdade, é por meio da leitura de livros e textos diversos que acontecem, sutilmente, algumas reflexões. De acordo com a professora de inglês, menos da metade das crianças finalizaram o 1º ano do ensino fundamental alfabetizadas, ou seja, na hipótese alfabética. Ela nos explicou que não é esperado pela escola que, ao final do 1º ano do ensino fundamental, os alunos saiam numa hipótese alfabética, afirmando o seguinte: “eu acho que se for contar somente no inglês, menos da metade da turma que eu realmente percebi que saiu lendo e escrevendo”. No PPP (2022, p. 15) da escola, confirmamos o que a professora nos disse, pois, nesse documento, encontra-se a seguinte explicação acerca da alfabetização e do letramento nos primeiros anos do ensino fundamental:

Compreende os primeiros três anos, correspondentes às crianças com faixa etária entre 06 e 08 anos.

- Nesta primeira fase, haverá **PROGRESSÃO CONTINUADA** entre os anos letivos, com avaliação formativa periódica, que se constituirá de diversos instrumentos de acompanhamento e diagnóstico, sendo obrigatórios:

- a) parecer descritivo individual;

- b) fichas individuais de avaliação sobre o desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo.

- Ao final da Primeira Fase de Alfabetização e Letramento do Ensino Fundamental, haverá uma avaliação para aferir a promoção da criança para a etapa seguinte, constituindo-se a avaliação de caráter formativo e somativo.

Ou seja, mesmo não sendo uma prerrogativa da escola que os alunos do 1º ano saiam na hipótese alfabética, compreendemos – a partir da análise documental, das observações e das entrevistas – que o processo de alfabetização acontece nos três primeiros anos do ensino fundamental. Por isso, o conhecimento acerca do SEA deveria permear as três primeiras séries do ensino fundamental.

As diversas habilidades que envolvem o processo de alfabetização são de propriedades e objetivos distintos, como, por exemplo, as correspondências som e letra, a capacidade de reflexão fonológica, a análise de unidades sonoras das palavras, os diversos formatos das letras, bem como a memorização de algumas convenções, que devem acontecer durante essas três primeiras séries. Ou seja, essas habilidades devem ser introduzidas no primeiro ano e revisadas e aprofundadas nos anos seguintes, Silva e Seal (2012, p. 11) afirmam que:

Ao término do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, espera-se que os alunos já tenham atingido uma hipótese alfabética de escrita, tendo se apropriado da quase totalidade de propriedades e convenções agora apresentadas. No segundo ano, as práticas de ensino do SEA devem estar voltadas para a consolidação do conhecimento das diferentes relações som-grafia de nossa língua, de modo a permitir que a criança possa ler e escrever palavras, frases e alguns textos de menor extensão.

Quando se diz que as crianças estão na hipótese alfabética, isto não significa que elas dominam todas as relações entre letra e som, mas que compreendem que os grafemas correspondem à uma unidade menor: os fonemas. Assim, para superar as suas dificuldades e progredir na escrita e leitura de forma mais autônoma, o aluno necessita da exposição continuada à todas as habilidades necessárias para a compreensão de como funciona o SEA.

A alfabetização é um processo complexo, que envolve diferentes demandas e habilidades. Soares (2021) chama as diferentes competências de *facetas*, as quais devem, em sala de aula, serem trabalhadas de forma separadas para desenvolver, harmonicamente, a aprendizagem do todo. A autora explica que existem três facetas, como demonstra o quadro 6:

Quadro 6 – As facetas da alfabetização

Denominação da faceta	Objeto do conhecimento	Competências visadas
Faceta linguística	Apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita.	Codificação e decodificação.
Faceta interativa	Habilidades de compreensão e produção de texto como veículo de interação social.	Inserção no mundo da cultura do escrito.
Faceta sociocultural	Eventos sociais e culturais que envolvem a escrita.	Compreensão dos diversos contextos de uso da escrita.

Fonte: A autora (2023), elaborado a partir de Soares (2021).

O quadro 6 favorece a compreensão de como as diferentes facetas implicam a escolha e seleção de diferentes estratégias e métodos. Porém, Soares (2021) alerta que:

tal como em uma pedra lapidada, as várias superfícies – facetas – se somam para compor o todo que é a pedra, assim também os componentes do processo de aprendizagem da língua escrita – suas facetas – se somam para compor o todo que é o produto desse processo: alfabetização e letramento. Uma só faceta de uma pedra lapidada não é a pedra; um só componente – faceta – do processo de aprendizagem da língua escrita, não resulta no produto: a criança *alfabetizada* e inserida no mundo da cultura escrita, a criança *letrada* (p. 33).

Contudo, observamos que, tanto nas aulas quanto nos planejamentos, acontece um maior privilégio nas facetas interativa e sociocultural. A professora de português declarou que focar na literatura é uma orientação da instituição:

É uma proposta da escola pegar muito na questão da literatura, do entendimento do que o autor falou, de olhar a capa, de fazer interpretações, de modo que é bem comum, tanto no 1º ano do ensino fundamental, quanto no 2º ano, ter quatro dias de discussão de leitura e um dia de aspecto linguístico, que é falar sobre a palavra. Então, é bem característico da escola.

Os planejamentos das semanas observadas, presentes no quadro 7, também revelaram esses privilégios e os poucos momentos voltados para faceta linguística:

Quadro 7 – Os objetivos das aulas de E.L.A. e português durante as semanas de observação

Período	Disciplina	Objetivos
1ª semana: 28/03 a 01/04	E.L.A.	<ul style="list-style-type: none"> ● Usar conhecimento acerca das relações entre letra e som para construir e confirmar palavras;¹⁹ ● Explorar uma variedade de formas de se expressar;²⁰ ● Respeitar os turnos de fala no compartilhamento de informações e ideais.²¹
	Português	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar características essenciais do elemento do texto (personagens); ● Fazer questionamento (estratégia de compreensão) para ampliar compreensão de elemento essencial do texto acerca dos personagens; ● Ler e reconhecer diferentes tipos de textos, incluindo declaração de princípios; ● Identificar finalidades no texto que estrutura o tema da unidade,

¹⁹ Use sound-letter knowledge to construct and confirm meaning.

²⁰ Explore a variety of forms for personal expression.

²¹ Take turns sharing information and ideas.

		<p>relacionando-o com as questões centrais propostas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Começar a identificar, com apoio e direção, o locutor e o ponto de vista apresentado nos textos; • Comparar ideias centrais precedentes da turma com as ideias identificadas em livro do mesmo tema; • Fazer conexões com situações vividas e observadas no entorno com princípios enunciados em declarações; • Analisar informações de textos distintos para reconhecer ideias centrais em comuns (estratégia de compreensão).
2º semana: 29/08 a 02/09	E.L.A.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a relacionar os alimentos com os animais e plantas da fazenda;²² • Compreender de onde as comidas vêm: dos animais ou das plantas.²³
	Português	<ul style="list-style-type: none"> • Ler diferentes tipos de textos literários, gráficos e textos informativos (entrevista e legenda); • Usar, inicialmente com apoio e direção, informação e ideias explícitas e implícitas de determinado texto para fazer inferências simples e previsões razoáveis sobre elas; • Expressar pensamentos e sentimentos pessoais sobre o que foi lido na entrevista do Saci; • Gerar ideias sobre um tópico, usando uma variedade de estratégias e recursos; • Identificar, pouco a pouco, em suas produções, com suporte e direção, seus pontos de vista e um possível ponto de vista diferente sobre o tema em pauta; • Demonstrar compreensão do comportamento apropriado ao falar em certas situações diferentes, incluindo dupla, discussões em pequenos e grandes grupos; • Usar informações e ideias explícitas e implícitas em textos lidos oralmente, inicialmente com apoio e direção, para fazer inferências simples e deduções razoáveis; • Comunicar ideias e informações oralmente de maneira clara e coerente;

²² Learn about the food/farm connection.

²³ Understand the origins of our food – food (both plant and animal) comes from many places.

		<ul style="list-style-type: none"> • Escolher palavras apropriadas para comunicar determinado conteúdo com precisão e captar o interesse de seu público; • Começar a identificar, com apoio do professor, quais estratégias são mais úteis, antes, durante e depois de falar/escutar e quais providências podem ser tomadas para melhorar as habilidades de comunicação oral.
3ª semana: 26/09 a 30/09	E.L.A.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o que significa ser persuasivo;²⁴ • Familiarizar-se com as características do texto persuasivo.²⁵
	Português	<ul style="list-style-type: none"> • Ler diferentes tipos de textos literários, gráficos e textos informativos; • Identificar finalidades diferentes para a leitura e escolher materiais apropriados para esses fins; • Demonstrar a compreensão de um texto, recontando a história ou retomando informações do texto, incluindo ideia principal; • Ampliar a compreensão dos textos, conectando as ideias desses a seus próprios conhecimentos e experiências, a outros textos conhecidos e ao mundo ao seu redor; • Identificar e descrever as características de algumas formas de texto, com foco em textos literários, como uma simples história fictícia, gráficos, como um calendário e textos informativos; • Analisar os textos expositivos de cada profissão do livro da unidade; • Ler e compreender prontamente palavras de alta frequência e palavras relacionadas a interesse ou significado pessoal, em contextos variados de leitura e fontes variadas; • Ler, apropriadamente, textos com suficiente nível de familiaridade para transmitir o sentido do texto ao leitor; • Reunir informações para fundamentar ideias para a escrita em uma variedade de meios e de diferentes fontes;

²⁴ Understand what it means to be “persuasive”.

²⁵ Be familiar with the characteristics of persuasive writing.

		<ul style="list-style-type: none"> ● Classificar, selecionar informações e/ou ideias potenciais para a escrita do texto, com direção e usando suporte; ● Escrever textos breves, usando formas simples; ● Usar palavras e frases que lhe são familiares para transmitir um significado claro; ● Compor breves textos com frases que façam sentido; ● Grafar corretamente palavras usadas com certa frequência; ● Verificar e/ou confirmar grafia e significado de palavras escolhidas para compor o texto, utilizando uma ou duas fontes; ● Utilizar partes do discurso corretamente para transmitir seu significado de forma clara, com foco no uso de substantivos para nomear pessoas, lugares, objetos, e alguns adjetivos para descrever e identificar com mais detalhes determinados substantivos; algumas preposições essenciais na composição dos textos; ● Identificar objetivos para ouvir em algumas situações diferentes, formais e informais; ● Demonstrar compreensão do comportamento apropriado usando estratégias de escuta ativa em diferentes situações; ● Demonstrar compreensão das informações e ideias em situações de comunicação oral de textos, recontando a história ou reafirmando a informação, incluindo a ideia principal; ● Identificar palavras, frases ou elementos do enredo que indiquem se um texto oral é ficção ou não-ficção, inicialmente com apoio e direção; ● Utilizar adequadamente pontuação para transmitir o significado pretendido, com foco no uso de letra maiúscula e letra minúscula; ponto final em frases e períodos; ponto de exclamação e interrogação; travessão para introduzir falas.
--	--	---

Como podemos observar, os diferentes objetivos dos planejamentos analisados focam, em sua maioria, em aspectos relativos ao desenvolvimento da língua em seu uso interativo e social, de modo que a pedra, analogia feita por Soares (2021), não é lapidada em seu todo. Isto é, os alunos não desenvolvem as competências e saberes necessários para que o processo de alfabetização aconteça de maneira completa. Soares (2021, p. 34) chama a atenção para o fato de que, em sala de aula, os professores precisam exercitar as facetas de forma separada, pois cada uma delas tem um objetivo e conhecimentos específicos. No entanto, todas as facetas precisam ser exercitadas, bem como as relações entre elas, para que, assim, o todo seja trabalhado de forma harmônica. Não nos pareceu ser isto o que aconteceu na turma, durante as nossas observações, uma vez que, avaliando o contexto e as demandas de cada aluno, julgamos que, para aquela realidade, seria bem interessante evidenciar atividades de consciência fonológica, pois os alunos ainda possuíam muitas dúvidas e inseguranças e, algumas vezes, as próprias professoras, por conta própria, sentiram essa necessidade também. Ambas relataram-nos, nas entrevistas, que, em alguns momentos, sentiram falta de explorar mais os fonemas de algumas letras, como afirma a professora de português:

Teve uma questão que os professores levantaram no ano passado para discutir com a equipe acadêmica que são os fonemas. A escola tem grande sucesso no ensino global das palavras, o que é ótimo, mas a gente sentiu a necessidade de abordar com algumas crianças os fonemas [...], se eu pudesse, faria a exposição de alguns fonemas para o grande grupo. Porque eu sei que o português é bem mais complexo, na escala de complexidade, ele não é tão transparente. Então, abordaria o F que seria ótimo para trabalhar, o P e o B que muitas crianças confundem.

No entanto, a proposta metodológica da escola ainda não concebe essas questões como essenciais, como discutiremos a seguir.

4.2.METODOLOGIAS ENCONTRADAS NA ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE

As observações, entrevistas com as professoras, coordenadoras e direção pedagógica, bem como a análise documental dos planos de aula e do PPP nos ajudaram a perceber melhor as práticas que permeiam a instituição no processo de alfabetização. O PPP (2022) revela que a escola tem como base a metodologia de ensino canadense, justificando tal escolha com o de que o Canadá é um país que alcançou altos níveis de desempenho em renomados e respeitados programas de avaliação, como, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Segundo o documento supracitado, a metodologia canadense:

é baseada em toda uma ideia de levar confiança e independência às crianças que são permanentemente expostas a estímulos diversos em prol do desenvolvimento de competências e habilidades, não limitando a criança apenas à memorização e sim desenvolvendo aptidões que vão utilizar em qualquer tipo de conteúdo, seja raciocínio lógico-matemático, nas ciências, na linguagem, entre outros. Este é o grande diferencial metodológico canadense, pois faz com que a criança esteja preparada para enfrentar qualquer desafio em sua vida, seja na família, na vida social, nas avaliações ou na vida adulta (p. 6-7).

As aulas são pensadas para além de uma proposta conteudista, há uma grande preocupação com o emocional e social das crianças, buscando estimular não só a mente, mas também a emoção. O PPP (2022) deixa claro que os princípios metodológicos “tomam como referência as diversas linhas pedagógicas fundamentadas em estudos já existentes com o objetivo de levar a criança a explorar e descobrir todas as possibilidades do seu corpo, das relações, do espaço e, através disso, desenvolver a sua capacidade de observar, descobrir e pensar” (p. 13), ou seja, as metodologias escolhidas não são definidas de prontidão, mas serão usadas aquelas que ajudarão a atingir os objetivos propostos por meio da investigação, do estudo crítico, da resolução de problemas e da criatividade. É, justamente, o que informa a coordenadora de inglês dos anos iniciais do ensino fundamental: “a gente se enquadra em várias correntes educacionais, filosóficas e metodológicas. Inclusive, nossa diretora costuma dizer que a gente pega um pouquinho do bom de cada e vai fazendo essa formação”.

Com relação ao processo de alfabetização, existem diversos métodos que permeiam esta área. Soares (2021) define como “*método de alfabetização* um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a *aprendizagem inicial da leitura e da escrita*, que é o que comumente se denomina *alfabetização*” (2021, p. 16), ou seja, os métodos são os caminhos usados para alcançar um determinado objetivo, que, no caso, é alfabetizar alguém. Durante o século XX, as discussões acerca dos métodos de alfabetização se intensificaram a ponto de muitos debates ocorrerem em volta de uma temática única: qual método seria mais eficaz? Qual método traria resultados melhores? A maior parte dos educadores e estudiosos ficaram divididos entre dois grandes grupos: os métodos sintéticos e os métodos analíticos. Esses dois grupos englobam diversas metodologias que têm princípios semelhantes, isto é, nos métodos sintéticos, que partem de elementos menores da palavra, podemos encontrar o método fonético, o silábico e o psicofonético, por exemplo. Já nos métodos analíticos, que partem de unidades maiores da língua, estão os métodos da palavra, da frase, global, entre outros. O surgimento de novos métodos deve-se, muitas vezes, à reflexão

acerca das práticas e aos estudos dos resultados alcançados que delinearam novos caminhos para o ensino. Braslavsky (1998, p. 43) explica que “aqueles que analisaram cada método advertiram para suas vantagens e desvantagens. Em cada caso, estas últimas deram lugar ao aparecimento de um novo método que surgia para evitar ou corrigir as desvantagens do anterior e assim sucessivamente”.

A instituição investigada revelou adotar como metodologia de alfabetização para a área de português alguns princípios do método global, como esclarece a coordenadora de português:

no português, a gente trabalha de forma mais global. A gente parte de um movimento contrário, do macro para o micro. Então, vamos supor: eu vou trabalhar aqui os nomes dos bichos, vou fazer uma lista de nomes de bichos e vamos escrever macaco de jeito espontâneo. Então, em algum momento da atividade ou do projeto, eu vou trazer esses nomes de bichos para eles... Vou trazer uma leitura com esse nome do bicho, vou construir com as letras móveis alguns nomes de bichos para que eles possam criar o repertório deles. Então, eles acabam fazendo a escrita mais espontânea, mas a gente acaba retomando isso em outros momentos, para eles fazerem esse alinhamento entre o que achavam antes e o que é hoje, o que aprenderam.

A professora da disciplina, por sua vez, explicou que “o português é o método global, é ler a palavra de forma completa, é a associação com imagens”. O método global faz parte de um grupo de métodos que parte do todo para o menor, ou seja, dos métodos analíticos, como afirma Soares (2021, p. 19), ao esclarecer que o princípio da análise parte “das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores”.

O método global nasce em contrapartida aos pensamentos dos métodos ditos como *sintéticos*, pois os pensadores analíticos acreditavam que, ao fragmentar o conhecimento, este tornava-se superficial (Moreira, 2013). Então, numa oposição à fragmentação, a proposta é partir do todo para as partes, pois, assim, os alunos poderiam adquirir informações e conhecimento sobre o SEA, por meio de textos que, muitas vezes, eram elaborados para tal fim, o que chamamos de textos não autênticos. Dessa maneira, o método global apresentou, para aquela época, um novo movimento para o ensino da leitura.

Em sala de aula, percebemos o uso de diversos textos, estes, ao contrário do que é proposto no método global, na sua maioria, eram autênticos e adequados às crianças. A leitura de livros e a exploração de diversos gêneros textuais tinham um lugar bem presente na rotina da turma. Nas aulas de português, por exemplo, foram lidos os seguintes livros: *Não confunda* de Eva Furnari; *Bruxa Onilda vai à festa*, de E. Capdevilla e E. Laurreula; *A colcha de retalhos*, de Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro; *Crianças como você: uma celebração da infância*

no mundo, de Barnabas e Anabel Kindersley; *A criança e seus direitos*, de Eustáquio Rodrigues; *Mamão, melancia, tecido e poesia*; de Fábio Sombra; *Nhac!*, de Carolina Rabei; *Sofia e seu mundo de escolhas*, de Jane Nelson; leitura de adivinhas com personagens folclóricos de outros países – textos de autoria desconhecida; *Da casca ao casco: do nascimento ao primeiro mergulho*, do Projeto Tamar; e *Lico e Leco: profissões*, de Aino Havukainen e Sami Toivonen. Na rotina das aulas, sempre aparecia alguma habilidade de leitura, de modo que, todos os dias, identificamos um dos 4 (quatro) tipos de leitura, usados para os livros paradidáticos, adotados pela escola e intitulados como: leitura guiada – aquela que era realizada com as professoras, num grupo de até 5 (cinco) alunos; leitura compartilhada – um adulto ou criança lendo para um grande grupo; leitura interativa – a leitura acontece juntamente com debates acerca do que foi lido; e leitura independente – a criança lê sozinha. Considerando esses tipos de leitura, nos momentos em que foram abordados livros paradidáticos, poemas, cantigas ou textos, a tabela 1 expõe as ocorrências desses tipos de leitura, durante as 3 (três) semanas de observação, nas disciplinas de língua portuguesa e E.L.A.

Tabela 1 – Quantidade vistas dos tipos de leitura para livros paradidáticos nas disciplinas de língua portuguesa e E.L.A

Os tipos de leitura adotados pela escola	Língua Portuguesa	E.L.A
Leitura guiada	8	10
Leitura compartilhada	13	13
Leitura interativa	2	3
Leitura independente	7	4

Fonte: A Autora (2024).

Diante disso, é possível perceber um maior quantitativo de ocasiões em que a leitura compartilhada, aquela em que a professora lê para um grupo maior ou os alunos lêem para seus colegas, foi mais exercitada. Enquanto a leitura interativa, na qual há um debate maior acerca do texto, foi a menos contemplada. Por sua vez, a leitura guiada, que acontecia com a professora e um grupo menor de alunos, esteve bem presente nas 3 (três) semanas de observação, nas duas disciplinas.

Nos centros guiados, realizados, todos os dias, com grupos de alunos diferentes, o trabalho com as partes menores, previsto pelo método global, aconteceu de forma mais incisiva. No entanto, foram usados, nessas propostas, textos autênticos, como aconteceu, por exemplo, na terceira semana de observação. A professora realizou uma atividade de reconto do livro

Rápido como um gafanhoto, de Audrey Wood, que já tinha sido explorado na semana anterior. Quando os alunos sentaram, a docente avisou que eles iriam fazer um reconto da história, e, então, um deles indagou: “o que é recontar?”. A professora explicou o seguinte: “é dizer o que tem neste livro. Vocês terão que usar a memória.”. Os alunos iniciaram a recontagem, tendo como recurso as ilustrações do livro. Ao finalizar o reconto, a regente mostrou algumas palavras, retiradas do exemplar lido, para que os alunos lessem. As palavras foram as seguintes: valente, pequeno, grande, bom, triste, frio, barulhento, trabalhador. Dessas palavras, apenas 3 (três) foram lidas pelo grupo de maneira equivocada: *boi*, ao invés de *bom*, *feliz*, ao invés de *frio* e *barulho*, ao invés de *barulhento*. Após isso, a professora entregou um envelope, no qual os alunos encontraram letras móveis, e os desafiou a montar palavras que foram retiradas do livro. Os alunos foram combinando as letras, tentando formar palavras, os que tinham muita dificuldade e solicitaram ajuda, receberam a dica da letra inicial. Nesse ínterim, a professora estava sempre disponível para trazer questionamentos sobre a montagem da palavra, por exemplo, ao chamar a atenção para as letras móveis que não foram usadas: “Falta o ‘H’!”. Já para outros alunos, a docente forneceu o livro, para que eles pudessem consultar, além de, em alguns casos, a professora revelar a palavra e pedir que eles montassem. O próximo passo foi a apresentação de um quadro, no qual as letras das palavras estavam cobertas por pedacinhos de papéis azuis e vermelhos, como observamos na fotografia 11.

Fotografia 11 - Quadro com palavras



Fonte: A autora (2022).

O papel vermelho cobria uma vogal, enquanto o papel azul, uma consoante. Então, a regente iniciou, perguntando o seguinte: “quem tem uma palavra que é formada por 6 (seis) letras e inicia com uma consoante?”, quando os alunos não conseguiam adivinhar, a professora revelava a primeira letra, expondo, em seguida, toda a palavra, até alguém reconhecer. A

docente aproveitou este momento para contar o número de letras, separar quais são vogais, quais são consoantes e destacar a posição em que as vogais e consoantes apareciam. Manifestando alguns aspectos relativos ao método global, do qual a instituição informou ser adequada, percebemos que as crianças, primeiro, lêem o texto e, depois, exercitam as partes menores, que, no caso, foram as consoantes e vogais. A regente responsável pelas disciplinas português, história e geografia revelou que aprecia bastante o método global:

Eu acho um método de sucesso, pelo menos nesta escola, onde as crianças têm acesso ao letramento, onde as crianças são letradas, que estão sempre com livros, porque elas conseguem fazer associações de letra e imagem e os livros são ofertados em níveis de leitura. Eu não preciso ficar lá GA, GA, GATO, as crianças saem do Jardim 2²⁶ sabendo que GATO é a G, com A, com T e o O, elas conseguem reconhecer. Então, eu percebo que, na metodologia da escola, o método global dá muito certo, porque ele tá muito junto do letramento, junto com os livros na sala, junto com os livros que as crianças têm em casa, com os passeios que elas fazem.

Ou seja, a docente se sente bastante confortável com o método e acredita em sua eficácia, por observar, em seu contexto, bons frutos. Por exemplo, dos 25 alunos da turma do 1º ano do ensino fundamental de 2022, apenas 3 (três) não saíram numa hipótese mais alfabética, sendo que 1 (um) deles tem um laudo com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

De fato, a leitura estava presente em diversas aulas na turma do 1º ano. Nas aulas de ciências, de música, de artes, de história e de geografia foi possível presenciar a leitura de livros, parlendas, trava-línguas e textos informativos. Nas aulas de inglês, também não foi diferente, a professora responsável pelas disciplinas ministradas em inglês afirmou que, no início do ano, ela e toda a equipe tiveram diversos treinamentos, inclusive um sobre leitura, pois, segundo a regente, a língua, na instituição pesquisada, parte da literatura, da leitura de diversos livros. Além disso, a professora revelou o seguinte: “eu, durante este tempo que estou aqui, já li uns 600 livros”.

Durante as semanas de observação, foram exploradas as seguintes obras: *Wild about bears*, de Jeannie Brett; *What can dogs do?*, de Laura Peetoom; *Pet care library: caring for your dog*, de Karé Schuetz; *Pancakes, pancakes!*, de Eric Carle; *The wolf's Chicken stew*, de Keiko Kasza; *This little chick*, de John Lawrence; *Big red barn*, de Margaret Wise Brown; o poema *Pancake love*, de Kim Short; *Don't let the pigeon drive the bus*, de Mo Williams; *I wanna a new room*, de Karen Kaufman Orloff; *The great kapok tree: a tale of the amazon rain*

²⁶ Turma composta por crianças na faixa etária de 5 a 6 anos – série anterior ao 1º ano do ensino fundamental.

forest, de Lynne Cherry; *I wanna iguana*, de Karen Kaufman Orloff; *How to make ice cream*, de Steven Accardi; e alguns textos persuasivos sem autoria identificada. Em inglês, alguns dos livros listados acima foram lidos, relidos e explorados durante toda a unidade. A leitura de livros tem sido apontada como um ótimo recurso para a alfabetização de crianças bilíngues, principalmente no que se refere à aquisição da competência oral (Bialystok, 2002). Na referida escola, a leitura é bastante explorada, desde a educação infantil, e cada unidade tem uma temática diferente, tanto em inglês, quanto em português. Dessa forma, os livros escolhidos para serem lidos sempre corroboram o tema da unidade.

A partir da exploração desses materiais escritos, nas aulas de inglês, estudava-se as relações entre grafema e fonema, pois a instituição afirmou fazer uso do método fonético para alfabetizar na língua inglesa. A coordenadora, responsável pelo setor de inglês no fundamental 1, explicou que, para a língua inglesa, é feito um trabalho mais fonético, com as seguintes etapas:

[...] primeiro, o reconhecimento das letras, depois, o som das letras e, então, a gente vai juntando esses sons, trabalhando palavras CVC²⁷ com eles, que são palavras que a gente consegue realmente falar os sons e faz sentido a junção desses. [...] Então, dentro de pequenos grupos, a gente vai construindo com elas, na mesa de leitura guiada, em que trabalhamos com alunos do mesmo nível de leitura para que eles se sintam mais à vontade, até para eles se colocarem e se arriscarem. A gente trabalha com níveis de leitura, então a gente começa no nível A, que é bem básico, são, no máximo, 3 palavras por página. Assim, a gente exercita a direção da leitura, o espaço entre as palavras, a relação entre imagem e texto, para, assim, construir essa confiança para que eles possam continuar se arriscando.

No grupo de crianças entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos²⁸, há a proposta de apresentar 1 (uma) letra por semana. Isto volta a se repetir na turma seguinte – alunos entre 5 (cinco) e 6 (seis) anos²⁹ –, com o adicional de começarem a experimentar a junção de fonemas para formar palavras do tipo CVC. No 1º ano, os estudantes seguem juntando fonemas, contudo, não há uma exposição mais enfática e sistematizada, como explicou a professora responsável: “não é sistematizado – o ensino dos fonemas! A gente, professores, tenta sistematizar um pouquinho, mas, pelo programa da escola, é pelos textos, é pela literatura, como te falei. É naquela *morning*

²⁷ CVC é uma sigla usada para identificar palavras compostas por consoante + vogal + consoante (em inglês: *consoant*, *vowel* e *consoant*, de onde é retirada a sigla), como, por exemplo: *bat*, *cat*, *dog*, *map*, *dig*, *pen*, entre outras.

²⁸ Equivalente ao Jardim I.

²⁹ Equivalente ao Jardim II.

*message*³⁰ que eu vou fazendo os sonzinhos que faltam e pergunto a eles ‘qual o som que falta aqui?’”. A atividade, mencionada anteriormente pela entrevistada, estava prevista no programa curricular da escola. No entanto, a docente acha que a frequência com que atividades deste tipo são sugeridas é pequena e, por isso, ela recorre a algumas adaptações, a fim de exercitar um pouco mais as relações entre letra e som: “eu, sinceramente, não acho suficiente para um aprendiz de segunda língua, então eu coloco um pouco mais por fora”. Alguns exemplos, citados pela professora, para intervir nesta realidade são os seguintes: o uso de vídeos, jogos, adaptações em algumas propostas e cartazes com lista de palavras.

Na recomendação curricular adotada pela escola, durante determinada unidade, nas aulas em inglês, os alunos estavam conhecendo sobre os ursos. Havia uma atividade com letras móveis para montar o nome da espécie desse animal, que aconteceu na primeira semana de observação e foi desenvolvida da seguinte maneira: ao finalizar a leitura do livro *Wild about bears*, de Jeannie Brett, a regente explicou que eles iriam fazer uma atividade com letras móveis. Dessa maneira, ela selecionou as letras que formavam a palavra *panda*, sorteou um aluno e perguntou se ele conseguia dizer o nome da espécie de urso que aquelas letras compõem. A professora também mostrou a letra para a sala de aula, e, então, alguns alunos perguntaram: “*Polar bear?*”. A professora, por sua vez, respondeu: “*Not polar!*”. Então, uma aluna perguntou: “*Panda?*”, e a docente confirmou. Sendo assim, ela chamou a atenção das duas vogais “A” e explicou que a presença desta letra facilitava a comprovação de que a palavra é *panda*, informou que a vogal está fazendo o som curto – *short sound*³¹ – e posicionou as letras num apoio para que toda a sala conseguisse ver. A partir daí, a docente fez o som de cada letrinha, solicitando que os aprendizes dissessem qual letra tinha aquele som. As crianças responderam corretamente e, assim, a professora colocou a letra no apoio e repetiu esse procedimento até finalizar a palavra. Ela fez isso com mais três palavras: *polar*, *black* e *brown*. A última, no entanto, gerou mais dúvidas nas crianças, pois “OW” é um ditongo e possui relação com 2 (dois) fonemas, o que foi explicado rapidamente pela professora. Essa atividade é um exemplo dos trabalhos fonéticos que aconteceram na escola, durante as aulas de E.L.A.

O inglês é uma língua que possui estrutura silábica mais complexa, com sílabas formadas por consoantes, vogais e consoantes (CVC) e também com bastante encontros consonantais, diferentemente do português, cujas palavras têm predominância das silábicas do tipo consoante e vogal (CV). A língua inglesa é considerada mais opaca e isto quer dizer que

³⁰ A atividade referida aconteceu na primeira semana de observação e já foi explicitada no tópico anterior.

³¹ No inglês, as vogais tem 2 sons: o som curto (*short sound*) e o som longo (*long sound*).

as correspondências ortográficas não são tão exatas, além de serem muito variáveis. Já o português é mais transparente, por ter uma correspondência entre grafemas e fonemas mais coerente, sem tantas variações (Soares, 2021). Sendo assim, é bem mais desafiador aprender a ler e escrever em inglês, pois a grafia das palavras nem sempre tem uma relação direta com a fala. Por isso, conhecer a fonética da língua e aprender a manipular esses sons poderá ajudar os aprendizes. Bialystok, Luk e Kwan (2005) reiteram a importância do desenvolvimento de *phonics*³² para aperfeiçoar as habilidades de leitura num ambiente bilíngue, para que, assim, os aprendizes observem alguns princípios do sistema alfabético. Ao estudar sobre as relações entre letras e sons, os alunos terão a oportunidade de compreender que existe certa sistematicidade e relações previsíveis entre a língua escrita e a falada. As habilidades de reconhecer os sons, manipulá-los nas palavras, perceber fonemas das letras e das combinações delas são importantes para a escrita e leitura e não são adquiridas naturalmente, como acontece na linguagem oral. Soares (2021) explica que a fala é inata, ou seja, é um conhecimento que é adquirido naturalmente, bastando que a criança esteja exposta a um ambiente em que escuta e fala a língua, enquanto a escrita é uma construção e precisa ser ensinada, por meio de métodos que os façam aprender a ler e escrever. Isto é, pensando em alunos que estão adquirindo o inglês como segunda língua, a fala não é inata, por isso, eles precisam aproveitar, o máximo de tempo possível, o ambiente em que a segunda língua está sendo falada. Mas, o preceito aplicado por Soares (2021), com relação à escrita, vale também para os alunos bilíngues, de forma que eles precisam ter acesso a procedimentos e práticas que os levem a compreender os princípios do sistema de escrita.

A pesquisa realizada por Martínez (2011) com um grupo de estudantes do primeiro e segundo ano do ensino fundamental de uma escola bilíngue, na qual a L1 era o espanhol e a L2, o inglês, demonstrou a importância do ensino explícito e sistemático das relações entre grafema e fonema:

Um benefício significativo da instrução explícita dos fonemas para os alunos EFL³³ foi a melhoria na compreensão leitora. O ensino explícito dos fonemas e grafemas ajudou os alunos EFL a melhorar a pronúncia das palavras quando estavam lendo em inglês, o que diretamente impactou na compreensão do que

³² De acordo com Magda Soares (2021) a palavra *phonics* não tem uma tradução exata em português e seria equivocado relacioná-la ao método fônico, pois *phonics* engloba uma metodologia diferente do que propõe o método fônico. Por isso, optei por não fazê-lo.

³³ EFL é uma sigla (English as a Foreign Language) usada para designar alunos que estão aprendendo inglês em países que não o tem como língua oficial.

estava sendo lido, melhorando sua compreensão leitora³⁴ (p. 46, tradução nossa).

Ou seja, mesmo em estudantes que não têm o inglês como sua língua oficial, é bastante proveitoso o ensino explícito dos fonemas, uma vez que ele pode ajudar a melhorar a compreensão, ampliando o vocabulário e as habilidades comunicativas. É necessário, no entanto, que o professor faça as adaptações cabíveis para tornar esse ensino sistemático, ou seja, comece do mais simples ao mais complexo, com intencionalidade e constância para seu grupo-classe, compreendendo as particularidades da cultura local, uma vez que boa parte dos materiais didáticos usados na educação bilíngue, no Brasil, são planejados para alunos que falam o inglês como L1. Adicionalmente, é importante que o docente compreenda que o acesso à leitura e à escrita não acontece somente por meio da exposição às relações entre letra e som, mas também da realização de atividades de consciência fonológica, por exemplo, incluindo outras habilidades que irão enriquecer as aptidões necessárias para alavancar a leitura e a escrita. Como afirmam Ferreira e Albuquerque (2012, p. 27), “o ensino da leitura e da escrita, a alfabetização, não pode se resumir a trabalhar o sistema de escrita de forma repetitiva e memorística, dentro de uma rotina desprovida dos encantamentos dos textos e de situações de uso efetivo da língua”. Assim, os alunos precisam conhecer diversos tipos de texto, compreender o uso e as características desses gêneros, ampliar o vocabulário, enriquecer a linguagem oral, juntamente a um ensino sistemático e explícito do sistema de escrita, para, assim, proporcionar aos aprendizes um ganho significativo e eficaz na aquisição da língua.

É importante que o professor organize a intencionalidade do processo alfabetizador, compreendendo o que cada habilidade pode exercitar e as estratégias específicas para o ensino de cada uma delas, organizando-as na rotina da sala de aula, pois

a organização e a sistematização do trabalho pedagógico é muito importante para a aprendizagem dos alunos. A construção de uma rotina escolar que contemple os diferentes eixos de ensino da língua, por meio de um planejamento elaborado com base na realidade de cada aluno e escola, pode favorecer a realização de atividades que ajudem a promover a autonomia e a criatividade dos alunos no mundo da leitura e da escrita (Ferreira; Albuquerque, 2012, p. 20).

³⁴ A significant benefit of explicit phonics instruction for EFL students was the improvement on students' reading comprehension. Explicit phonics instruction helped EFL students to improve their pronunciation when reading in English, which directly impacted the understanding of what was being read; thus enhancing their reading comprehension.

As rotinas das aulas foram sempre bem definidas, porém o trabalho pedagógico acabava não abarcando os diversos eixos de ensino da língua. Por vezes, algumas atividades, propostas pelo programa escolar no eixo da linguagem, não foram tão bem compreendidas pelas docentes, como revelou a professora de inglês, ao ponderar sobre o ano letivo de 2022 e acerca das práticas que não foram tão eficientes:

Tentar forçar o programa nas crianças, pois não é o nível delas. Por exemplo, o programa falava: forme frases, mas a criança nem sabia escrever o nome dela! Então, eu acho que faltou um pouquinho mais de diferenciação, de instrução explícita da leitura e da escrita. Porque a metodologia da escola parte muito da literatura, e o letramento é concebido como se fosse algo muito natural, mas não é algo natural, é algo aprendido mesmo. Então, eu acho que faltou um pouco dessa diferenciação, voltar um passo... Eu tentei carregar eles no ritmo do programa, mas eles não estavam acompanhando.

A entrevistada explicou que nunca tinha lecionado no 1º ano do ensino fundamental e que não compreendia direito como acontecia a alfabetização, visto que a sua formação acadêmica – Letras/Inglês – não a preparou para isso e o conhecimento que ela possuía vinha dos treinamentos fornecidos pela escola. Então, seguir o programa era um caminho seguro para ela: “eu tentei seguir ao máximo do programa, sendo que era o meu primeiro ano na turma do 1º ano, meu primeiro ano de alfabetização, eu não estava entendendo muito bem o que estava acontecendo [...] essa foi a ação que tomei: seguir ao máximo o programa”.

Apesar da demanda em desenvolver a metodologia canadense, os professores têm certa autonomia para realizar alterações em alguns aspectos, como, por exemplo, trocar atividades: “nós temos o programa que temos que seguir, mas se eu perceber que aquela atividade não vai funcionar para a minha turma, eu posso trocar e fazer uma atividade diferente que tenha o mesmo objetivo, mas que seja mais engajadora, mais interessante para eles”, revelou a docente de inglês. Contudo, a percepção da necessidade de seguir o currículo e a metodologia fizeram com que a avaliação acerca das reais demandas dos alunos fosse colocada um pouco de lado. O processo de alfabetização tem várias habilidades que precisam ser exercitadas, como já mencionado, e cada habilidade tem exercícios específicos. Por exemplo, se o professor quer exercitar a fluência, é preciso pegar um texto mais simples para o aluno e aperfeiçoar a leitura dele, mas, se o docente quer praticar a compreensão leitora, é preciso, então, discutir acerca do que foi lido, e assim por diante.

Desse modo, um aluno em processo de alfabetização não consegue produzir um texto, com toda a convenção ortográfica ou atentando para as características do gênero, por exemplo. Porém, a produção escrita pode acontecer para grupos que ainda não estão numa hipótese de

escrita mais alfabética. Para tanto, são necessárias estratégias específicas. Leal e Melo (2007) explicam que o acesso ao mundo da escrita ocorre muito cedo, por meio de diversas situações, mesmo sem que as crianças ou adultos tenham domínio pleno na leitura e escrita. Diante disso, o processo da escrita de textos pode acontecer mesmo que os alunos não tenham tanta autonomia, bastando, então, que as estratégias adotadas sejam adaptadas para a realidade dos alunos e que a expectativa do professor e da escola estejam adequadas ao contexto. As autoras ainda propõem que:

para ensinar a elaborar textos, é fundamental propiciar muitos e variados momentos de escrita de textos e, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dar atenção especial ao ensino do sistema alfabético de escrita, sem que sejam deixados de lado os momentos de produção de textos coletivos e em grupos. Além disso, sugerimos que as crianças, desde muito cedo, se arrisquem a escrever textos individualmente, mesmo que ainda não dominem os princípios do nosso sistema de escrita (Leal; Melo, 2007, p. 15).

Ou seja, se o programa solicitava atividades de escrita ou leitura independentes para uma turma, mas as docentes não compreendiam como realizar essas atividades em sala de aula, visto que existiam diferentes níveis de aprendizagens dos alunos, a equipe pedagógica deveria contribuir para a formação dos professores, no sentido de levá-los a compreender que a produção da leitura e da escrita escolar são processos, que se iniciam desde a educação infantil e podem ser realizados por meio de diferentes estratégias em sala de aula.

Ambas as professoras que acompanhamos nesta pesquisa apoiam, validam e reconhecem não só os pontos positivos do sistema de ensino canadense adotado na escola e dos métodos de alfabetização usados, como também compreendem algumas limitações. As duas sinalizaram em suas falas e práticas a compreensão sobre o que estavam fazendo, mas concordaram que algumas mudanças no processo de alfabetização podem ser bastante benéficas. A docente de português relatou o seguinte:

Eu acho que o português precisa se abrir para o método fonético, não só ficar no método global. Mas, o programa de português poderia se abrir mais para novas possibilidades, é um programa bacana, mas que tá um pouco engessado, a gente tem que fazer atividades de separar sílaba, tem que fazer atividades fonéticas, para que a gente tenha mais e mais sucesso.

Já a docente de inglês revelou:

Eu acho que a escola tem uma metodologia muito bacana, eu gosto muito da metodologia da escola, é centrada no aluno, não é centrada no professor, ela

trabalha de forma holística, ela considera muito a questão sócio-emocional. Mas, eu tenho minhas ressalvas na questão do letramento e da alfabetização em si. Eu acho que a gente consegue fazer mais, acho que a gente consegue melhorar e o que me deixou feliz foi que, no último treinamento, eles também estão percebendo isso. Então, eles estão querendo mudar um pouquinho mais na questão do ensino da leitura, que é onde eu acho que a gente peca um pouquinho.

A percepção das limitações é algo valioso para que as insuficiências possam ser supridas. A escola também está ciente das opiniões do corpo docente e demonstra considerar os apontamentos levantados. Por meio da análise das práticas docentes, é possível adotar novas estratégias para tornar o processo educativo ainda mais efetivo, de modo que a preocupação do processo de alfabetização não deve estar centrada somente no método que será usado, pois não é ele quem alfabetiza. A alfabetização, ou melhor, a aprendizagem da faceta linguística da alfabetização, engloba diversos fatores que são internos e externos à escola. De fato, os métodos são importantes para fundamentar a prática docente, mas devem ser também flexíveis para se adequarem aos diversos contextos e dificuldades da sala de aula (Soares, 2021, p. 53), pois não há uma fórmula perfeita para alfabetizar crianças. Os métodos dão uma base, um parâmetro, contudo, cada contexto demanda ajustes e cada professor possui suas experiências e criatividade que norteiam a sua prática docente.

4.3. DESAFIOS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES BILÍNGUES

A escola é um ambiente de muitas alegrias, mas também de muitas adversidades e desafios. Na sala de aula, existem estudantes com demandas e especificidades distintas, que exigem do professor bastante estudo e preparação. Além disso, há as atribuições diárias, como, por exemplo, planejamentos, relatórios, elaboração de atividades, adaptações em atividades, seleção de materiais, atendimento de pais e reuniões com a gestão. Não podemos negar, igualmente, que as questões pessoais do docente, como a sua personalidade, os seus hábitos, a sua história familiar, ambições e experiência são fatores que, por vezes, se colocam como desafios em sala de aula. Os inúmeros desafios dos professores são mais que suficientes para servirem como temática de estudo. Contudo, a proposta desta pesquisa, o tempo dedicado à ela e as nossas limitações pessoais, nos levaram a fazer um recorte nesses desafios, de modo que focamos, sobretudo, nas falas das professoras, uma vez que a proposta é apontar quais situações são, para elas, um desafio e quais as práticas mais relação com a realidade bilíngue.

Na educação bilíngue, soma-se ainda as singularidades do processo bilíngue e, no caso da escola-campo desta pesquisa, a alfabetização simultânea em duas línguas. Uma situação que é bem pertinente ao ensino bilíngue é a questão da carga horária, uma vez que os aprendizes não ficam o dia inteiro imersos numa só língua, mas, durante a semana, eles dispõem de momentos diferentes para as duas línguas. No caso da escola pesquisada, há uma divisão de metade da carga horária semanal. A diretora da instituição explicou como esta divisão é realizada:

No fundamental, eles ficam 6h por dia, todas as turmas do primeiro ao quinto ano, é metade em inglês e metade em português e fica dividido assim: tudo que é relacionado à nossa cultura é na língua portuguesa, então, História, Geografia e Língua Portuguesa são lecionadas em português. E tudo que é das áreas de exatas, que não interfere na língua, aí fica em inglês: então, Ciências, Matemática e Língua Inglesa, em inglês.

Além disso, existe a disciplina de artes, que é ofertada em inglês, e as disciplinas de música e educação física, que são ministradas em português. Ou seja, os alfabetizadores precisam adequar as propostas do processo de alfabetização num período menor. As línguas podem se complementar, por exemplo, uma vez que, em português, não seja exercitado o gênero textual carta, isto poderá ser feito nas aulas de L2 e vice-versa. A professora de português, quando falou sobre os seus desafios, declarou o seguinte: “o desafio, que também é o bonito da área, é que a gente trabalha junto nas duas línguas. Não tem foco total de um dia inteiro trabalhando em uma só língua. As crianças trazem coisas, o que é rico também, trazem coisas do inglês para o português e o contrário também”. Isto evidencia que essa troca, essa conversa e conexão entre as duas línguas é algo benéfico para a aprendizagem. Na verdade, para pessoas bilíngues, é esperado que exista a decisão, quase instantânea, de qual língua usar, e esta decisão é tomada a partir de alguns critérios, como, por exemplo, a situação, os participantes, o conteúdo e a função da interação (Grosjean, 2012).

Então, nesse processo, há, sim, uma troca, que pode ser do tipo *code-switching* ou *borrowing*. Grosjean (2012) explica que o *code-switching* ocorre quando o falante alterna entre as duas línguas, como aconteceu, por exemplo, durante uma aula de E.L.A, em que a professora explicou o que o urso-negro-asiático costuma comer, e uma aluna disse: “é obvio que é *honey!*”, demonstrando a alternância entre L1 e L2. Já *borrowing* é quando o bilíngue transfere a estrutura linguística, as ideias e, até mesmo, as palavras de uma língua para a outra, ou seja, é como se o falante estivesse integrando uma língua na outra. Observamos este fenômeno em algumas escritas das crianças, quando, por exemplo, um aluno, ao tentar escrever *popcorn*,

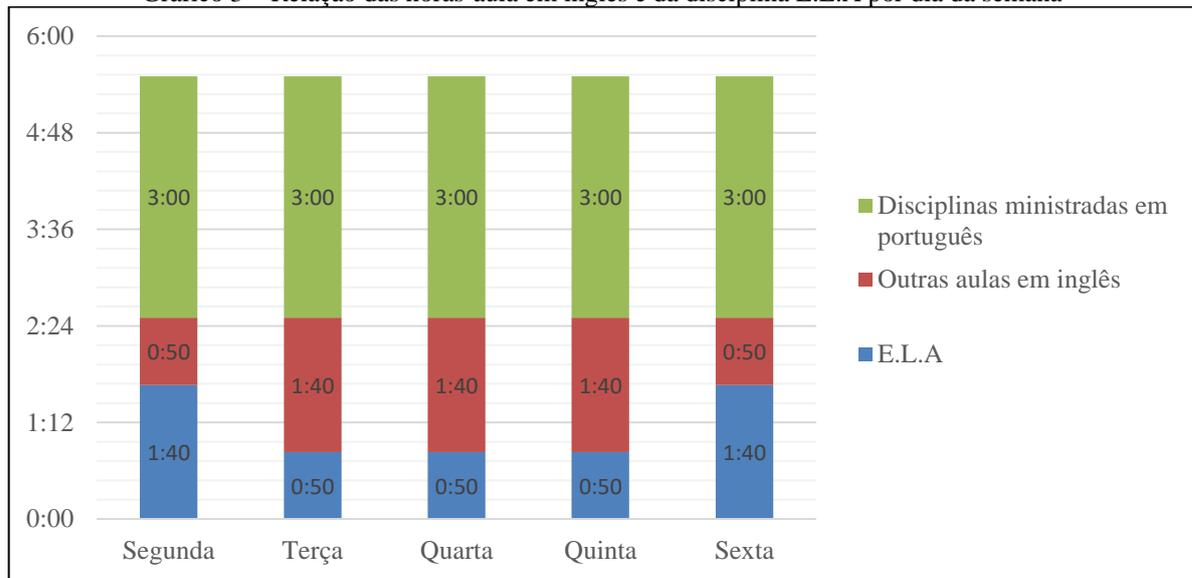
grafou *popconi*, acrescentando a vogal “I” no final da palavra, como uma possível tentativa de adaptar a língua inglesa ao padrão silábico do português (Ferreira; Hitotuzi, 2020). É interessante compreender que esses processos são estratégias comunicativas bem organizadas, usadas para suprir certas conveniências linguísticas (Grosjean, 2012), e que é esperado que aconteçam num contexto bilíngue. Dias (2019) explica que, ao se deparar com a escrita de crianças em contextos bilíngues ou multilíngues, é compreensível que as relações entre fonema-grafema sejam compostas por características pertencentes às línguas que compõem seu repertório linguístico.

Do ponto de vista da professora que leciona as disciplinas em inglês, a carga horária é um grande desafio na perspectiva do bilinguismo. Segundo ela, o educador bilíngue tem um duplo trabalho: ensinar a língua e ensinar a ler e escrever.

A questão maior é esta mesma: eu vou ensinar a criança a ler, ela vai ler, mas ela não está entendendo, porque ela não tem o vocabulário. Então, o professor de língua inglesa, no Brasil, de ensino bilíngue, ele tem dois trabalhos: ele tem tanto que ensinar a ler e escrever, mas ele tem que ensinar a própria língua. Esta é a questão e você não tem tempo de fazer isso.

A docente considera que, além de promover as práticas de escrita e leitura e exercitá-las para que os alunos se apropriem dela, o professor precisa enriquecer o vocabulário dos aprendizes, praticar a língua falada, ensinar a estrutura do novo idioma, bem como as habilidades de comunicação. Contudo, a carga horária não acompanha esta demanda, visto que o horário escolar da instituição para a turma do 1º ano propõe 2h30 de aulas em inglês por dia, o que totaliza cerca de 45% da carga horária diária reservada para momentos em L2. Já em relação à disciplina de E.L.A, o quadro a seguir demonstra a quantidade de horas de aulas por dia da semana.

Gráfico 3 – Relação das horas-aula em inglês e da disciplina E.L.A por dia da semana



Fonte: A autora (2023).

Apesar de os alunos ficarem quase metade da manhã imersos na língua inglesa, ainda tem sido um grande desafio para a professora lidar com as demandas do contexto apresentado. Nas aulas de E.L.A, os alunos exploram mais os gêneros textuais, algumas questões fonéticas e regras da língua. Já nas outras aulas, ministradas em inglês, eles têm a oportunidade de enriquecer o vocabulário, a interação e uso da língua, por exemplo. É importante frisar que, na escola, durante as aulas em inglês, a regente e o assistente usavam sempre a L2 para que os alunos tivessem bastante contato com a língua. Sousa, Tomé e Faleiros (2010) reiteram a importância de o professor usar, ao máximo, a língua inglesa em sala de aula, pois ele é um tipo de modelo, e as interações entre professor e aluno em inglês são uma fonte importante de aprendizagem, uma vez que “se o professor não utiliza a língua estudada em aula, os alunos não verão necessidade de utilizá-la também” (p.8). Além das aulas em inglês, a turma também tinha aulas de artes, ministradas em inglês, mas com outro professor, que também usava a L2 durante, praticamente, toda a aula.

Durante os nossos 7 (sete) anos trabalhando em escolas bilíngues e também por meio de visitas que realizamos em outras instituições bilíngues de Pernambuco, percebemos que a maioria das crianças tem na escola o seu primeiro contato com a segunda língua, além disso, a escola é, praticamente, o único lugar que promove a convivência dessas crianças com a segunda língua. Situação que também observamos na escola pesquisada. Diante disso, os aprendizes necessitam de todo um aporte vocabular e bastante tempo de exposição à língua, pois o ensino do vocabulário potencializa as habilidades de leitura (Bialystok, 2002). A esse respeito, a regente de inglês disse o seguinte:

Eles não serem nativos na segunda língua é a maior dificuldade de todas. A questão é que nós temos as ferramentas para alfabetizar um nativo e nós as utilizamos para alfabetizar não nativos. Então, por exemplo, eu estou ensinando a criança a ler *jam*, peço para ler a frase ‘*This is red jam*’, e ela faz a leitura correta, mas quando eu questiono sobre o que ela leu, elas dizem: ‘não sei!’. A criança conseguiu ler, mas ela não sabe o que é *jam*. Essa é a maior barreira! Elas não têm esse vocabulário, elas não usam a língua no dia a dia.

O tempo de exposição aos idiomas, as interações com o uso das línguas e o aumento do repertório individual de palavras são muito importantes para alavancar as habilidades de leitura. Bialystok (2002) explica que alguns estudos com crianças bilíngues demonstraram que:

A proficiência em leitura foi determinada pelo nível do desenvolvimento do vocabulário em cada língua e não por uma avaliação global de quão bilíngue é a criança. É possível que o fator relevante mais implícito nestas relações seja a capacidade verbal – crianças com níveis mais elevados de capacidade verbal adquirem um vocabulário mais amplo em ambas as línguas, e são essas as crianças que também aprendem a ler com mais facilidade (p. 171, tradução nossa).³⁵

Seria bem interessante propor mais momentos em sala de aula para que as crianças praticassem mais a oralidade da língua inglesa em situações diversas, uma vez que, nas aulas, os aprendizes costumavam falar em inglês apenas quando solicitados pela professora. Caso contrário, eles preferiam se comunicar em português. Seria igualmente importante que eles tivessem mais oportunidades de aumentar o seu repertório de palavras em inglês, pois, mesmo os alunos sendo veteranos na escola, a regente sentia que eles tinham algumas dificuldades de compreensão.

Além da dificuldade com o tempo, a fala da educadora revela que as ferramentas, como, por exemplo, material didático, proposta curricular e métodos, não são pensados para uma realidade bilíngue. Moura (2009, p. 18) diz que “grande parte dos materiais utilizados, como livros, CDs, vídeos, entre outros são geralmente importados, e os professores afirmam sentir grande carência de materiais preparados no Brasil”, acarretando em instrumentos que podem destoar bastante do contexto brasileiro. Na escola pesquisada, os professores adotam um livro para a disciplina de matemática, a saber: *Math makes sense 1*, da editora Pearson. Para as

³⁵ Reading proficiency was determined by the level of vocabulary development in each language and not by an overall assessment of how bilingual the child was. It is possible that the relevant factor underlying these relations is verbal ability – children with higher levels of verbal ability acquire wider vocabulary in both languages, and it is these children who also learn to read more easily.

disciplinas Science e E.L.A, não havia livros, mas, sim, um material – fichas – que fazia parte do programa curricular, enquanto o restante das atividades propostas tinham materiais elaborados pela professora, que nos informou que o currículo sugere alguns sites para a busca dessas atividades. Contudo, como a docente nos revelou, esses sites são todos voltados para estudantes nativos da língua inglesa ou para aprendizes do inglês como disciplina e não para uma realidade bilíngue brasileira.

As duas educadoras mencionaram a carga horária como um desafio, contudo, para a professora que ensina as disciplinas em português, essa dificuldade é encarada com uma maior tranquilidade, visto que ela não precisa lidar com questões relacionadas ao tempo de exposição à língua, à necessidade de fornecer um vocabulário maior nem de estimular nos alunos o uso da L1, a língua que eles mais usam. Já para a professora que leciona as disciplinas em inglês, este obstáculo é encarado de forma mais preocupante, pois uma menor quantidade de aulas na escola tem como consequência um menor tempo de contato com a L2.

Outro desafio levantado pelas duas docentes diz respeito ao entendimento dos pais acerca da metodologia da escola: “os pais ainda ficam muito inseguros, porque eles não conhecem muito do bilinguismo e da própria metodologia de trabalhar em *circles*, em centros. Eles perguntam muito sobre como são feitas as atividades, como são feitas as avaliações, como a gente dá um conceito...”, afirmou a professora de português. Além de estarem imersos numa realidade bilíngue, que, por si só, já traz alguns questionamentos e é cercada por alguns mitos, as famílias da escola se deparam com uma metodologia bem diferente do que estão acostumadas nas escolas brasileiras. A metodologia canadense preza pela educação holística, isto é, por uma educação que é firmada em 4 (quatro) pilares: intelectual, emocional, social e físico, buscando despertar ao máximo o potencial do aluno, não só na esfera acadêmica. “O princípio fundamental de uma educação holística é o princípio da totalidade que nos diz que todo o universo está conectado com os demais. A visão holística é uma visão da totalidade da realidade. A educação holística é uma visão integral dos processos educativos” (Barbosa, 2010, p. 14), integrando os conhecimentos, se opondo à fragmentação dos saberes e propondo uma visão da realidade integrada a diversos aspectos. É uma proposta bem diferente das que encontramos na maioria das escolas que tem uma tradição mais focada nos aspectos acadêmicos. Então, é de se esperar que diversos questionamentos surjam nas famílias. O sistema de avaliação para a turma do 1º ano do ensino fundamental, por exemplo, é bem peculiar, como revelou a coordenadora, responsável pelas disciplinas ministradas em inglês:

Nossa avaliação é muito diferente também, o que é um desafio para os pais entenderem. A gente só tem prova a partir do 3º ano do ensino fundamental. Antes, eles são avaliados todos os dias, continuamente. O que os pais não entendem que é mais preciso e é mais difícil também, pois o professor precisa ter várias anotações, ele tem que estar a todo momento ligado, observando como o aluno dele tá indo.

Além disso, a escola não costuma passar atividades para casa e tem uma estrutura de sala de aula diferente da realidade brasileira, por exemplo. A coordenadora de inglês ainda complementou:

A gente vai atender famílias e uma das questões que está na pauta deles é o porquê não tem tarefa de casa todos os dias. Então, desconstruir tudo aquilo que eles tiveram na educação deles para que eles entendam que a educação está evoluindo, que ela muda e não tem como ser a mesma coisa de quando eles eram alunos é bem desgastante. Porque eles entram sabendo, mas leva um tempo para se acostumarem.

Tudo isto exige do corpo pedagógico uma demanda maior em explicar e justificar as práticas adotadas na escola. A direção da escola confirmou que, de fato, a falta de conhecimento e, por vezes, envolvimento dos pais no processo escolar demanda um maior investimento em palestras, *workshops* e reuniões entre família e equipe pedagógica. Demanda esta que foi apontada pela docente de inglês, com um sentimento de dualidade em relação ao papel do educador, pois estar na sala de aula lhe deixa muito realizada, mas lidar com os pais é algo bastante complicado para ela:

Eu sinto uma coisa dentro da sala, quando eu estou com as crianças, quando eu estou vendo o desenvolvimento, quando eu estou vendo o engajamento delas. E eu sinto outra coisa quando eu saio e tenho que lidar com as demandas. Ao mesmo tempo que eu me sinto muito realizada no papel educadora, eu me sinto muito cansada no papel que tem de ser também psicóloga dos pais, tem que ser também recepcionista, de pais ligando, esses pormenores do trabalho que me cansam. Mas, eu, no trabalho em si, dando aula para as crianças, eu até falo que eu não teria muitos problemas se eu não tivesse que lidar com os pais, para mim, é a parte mais difícil. Sinceramente, os pais são cada vez mais exigentes, cada vez menos parceiros, então essa parte é muito difícil, mas todo o resto é muito bom.

Ademais, percebemos no decorrer das observações e nas entrevistas, que a formação acadêmica também aparece como um obstáculo. Primeiramente, a falta de diálogo e trocas entre teoria e prática, durante os momentos da universidade, deixam lacunas para compreender e usar as teorias nas práticas pedagógicas. A professora de português, com formação em pedagogia,

chamou a atenção para a falta de preparação na área da alfabetização, ainda que tenha cursado disciplinas voltadas para o ensino do português:

A minha formação acadêmica, assim, é o básico. Não tem como você dizer: não me preparou, mas é o básico. Por exemplo, eu tive aulas de Português 1 e 2 que foram ótimas, mas não para a alfabetização. Para a alfabetização, lidar com a sala de aula ainda em desenvolvimento da hipótese alfabética, lidar com um modo mais sistemático, isso a universidade não me preparou. Eu aprendi muito nesta escola, talvez se eu não tivesse tido essas formações e tivesse ido dar aula numa outra escola na alfabetização, eu tenho certeza que não conseguiria alfabetizar.

Pensando em uma realidade bilíngue, não houve nenhuma preparação nas universidades cursadas pelas professoras. A regente de inglês, formada em Letras/Inglês, destacou que:

A graduação não ensina sobre educação bilíngue. Eles ensinam como você ser professor de cursinho de inglês e eu vou lhe ser bem clara: muitos professores meus, e, aqui, eu estou falando da minha experiência mesmo, foram professores de cursinho, é só o que eles sabem. Quando eles iam falar sobre educação pública, pois na UFAL³⁶ o foco é educação pública, dava para ver que nenhum deles tinha experiência no ensino público. Daí, eles falavam de uma forma muito utópica, então, era muito difícil para a maioria lá, que já trabalhava em escola pública, relacionar a teoria com o conteúdo, trazer algum conhecimento, não tinha. A faculdade era muito viajada, não ensinava nem o propósito deles que era atuar em escola pública, também não ensina o que é para fazer na escola particular, então, fica na teoria, teoria, teoria, teoria.

A formação de um professor alfabetizador precisa abarcar diversos aspectos, principalmente aspectos que decorrem dos processos de ensinar os alunos a ler e escrever. Para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, o educador necessita ter conhecimento acerca do processo de alfabetização, como orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, p.59).

É esperado, então, que os centros de ensino superior possam preparar os profissionais para essa provável situação. Acrescentamos, ainda, que é importante o conhecimento sobre o

³⁶ Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

processo de alfabetização para todos aqueles que desejam cursar Pedagogia e atuar em escolas, visto que, desde a educação infantil, as crianças aprimoram habilidades que serão essenciais para o sucesso da alfabetização, como, por exemplo, habilidades motoras, de síntese e análise, percepção visual e auditiva, de modo que o professor ter noção do desenvolvimento dessas habilidades traz maior segurança, intencionalidade e sistematicidade no processo educacional dos aprendizes. No entanto, consultando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, não encontramos menção explícita à obrigatoriedade do estudo sobre os processos de alfabetização. O que pudemos observar, de certa forma, nas escolas que atuamos como professora, pesquisadora e estagiária. A precária abordagem das questões referentes à alfabetização também esteve presente na jornada acadêmica da professora de língua portuguesa participante desta pesquisa, o que consiste num desafio, pois os profissionais precisam buscar, por conta própria, os conhecimentos necessários ou, então, depender das escolas em que estão trabalhando para preencher essas lacunas teóricas. Os conhecimentos relacionados à educação bilíngue, contudo, não foram apontados pela docente em questão como um desafio, diferentemente do que ocorreu com a regente de inglês.

A educação bilíngue é uma questão que vem se tornando cada vez mais presente em nossa sociedade.

Com a proliferação de instituições de ensino bilíngues, observa-se a necessidade de pensar quem forma o professor da escola bilíngue, que espaços formativos existem e sob que premissas se dá o preparo para a docência bilíngue, sobretudo porque ainda há ausência de regulamentação oficial destes contextos escolares (Faria; Sabota, 2019, p. 245).

Os centros de formação universitária precisam se adequar a essa nova realidade, com certa urgência. Já mencionamos que o bilinguismo não deveria ser visto como uma exceção, mas, sim, como a regra e apontamos argumentos substanciais para justificar esta premissa. As faculdades e universidades, em sua grande maioria, não discutem sobre o mito do monolinguismo, o que, por sua vez, ajuda a perpetuar a falsa ideia de um Brasil que só fala uma língua. De acordo com Faria e Sabota (2019, p. 246), “enquanto a formação de professores estiver a cargo das escolas que empregam os professores, o cenário de injustiças não poderá ser repensado. Pensamos que cabe à universidade (re)pensar este cenário”. Se essa discussão já acontecesse na grade curricular comum, numa disciplina como português, por exemplo, poderíamos, talvez, já vislumbrar uma base mais teórica e sólida para compreender melhor a

educação bilíngue. Essa lacuna na formação dos professores acaba deixando nas mãos das instituições escolares bilíngues a incumbência pela erudição dos educadores que atuarão nessa área.

Para trabalhar em escolas bilíngues no segmento da educação infantil e/ou dos anos iniciais do ensino fundamental, além do conhecimento linguístico e social acerca da L2, o educador precisa compreender sobre o desenvolvimento social, emocional e intelectual das crianças – saberes perpetuados no curso de Pedagogia. Contudo, tem sido bem escasso achar pedagogos com um bom conhecimento da L2. A diretora da instituição pesquisada revelou que a captação de profissionais de qualidade tem sido um grande desafio e que nem sempre consegue achar profissionais para ocupar vagas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Conforme ela, “na área de inglês, na educação infantil, a gente tem prioridade em contratar pedagogos fluentes em inglês, mas se não tiver a gente pega pessoas formadas em letras (licenciatura) com o inglês no nível que a gente precisa”. Para tentar capacitar, ainda mais, os profissionais formados em Letras/Inglês, a escola realiza, constantemente, formação em desenvolvimento infantil, como explicou a diretora escolar:

os professores da área de letras, muito da experiência deles é em escola de língua e, em escolas de língua, você fica com as crianças duas, três vezes na semana, por 1 ou 2 horas no máximo, e é muito diferente de você acompanhar um grupo de 22 crianças, 5 dias na semana, por 2h30 cada dia. Então, a gente vê uma certa falta de conhecimento mais profundo, na área de desenvolvimento infantil, desenvolvimento cognitivo, relacionamentos e o pedagogo tem essa formação vinda da universidade já mais estabelecida. E a gente, lógico, provê o que tá faltando, então, muitos dos nossos cursos são em questão de *behavior management*³⁷, desenvolvimento infantil, para a gente cobrir o que a faculdade de letras não trouxe para os professores.

Ambas as professoras afirmaram que a instituição deu todo o suporte em formação e em cursos para que elas pudessem sobrepujar as lacunas deixadas em sua formação acadêmica. Como ainda não existe uma regulamentação formal acerca da educação bilíngue, não há exigência sobre a formação acadêmica do professor, o que acarreta em poucos cursos voltados, especialmente, para a área. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue, parecer CNE/CEB nº 2/2020, no Capítulo III, referente à formação de professores, consta o seguinte:

³⁷ Expressão que indica a manutenção de boas práticas que visam analisar e orientar os comportamentos, intencionando uma atmosfera segura e tranquila.

I - para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos iniciais:

- a) ter graduação em Pedagogia ou em Letras;
- b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR); e
- c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação *lato sensu*; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC) (p. 24).

Acreditamos que as diretrizes precisam ser mais específicas para os professores que buscam atuar neste segmento. Principalmente para os professores formados em Letras, no sentido de exigir uma especialização em cursos sobre a alfabetização e a infância. De fato, as famílias, quando colocam seus filhos em escolas bilíngues, anseiam que tanto a L1 quanto a L2 sejam exercitadas no ambiente escolar, de forma que seus filhos adquiram amplo conhecimento acerca das duas línguas.

Compreendemos, devido à nossa formação em Pedagogia, que o conhecimento linguístico acerca da língua inglesa, por exemplo, no curso de Pedagogia, é praticamente zero, diferentemente do que acontece no curso de Letras. Dessa forma, a formação complementar em Educação Bilíngue pode promover, para os pedagogos, os conhecimentos linguísticos necessários para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Pensando na infância, no entanto, acreditamos que o pedagogo é o profissional mais qualificado para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, de modo que se tivéssemos que escolher entre uma criança ter suas habilidades emocionais, educacionais, motoras e intelectuais intencionalmente desenvolvidas por um adulto qualificado para tal, como o pedagogo, e outra em que as citadas habilidades talvez não fossem aperfeiçoadas, mas, em contrapartida, o seu conhecimento acerca da L2 fosse otimizado, ainda assim, preferiríamos a primeira opção. Talvez esta comparação seja esdrúxula e incabível, mas não concebemos os aspectos linguísticos mencionados acima como de desenvolvimentos fundamentais da infância.

Acreditamos que, ao profissional de pedagogia que pretende atuar na educação bilíngue, cabe procurar obter conhecimento para ensinar a L2, enquanto, ao profissional de letras, cabe buscar conhecer mais sobre os processos que envolvem o desenvolvimento infantil e a alfabetização. Como explicam Goldmeyer e Cardoso (2020), o ideal seria buscar despertar nos educadores o desejo de estar sempre estudando e se atualizando, ou seja, uma atitude de constante aprendizagem e de educação continuada. Acreditamos, ainda, que esses dois profissionais são capazes de atuar na educação bilíngue, contudo, as lacunas deixadas pela academia devem ser preenchidas por meio de formações, especializações e cursos devidamente reconhecidos pelas autoridades cabíveis.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa na tentativa de compreender melhor sobre a alfabetização bilíngue, focando na descrição e análise das práticas pedagógicas realizadas pelas professoras que atuam nessa realidade, a fim de ter um melhor entendimento de como a leitura e a escrita são ensinadas numa turma do 1º ano do ensino fundamental de uma escola bilíngue. Diante disso, procuramos refletir sobre as ações mobilizadas pelas educadoras na condução das aulas, bem como acerca das estratégias, instrumentos e intervenções que elas oportunizaram aos alunos para que eles aprofundassem os conhecimentos da leitura e da escrita em língua portuguesa e em língua inglesa.

A escola pesquisada é, de fato, uma escola de imersão, visto que a equipe pedagógica consegue aproveitar bem o tempo escolar para explorar a L2 ao máximo. Além disso, a escola em questão é um ambiente bastante propício para a aprendizagem, com salas amplas, iluminadas, com bastante livros paradidáticos, tanto em inglês quanto em português, com espaços com diferentes propostas e recursos diversos. A equipe pedagógica também recebe treinamentos constantes não só em questões mais acadêmicas, mas também em aspectos comportamentais e sociais, promovendo uma cultura escolar que se importa com o aluno de uma maneira holística. Sabemos que as crianças, apesar de algumas características comuns à sua faixa etária, não possuem uma maneira uniforme de aprendizagem e que uma grande fatia do sucesso de ensino e aprendizagem está pautada na preocupação dos educadores em compreender e respeitar as individualidades da criança (Rocha, 2009). Por isso, é importante e bastante válido os esforços da gestão da escola em investir em treinamentos nessa área, uma vez que os seus professores carecem desta formação, pois, em sua maioria, são formados em Letras/Inglês, como explicou a direção escolar. Os aspectos culturais, sociais e familiares, por exemplo, são essenciais para o desenvolvimento das línguas, e os professores precisam estar atentos em como esses aspectos relacionam-se à leitura e à escrita das crianças.

No bilinguismo, essa compreensão é ainda mais tangente, pois o ambiente escolar deve promover muito mais do que apenas aprender a ler e escrever em duas línguas. Megale (2018) afirma que, na educação bilíngue, o foco é duplo, visto que, além de ensinar a língua, o professor também deve buscar desenvolver os saberes que abarcam um desenvolvimento multidimensional das línguas envolvidas. Da mesma maneira, Cortez (2005) lembra que os educadores precisam compreender o real significado do bilinguismo, além de dominar os processos de alfabetização, promovendo, assim, todo o aporte cultural, político, social e as interações que envolvem a aprendizagem dos dois idiomas. Apesar de não ter sido o foco desta

pesquisa, conseguimos observar a presença dessa vertente cultural e social por meio de algumas datas comemorativas, autores e literaturas abordados pela comunidade escolar.

No que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita em ambas as línguas, percebemos duas realidades: uma que acontecia nos centros de atividades e a outra, nos centros guiados – aqueles em que a professora estava presente. Nos centros de atividades, as propostas de leitura e escrita tinham pouquíssimas intervenções da professora, enquanto os assistentes de professor ficavam mais relembando as instruções para a execução da atividade e tentando manter a organização do ambiente escolar. No entanto, nos centros guiados, as educadoras conseguiam fazer mediações importantes e mais individualizadas, focando e adaptando as propostas que fossem mais adequadas para cada grupo. Além disso, elas conseguiam lidar melhor com as questões da heterogeneidade de aprendizagens, uma vez que faziam a seleção dos participantes de cada grupo baseada em suas habilidades de leitura. Nos centros guiados, as regentes também colhiam dados – anotações e atividades – a respeito do percurso de aprendizagem de cada criança, faziam avaliações para estruturar melhor as suas práticas, a fim de ajudar os alunos a superarem as suas dificuldades. Ou seja, os centros guiados, neste contexto, foram fundamentais para o ensino da leitura e da escrita, pois as instruções dadas ao grande grupo, ainda na *meeting area*, costumavam ser breves, e as crianças nem sempre estavam concentradas e interessadas.

Considerando que cada grupo de 5 (cinco) crianças só tem a oportunidade de ter essa orientação mais individualizada 1 (uma) vez por semana, acreditamos que a instituição poderia, então, orientar melhor seus assistentes para que eles também realizassem intervenções. Além disso, pensando no quantitativo de crianças – 25 alunos – numa turma bilíngue, mais 1 (um) assistente seria de bastante valia. A escola preza pela formação dos assistentes de professores, e a seleção para esse cargo tem como critério a formação completa em Pedagogia ou em Letras, não exigindo experiência, contanto que o interessado na vaga já tenha concluído o curso superior. Dessa forma, é esperado que o assistente de professor tenha mais conhecimento e compreensão do processo de aprendizagem para, assim, fazer mediações e fornecer orientações aos aprendizes, se comparados aos estagiários que, geralmente, são escolhidos para o cargo de assistente de professor em outras instituições.

O ensino da leitura e da escrita tinha como base diferentes métodos: os professores e a gestão pedagógica disseram que, em língua portuguesa, era utilizado o método global e em língua inglesa, o fonético. Os planejamentos semanais em ambas as línguas, por sua vez, não apresentavam tantos aspectos que fizessem referências aos métodos de alfabetização que a escola afirmou adotar. Já as práticas da professora de português possuíam alguns elementos do método global, mas não acreditamos que estas podem ser assim definidas, pois só presenciamos

momentos em que o trabalho com partes menores da língua foi feito a partir de textos reais, diferentemente do método global, que faz uso, como esclarece Braslavsky (1988), de textos não reais.

Da mesma maneira, nas aulas de inglês, não presenciamos tantos momentos que fizessem alusão ao método mais sintético, como a equipe pedagógica afirmou desenvolver. A faceta sociocultural e a interativa estavam bem presentes nos planejamentos e nas práticas das educadoras, contudo, a faceta linguística apareceu de forma mais tímida, sendo mais comum nas práticas presentes nos centros guiados. Soares (2021) chama a atenção para a aprendizagem da leitura e escrita como um conjunto de diversas competências que vão além de apenas refletir sobre o texto, mas que abarcam processos de conhecimento das letras e seus sons, das rimas, das sílabas, entre outros. Desse modo, seria muito proveitoso para os educandos não só ter acesso aos aspectos de compreensão e produção textual, mas também conseguir refletir ainda mais sobre as relações entre letra e som, por meio de atividades de consciência fonológica, por exemplo.

Numa realidade bilíngue, a troca entre as línguas é bem interessante, e a alfabetização se processa nesse ambiente. Há, de fato, uma diferença entre a alfabetização monolíngue e a alfabetização bilíngue. Bialystok, Luk e Kwan (2005, p. 44, tradução nossa) explicam que

existem 2 razões pelas quais a alfabetização de crianças bilíngues acontece de forma diferente das monolíngues. A primeira é que os bilíngues desenvolvem diversas habilidades de alfabetização de maneira diferente dos monolíngues; a segunda é que os bilíngues podem ter a oportunidade de transferir os conhecimentos de leitura adquiridos numa língua para ler em outra língua³⁸

Numa linha de pensamento semelhante, Brentano e Finger (2020, p. 12) dizem que:

De fato, o bilinguismo afeta a alfabetização, pois a criança bilíngue constrói conhecimentos e desenvolve habilidades utilizando todo seu repertório linguístico, ou seja, ao iniciar o processo de escrita e leitura, a criança bilíngue não o faz apenas em uma de suas línguas; ela vai automaticamente buscar relações entre as línguas, para ir construindo suas hipóteses e estabelecendo associações.

Diante disso, os professores precisam compreender esse contexto e avaliar a progressão dos alunos baseados nessa realidade, compreendendo a relação que se estabelece

³⁸ There are two reasons that literacy may proceed differently for bilingual and monolingual children. The first is that bilinguals develop several of the background skills for literacy differently from monolinguals; the second is that bilinguals may have the opportunity to transfer the skills acquired for reading in one language to reading in the other.

entre as línguas, bem como as estratégias usadas pelos alunos. Porém, observamos pouca interação entre as duas línguas e poucas trocas entre as professoras, como se os aprendizes estivessem sendo alfabetizados separadamente em inglês e em português. Não havia interdisciplinaridade entre as duas línguas. Por exemplo, nos momentos em que, em português, os alunos estavam conhecendo sobre o gênero textual *entrevista*; em inglês, a professora poderia ter trabalhado o mesmo gênero ou ter explorado com os alunos o gênero *notícia*.

Os processos de aquisição de uma língua não acontecem de modo independente da outra. “Portanto, não se sustenta a hipótese de duas alfabetizações, mas sim de uma construção de conhecimento e desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita nas quais a criança no contexto bi/multilíngue movimenta recursos de seu repertório linguístico” (Dias, 2019, p. 97). As transferências que ocorrem entre as línguas devem ser analisadas como um fenômeno que tem intervenções intencionais e conscientes. Dias (2019, p. 97) defende que:

A partir dessa reconceitualização do olhar para a escrita produzida nesses contextos, é possível pensar em intervenções para que haja avanços com objetivo de alcance da escrita ortográfica convencional nas diferentes línguas da criança também por meio do aprofundamento de sua consciência metalinguística dos recursos presentes em seu repertório.

Por muitos anos, o indivíduo bilíngue foi compreendido como duas pessoas monolíngues vivendo dentro de uma só, ou seja, “segundo essa proposta, as duas línguas operariam separadamente no cérebro do bilíngue, sem que houvesse qualquer tipo de transferência de conhecimento entre as duas línguas, supondo-se que o cérebro teria uma quantidade restrita de ‘compartimentos’ para armazenar as línguas” (Finger; Brentano; Ruschel, 2019, p. 186). Como mencionamos anteriormente, contudo, essa pressuposição foi cientificamente contestada e, hoje, aceita-se que há uma constante troca entre as línguas. No entanto, o mito dos dois monolíngues perpetua, ainda hoje, em diversas práticas, materiais e, até mesmo, em pesquisas, às vezes, de forma mais sutil – numa atitude, numa maneira de escrever, na proposta de uma atividade –, e, às vezes, de maneira mais escancarada. Não julgamos aqueles que ainda o fazem, pois é algo que ainda demanda muito debate, discussão e pesquisas acerca do bilinguismo e suas implicações.

Apesar do crescente número de estudos, encontros, grupos e pessoas que buscam, cada vez mais, quebrar os mitos que ainda incorrem acerca do bilinguismo, ainda há muito a ser feito. De início, os centros de graduação, responsáveis pela formação de professores, devem abordar melhor acerca do monolinguismo, das causas dessa crença, de como ela surgiu no Brasil e como isto contribui para o apagamento de diversas línguas e culturas. Cavalcanti (1999)

evidencia que os currículos de formação de professores devem abordar o contexto bilíngue, mas, para isso, é preciso haver espaço para a discussão, para que, assim, possamos perceber o bilinguismo como algo natural e adotá-lo como uma regra em nossas salas de aula. Sabemos que a presente pesquisa foi desenvolvida a partir de situações vividas em escolas bilíngues de elite, considerando uma realidade micro, mas acreditamos que este estudo conseguiu provocar discussões capazes de reverberar numa esfera maior.

A aquisição de uma língua estrangeira é algo normatizado e valorizado em nossa sociedade, diversas vagas de emprego solicitam o conhecimento de outras línguas, os cursos de pós-graduação exigem documentação de proficiência, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) também cobra o conhecimento de outra língua. Esses são só alguns exemplos que deixam em desvantagem aqueles que não têm acesso ao ensino de uma L2, por exemplo. Desse modo, é louvável o que algumas prefeituras têm feito, ao disponibilizar para todos o acesso à escolas bilíngues na esfera pública, como acontece, por exemplo, na seguintes cidades: Rio de Janeiro (RJ)³⁹, Iporã (PR)⁴⁰, João Pessoa (PB)⁴¹ e Pilar (AL)⁴², o que intensifica, ainda mais, a necessidade de um maior aporte teórico na área do bilinguismo.

Muitos dos desafios encontrados nesta pesquisa poderiam ser melhor compreendidos com um maior investimento na propagação de informações coerentes acerca do bilinguismo. A falta de conhecimento e apropriação gera problemas que vão desencadeando outras situações que não contribuem para a compreensão do bilinguismo. Por isso, enfatizamos tanto esta vertente: propagar os conceitos e saberes relacionados a área. Mesmo com as limitações desta pesquisa, ao discutir uma realidade bem particular de um fenômeno complexo e ainda pouco estudado, acreditamos que foi possível gerar discussões e provocações para pensarmos melhor acerca do ensino bilíngue, para, assim, expandir os debates, a fim de que outras pesquisas sejam desenvolvidas, como, por exemplo, sobre o mito do monolinguismo ou propostas de

³⁹ Para mais informações, conferir: ALTOÉ, Larissa. Escolas bilíngues na rede pública municipal. MultiRio, 2018. Disponível em: <<https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/14064-escolas-bil%C3%ADngues-na-rede-p%C3%ABblica-municipal-de-ensino>>. Acesso em: 04 jan. 2024.

⁴⁰ Para saber mais, consultar a seguinte notícia: Em parceria com o Estado, Iporã terá a primeira escola bilíngue na rede municipal. Agência Estadual de Notícias: Paraná. 2021. Disponível em: <<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Em-parceria-com-Estado-Ibipora-tera-primeira-escola-bilingue-na-rede-municipal>>. Acesso em: 04 jan. 2024.

⁴¹ Maiores esclarecimentos em: SILVA, Natália Helena Nery. Ensino bilíngue em uma escola pública em João Pessoa. Dissertação – (Mestrado em Linguística e Ensino). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

⁴² Para maiores esclarecimentos, conferir: Pilar entrega três unidades de ensino e inaugura a 1ª escola pública bilíngue do Brasil. Prefeitura de Pilar/AL: Pilar. 2022. Disponível em: <<https://www.pilar.al.gov.br/2022/02/21/pilar-entrega-tres-unidades-de-ensino-e-inaugura-1a-escola-publica-bilingue-do-brasil/>>. Acesso em: 04 jan. 2024.

intervenções em contextos bilíngues, além de sugestões curriculares que integrem mais a alfabetização nas duas línguas.

Sabemos que ainda há um longo caminho a ser trilhado pelos profissionais atuantes neste segmento, pela academia e pela comunidade em geral. Contudo, acreditamos que, mesmo pequena e limitada, esta pesquisa pode ter instigado e incomodado outras pessoas para pensar em como superar os desafios encontrados, a fim de propagar o bilinguismo, não somente em escolas privadas, mas também nas escolas públicas do país.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C. Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.**
- ANDRADE, R. M. **O que é, afinal, uma escola bilíngue?: A voz do professor nos programas bilíngues de escolas da Região Metropolitana do Recife.** 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da Prática escolar.** Campinas. SP: Papyrus, 2005.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre. Artmed, 2009.
- BARBOSA, A. G. A educação holística: enquadramento teórico. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 9, p. 7-23, 1 jan. 2010.
- BIALYSTOK, E.; LUK, G.; KWAN, E. Bilingualism, biliteracy and learning to read: interactions among languages and writing systems. **Scientific Studies Reading**, v.9, n1, p. 43-61, 2005.
- BIALYSTOK, E. Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. **Language Learning**, v.52, n1, p. 159-1999, 2002
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende... In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Coord.). **Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino).
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação, Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB Nº 02/2020.** Distrito Federal: Ministério da Educação, 9 jul 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861_pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 de fev. de 2022.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 15 de nov. de 2023
- BRASLAVSKY, B. **O método: panaceia, negação ou pedagogia?.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 66, p. 41-48, ago. 1988.

BRENTANO, L.; FINGER, I. Biliiteracia e educação bilíngue: Contribuições das Neurociências e da Psicolinguística para a compreensão do desenvolvimento da leitura e escrita em crianças bilíngues. *Letrônica*, [S. l.], v. 13, n. 4, p. e37528, 2020. DOI: 10.15448/1984-4301.2020.4.37528. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/letronica/article/view/37528>. Acesso em: 12 set. 2023.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. _____. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora. Porto, 1994, pp.47-51.

CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, n. Especial, p. 385-417, 1999.

CHARTIER, A. **Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica: o caso do ensino da leitura**. Texto apresentado em conferência no CEALE/FAE/UFGM, 2000.

CORTEZ, R. F. **Apresentação da alfabetização em um contexto bilíngue e suas contribuições no espaço escolar**. 2015. 41 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática**. 2ª Edição. Editora Almedina. Portugal – PT. 2016. p. 136-145 e 217-224.

DIAS, C. Alfabetização, letramentos e multiletramentos em contextos bilíngues. In: MEGALE, A. H. (org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 87-102.

ELIAS, N. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar. 1994

FARIA, M.; SABOTA, B. **Desafios da formação de professores para a educação infantil bilíngue**. Revista X, v. 14, p. 244-264, 2019.

FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa**. Brasília, 2012.

FERREIRA, L. G. da S.; HITOTUZI, N. Early literacy in English as an additional language through Synthetic Phonics: A case study. *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal*, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e37721, 2020. DOI: 10.15448/2178-3640.2020.1.37721. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/37721>. Acesso em: 9 oct. 2023.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FLORY, E. V.; SOUZA, M. T. C. C. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUC-SP, V. XIX, 2009, pp. 23-40. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3487/2295>>. Acesso em: 09 de maio de 2018.

FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos** – Brasília: Centro de Educação a Distância. Universidade de Brasília, 2007.

FINGER, I.; BRENTANO, L. de S.; RUSCHEL, D. E quando a alfabetização ocorre simultaneamente em duas línguas? Reflexões sobre o bilinguismo a partir da análise de textos de crianças bilíngues. **ReVEL**. vol. 17, n. 33, 2019.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas. In: _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 6ª edição, 2006, pp.41-57.

GROSJEAN, F. Bilingualism: A short introduction. In: GROSJEAN, F.; LI, P. **The psycholinguistics of bilingualism**. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. 2012. Disponível em: <https://www.wiley.com/en-us/The+Psycholinguistics+of+Bilingualism-p-9781444332797>; Acesso em: 04 de abr. de 2020

GOLDMEYER, M. C. ; CARDOSO, A. C. . Educação bilíngue: entrelaçamentos da capacitação docente in loco. In: Angela Cristina Cardoso; Marguit Carmem Goldmeyer; Selma de Assis Moura. (Org.). **Práticas reflexivas na educação bilíngue**. 1ed.São Leopoldo, RS: Oikos, 2020, v. 1, p. 12-23.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMERS, J; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 1-49.

LEAL, T. F.; MELO, K. L. R. de. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (orgs). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-27.

LEWIS, C. S. **A abolição do homem**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017.

MARTÍNEZ, A. M. M. Explicit and Differentiated Phonics Instruction as a Tool to Improve Literacy Skills for Children Learning English as a Foreign Language. **GIST – Education and Learning Research Journal**, [S. l.], n. 5, p. 25–49, 2011. Disponível em: <https://latinjournal.org/index.php/gist/article/view/595>. Acesso em: 6 oct. 2023.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, C. F. **Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da lingüística aplicada**. Raído, Dourados, MS, v. 10, n. 23, p. 9-24, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/6021/3170>>. Acesso em: 20 jul. de 2023

_____. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 318-360.

_____. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem** – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. Disponível em: <http://revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf>. Acesso em: 09 de maio de 2018.

_____. **Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais**. Revista PUC - SP: The Specialist. Vol 39 n°2, 2018b.

_____. Bilinguismo e Educação Bilíngue. In: MEGALE, A. H. (org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MELLO, H. A. B. de. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2011. DOI: 10.26512/rhla.v9i1.818. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/818>>. Acesso em: 28 jun. 2023.

MORAIS, A. G. de; LEITE, T. M. S. B. R. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam?. In. BRASIL. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

MORAIS, A. G. de; CAVALCANTI, A. P. H.; OLIVEIRA, E. L. Implicações da metodologia da psicogênese da escrita no diagnóstico dos níveis de escrita Infantis. In: XXII EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2014, Natal. **Anais do XXII EPENN**. Natal: UFRN, 2014. v. 1. p. 1-13.

MOREIRA, A. R. M. **Considerações sobre o método global de alfabetização**. 2013.viii, 99 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MOURA, S. A. Educação bilíngue no Brasil: cenários e desafios. In: CARDOSO, A.; GOLDMEYER, M. C.; MOURA, S. de A. **Práticas reflexivas na educação bilíngue**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

MOURA, S. A. **Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue**. São Paulo: USP, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) do Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2009.

NOBRE, A. P. M. C.; HODGES, L. V. S. D. Alfabetizando as crianças na Língua Materna com suporte de uma Língua Estrangeira. In: **IV ENALLI – Encontro Nacional de Língua e Literatura**, 2010, Novo Hamburgo – RS. Leitura e suas interlocuções na sociedade do conhecimento. Novo Hamburgo – RS: Feevale, 2010a, v. 4, p. 3-14. Disponível em: <<https://www.feevale.br/Comum/midias/f2c8f0f5-4127-4a38-ad40-4288c7a3cbe8/artigos.pdf>> Acesso em: 14 de set. de 2023.

NOBRE, A. P. M. C.; HODGES, L. V. S. D. A relação bilinguismo - cognição no processo de alfabetização e letramento. **Ciências & Cognição**. Vol 15 (3), 2010b, pp.180-191. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/386/242>>. Acesso em: 09 de maio de 2018.

PEREIRA, J. C. da S. **Refletindo sobre o papel do professor alfabetizador na perspectiva da escola bilíngue**. 2012. 60 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2012.

PROJETO Político Pedagógico. Maceió, 2022.

ROCHA, C. H.; A língua inglesa no ensino fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n.2, p. 247-274, jul. 2009.

ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica: historia y cultura em los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 1ª ed, 2009, p. 13-39.

SARAIVA, E. G. B.; ANDRADE; L. M. O processo de alfabetização e biletamento nas turmas de 1º e 2º anos da Escola Eleva. In: **Anais do IV Congresso Brasileiro de Alfabetização / FaE / UFMG**, 2019, Belo Horizonte: MG, 2019, p. 1592 - 1602.

SILVA, M. R. C da. **Consciência fonológica em língua portuguesa à luz do conexionismo: estudo de caso de crianças em alfabetização bilíngue**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Tocantins. Porto Nacional, 2019.

SILVA, A.; SEAL, A. G. S. A compreensão do sistema de escrita alfabética e a consolidação da alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 2: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/116.pdf>>. Acesso em: 08 de set. de 2021

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2021.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, abr, 2004, p.5-17.

_____. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, N. (org.). **Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998, p.53-60.

SOUSA, A. B.; TOMÉ, E.; FALEIROS, M. H. V. A Relação da Interferência da Língua Materna nos Aspectos Fonológicos, Semânticos e Morfo-Sintáticos da Língua Inglesa. UniFACEF - **Revista Eletrônica de Letras**. V. 3. N. 1. 2010.

STAHL. S. A. Understanding Shifts in Reading and Its Instruction. **Peabody Journal of Education**. V. 73. N. 3/4. 1998. Disponível em <<http://www.jstor.org/stable/1493198>>. Acesso em: 22 de fev. de 2024.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **CAD. CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, jan-abr, 2013, pp. 51-71.

WEI, L. Dimensions of bilingualism. In: _____. **The bilingualism reader**. Londres; Nova York: Routledge, 2 ed, 2007.