



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CÂMPUS DE PALMAS  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**VIVIANE VELOSO SOARES FERREIRA**

**O BILINGUISMO NO ESPELHO: PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO BILÍNGUE  
NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS**

**PALMAS – TO  
2018**

VIVIANE VELOSO SOARES FERREIRA

O BILINGUISMO NO ESPELHO: PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA  
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

Monografia apresentada à Licenciatura em Pedagogia, na  
Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de  
Palmas, como requisito parcial para obtenção do título de  
Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Professor Dr. Wagner Rodrigues Silva.

PALMAS-TO  
2018

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

F383b Ferreira, Viviane Veloso Soares .

O bilinguismo no espelho: problematizando a educação bilingue na alfabetização de crianças . / Viviane Veloso Soares Ferreira. – Palmas, TO, 2018.

59 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pedagogia, 2018.

Orientador: Professor Dr. Wagner Rodrigues Silva

1. Pedagogia. 2. Bilinguismo. 3. Ensino de língua. 4. Formação de professores. I. Título

**CDD 370**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

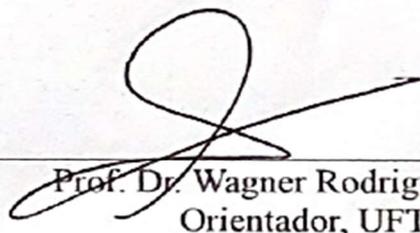
VIVIANE VELOSO SOARES FERREIRA

O BILINGUISMO NO ESPELHO: PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA  
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

Esta monografia, apresentada à Licenciatura em  
Pedagogia, foi avaliada para obtenção do título de  
Licenciada em Pedagogia e aprovada em sua forma final  
pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

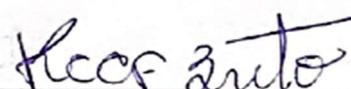
Data de aprovação: 13/12/2018

Banca Examinadora:



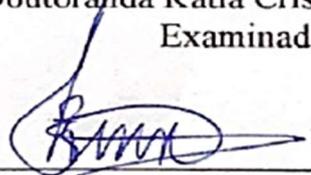
---

Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva  
Orientador, UFT



---

Profa. Doutoranda Kátia Cristina Custódio Ferreira Brito  
Examinadora, UFT



---

Profa. Esp. Edneia Cabral de Lima  
Examinadora, Escola Maple Bear Palmas



---

Prof. Mestrando Mayron Rodrigues Cordeiro  
UFT/ Escola Maple Bear Palmas

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus e a todos que diretamente ou indiretamente fizeram este trabalho possível;

Ao meu orientador por todos os ensinamentos;

Aos meus filhos – tudo por vocês e para vocês;

À minha mãe, irmã e esposo, pela paciência e incentivos;

À minha amiga Camila pelo apoio sem precedências;

Aos meus colegas de trabalho, pelas trocas de experiências.

FERREIRA, Viviane Veloso Soares. **O bilinguismo no espelho: problematizando a educação bilíngue na alfabetização de crianças**. 2018, 59fl. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018.

## RESUMO

Neste trabalho, tematizo minha atuação profissional em sala de aula como professora alfabetizadora em inglês como língua adicional (LEFFA; IRALA 2014), numa instituição bilíngue identificada na categoria de escola com duas línguas – *Dual Language School* (LINDHOM-LEARY, 2001). Esta pesquisa consiste em uma investigação-ação a partir da abordagem da professora refletindo sobre a própria prática em sala de aula. Situa-se na Linguística Aplicada (CAVALCANTI, 1986). Respondo às seguintes questões norteadoras dentro da escola em que atuo como professora: 1) Como o conhecimento da língua materna pode auxiliar no aprendizado do inglês como língua adicional? 2) Como trabalhar o letramento na língua adicional, a qual tende a ser predominantemente utilizada na escola? 3) O que seria biletamento? 4) Qual é a diferença entre letramento e biletamento e suas implicações no indivíduo bilíngue? 5) Como o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é influenciado pelo biletamento? 6) Quais recursos e estratégias pedagógicas utilizo em sala de aula para que se efetive o processo de alfabetização e de letramento dos meus alunos? Apresento a alfabetização como um processo de desenvolvimento e aquisição da leitura e da escrita, sendo este processo iniciado ainda na educação infantil através do desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas para compreensão do sistema das línguas estudadas (SOARES, 2003; BRITTO, 2005). Apresento o letramento como uma abordagem auxiliar para o desenvolvimento da alfabetização, como produtora e reprodutora da cultura escrita e oral assim como o conhecimento de mundo do aluno (BAKER, 2006; BRITTO, 2005; FREIRE, 1989; SOARES, 2003). Assumo uma visão holística do indivíduo bilíngue, o biletamento como a capacidade de se utilizar de duas línguas em diferentes contextos mediados pela oralidade ou escrita. Defendo que, em um contexto de bilinguismo aditivo, a língua materna auxilia no desenvolvimento da língua adicional e vice-versa (BAKER, 2006). A partir dos conceitos e definições apresentadas, realizo algumas reflexões sobre minha prática, analiso como me utilizo da metodologia e dos programas da escola para que o processo de alfabetização ocorra em um ambiente biletado, trazendo desdobramentos linguísticos, não subtraindo habilidades, saberes ou valores, mas proporcionando adição e expansão do conhecimento de mundo e experiências linguísticas e culturais dos alunos.

**Palavras-chave:** Bilinguismo; Ensino de língua. Formação de professores.

FERREIRA, Viviane Veloso Soares. **Uma professora no espelho: Problematizando a Educação Bilíngue No Contexto da Alfabetização e Letramento**. 2018, 59fl. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018.

#### ABSTRACT

In this paper, I study my professional performance in the classroom as an English as an additional language teacher (Leffa; Irala 2014), in a bilingual institution identified in the category of school with two languages – Dual language School (Lindholm-LEARY, 2001). This research consists of an action-research based on the approach of the teacher reflecting on her own practice in the classroom. Which is found in Applied Linguistics (CAVALCANTE, 1986). I answer the following guiding questions within the school in which I work as a teacher: 1) How can the knowledge of the mother tongue help in learning English as an additional language? 2) How to work the literacy in the additional language, which tends to be predominantly used in school? 3) What is biliteracy? 4) What is the difference between literacy and biliteracy and its implications for a bilingual individual? 5) How is the learning process of reading and writing influenced by biliteracy? 6) What pedagogical resources and strategies I use in the classroom for the effectiveness of the literacy process of my students? I present literacy as a process of development and the acquisition of reading and writing, is a process already initiated in early childhood education through the development of motor and cognitive skills to understand the system of the studied languages (SOARES, 2003; BRITTO, 2005). I present literacy as an auxiliary approach to the development of literacy, as producer and reproducer of the written and oral culture as the student's knowledge of the world.(BAKER, 2006; BRITTO; 2005; FREIRE, 1989; SOARES, 2003).I assume a holistic view of the bilingual individual, the biliteracy as the ability to use two languages in different contexts mediated by orality or writing. I argue that, in a context of additive bilingualism, the mother tongue assists in the development of the additional language and vice versa (BAKER, 2006). From the concepts and definitions presented, I make some reflections about my practice, I analyze how I use the methodology and programs of the school in order to occur the literacy process in a bilingual environment, by unfolding Linguistic, not subtracting skills, knowledge or values, but providing the addition and expansion of world knowledge and linguistic and cultural experiences of my students.

**Keywords:** Bilingualism. Language teaching. Teacher Training.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição das unidades escolares Maple Bear no Brasil	19
Figura 2 - Ranking Resumido PISA 2015	20
Figura 3 - Livro de matemática do aluno " <i>Math Makes Sense</i> " 2º ano do Fundamental	23
Figura 4 - Livros de leitura compartilhada e individual <i>Science Pearson 2</i>	24
Figura 5 - Distribuição disciplinas em inglês e português	25
Figura 6 - Mudança conceitual da alfabetização segundo Soares (2003)	30
Figura 7 – Livro " <i>The GivingTree</i> ", de <i>Shel Silverstein</i>	46
Figura 8 - Livro " <i>Chrysanthemum</i> ", de <i>Kevin Henkes</i>	49
Figura 9 - Pôster "Os Quatro Elementos" do programa Science Pearson	52

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atuação profissional na escola bilíngue	12
Quadro 2 - Estrutura física da EMBP	18
Quadro 3 - Unidades temáticas do programa de inglês, 2º Ano do Fundamental I	22
Quadro 4 - Alunos do 2º ano do Fundamental em 2018	26
Quadro 5 - Leitura Guiada	32
Quadro 6 - Diferentes concepções <i>Literacy</i> para Baker (2006)	34
Quadro 7 - O que é bilinguismo? Opinião dos professores no Ensino Fundamental I da EMBP.	37
Quadro 8 - Quatro Habilidades Linguísticas segundo Colin (2006)	39
Quadro 9 - Planejamento de aula baseada no livro “The Giving Tree” de Shel Silverstein	47
Quadro 10 - Planejamento de aula baseada no livro “Chrysanthemum” de Kevin Henkes	49
Quadro 11 - Guia do professor do programa de Ciências- excerto reproduzido	51

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>ESCLARECIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	
<b>CAPITULO 1</b>	
<b>ESCOLA BILÍNGUE SOB O OLHAR DA PROFESSORA</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Caracterização da escola bilíngue</b>	<b>18</b>
<b>CAPITULO 2</b>	
<b>TEORIAS DE REFERÊNCIA SOB O OLHAR DA PROFESSORA</b>	<b>28</b>
<b>2.1 Alfabetização e letramento</b>	<b>29</b>
<b>2.2 Bilinguismo e Biletramento</b>	<b>37</b>
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>BILINGUISMO NO ESPELHO</b>	<b>45</b>
<b>3.1 Literatura na aula de língua</b>	<b>45</b>
<b>3.2 Inglês na aula de ciência</b>	<b>51</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>54</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>56</b>

## INTRODUÇÃO

Nesta monografia, faço uma reflexão sobre a minha ação como professora alfabetizadora em língua inglesa numa escola bilíngue em Palmas, Estado do Tocantins.

Atualmente, trabalho com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I, lecionando as disciplinas English, Language and Arts (ELA), Matemática e Ciências.

Aprendi a língua inglesa em cursos de idiomas. Foram diversos cursos e não cheguei a graduar em nenhum. Na verdade, recusava-me ir às aulas, escondia os livros didáticos. Até certo momento, não havia despertado em mim alguma motivação para aprender o idioma. Em minha adolescência, passei a me interessar bastante por músicas internacionais, mas comecei a me preocupar com o conteúdo das músicas. Assim o interesse pela língua foi despertado em mim, distante da escola. Retornei à sala de aula de cursos de inglês, mas as aulas me ajudavam somente gramaticalmente. Reconheço que meu desenvolvimento e apropriação da língua aconteceram por minha curiosidade em saber o que as músicas significavam e por assistir a filmes e seriados, os quais eram exibidos com legenda em inglês, visando melhorar meu vocabulário.

Desenvolvi meu inglês um pouco autodidata e um pouco nos diversos cursos frequentados. Aos 20 anos de idade, comecei a trabalhar como professora em um curso de línguas. Ensinava inglês básico e intermediário para adolescentes e adultos, mas pela minha experiência como aluna, nunca acreditei na proposta do curso ministrado, enxergava a minha ação somente como uma leve base. Para o efetivo aprendizado e desenvolvimento do idioma pelos alunos, duas aulas por semana, gramaticalmente embasadas, não seriam suficientes.

No último ano como professora de curso de língua inglesa, tive a oportunidade de trabalhar com uma turma de básico infantil, frequentadas por crianças de 6 a 8 anos, todas iniciando do zero a aprendizagem da língua estrangeira. Encontrei vários desafios, tais como convencer uma criança, que ainda estava aprendendo a escrever no português como língua materna, a aprender outro idioma, sendo que o vocabulário para tal propósito ainda era restrito. Como iria motivar os alunos a aprenderem vocabulário, formas gramaticais, conjugações de verbo? Afinal, na prática, ensinar língua era quase sinônimo de ensino de gramática. Fui aos poucos me interessando em entender como funciona o processo de alfabetização. Desde lá buscava utilizar o que os alunos sabiam da língua materna para auxiliar no aprendizado da língua inglesa.

Dentre esses e outros questionamentos, decidi cursar Licenciatura em Pedagogia, no Campus de Palmas, na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Iniciei com foco em trabalhar a alfabetização em inglês. Comecei a pesquisar escolas e metodologias. Até então, eu não tinha conhecimento da existência de escolas bilíngues.

No primeiro período letivo da licenciatura, no segundo semestre de 2011, engravidei de meu primeiro filho. Cito este fato por ter sido de extrema relevância em minhas escolhas profissionais. Durante a gestação, começou a construção da Escola Maple Bear, na capital tocantinense, Palmas. Numa singela pesquisa na internet, já me encantou a proposta da escola. Mas ainda não conseguia acreditar na eficácia. Perguntava-me se realmente seria possível uma criança aprender a escrever dois idiomas ao mesmo tempo. Compartilhava de alguns questionamentos comuns a outras pessoas: mas não atrapalha o desenvolvimento da língua materna, ou seja, o português? Uma criança de dois anos mal sabe falar a língua materna e já seria apresentada a outra língua? Como seria esse processo?

Aguardei meu primeiro filho completar seis meses e procurei a escola para me candidatar a uma vaga. Eu estava no terceiro período da Licenciatura em Pedagogia, mas como falava inglês, consegui o emprego como auxiliar de sala em uma turma de alunos de dois anos de idade (Toddler). Sentia-me muito estranha ao conversar com aqueles pequenos em inglês, pois mal sabiam português. Contudo, em poucas semanas, ia percebendo que eu falava em inglês e eles me compreendiam. Alguns até tentavam pronunciar algumas palavras. Com essa experiência, fui me encantando com a eficácia da metodologia. Passei a fazer leituras sobre o bilinguismo na primeira infância, tipos de exposição e como o contato da criança até os quatro anos de idade com outras línguas pode fazer com que a apropriação seja bastante eficaz. Afinal, assim como estavam aprendendo a abstrair os conceitos em português, faziam-no em inglês, através da imersão numa língua adicional somente 4 horas por dia.

Após seis meses como assistente de sala, assumi, no ano seguinte, como professora titular, uma turma de alunos de 3 a 4 anos (Nursery). Neste período, passei por uma quebra de paradigmas muito grande: vivenciar a sala de aula e, ao mesmo tempo, cursar a Licenciatura em Pedagogia. Essa experiência foi de extrema importância em minha formação profissional. Tive a oportunidade de estudar teorias e sentir na prática a eficácia ou não das mesmas. Apesar de trabalhar com uma turma pequena (possuía entre 15 a 19 alunos com a presença de uma auxiliar em sala de aula), comparada à realidade da maioria das escolas brasileiras, nas redes públicas ou privadas, foram muitos momentos em que a realidade escolar me desanimava a estudar teorias que, muitas vezes, tinham pouca funcionalidade em minha visão naquele

momento. Ainda estava aprendendo a adequar as teorias aprendidas no próprio contexto escolar em que exercia minha função educativa.

Juntamente com a minha vida acadêmica, participava de cursos e treinamentos oferecidos pela Escola Maple Bear. Eram ministrados por educadores canadenses que visavam nos ajudar na apropriação da tão propagada metodologia do referido país. Até este momento, ainda trabalhava com a educação infantil, mas não deixava de estar alfabetizando só por não estar apresentando letras e palavras. Sentia a vitória em minha atuação quando um aluno pedia para eu escrever seu nome e não desenhar, pois tinha a consciência da diferença entre o desenho e a escrita. Percebia que a apropriação da escrita não seria feita de forma mecânica, através da cópia. As crianças tomavam consciência de que o próprio nome era constituído por letras que, por sua vez, representam sons. Isto estava bem claro, pois eu tinha como formação a universidade e a educação continuada oferecida pela escola. Mas ainda tinha a ambição de trabalhar com a consolidação da alfabetização, aquele momento em que a criança começa a desvendar as primeiras palavras de forma autônoma e começa a fazer sua própria produção escrita.

Quadro1 - Atuação profissional na escola bilíngue

<b>P e r í o d o</b>	<b>2013.1</b>	<b>2013.2</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>
<b>Fu nç ão e Tu rma</b>	Professora Assistente Todder	Professora Titular Nursery	Professora Titular Nursery	Professora Titular IK	Professora Titular IK	Professora Titular Year 1	Professora Titular Year 2

Fonte: Autoria Própria.

Em 2015, assumi a turma Intermediate Kindergarten (IK), frequentada por alunos entre 5 e 6 anos. Trata-se da fase em que é iniciado o processo de aquisição da escrita e da leitura. Para tanto, participei de um curso sobre a metodologia para iniciar o processo de alfabetização das crianças, oferecido pela própria escola, na qual utiliza o método fonético, tanto na língua

portuguesa quanto na inglesa. A partir do método mencionado, são apresentados os sons das letras e como elas se unem para a formação da palavra. Assim, a criança não decora a escrita, mas a entende, associa o fonema ao grafema.

Senti muita resistência por parte dos pais dos alunos. Nunca tive a oportunidade de alfabetizar utilizando outra metodologia, assim não posso dizer, do ponto de vista da minha prática efetiva, se o método silábico, por exemplo, teria resultados iguais, superiores ou inferiores. Concordo com Soares (2016) ao afirmar que o mais importante não é a metodologia utilizada, mas o olhar da professora para o processo da alfabetização fundamentado em conhecimentos do processo psíquico, psicogenético, fonológico e linguístico que o aluno precisa vivenciar e vivencia quando está aprendendo a língua escrita<sup>1</sup>. Por este motivo, acredito que um dos pilares da metodologia Maple Bear está no constante treinamento e educação dos professores, para que se possa ter um olhar fundamentado conforme descrito por Magda Soares.

Durante minha atuação como alfabetizadora no IK, foi sendo clareada minha compreensão de como a aquisição da língua adicional e da língua materna conversam entre si. Percebi que a cada etapa de desenvolvimento na leitura e escrita vivenciada pela criança na língua materna, ainda que em pouco tempo, contribuía para a aprendizagem desta mesma habilidade na língua inglesa. Conforme Baker (2006), as habilidades acadêmicas e linguísticas aprendidas na primeira língua são facilmente transferidas para a segunda língua, quando ambas possuem o mesmo sistema alfabético.

Na turma focalizada, os alunos possuíam uma hora diária de aula em português, iniciando a aquisição da leitura e escrita na língua materna. Visando dividir estratégias de gerenciamento e organização da turma e discutir as dificuldades dos alunos, a professora responsável pelo programa em português e eu, responsável pelo programa de inglês, sempre nos reuníamos. Em meados do primeiro semestre de 2016 eu compartilhava com ela as dificuldades que estava tendo com alguns alunos para começarem a estabelecer relações entre sons e escrita. A professora logo me informou que estavam começando a desenvolver esta habilidade em português. Em poucas semanas, os alunos conseguiram atingir o mesmo objetivo em inglês. Continuamos observando o padrão se repetindo, quando a dificuldade apresentada na língua materna era transportada para o inglês, assim como as habilidades aprendidas.

---

<sup>1</sup>SOARES (2016). Informações capturadas a partir do vídeo disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=k5NFXwghLQ8>> Acesso em: 15 nov. 2018.

Na minha prática, ficou claro, assim como explicitado por Baker (2006), que as habilidades de leitura e escrita são desenvolvidas primeiramente na língua materna e, como compartilham do mesmo sistema alfabético, em pouco tempo é desenvolvida na língua adicional. “Enquanto os sons das letras e a decodificação das palavras têm uma separação no aprender a ler em cada língua, as habilidades cognitivas e estratégias requeridas para a compreensão de um texto são comuns nas duas línguas” (BAKER, 2006, p. 330)<sup>2</sup>. Ou seja, enquanto vocabulário, gramática e ortografia ainda requerem uma instrução tanto na língua materna quanto na língua adicional, habilidades gerais em compreensão do sistema linguístico e estratégias de leituras são transferidas da língua materna para a segunda língua.

Em paralelo à minha atuação profissional, continuava meu processo de instrução na Licenciatura em Pedagogia e o conceito de letramento me foi apresentado, bem como sua contribuição para o processo de aquisição de leitura e escrita. Não só para a ‘decodificação’, mas em função da compreensão dos significados e para uma produção escrita consciente e crítica. Essas e outras proposições me levaram a fazer alguns questionamentos sobre a minha prática profissional: 1) Como o letramento na língua materna pode auxiliar na língua adicional? 2) Como trabalhar o letramento na língua adicional, a qual tende a ser predominantemente utilizada na escola? 3) O que seria bilinguismo? 4) Qual é a diferença entre letramento e bilinguismo e suas implicações no indivíduo bilíngue? 5) Como o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é influenciado pelo bilinguismo? 6) Quais recursos e estratégias pedagógicas utilizo em sala de aula para que se efetive o processo de alfabetização e de letramento? Estes questionamentos se tornam objeto de estudo nesta monografia de conclusão da minha licenciatura.

## **ESCLARECIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para responder às questões explicitadas previamente, busquei a fundamentação teórica relacionada aos temas elencados. Em seguida, contextualizei minha prática profissional diante das teorias a fim de me conscientizar criticamente em relação ao meu local de trabalho. Caracterizo esta pesquisa como investigação-ação, pois implica na tomada de “consciência dos princípios que nos conduzem em nosso trabalho: temos de ter clareza a respeito, tanto do que estamos fazendo, quanto do porquê o estamos fazendo” (MCNIFF, 2002, apud TRIPP, 2005, p. 449). A investigação-ação acontece com ênfase na prática reflexiva do professor, pois

---

<sup>2</sup>Nesta monografia, as traduções foram realizadas livremente por mim.

estabeleço uma relação entre as teorias e minha prática, como forma de identificar ou descartar a teoria abordada. De alguma forma, procuro “entender a prática na sala de aula como um local de investigação e reconstrução da teoria” (MAGALHÃES;CELANI, 2005, p. 144-145).

Através das leituras dos textos fui identificando práticas executadas e eventos percebidos em sala de aula, pois fiz a investigação sobre minha atuação como professora. Desta forma, percebi como vários aspectos do ensino da língua adicional no contexto escolar bilíngue relacionados em algumas referências acadêmicas já são trabalhados em sala de aula, alguns de forma instintiva ou com pouca base teórica, somente através de treinamentos recebidos pela instituição em que trabalho. Não obstante, por meio da reflexão sobre a minha ação e sobre as teorias que serão apresentadas, busquei descrever e avaliar minha ação profissional, aprendendo mais tanto a respeito da minha prática, quanto das teorias. Iniciei meu percurso investigativo relacionando os temas que deveriam ser estudados para responder às questões da pesquisa. Assim, busquei em Soares (2003), Freire (1989), Britto (2005) e Baker (2006) conceitos e definições de alfabetização e letramento para reflexão e identificação em minhas ações profissionais. Para apresentar a metodologia de alfabetização que utilizo, referenciei a Pinnel e Fountas (1998). A Baker (2006) recorri para identificar os tipos de bilinguismo, o que é o bilinguismo, qual a relação da língua materna com a língua adicional, implicações linguísticas e cognitivas do bilinguismo e definições de educação bilíngue. Ao identificar em qual definição de ensino bilíngue a escola focalizada se enquadrava, recorri a Lindholm-Leary (2001) para melhor entendê-la. Durante e após apresentação teórica realizo uma reflexão sobre a minha prática, identificando e relatando algumas experiências. Por último, analiso como me utilizo da metodologia e dos programas da Maple Bear para que o processo de alfabetização ocorra em um ambiente bilingue, trazendo consequências linguísticas aditivas e expandindo o conhecimento de mundo de meus alunos.

Como estou discutindo sobre questões específicas do uso da linguagem em indivíduos bilíngues, recorri a outros campos como psicologia cognitiva (BAKER, 2006) e sociolinguística (BAKER, 2006; BRITTO, 2005; FREIRE, 1989; MEGALE, 2014, 2017; MEGALE; LIBERALI, 2016), buscando aperfeiçoar meus conhecimentos teóricos e minha prática em sala de aula (metodologia – prática). Situo minha pesquisa no campo de investigação da Linguística Aplicada com natureza qualitativa, pois busco definir minhas práticas de professora de língua a fim de aprimorá-las. (CAVALCANTI, 1986)

Organizei esta monografia em três capítulos, além desta introdução, das considerações finais e das referências. No primeiro, caracterizo meu contexto de atuação profissional, que se tornou objeto de estudo neste trabalho, configurado como um tipo de iniciação científica. No

segundo, apresento o que se tem compreendido e proposto, em algumas literaturas especializadas, por alfabetização, letramento e bilinguismo, além da diferença em trabalhar o inglês como língua estrangeira, segunda ou adicional. No terceiro, com os conceitos teóricos previamente revisados, busco analisar, em minha prática, o que faço na sala de aula para que o processo de bilinguismo ocorra e como o utilizo como instrumento para a aquisição e desenvolvimento da escrita e leitura das crianças.

Neste trabalho, de forma simples e direta apresento não somente as concepções trazidas pela literatura especializada, mas mostro como uma professora com seis anos de atuação e finalizando a Licenciatura em Pedagogia visualiza tais práticas. Demonstro, ainda, como o estudo das teorias pode auxiliar no dia a dia na sala de aula em momentos de planejamento, ao elaborar objetos de ensino, ministrar aulas e avaliar alunos.

## **CAPITULO 1**

### **ESCOLA BILÍNGUE SOB O OLHAR DA PROFESSORA**

Diante dos meus desafios em sala de aula, contextualizar o ambiente em que trabalho e entender a realidade de meus alunos se mostraram fatores importantes para que eu pudesse exercer minha função com êxito e assim conseguir mobilizar teorias que antes pareciam distantes ou, até mesmo, impossíveis de uso. Foram diversos desafios encontrados, pois apesar de estar tendo a formação na universidade, a realidade de meus alunos está distante da experienciada pelos alunos da maioria das escolas brasileiras, para as quais somos preparados a atuar, tendo o português como única língua de instrução e estudo.

Segundo Megale (2014), apesar de a formação em pedagogia ser essencial e imprescindível para atuar nas salas de aula infantil e fundamental, falta para profissionais “a formação referente a aspectos teóricos relacionados ao bilinguismo e a educação bilíngue, sem mencionar o conhecimento linguístico discursivo para atuar neste segmento” (MEGALE, 2014, p. 3). Dessa forma, me vi despreparada em alguns momentos para fazer conexão entre o esperado por mim na universidade e o que meu ambiente profissional me exigia, tanto em questões teóricas e metodológicas quanto em compreender a realidade social de meus alunos.

O ensino da língua inglesa é exigido nas escolas regulares a partir do 6º ano do Ensino Fundamental de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Dentre as opções para o desenvolvimento da segunda língua, surgiram escolas internacionais e escolas bilíngues de elite. Apesar de não termos uma legislação que regularize e faça esta classificação, as escolas internacionais são aquelas que utilizam o idioma e currículo do país de origem, já as escolas bilíngues seguem o currículo brasileiro e as aulas são ministradas na língua materna e uma segunda língua. Assim, espera-se que não haja aulas de língua estrangeira como nas escolas regulares ou cursos de inglês, mas tenho consciência que a realidade brasileira é diversa, passível de estudos científicos para esclarecimento da comunidade especializada e sociedade de modo geral. A escola aqui focalizada segue o currículo estabelecido por legislações vigentes e utiliza-se do português e inglês para ministrar conteúdos disciplinares, desta forma é uma escola bilíngue tal como caracterizo adiante.

## 1.1 Caracterização da escola bilíngue

O Centro de Ensino Integrado das Américas com razão social reconhecida pela comunidade por Escola Maple Bear Palmas (EMBP) foi implementada em Palmas, capital do Estado do Tocantins, em 2012. Apresentou a proposta de trabalhar com as melhores práticas pedagógicas canadenses, seguindo o currículo brasileiro na formação de crianças no Ensino Infantil e Fundamental. É uma escola privada e atende, principalmente, a um público de classe média alta e classe alta. Conforme proposto por Megale (2017), pode ser caracterizada pela oferta de uma educação de elite ou de prestígio:

Por educação bilíngue voltada para alunos do grupo dominante, entende-se uma educação quase sempre de caráter elitista visando ao aprendizado de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas e a habilitação para completar os estudos no exterior. As assim chamadas Escolas Internacionais e as Escolas Bilíngues Brasileiras são exemplos do que se convencionou denominar educação bilíngue de elite ou de prestígio. (MEGALE, 2017 p.36).

A instituição focalizada nesta pesquisa está localizada na principal avenida da capital tocantinense, a Av. Joaquim Teotônio Segurado, utilizando dois lotes com área total 3.600 metros quadrados. A estrutura física da instituição foi sintetizada no Quadro 2:

Quadro 2 - Estrutura física da EMBP

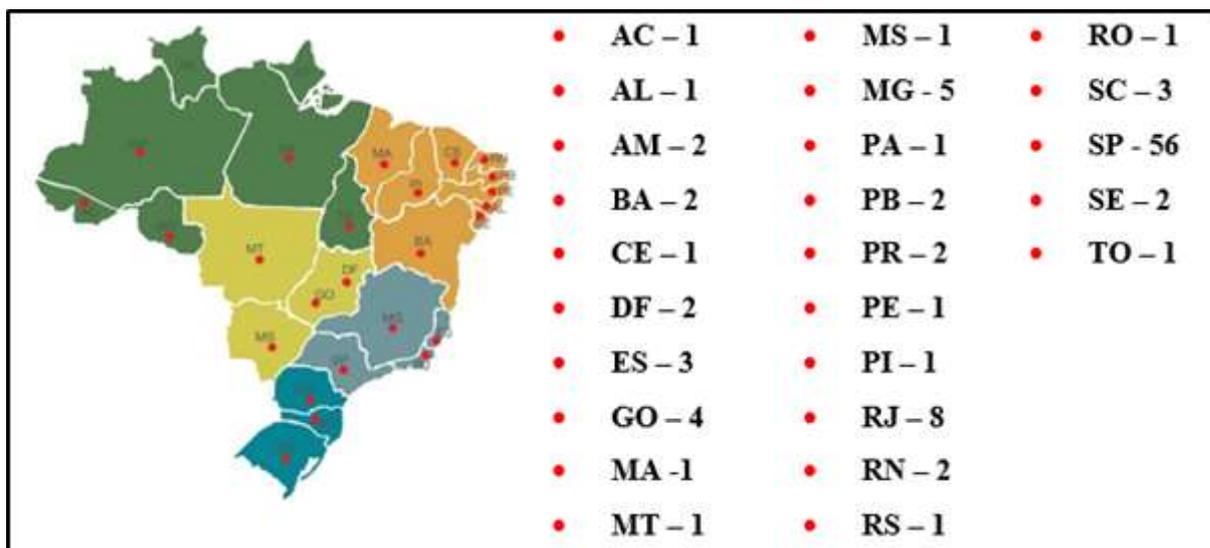
10 salas de aula com área média aproximada de 60m <sup>2</sup> cada	01 campo de futebol
01 biblioteca com cerca de 6.000 exemplares em seu acervo	02 áreas para lanche
01 sala de coordenação	08 espaços para banheiros, incluindo uma unidade para cadeirante
01 sala de direção	01 sala para professores
01 quadra poliesportiva	01 copa
01 campo de futebol	03 depósitos

Fonte: Autoria Própria.

A EMBP faz parte de uma rede de escolas presente em 16 países e com mais de 100 unidades distribuídas por quase todo o território brasileiro, com maior expressão em São Paulo e Rio de Janeiro que, juntos, possuem mais da metade das unidades brasileiras, conforme illustrei na Figura 1<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://maplebear.com.br/Unidades>> Acesso em: 23 nov. 2018.

Figura 1 - Distribuição das unidades escolares Maple Bear no Brasil



Fonte: Autoria própria.

O Canadá é um país oficialmente bilíngue, tendo como línguas oficiais o Francês e o Inglês, devido a sua colonização pela Inglaterra e França. Em 2016, possuía mais de 98% de sua população utilizando somente o inglês ou o francês, ou as duas línguas, portanto não significa que a população faz pleno uso desses dois idiomas. Aproximadamente 2% da população utilizam outras línguas nativas<sup>4</sup>, sendo o francês predominante nas províncias de Quebec, New Brunswick, e Ontario, e o inglês predominando nas outras províncias. Montreal, Ottawa e Moncton já possuem uma grande concentração de cidadãos de bilíngues fluentes.

No fim da década 60, foi decretado o *Official Languages Act*<sup>5</sup>, estabelecendo *status* equitativo do inglês e do francês em toda a administração federal, oferecendo à população canadense a escolha de ser atendido por órgãos federais na língua de sua preferência. Pois havia (e ainda há) tensão entre os nativos da língua inglesa (anglófonos) e os nativos da língua francesa (francófonos). O *status* equitativo foi de extrema importância por dar o mesmo valor legal para os dois idiomas. Ainda hoje é possível encontrar medidas feitas pelo governo canadense visando diminuir a tensão entre os nativos dos diferentes idiomas no país.

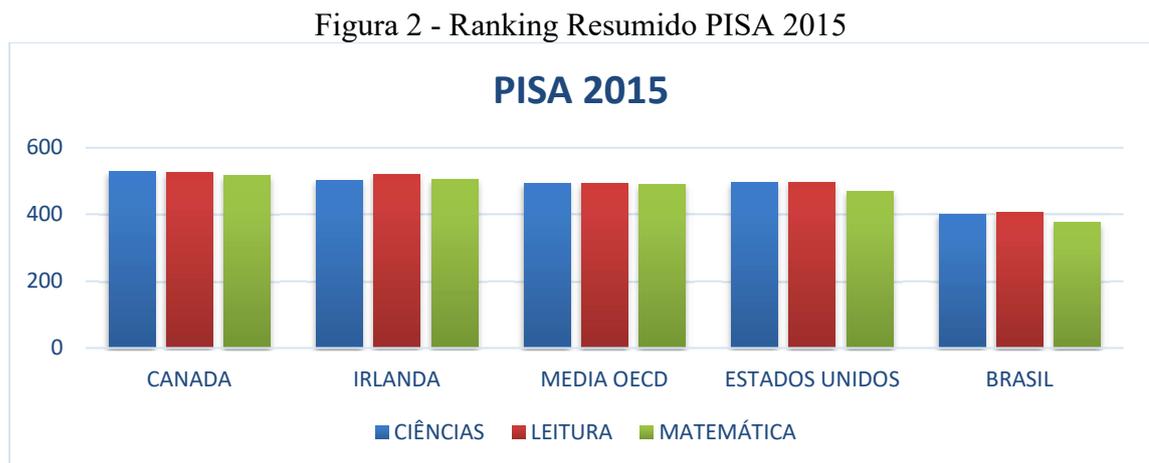
O bilinguismo se encontra assim como fator crucial e determinante para a inclusão e respeito dos cidadãos canadenses. Buscou-se desenvolver um sistema educacional que se adequasse à nova demanda linguística pelo desenvolvimento de cidadãos não só fluentes em uma segunda língua, mas usuários de duas línguas maternas.

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://officiallanguages.gc.ca/en/statistics/canada>> Acesso em: 24 nov. 2018.

<sup>5</sup> Disponível em: <[http://www.officiallanguages.gc.ca/en/language\\_rights/act](http://www.officiallanguages.gc.ca/en/language_rights/act)> Acesso em: 24 nov. 2018.

Por ser um país oficialmente bilíngue, possui diversas pesquisas relacionadas ao bilinguismo, desenvolvendo metodologias de imersão e estudando o reflexo cognitivo do bilinguismo. O Canadá também se destaca no ensino de matemática, leitura e ciências, sendo o primeiro colocado entre os países de língua inglesa no ranking trienal *Programme for International Student Assessment* (PISA), organizado pela *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), o qual foi divulgado pela última vez em 2015<sup>6</sup>. Alunos de 15 anos de idade são avaliados não somente nos termos de reproduzir os conteúdos, mas em habilidades de utilizar os conteúdos socialmente, o que me recorda as abordagens do letramento, que serão discutidas no próximo capítulo dessa monografia.

Na Figura 2, apresento gráficos a partir da síntese por mim realizada dos resultados do PISA em 2015. Justaposto os resultados dos desempenhos em ciências, leitura e matemática, por alunos do Canadá, Irlanda, Estados Unidos, OECD e Brasil.



Fonte: Autoria própria.

Tais resultados demonstram potências econômicas na Europa, América do Norte e América do Sul. Também possuem o desafio bilíngue: a Irlanda, com o Irlandês e o Inglês, por questões históricas; e os Estados Unidos, com o Inglês e o Espanhol, por questões imigratórias principalmente no sul do país. A média OECD é estabelecida pelo o órgão organizador do exame. Nos dados fornecidos, fica claro que o Brasil ainda possui muito para aprimorar em questão de ensino nas disciplinas focadas. São as experiências metodológicas que estão surtindo resultados no Canadá que a Maple Bear afirma trazer para o Brasil, com suas adaptações necessárias para adequar ao currículo brasileiro e perfil da comunidade nacional.

<sup>6</sup> OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris, <<https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

O programa Maple Bear, seguindo a metodologia canadense, alinha-se aos princípios da educação holística, os quais visam o desenvolvimento do aluno como um todo, abrangendo sua formação além do intelectual/cognitivo para o emocional, físico e social, como a própria escola defende em sua descrição metodológica<sup>7</sup>.

Reconheço em minha prática o quanto observar o aluno além de suas habilidades intelectuais e cognitivas demanda bastante empenho dos professores, mas traz resultados consistentes. Afinal, como já havia relatado em minha experiência como aluna, minha aprendizagem do inglês como língua adicional só aconteceu de fato quando eu estava motivada a aprender. Trabalhar as emoções e motivações dos alunos é o meu primeiro objetivo ao iniciar o ano letivo. Assim, procuro conquistar a confiança das crianças, conhecer suas características, estabelecer vínculos e, claro, fazer um diagnóstico do conhecimento compartilhado por elas. Esforço-me para estabelecer estratégias para alcançar meus objetivos delineados. Sim, estratégias, no plural, pois cada criança apresenta uma demanda diferente, exigindo assim um olhar diferenciado sobre o processo.

Considerar a motivação dos alunos é uma atividade fácil, visto que, seguindo as orientações da escola, trabalha-se sempre com temas que despertam o interesse dos alunos: contos de fadas, espaço, dragões e dinossauros. A partir do enfoque desses temas na Educação Infantil, são trabalhados os conteúdos disciplinares exigidos pela legislação brasileira, compondo programas que guiam as ações pedagógicas e propõem diversas atividades, brincadeiras, músicas e estratégias. No Ensino fundamental I, as aulas de ELA são organizadas em torno de temas como a leitura de diversos gêneros literários, promovendo práticas de produção escrita dos alunos.

Durante o ano letivo de 2018, em que trabalhei com a turma do 2º ano do Ensino Fundamental, focalizada mais diretamente no terceiro capítulo desta monografia, as unidades temáticas foram as seguintes, conforme organizei no Quadro 3. As unidades têm uma duração de 2 a 4 semanas.

Quadro 3 - Unidades temáticas do programa de inglês, 2º Ano do Fundamental I

<b>Unidades – Temas</b>
Unidade 1 – Names
Unidade 2 – Friendship
Unidade 3 – Mouse andMoose

<sup>7</sup>Disponível em:< <https://maplebear.com.br/MethododeEnsino>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

Unidade 4 – Animals
Unidade 5 – Bugs bugsbugs!
Unidade 6 – HowSilly!
Unidade 7 – ReptilesandAnphibians
Unidade 8 – Folk Tales and Fairy tales
Unidade 9 – Dragons
Unidade 10 – Eric Carle

Fonte: Autoriaprópria.

Os temas trabalhados são estabelecidos por educadores canadenses e brasileiros que, em conjunto, constroem os programas Maple Bear Brasil de *English, Language and Arts* e *Português, Linguagem e Artes*. Os temas são utilizados por todas as escolas Maple Bear no Brasil, contempla o currículo brasileiro e apresentam diversos gêneros textuais vinculados à literatura canadense, brasileira, dentre outras, visando não só despertar o interesse dos alunos, como contribuir para a compreensão de mundo. As escolas Maple Bear Brasil executam os programas, possuindo liberdade de realizar as alterações necessárias em algumas atividades para atender a demandas da comunidade local e/ou de alguns alunos.

Em matemática, é utilizado o livro didático “Math Makes Sense”, adotado nas províncias de Manitoba, British Columbia, Nunavut, Yukon, Saskatchewan, Northwest Territories e Alberta<sup>8</sup>. O programa orienta aos professores ensinar a matemática sem a utilização de memorização, mas a partir do entendimento das estruturas matemáticas, desenvolvendo estratégias de resolução de problemas e raciocínio. No programa do 1º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, antes de iniciar a prática de adição de números maiores que dez, os alunos são levados a agrupar diferentes objetos em grupos de dez, assim contam quantos grupos foram formados para identificar as dezenas e as unidades, construindo uma base sólida para a aprendizagem da adição, subtração, multiplicação e divisão. Antes de apresentar a multiplicação, são trabalhadas repetidas vezes e de formas diferentes as contagens por padrão (contar de 2 em 2, 4 em 4) e por agrupamento.

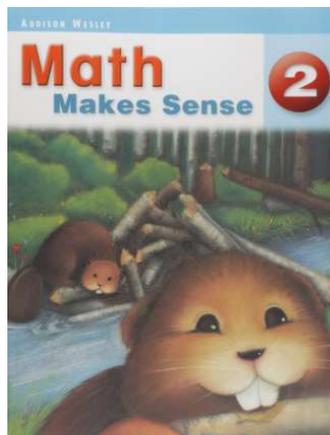
No programa do 2º ano, a atividade que antecede a multiplicação solicita aos alunos desenharem quatro grupos de botões com 2 botões em cada grupo. Após o desenho é solicitada a construção da sentença matemática de adição utilizando os grupos (2+2+2+2). Porém, possui alunos com grandes dificuldades em abstrações, uma em particular que se encontra em período

---

<sup>8</sup> Fonte: Disponível em: <<https://www.pearsoncanadaschool.com/index.cfm?locator=PS1g9e>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

de estudo quanto às dificuldades de aprendizagem, principalmente em matemática. Com estes alunos citados, antes de realizarem a atividade do livro, trabalhamos o mesmo raciocínio com manipulativo – botões –, ajudando-os a não só repetir o processo, mas realmente entendê-lo. Dessa forma, é trabalhado o raciocínio dos alunos para que entendam as operações e não somente as memorizam. No primeiro e segundo anos, no Fundamental I, os alunos possuem o livro de atividades para a prática e, a partir do terceiro ano, no Fundamental I, acrescenta-se o livro texto.

Figura 3 - Livro de matemática do aluno "Math Makes Sense" 2º ano do Fundamental



Fonte: Disponível em: <<https://www.amazon.com.br/Math-Makes-Sense-Trevor-Brown/dp/0321118146>>. Acesso em: 4 dez. 2018.

O livro didático utilizado para as aulas de ciências é o “Pearson Science”, o qual é utilizado na província de Saskatchewan, no Canadá. Para o professor, o material acompanha o guia com sugestão de atividades e experiências passíveis de realização em sala. As aulas são informadas por questionamentos trazidos por professores e alunos. Há experiências envolvendo a produção dos alunos, como um pluviômetro para estudar as estações do ano e mudança climática. Também possui livros de histórias envolvendo os elementos estudados e livros científicos, utilizados para leitura compartilhada ou individual dos alunos, conforme ilustro na Figura 4. Assim como na matemática, a partir do terceiro ano do Fundamental I, os alunos adquirem os livros teóricos para uso em sala de aula.

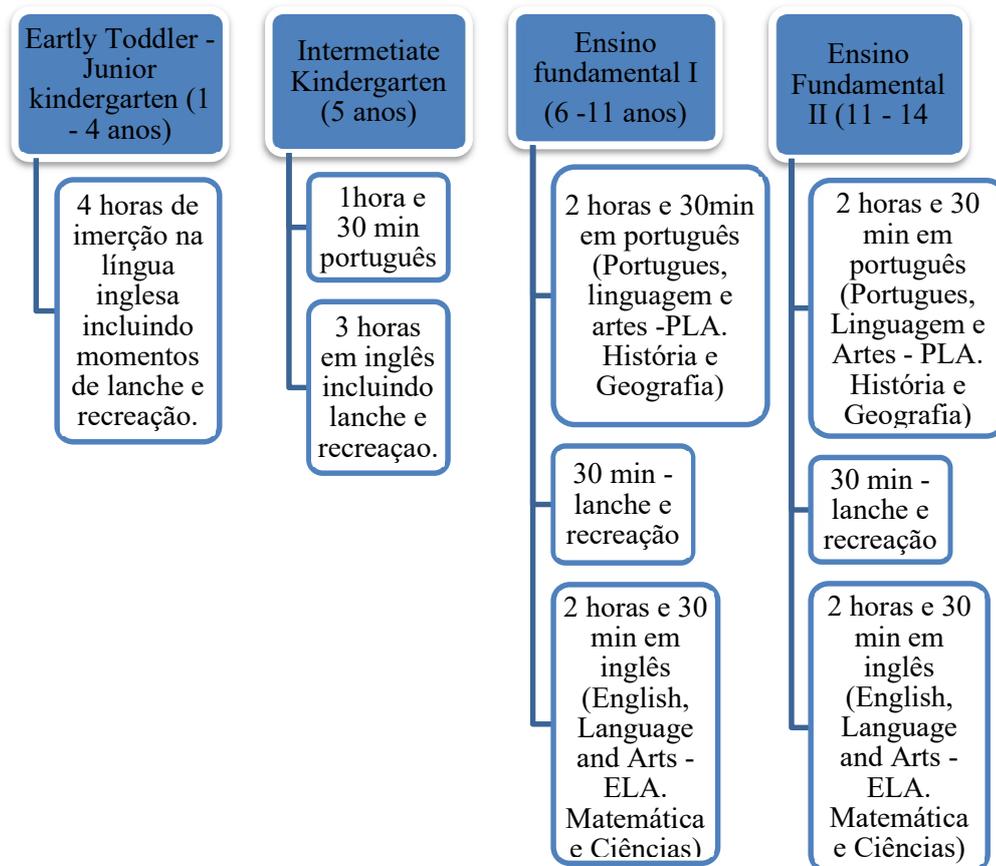
Figura 4 - Livros de leitura compartilhada e individual *Science Pearson 2*



Fonte: Disponível em: <<http://www.rubiconpublishing.com/product-tag/grade-2/>>. Acesso em: 5 dez. 2018.

A organização disciplinar na EMBP visa à imersão dos alunos na língua inglesa para que tenham a apropriação de vocabulário e fluência oral para iniciar o processo de leitura e escrita. A partir do Ensino Fundamental, a carga horária é dividida entre a língua materna e a língua adicional, visando assim um amplo desenvolvimento dos dois idiomas, tanto oralmente como de leitura e escrita, conforme ilustramos na Figura 5.

Figura 5 - Distribuição disciplinas em inglês e português



Fonte: Autoria própria.

Desde a organização de horários e disciplinas, é possível observar que o uso da língua adicional na escola é feito por imersão para o desenvolvimento do bilinguismo focado no uso linguístico. A proposta pedagógica é orientada para se trabalhar com o estudo da língua, mas também iniciando seu uso social no ensino de conteúdos curriculares de Matemática e Ciências. É incentivado o uso do inglês nos momentos de interação entre os alunos.

Assim identifico o ensino e uso da língua inglesa na EMBP como adicional, pois “trata-se de uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe” (LEFFA;IRALA, 2014).

Aos cinco anos de idade, os alunos têm o primeiro contato com as aulas em português, pois, como língua materna, ela está sendo aprendida e utilizada diariamente em todos os outros ambientes sociais da criança. Não há um processo de alfabetização iniciando do zero. Os alunos já possuem alguma familiarização com a circulação de textos escritos na referida língua. A clientela da escola é formada por alunos que, em sua maioria, possuem significativas histórias de letramento, conforme focalizarei no próximo capítulo desta monografia.

Durante o ano letivo de 2018, trabalhei com a turma de 19 alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, no horário vespertino. A maioria está na escola desde o início da Educação Infantil. Uma das alunas dessa turma possui o inglês como língua materna – refiro-me aqui a primeira língua adquirida pela criança, desde o nascimento. Ela é natural da Inglaterra e se mudou para o Brasil aos 4 anos de idade, possui pai turco e mãe brasileira, mas só teve contato com o português ao chegar no Brasil. Três outros alunos iniciaram a aquisição do inglês no início do ano letivo focalizado. Estou acompanhando este grupo desde o IK, o que me permite trabalhar seu desenvolvimento na alfabetização do processo inicial à consolidação.

Quadro 4 - Alunos do 2º ano do Fundamental em 2018

Aluno	Início na escola	Tempo na escola	Língua materna
<b>A</b>	Toddler	6 anos	Português
<b>B</b>	Year 2	1 ano	Português
<b>C</b>	Toddler	6 anos	Português
<b>D</b>	JK	4 anos	Português
<b>E</b>	Toddler	6 anos	Português
<b>F</b>	Toddler	6 anos	Português
<b>G</b>	Nursery	5 anos	Português
<b>H</b>	Toddler	6 anos	Português
<b>I</b>	Toddler	6 anos	Português
<b>J</b>	Year 2	1 ano	Português
<b>K</b>	Year 1	4 anos	Inglês
<b>L</b>	Toddler	6 anos	Português
<b>M</b>	Nursery	5 anos	Português
<b>N</b>	Toddler	6 anos	Português
<b>O</b>	Year 2	1 ano	Português
<b>P</b>	Toddler	6 anos	Português
<b>Q</b>	JK	4 anos	Português
<b>R</b>	Nursery	5 anos	Português
<b>S</b>	JK	4 anos	Português

Fonte: Autoria própria.

Os profissionais que atuam no programa de língua inglesa possuem fluência em inglês. A maioria possui certificação de nível superior em áreas diversas e muitos desses, estão em formação em Licenciatura em Pedagogia.

Diante da caracterização da escola, percebo que a instituição possui uma equipe que está em constante treinamento e formação continuada. Apesar de a Maple Bear proporcionar o

suporte para a atuação profissional, o que os professores compreendem por educação irá influenciar na prática efetiva em sala de aula.

No próximo capítulo, discorrerei sobre alguns conceitos de alfabetização, letramento, bilinguismo e biletamento. Com esses conceitos compreendidos, atrelados à contextualização do ambiente em que os alunos se encontram e os programas assumidos pela instituição de ensino, a ação pedagógica pode ser desenvolvida de forma produtiva.

## CAPITULO 2

### TEORIAS DE REFERÊNCIA SOB O OLHAR DA PROFESSORA

Este capítulo está organizado em duas seções. Na primeira, apresento algumas concepções de alfabetização e letramento, que compreendo servirem para guiar minha ação pedagógica. Início pela noção de alfabetização. Mostro como Soares (2003) e Britto (2007) apresentam a mudança em torno da compreensão de alfabetização nas últimas décadas a partir da necessidade e do surgimento dos estudos do letramento. Considerando que o processo de alfabetização é introduzido na Educação Infantil, antes mesmo de o aluno iniciar o processo de escrita desenvolve habilidades cognitivas e motoras que proporcionarão a aprendizagem da escrita.

Em seguida, problematizo a abordagem do letramento, pois esta não só contribui para uma apropriação consciente do papel social da escrita, mas também de experiências culturais e do desenvolvimento de uma visão cidadã crítica sobre o funcionamento da sociedade em torno da escrita. Levando em consideração o posicionamento de Soares (2003), Britto (2007) e Freire (1989), afirmo, tal como dito por Freire (1989, p. 9), que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Ou seja, a leitura de mundo feita pelo aluno precede a leitura do escrito. Essa última precisa contribuir para o exercício da cidadania e não se restringir ao alcance das demandas escolares.

Um fato que aprendi com a experiência como professora é que por trás de toda prática na escola deve existir uma intenção educativa embasada teoricamente. Durante todo o período em que o aluno se encontrasse contexto, ele está inserido em um ambiente que deve ser pensado e estruturado de forma que ocorra aprendizagem em todos os momentos. No lanche dos alunos, por exemplo, várias habilidades sociais e ambientais podem ser trabalhadas, como as práticas de higiene e de educação quanto ao desperdício de alimentos.

Aprendi também que contextualizar o ambiente é de suma importância, pois através da contextualização é possível trazer à luz as teorias estudadas no campo universitário. Aprendemos diversas teorias na universidade, em treinamentos somos apresentados a outras, porém se não tivermos a consciência de que devemos entender os nossos alunos, sua comunidade e ferramentas que podemos utilizar, essas teorias perdem o valor.

Eu, como professora de uma escola bilíngue em Palmas, Estado do Tocantins, com meus alunos e suas histórias, não posso simplesmente adotar uma teoria, uma metodologia e aplicá-la sem as devidas adequações. Estaria cobrando de meus alunos comportamentos não

construídos socialmente. Isso não faz com que eu não tenha que ter conhecimento das teorias e metodologias, muito pelo contrário. Somente com um bom entendimento das teorias que se pretende aplicar é que poderei contextualizá-las em minha realidade, não realizando um trabalho medíocre.

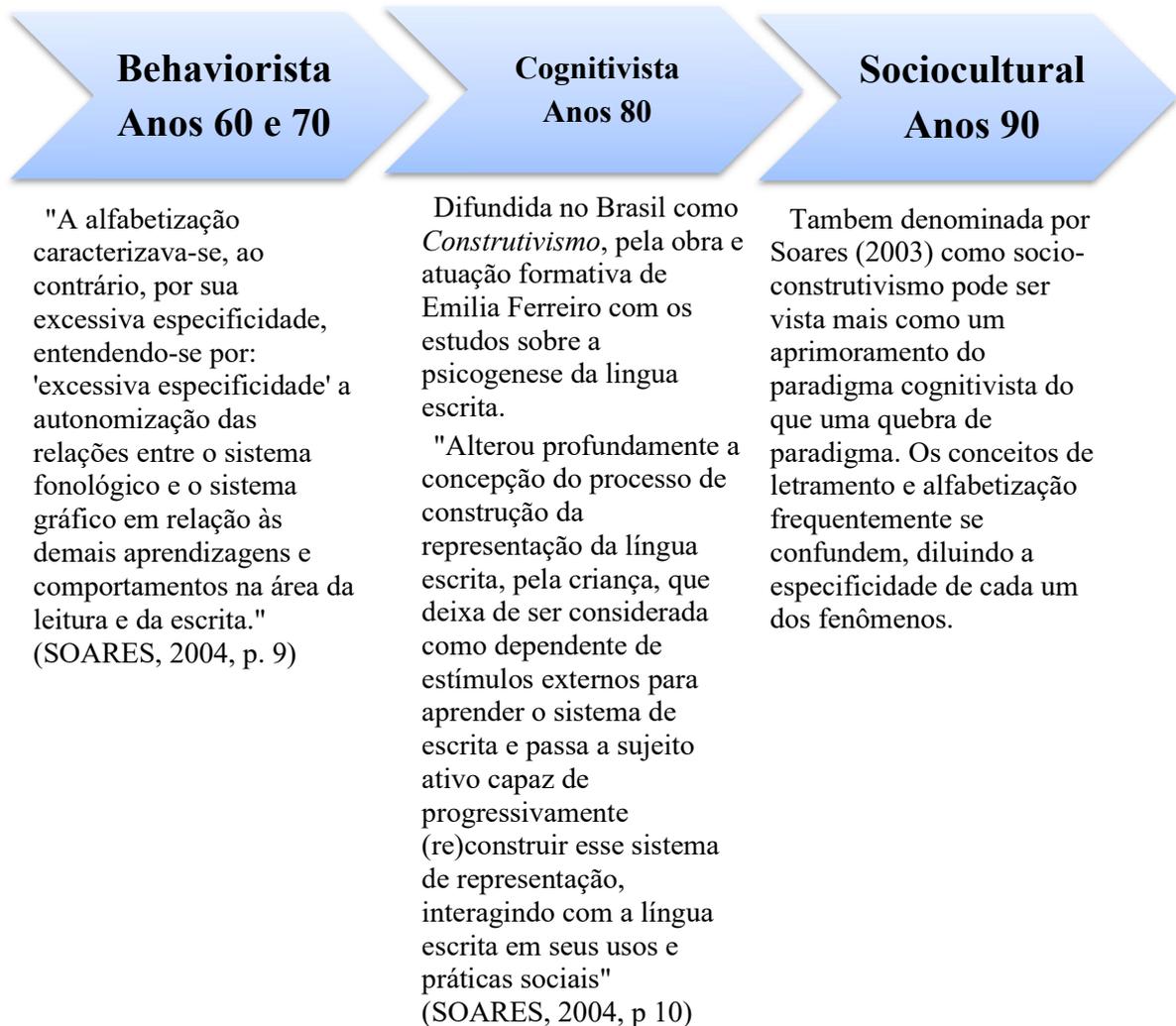
Para contextualizar alfabetização e letramento em meu ambiente pedagógico, conceituo o que é bilinguismo e multilinguíssimo e como o bilinguismo se diferencia do letramento e sua contribuição para a alfabetização e desenvolvimento dos alunos em contexto de alfabetização bilíngue. Para tanto, busquei em Baker (2006) definições para os conceitos de bilíngue, bilinguismo e como o processo de alfabetização e letramento são definidos pelo autor; e em Lindholm-Leary (2001), busquei referências sobre a educação em duas línguas, denominada pela autora como *Dual Language Education*.

## **2.1 Alfabetização e letramento**

Em minhas primeiras buscas relacionadas a concepções de alfabetização e letramento, em publicações internacionais, deparei-me com o termo *literacy* e quando buscava sua definição encontrava neste termo tanto a definição de alfabetização quanto a de letramento. Britto (2005, p. 6) diz que o termo *literacy* “foi, durante todo o século passado, traduzido como alfabetização. O que modificou, recentemente, foi o entendimento do que significa uma pessoa ser alfabetizada em função das exigências sociais dos usos da escrita”.

A mudança no entendimento de alfabetização também é discutida por Soares (2016), que caracteriza um determinado estágio na proposição dessas terminologias como uma “desinvenção da alfabetização”, o qual, ao invés de evoluir para as diversas facetas da aprendizagem da língua escrita, limitou-se ao resultado das atividades escolares sobre o discernimento do sistema da escrita. Na figura 6, apresento a mudança conceptual em torno do que se compreende por alfabetização nas últimas décadas.

Figura 6 - Mudança conceitual da alfabetização segundo Soares (2003)



Fonte: Autoria própria.

Soares (2003, p. 11) defende que “talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método”. Ou seja, muito se é discutido em torno do letramento do aluno, e pouco se discute quanto aos métodos de alfabetização, deixando assim uma lacuna com margem para que alguns compreendam que o aluno se alfabetiza sozinho. Na verdade isso não acontece.

Para a autora, a escrita é uma tecnologia a ser aprendida pela criança, pois se trata de aprender um sistema de representação de sons (fonemas) em letras ou grafemas. Compreende desenvolver as habilidades de “consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, *conhecimento e*

*reconhecimento dos processos* de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita” (SOARES, 2003, p 15, grifo nosso). Tal definição vem a mim como uma concepção técnica, pois trata de procedimentos a serem aprendidos pelo aluno, mas como ressaltado na posição da autora, é o “conhecimento e reconhecimento dos processos”. Quais processos seriam esses? Identifico a habilidade de reconhecer que o nome é uma produção escrita como parte deste processo, pois, inicialmente, o aluno constrói a consciência de que a escrita (grafemas) representa palavras (fonemas), mesmo antes de a professora trabalhar diretamente com letras.

Outro processo que leva a tradução do fonema em grafema é o reconhecimento das formas geométricas e a habilidades de traçá-las. Aliás, como esperar de um aluno que não reconhece um triângulo e não possui a habilidade de desenhá-lo, reconhecer e escrever a vogal maiúscula “A”? Dessa maneira, reconheço como processos responsáveis pela alfabetização outras situações de aprendizagem ainda na Educação Infantil, estendendo-se ao reconhecimento das formas até a produção escrita. Sendo assim, a alfabetização se caracteriza como processo contínuo e extenso, não podendo ser simplificada como aprendizagem de letras, sílabas ou palavras.

Se eu reconhecer a alfabetização apenas como a competência da produção escrita, certamente não reconheceria a alfabetização em inúmeras situações, a exemplo do caso citado na introdução, quando comento que meu aluno pediu para que eu fizesse a escrita do nome dele na atividade em sala de aula. Porém, como pontua Soares (2004), seria um equívoco não considerar a especificidade técnica da alfabetização, pois “não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois, a natureza de cada faceta [da alfabetização] determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica” (SOARES, 2003, p 15-16). Um olhar crítico depende do olhar do professor, pois deve entender o processo de cada aluno e desenvolver as técnicas adequadas para o seu desenvolvimento.

Após relevar a importância de reconhecer a especificidade da alfabetização, reconheço na EMBP a utilização do método fonético em que os alunos são familiarizados com os fonemas, e através deles formam as palavras. Pinnel e Fountas (1998) defende que a consciência fonológica é um importante fator no início da escrita e leitura. Os alunos precisam de instruções consistentes, explícitas, significativas e interessantes quanto aos fonemas, e aprender princípios de como as palavras são formadas, reconhecendo padrões e estratégias para ‘solucionar’ as palavras. Para tal, é necessário que os alunos tenham numerosas oportunidades de utilizar seu conhecimento fonológico em vários tipos de leituras e oportunidades de escrita. “Fluência, processamento simultâneo, dicas visuais, fonológicas, sintáticas e semânticas durante a leitura

para a compreensão é a base do *literacy*” (PINNEL; FOUNTAS, 1998, p 15). Pode-se perceber diante da posição de Pinnel e Fountas (1998) que apesar de demonstrar que o termo *literacy* vai além de aprender a estrutura da linguagem – tecnologia, busca ainda que os alunos possuam a capacidade de ‘solucionar’ as palavras – alfabetização – e, com isso, trabalhar na compreensão e importância da leitura – letramento.

Pinnel e Fountas (1998) utiliza o termo em inglês “*solve*”, o qual traduzi como solucionar, pois ao analisar minha prática, a reconheci como o mais próximo do que acontece. Ao iniciar o processo de alfabetização no IK, os alunos que já estavam na escola possuíam conhecimento dos sons das letras em inglês. Para iniciar o processo da escrita, fizemos muita leitura, sendo que um tipo de leitura em específico trouxe mais resultados: a leitura guiada. Nessa espécie, eu, professora, faço a leitura de um livro com um grupo de, no máximo, 5 alunos, e cada um possui seu exemplar do livro. A obra é escolhida de acordo com o número de palavras, possuem no máximo 10 palavras por páginas, as quais podem ser identificadas na ilustração. A estratégia de leitura será demonstrada de forma resumida no Quadro 6 a seguir.

Quadro 5 - Leitura Guiada

<b>A Professora faz a leitura.</b>	Os alunos acompanham em seus exemplares. Neste momento é ensinado estratégias para 'desvendar ' a palavras, como utilizar o primeiro som e procurar na ilustração algo que inicia com o mesmo som.
<b>O aluno faz a leitura para si mesmo.</b>	Aluno utiliza as estratégias apresentadas para realizar uma leitura individual.
<b>O aluno faz a leitura para a professora.</b>	Aluno faz a leitura individual para a professora. Momento em que é avaliada as estratégias compreendidas, habilidades já desenvolvidas pelo aluno e suas dificuldades.

Fonte: Autoria própria.

Durante e após a leitura guiada, estratégias para ‘solucionar’ a palavra estão sempre sendo utilizadas. Ao fazer a leitura de uma palavra desconhecida pelo aluno, este é instruído a falar os sons das letras e ir os unindo – para fazer a leitura de *cat*, primeiro fazemos o som de cada letra e a pronunciamos cada vez mais próximas, até que o aluno reconheça qual é a palavra. Além dessa estratégia, utilizamos as ilustrações para ajudar a dar significância para a palavra. A mesma estratégia é utilizada para a escrita. Se o aluno precisa escrever a palavra *cat*, o instruímos a falar a palavra lentamente para identificar quantos sons possuem e quais são. Por tais razões, traduzi o termo *solve* para solucionar, pois é apresentado para os alunos diversas ferramentas e estratégias para que eles, de forma autônoma, tenham a capacidade de fazer a leitura e/ou escrita.

Como já dito, apesar de existir uma metodologia de alfabetização, ela não é suficiente, pois além de identificar os procedimentos metodológicos, a compreensão do contexto em que o aluno se insere é de suma importância para que o processo não ocorra de forma mecanicista e de memorização. Paulo Freire (1989) defende que a alfabetização “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Somente identificando e respeitando o contexto dos meus alunos, conseguirei motivação dos mesmos para que o processo de alfabetização ocorra. Dessa forma, entendo que os alunos já chegam à sala de aula com uma bagagem cultural tanto de práticas orais quanto de práticas mediadas pela escrita. Neste momento, incluo a posição de Britto (2005, p. 20) quando diz que:

O desafio da educação infantil não é o de ensinar a desenhar e juntar letras, e sim o de oferecer condições para que as crianças possam se desenvolver como pessoas plenas e de direito [...]. Antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da **cultura escrita no cotidiano**, é inverter o processo e aumentar a diferença. [Contrapondo ao princípio da diversidade]” (grifo nosso).

Tal afirmação além de sustentar minha opinião quanto a respeitar o tempo de aprendizagem do aluno, também traz a expressão “cultura escrita no cotidiano”, a qual segundo o autor, faz parte da definição de letramento. Caracteriza “cultura escrita” como o modo de organização social cuja base é a escrita que implica valores, conhecimentos e modos de comportamento que não se limitam ao uso objetivo do escrito.

Entre os tópicos próprios de investigação e de intervenção nessa área estariam: a relação da escrita com o desenvolvimento cognitivo; a relação entre escrita, cultura e conhecimento; a inter-relação escrita/oralidade; as demandas por habilidades cognitivas e o modo de produção atual (BRITTO, 2005, p. 15).

Mesmo sem estar ensinando a escrita em si, ao desenvolver atividades que demonstram à criança a cultura escrita na qual está inserida, o professor está estimulando o desenvolvimento cognitivo do aprendiz, apresentando à criança a relação entre o conhecimento e a escrita e como esta reproduz e produz cultura. Estes tópicos demandam, assim, investigação por minha parte, como professora alfabetizadora, para que eu tenha uma prática coerente com o meu discurso, alcançando o objetivo visado: o letramento e a alfabetização.

Letramento, assim, “significa viver no mundo da escrita, dominar discursos da escrita, ter condições de pensar e produzir da cultura escrita e começa antes do ensino fundamental e não se interrompe sequer com a terminalidade da escolaridade regular” (BRITTO, 2005, p. 17).

Desse modo, o autor defende que uma das formas de letrar na educação infantil é através da leitura. Mesmo que o aluno não faça a leitura de forma autônoma e escute a leitura de outra pessoa, está interagindo intelectualmente com o texto. Ao “ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anunciam num texto escrito” (BRITTO, 2005, p 18). Compreender a leitura com os ouvidos é mais importante do que a leitura com os olhos na Educação Infantil.

Como apresentado no início do capítulo, para alfabetização e letramento é utilizado somente o termo *literacy* em inglês, mas isso não significa que não há questionamentos sobre a sua definição. Baker (2006) apresenta diferentes pontos de vista sobre o termo *literacy*, os quais mostram que, mesmo existindo somente uma denominação – *literacy* –, existem diferentes visões sobre o tema, e não é difícil identificar o que normalmente podemos ver como alfabetização e letramento em suas definições. No Quadro 7, ousei categorizar algumas das concepções de *literacy* compartilhadas por Baker (2006).

Quadro 6 - Diferentes concepções *Literacy* para Baker (2006)

***Literacy* como Habilidade (Alfabetização)**

"habilidade de decodificar símbolos em uma página em sons, seguido por fazer sentido a estes sons. A leitura é falar as palavras que estão escritas. E a escrita como a habilidade de soletrar as palavras corretamente, e escrever frases sem erros gramaticais". (BAKER, 2006, p 321)

***Literacy* como Construção de significado (Letramento Funcional)**

Apresenta uma visão construtivista de *literacy*, em que a leitura e a escrita são essencialmente a construção e reconstrução de significados. Com base na teoria de Vygotsky, os alunos constroem os significados a partir de suas experiências pessoais e histórias. A aprendizagem é mediada pela interação pessoal.

**Abordagem sociocultural (Letramento)**

É a habilidade de construir significado apropriado da leitura. "Em teoria, uma pessoa pode ser funcionalmente letrada, mas culturalmente iletrada (fazer leitura sem compreensão)<sup>9</sup>. Na leitura e na escrita, nós carregamos não somente nossas experiências anteriores como nossos valores e opiniões." (BAKER, 2006 p 325)

**Abordagem crítica (Letramento Crítico)**

O letramento pode ser utilizado para manter o *status quo* como forma de dominação por uma parte da sociedade dominante, impondo uma hegemonia cultural, desde o uso da língua, estabelecendo uma ‘linguagem correta’ até os costumes. Assim, pode ser uma ferramenta de opressão ou de libertação. Seguindo a visão de Freire, uma forma de empoderamento é através do *literacy*, que deve ir além do ler e escrever e trazer à luz o contexto sociocultural do aluno.

Fonte: Autoria própria.

Apesar de Baker (2006) apresentais tais conceitos em um contexto de diglossia, em que línguas minoritárias – línguas indígenas, imigrantes etc. – e a língua oficial estão em constante uso e em muitas vezes em conflito, é possível fazermos uma conexão com o que já foi discutido sobre a alfabetização – a “desinvenção da alfabetização” de Soares (2003) – e o letramento

<sup>9</sup> Isto é o que se denomina de *analfabetismo funcional* no contexto acadêmico brasileiro.

como conhecimento de mundo (Freire, 1989), cultura escrita e oral para Britto (2005). Através da abordagem de letramento crítico, o autor esclarece que, em um contexto escolar, desenvolver este tipo de letramento significa que “aos alunos não deveriam ser convidados a recontar uma história. Eles devem ser encorajados a oferecer sua *própria interpretação e avaliação do texto*”. (BAKER, 2006, p. 325, grifo do autor).

Conforme explicitado no capítulo anterior, minha atual prática como professora é com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. |Nessa fase, a alfabetização já está sendo finalizada, pois os alunos conseguem elaborar uma escrita autônoma com produção de texto e estão aprendendo as convenções de escrita, regras gramaticais, porém ainda estão em processo de desenvolvimento da habilidade de leitura e compreensão autônomas.

As competências que os alunos têm do uso e convenções de escrita e leitura influenciarão a compreensão textual, sem a qual não se faz o uso social dos textos. Os alunos já estão habituados a fazer a “leitura com os ouvidos” e através dela fazer a compreensão, porém, na idade escolar em que se encontram, tem-se como um dos objetivos a autonomia do aluno diante do texto escrito, lendo e compreendendo-o.

Diante do que foi exposto, compreendendo o letramento não somente como uma competência do uso da escrita, mas também de entender o relacionamento de poder que existe por trás de ler e escrever. É a interação com o conhecimento de mundo, explicando-o e analisando-o, desenvolvendo pensamentos e hábitos críticos, uma forma de produção cultural. Existem diversas práticas sociais de reprodução e produção cultural na contemporaneidade (textos, vídeos, áudios etc.). São diversos contatos que os alunos têm diariamente com diferentes práticas sociais, e negá-las na sala de aula é um desrespeito à própria realidade discente. Impor outras práticas, sobrepondo às familiares, estaria os desmotivando a participar das atividades de letramento em sala de aula.

No programa do IK, lembro-me de um aluno interessado no sistema solar. A produção escrita dele sobre o referido assunto foi desenvolvida com mais facilidade. Por outro lado, os alunos que não eram habituados com o contexto, tiveram uma produção um pouco mais resistente, pois ainda estavam se adaptando ao tema, ao vocabulário. Assim, para obter um bom resultado com a maioria dos alunos, busquei adentrar ao tema com gêneros textuais já conhecidos pelos alunos, como um livro com um personagem que já conheciam, despertando, assim, o interesse dos demais alunos pelo assunto.

Dessa forma, por meio do letramento já adquirido pelo aluno, trabalhei as convenções da escrita, pois a alfabetização e o letramento ocorrem simultaneamente, como afirma Soares (2003) ao defender que:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se **no contexto de e por meio de** práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver **no contexto da e por meio da** aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003, p. 14, grifos da autora)

Segundo a autora, as práticas sociais de leitura e escrita são os meios pelos quais se desenvolve a alfabetização. Porém, compreendo que essas práticas estão além da leitura e escrita, pois essa é uma das formas de compartilhar conhecimento, tal como os vídeos e competências orais. Mesmo focando no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, outras práticas sociais auxiliam na formação, pois ajudam o aluno a adquirir conhecimento para assim poder fazer produção escrita ou leitura sobre tal.

Um dos principais pontos do letramento como ferramenta de pedagogia e de participação crítica social é considerar as demandas dos alunos e os aspectos culturais locais. O estudo do letramento apareceu para contribuir no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e participação social de grupos minoritários ou pouco visibilizados, que não possuíam acesso a uma variedade de gêneros textuais, especialmente realizados na escrita, e que quando possuíam a habilidade de ler e escrever, não a utilizava de forma proveitosa ou crítica, podendo ser chamados de analfabetos funcionais.

Em minha realidade profissional, meus alunos fazem parte de camadas sociais privilegiadas. A maioria possui pais ou responsáveis têm condições de contribuir com o desenvolvimento do letramento dos filhos. Têm acesso a livros, gibis e revistas, entre outros materiais escritos em casa. Fazem uso da internet e possuem acesso a canais de televisão por assinatura. Dessa forma, cabe a mim enquanto educadora, identificar quais os gêneros que os alunos já são familiarizados para aprofundar os conhecimentos por eles compartilhados, pois pode se proporcionar uma consciência mais crítica do funcionamento das práticas sociais mediadas pela escrita, considerando, inclusive, alguns valores subjacentes. Outros materiais escritos que não lhes são familiares por alguma razão, inclusive por baixo prestígio em grupos sociais pontuais, podem ser material de estudo, possibilitando o conhecimento e respeito de diversas práticas culturais.

Em minha prática, utilizo a língua inglesa na sala de aula. Quando iniciei no ensino fundamental, foi ainda mais desafiador entender como utilizar o conhecimento trazido pelo aluno na sala de aula como ferramenta para a alfabetização. A maior dificuldade encontrada foi o vocabulário restrito, pois os alunos possuem um maior repertório em sua língua materna.

Nesse momento, identifiquei no letramento uma ferramenta para desenvolver a língua inglesa em meus alunos pois:

A língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece. O sistema, incorporando principalmente o léxico e a sintaxe, é construído sobre a língua já conhecida, às vezes estabelecendo contrastes, como, por exemplo, a ênfase nos heterossemânticos no ensino do espanhol, ou o uso da língua materna para introduzir a língua inglesa (SCHLATTER; GARCEZ, 2012 apud LEFFA; IRALA, 2014).

Através de conteúdos já conhecidos pelos alunos, eu apresentava o vocabulário já que, como defende Baker (2006), conceitos aprendidos na língua materna são transferidos para a segunda língua com facilidade. No próximo capítulo, problematizarei como tenho me utilizado da abordagem do letramento na sala de aula e quais ações devem ser melhoradas ou apropriadas.

## 2.2 Bilinguismo e Biletramento

Até o presente momento, discorri sobre os processos de alfabetização e de letramento de forma um tanto genérica. Nesta seção, tentarei situar tais processos ao contexto instrucional bilíngue. Afinal, o que é ser bilíngue? Ao fazer essa pergunta para os professores responsáveis pelo programa de língua inglesa da escola em foco, obtive respostas que, em sua maioria, destaca o fato de o indivíduo bilíngue fazer o uso das duas línguas, português e inglês, de forma simultânea. Relaciono no Quadro 7 algumas representações dos professores autantes no Ensino Fundamental I sobre bilinguismo.

Quadro 7 - O que é bilinguismo? Opinião dos professores no Ensino Fundamental I da EMBP

Prof. H	É a coexistência de duas línguas, habitando no mesmo tempo e espaço. Elas não estão em conflito, mas estão em conjunto. Eu posso te dar vários termos do bilíngue precoce, tardio e etc. Mas o bilinguismo para mim é a coexistência de duas línguas que <u>estão simultaneamente trabalhando no cérebro</u> da criança ou da pessoa, do adulto, e elas estão em <u>harmonia e trabalhando para a expansão do conhecimento da pessoa</u> .
Prof. K	Eu entendo o <u>bilinguismo como competência</u> , eu acho que isso se refere à <u>habilidade de um ser viver duas línguas em suas necessidades, usando as suas competências para comunicação, independentemente de ele ter grande habilidade com a primeira ou a segunda língua</u> . Eu penso na situação de alguém, por exemplo: temos uma criança brasileira que foi morar na Inglaterra ou nos Estados Unidos. Essa criança vai ter vivências na segunda língua constantemente. Isso não quer dizer que ela domine a segunda língua, mas ela está em processo de aquisição linguística. Vai procurar, vai buscar, por necessidade, todas as maneiras, através de todas as suas competências, utilizar aquela língua para atingir seus objetivos, sejam eles de <u>compreensão ou de comunicação</u> .
Prof. G	As pessoas divergem muito sobre o que é o bilinguismo e se há níveis de bilinguismo. Eu entendo o <u>bilinguismo como uma pessoa sendo capaz de se comunicar, se expressar nas duas línguas independente da precisão gramatical</u> . Ela não precisa ter o domínio gramatical completo das duas línguas. Porque se você for parar para pensar, muitos nem o têm <u>da própria língua</u> , para falar a verdade. Então se você for definir o bilinguismo como um domínio completo da língua, já cai por

<p>isso né, pois <u>nem a própria língua as pessoas dominal hoje em dia</u>. Então, se a pessoa consegue se comunicar, passar uma mensagem e se fazer entendida, estabelecer uma comunicação, ela já é bilíngue para mim. <u>Está estabelecendo uma comunicação sem ruídos na língua em diversas situações, com coerência e coesão.</u></p>
---

Fonte: Autoria própria.

Embora o prof. H coloque que as duas línguas não estão em conflito, eu consigo visualizar duas diferentes dimensões para um possível conflito: 1) atraso na língua materna ao adquirir a língua adicional; 2) confusão entre as duas línguas, com misturas de códigos – *codeswitching*. Primeiro, considerando tal dimensão, o desenvolvimento do indivíduo bilíngue deve acontecer de forma que uma língua não anule a outra, como acontece com a educação de algumas tribos indígenas e/ou imigrantes, em que a educação bilíngue visa a sobreposição da língua “oficial” sobre a língua materna do indivíduo (BAKER, 2006; MAHER, 2007). Segundo, é possível e comum perceber que indivíduos bilíngues em alguns momentos misturem uma língua com a outra, o chamado *codeswitching* ou *codemixing* – mistura de códigos conceituada por Baker (2006) e defendido pelo autor como um empréstimo de palavras quando o interlocutor não encontra uma palavra equivalente para expressar o que quer, ou por não encontrar uma palavra equivalente na outra língua. Considerando a primeira dimensão, eu concordo com o posicionamento, mas acredito que a mistura de códigos, não seria considerado um conflito, mas uma alta proficiência no caso do empréstimo de palavras.

Prof. G coloca que o indivíduo bilíngue é aquele que o indivíduo pode ser bilíngue quando consegue se comunicar independente de sua precisão gramatical, mas em seguida coloca que é aquele que se comunica sem ruídos. Concordo com a primeira colocação. A precisão gramatical é algo que temos dificuldade de ter em vários momentos, até mesmo em nossa língua materna. Logo, impossível entender como bilíngue somente o indivíduo que apresente essa precisão, já que nem os nativos da língua a mantém a todo o momento. Em sua segunda colocação, os ruídos são colocados como discordâncias que impedem a compreensão da mensagem. Se, em uma conversa num restaurante um estrangeiro perguntar a um brasileiro “Onde banheiro é?” a mensagem será compreendida. Dessa forma, não há ruídos. Porém a opinião se mantém contraditória por afirmar que haveria uma coesão, mas não necessariamente uma precisão gramatical. Acredito que uma mensagem sem sentido seja mais difícil de ser compreendida do que uma com alguns erros gramaticais.

Percebe-se que os professores, ao responderem à questão, utilizaram diferentes expressões, tais como “vivenciar duas línguas”, “coexistência das duas línguas” e

“capaz de se comunicar e se expressar nas duas línguas” para discorrer que o bilíngüe faz o uso de duas línguas.

Foi utilizado o termo “competências” para a comunicação por um dos professores, mas quais competências seriam essas? De acordo com Baker (2006), para se definir se um indivíduo é bilíngüe, é necessário observar quatro habilidades linguísticas demonstradas no Quadro 8, sendo duas habilidades receptivas: escutar e ler. E duas habilidades são produtivas: falar e escrever.

Quadro 8 - Quatro Habilidades Linguísticas segundo Baker (2006)

Habilidades	Oral	Escrita
<b>Receptivas</b>	Escutar	Ler
<b>Produtivas</b>	Falar	Escrever

Fonte: Baker(2006, p. 7).

O autor defende que diante das quatro habilidades fica mais fácil identificar quem é bilíngüe ou não, pois o bilinguismo não está somente na habilidade de falar duas línguas, mas utilizá-las socialmente, seja para se comunicar ou para se informar. Baker (2006) também salienta que é possível subcategorizar essas habilidades em diferentes escalas, pois a habilidade de utilizar o idioma, além de depender de quais habilidades o indivíduo desenvolveu, também dependerá do ambiente em que será utilizado. Maher (2007), no contexto científico brasileiro da Linguística Aplicada, sustenta posição semelhante ao relatar:

Tomo a mim mesma – um sujeito bilíngüe português-ínglês – como exemplo: eu diria que minha competência de leitura de textos acadêmicos sobre, digamos, políticas linguísticas, é praticamente equivalente nas duas línguas. Minha capacidade de debater, oralmente, o mesmo assunto em um congresso científico é, entretanto bem maior em português do que em ínglês. Mas se a tarefa for marcar uma consulta medica por telefone, meu desempenho será, novamente equivalente. Discutir a atual situação do Corinthians no Campeonato Paulista de Futebol em uma mesa de bar? Redigir um contrato de locação? Não conseguiria fazê-lo com proficiência nem em uma língua, nem em outra, embora suspeite que se tivesse que participar destas práticas em ínglês o resultado fosse ainda mais catastrófico. (MAHER, 2007, p 73).

Tal relato demonstra que um indivíduo bilíngüe pode possuir diferentes habilidades de comunicação em diferentes contextos, que podem depender do ambiente em que a segunda língua foi adquirida e do ambiente em que tem oportunidades de fazer o uso da linguagem. A autora comenta que, em alguns ambientes e assuntos, até em sua língua materna o uso não seria feito com proficiência, como para discutir um jogo de futebol ou redigir um contrato de locação.

O conhecimento linguístico envolve a familiarização com práticas sociais situadas. Baker defende que a “comunicação inclui não somente a estrutura da linguagem (gramática, vocabulário), mas quem está dizendo, o que, para quem e em quais circunstâncias” (BAKER, 2006, p. 5) e completa afirmando que “a natureza do ser bilíngue (ex. imigrantes, indígenas, elite) interage com o tipo de letramento que lhe é oferecido e experimentado.” (BAKER, 2006, p. 320). Dessa forma, como considerar um indivíduo bilíngue somente se este possuir proficiência na língua materna e segunda língua com a mesma proporção, sendo que até em nossa língua materna não possuímos proficiências em todos ambientes e possibilidades de comunicação? Baker (2006) coloca que “raramente bilíngues e multilíngues usam suas habilidades equitativamente em suas duas línguas. Geralmente uma língua é a *dominante*” (BAKER, 2006, p. 4, grifo do autor). Nem sempre as pessoas têm a oportunidade de fazer uso das duas ou mais línguas no dia a dia. O indivíduo faz mais uso de uma língua ou outra dependendo do contexto e ambiente, sustentando assim a opinião do Prof. K quando discorre que o indivíduo é bilíngue “independentemente de ele ter grande habilidade com a primeira e a segunda língua”.

Outros aspectos a serem considerados ao definir bilinguismo são idade e contexto de aquisição da segunda língua. Baker (2006) identifica como bilinguismo simultâneo quando a criança tem contato com as duas línguas desde o nascimento e como consecutivo ou sequencial quando a aprendizagem acontece após os três anos de idade. O contato com a segunda língua pode acontecer por motivos diversos, mas podem ser caracterizados como compulsório para imigrantes, indígenas e surdos. Também pode ser facultativo quando a aquisição da segunda língua (normalmente uma língua de prestígio) é feita por opção, seja do indivíduo ou de seus responsáveis. Nesta definição de aquisição facultativa, é possível observar características da educação bilíngue de elite que “tem como foco oferecer aos alunos altos níveis de proficiência por meio de uma abordagem baseada na aprendizagem de conteúdos por meio língua de elite.” (DE MEJIA, 2013, apud MEGALE; LIBERALI, 2016, p. 13)

O debate sobre a definição do indivíduo bilíngue se mostra delicado, pois além de levar em conta a idade e contexto de aprendizagem, demonstra que o bilíngue necessariamente não possui proficiência equivalente nas duas ou mais línguas. Dessa forma, Baker (2006) defende que a definição dependerá do propósito e do parâmetro de avaliação utilizados. Ao avaliar o uso da linguagem de um indivíduo, presume-se que o está comparando com um modelo considerado ideal. Surge, então, a questão: o que o seria ideal? O ideal poderia ser um falante nativo da língua? Mas não é exclusividade do Brasil o fato de que, apesar de existir somente uma língua oficial (além da Libras), é possível identificar variações linguísticas, dialetos,

línguas indígenas e inúmeras línguas estrangeiras trazidas e, por vezes, modificadas por imigrantes. O Brasil nunca foi uma nação monolíngue, apesar de muitos sustentarem esse mito.

Ao se assumir algum uso linguístico privilegiado ou dialeto como ideal, o debate passa a ser político, pois sustenta a posição de poder de algumas classes, dando mais prestígio ao grupo que domina a “língua ideal” selecionada, talvez por razões sociais ou econômicas, e não linguísticas.

Ter a habilidade linguística de um nativo é o que Baker apresenta como bilinguismo máximo. No outro extremo, está o bilinguismo mínimo. Nesta perceptiva, pode-se considerar um indivíduo com poucas expressões em seu repertório como iniciante. Torna-se ainda mais complicado definir o que seja bilinguismo, pois as habilidades em uma ou outra língua podem variar em infinitas maneiras ou perspectivas.

Em busca de resolver a questão “o que é ser bilíngue?”, Baker (2006) apresenta a definição do Bilinguismo Equilibrado (mesma competência nas duas línguas). Apesar de ser considerado como o ideal pelas vantagens cognitivas, quando as duas línguas possuem um desenvolvimento apropriado, ainda apresenta lacunas, pois raramente, mas não impossível, alguém terá competências idênticas nas duas línguas. Esta perspectiva avalia o bilíngue como um indivíduo como “dois monolíngues em uma pessoa”. Esta visão denominada de *fracionada* do indivíduo bilíngue é confrontada pela visão *holística* do bilíngue, que argumenta que “o bilíngue não é a soma de dois monolíngues completo ou incompleto, mas sim aquele que possui um perfil linguístico único” (BAKER, 2006 p. 9).

Em minha prática, é de suma importância entender quem é o indivíduo bilíngue e estabelecer um conceito para tal, pois o olhar que tenho sobre o meu aluno, o qual está dentro de uma escola com uma proposta bilíngue, deve ser refletido em minha prática. Possuir uma visão *fracionada* ou *holística* mudará minha forma de entender a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, de avaliação da aquisição da língua inglesa. Ao ter uma visão holística dos meus alunos, eu não os comparo com o falante nativo, mas faço a avaliação de suas competências e foco nas habilidades que já alcançaram e não no que não conseguem fazer. Isso não significa que qualquer forma de comunicação será aceita, afinal, a escola é um ambiente que visa a aquisição de habilidades acadêmicas, é um local de aquisição da língua inglesa. Prefiro, então, “comparar” meus alunos a eles mesmos, e desta forma ajudá-los a adquirir mais fluência na língua adicional para alcançar os objetivos acadêmicos e sociais da escola.

Corroboro com a visão holística, pois não acredito que o bilíngue seja a soma de dois monolíngues. Em minha experiência como um indivíduo bilíngue, percebo que os dois idiomas estão em constante atividade e, como coloca Baker (2006), uma língua está dominante em

determinados momentos. Quando estou na escola, ambiente em que faço maior uso da língua inglesa, possuo uma fluência maior para utilizar a língua, pois este é o meu contexto de uso e estudo. Porém, ao utilizar em algum ambiente social, para alguns assuntos abordados, minha fluência em inglês já fica comprometida. Tal fato mostra que o tipo e contexto de letramento que possuo na língua inglesa interfere em minhas habilidades de me comunicar com proficiência. Este entendimento sobre o bilinguismo é refletido em minha atuação profissional ao não esperar de um aluno a capacidade de se comunicar em diferentes momentos com a proficiência na língua inglesa que tem na língua materna. Se irei trabalhar com os alunos um tema, tal como “répteis e anfíbios”, antes preciso os letrar nesse contexto, proporcionando aos alunos oportunidades de familiarização com o vocabulário relacionado, desenvolvendo a capacidade de se comunicar em meio a esse contexto de forma mais confortável.

Na EMBP, no ensino fundamental, como já apresentado na caracterização da escola, há disciplinas ministradas tanto em português quanto em inglês. Apresenta um programa bilíngue 50% em português e 50% na língua inglesa. Essa estrutura promove altos níveis de proficiência na linguagem, conhecimento acadêmico e atitude positiva de aprendizagem, segundo defende Lindholm-Leary (2001).

Porém, uma das limitações para a aquisição e desenvolvimento da proficiência na língua inglesa está no fato de que o uso da língua está limitado às práticas escolares, o que caracteriza o ensino de uma língua adicional, tal como define e explica Leffa e Irala (2014):

Trata-se de uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, a priori, não competem entre si, mas que se complementam. Na medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua. (LEFFA; IRALA, 2014, p. 22)

A língua inglesa segundo Leffa e Irala (2014) não é língua estrangeira por fazer parte de uma realidade que nos é familiar – através do uso dos meios de comunicação, internet, cinema etc. Já para Baker (2006) não é língua estrangeira porque esta se refere ao estudo da língua, tal como temos nos cursos de idiomas no Brasil.

Na turma aqui focalizada, com exceção de uma aluna, a qual possui o inglês como língua materna, os outros só têm contato com a língua adicional na escola e, esporadicamente, em viagens internacionais com a família. Este fato pode nos levar a categorizar a escola como

*Content-based English as a Second Language (ESL)*, Inglês como *segunda língua*<sup>10</sup> por conteúdos, em que “partes do currículo é ensinado através do inglês, não havendo somente aulas de inglês”. (BAKER, 2006, p. 217). Nesse caso, apesar de ter conteúdos ensinados na língua adicional, o letramento é mais focalizado na língua materna. Porém, identifico a EMBP como *Dual Language Bilingual School* – escola bilíngue com duas línguas em que possui como objetivo um equilíbrio entre ambas, através do letramento contextualizado, identificando e aprimorando o letramento dos alunos (BAKER, 2006).

Diante da complexidade conceptual apresentada, o letramento entra como uma ferramenta para que os alunos não se limitem ao uso da língua somente em contextos acadêmicos. “O ideal é que um programa de imersão não só crie bilíngues, mas que expanda os horizontes dos alunos e os sensibilizem para os valores e culturas da língua em aquisição” (BAKER, 2006, p. 272). Dessa forma, busca-se desenvolver nos alunos um biletamento, uma vez que “uma linguagem separada de sua cultura é como um corpo sem alma” (BAKER, 2006, p. 298). O ensino bilíngue deve assegurar a empatia por duas ou mais culturas. Assim, esse ensino poderá proporcionar uma experiência aditiva e não reduzir a cultura local, nem maximizar a cultura da língua aprendida. No contexto de bilinguismo de elite, Baker (2006) diz que “o biletamento é sobre promover a expansão da racionalidade, pensamento crítico, conhecimento balanceado e diverso, empatia e sensibilidade às diferentes culturas” (BAKER, 2006, p. 320).

Assumindo o biletamento como qualquer tipo de comunicação que ocorra em duas (ou mais) línguas escrita ou oral, este é considerado uma vantagem para Baker (2006), visto que o letramento empodera, emancipa, culturaliza, educa e pode ser uma atividade agradável por natureza. Voltando a Freire (1989), o aluno deve ser capaz de fazer uma leitura do mundo, das relações de poder e disputas em torno dos usos linguísticos. Ao possuir mais de uma língua de domínio, o aluno possui mais de uma fonte de letramento. Baker (2006) defende que os alunos bilíngues possuem um melhor desenvolvimento metalinguístico. No caso em estudo, como os dois idiomas compartilham do mesmo sistema alfabético, são várias as habilidades que são transferidas de uma língua para a outra.

Estratégias para promover o biletamento requerem um trabalho interdisciplinar e abordagens personalizadas, considerando tanto o contexto social quanto as individualidades em sala. Como foi colocado no primeiro capítulo, a Maple Bear elabora o programa para o ensino

---

<sup>10</sup> Saliento que Baker (2006) escreve se referindo ao contexto bilíngues de minorias (indígenas, imigrantes, etc.). Por esse motivo, o autor utiliza o termo *segunda língua*, pois os indivíduos e grupos estudados possuem constante contato tanto com a língua materna quanto com a segunda língua.

do inglês como linguagem. Neste, já indica as leituras e propõe atividades para serem executadas em sala de aula. Assim, como considerar o contexto social e fazer abordagens personalizadas utilizando um material que vem “pronto”? Para sanar tal questão, início lembrando o fato de que o programa é feito por educadores canadenses em conjunto com educadores brasileiros, seguindo os conteúdos e habilidades definidas pela legislação brasileira. Em minhas experiências e através dos treinamentos que tive, vejo o programa como um guia, afinal, várias estratégias que utilizo em sala de aula só tive contato através do programa. Como já foi relatado, existe um déficit de formação de professores para a educação bilíngue. Assim, muito do que utilizo em sala foi aprendido durante os treinamentos e estudo do programa. Cabe a mim, então, como professora, planejar minha ação na seguinte ordem: 1º identificar os objetivos esperados pelo programa; 2º identificar as competências já adquiridas pelos meus alunos para alcançar o objetivo identificado; 3º trabalhar com os alunos o desenvolvimento das competências ainda não desenvolvidas para tal; e 4º execução da atividade proposta.

No próximo capítulo, discorrerei de forma mais detalhada sobre estratégias para a execução do programa da Maple Bear em sala de aula, utilizando o biletamento.

## CAPÍTULO 3

### BILINGUISMO NO ESPELHO

Neste capítulo, buscarei em minha prática como acontece o ensino bilíngue e como me utilizo do bilinguismo para que o processo de aprendizagem da segunda língua aconteça de forma aditiva, sem trazer malefícios para o desenvolvimento da primeira língua. Este capítulo está organizado em duas seções. Na primeira, discorro sobre a função social da escola e como ela influencia as aulas de inglês como linguagem e, na segunda sessão, sobre as aulas de ciências

#### 3.1. Literatura na aula de língua

Após entender melhor o que significa ser bilíngue, a questão do que seria um ensino bilíngue me vem à mente ainda com mais questionamentos. Afinal, existem diversas maneiras de aprender uma nova língua, e cada uma dessas maneiras levará o aprendiz a desenvolver habilidades para diferentes contextos. Um vendedor de *coco* na praia de Ipanema possui habilidade de vender e negociar seu produto com turistas em língua inglesa. Neste contexto comercial e turístico, o comerciante aprendeu a se comunicar e a este contexto ele se delimita. Provavelmente não possui a habilidade para escrever, ler ou se comunicar em circunstâncias diferentes de seu costume na língua inglesa. Esta visão de bilinguismo apresentada como *mínima* por Baker (2006) reduziria os alunos ao uso da segunda língua somente em contextos acadêmicos.

Nesse momento me atrevo a questionar, então, o que a escola ensina. A importância da escola se deve apenas ao contexto acadêmico? De que formas a escola consegue cumprir esse papel social? E como a metodologia em que trabalha consegue abranger os diferentes contextos e contribuir para uma formação mais ampla do sujeito, não se limitando às habilidades acadêmicas?

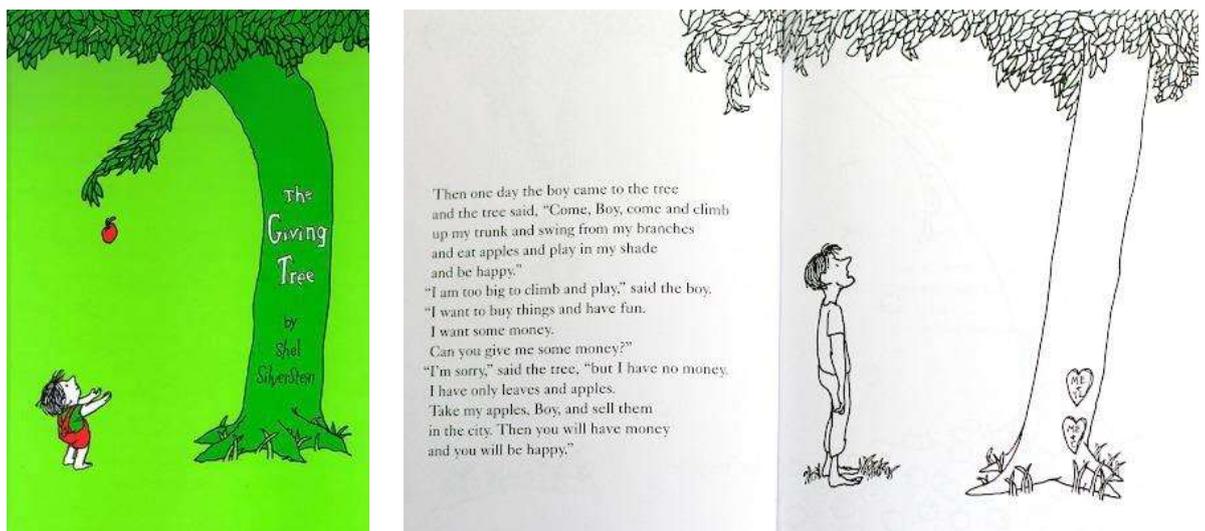
As pessoas são seres que convivem e sobrevivem em sociedades. Elas vivem e moldam o próprio comportamento por meio de interações sociais. Sabem se comportar em sociedade a partir da interação social com o outro. Lidar com outras personalidades, com anseios e desejos diferentes dos próprios, enfrentar frustrações, dialogar e conseguir se posicionar de maneira assertiva configuram-se como grandes desafios e, por vezes, conflitos dos humanos. Nesse sentido, a comunidade escolar é um ambiente privilegiado para experienciar tais práticas. No contexto escolar, pode-se conhecer diferentes formações e valores, depara-se com diferentes crenças religiosas – ou não – e é a interação e o modo que se reage a diferentes situações que

podem moldar as pessoas. Para isso, a escola deve apresentar diferentes contextos e falas, configurar-se como um espaço de livre debate, respeito e aceitação.

Durante toda minha prática como educadora, pude vivenciar atividades que englobam e se preocupam com o ser humano de uma maneira geral. As práticas metodológicas que exerço e vivencio não são limítrofes, restritas aos contextos linguísticos e pedagógicos. São planejadas a partir da preocupação com a formação do cidadão de uma maneira mais ampla. Para a metodologia canadense, adotada pelas escolas Maple Bear, é de suma importância que a formação do cidadão seja pautada em interação em sociedade, preocupação com o meio ambiente, respeito à comunidade nativa e responsabilidade social como um todo. Todo contexto social das atividades, cada história e prática que propomos em sala de aula levam em conta tais interesses.

Pude ver tais interesses sendo abordados pelo programa de ELA, quando este pede que sejam realizadas a leitura e a discussão do livro "The giving tree", de Shel Silverstein. É trabalhado na segunda unidade do programa do 2º ano. O livro conta a história de um garoto que usufrui de tudo que a árvore tem a lhe oferecer, não sabendo retribuir ou agradecer de maneira sustentável a natureza. De maneira implícita aborda o consumismo exacerbado e a falta de cuidado com os recursos naturais do planeta.

Figura 7 – Livro "The Giving Tree", de Shel Silverstein



Fonte: Arquivo da autora.

Pude abordar não apenas conteúdos lexicais e gramaticais – nomenclatura das partes de uma planta e adjetivos do que uma árvore é e pode proporcionar – sobre o tema, mas questões amplas como responsabilidade social, respeito ao meio ambiente e, de uma maneira mais

abrangente, responsabilidade emocional com o outro, pois a árvore dialogava e emanava um sentimento de preocupação com o garoto, enquanto este só se preocupava com o bem material que a árvore podia lhe fornecer. Os fonemas também foram trabalhados: o som das letras g e t (o reforço dos sons do alfabeto é feito todos os dias. Esporadicamente são trabalhadas as letras, dígrafos e/ou encontros consonantais e vocálicos), proporcionando uma prática de escrita. O aluno utiliza os fonemas para escrever as palavras (instruem-se os alunos a falar a palavra pausadamente, identificar os sons e escrever. Os erros mostraram quais fonemas devem ser reforçados com os alunos).

Na Figura 7, o garoto se preocupa apenas com o bem material que a árvore pode lhe proporcionar, como já mencionado anteriormente (I want some Money, can you give some Money? / Eu quero dinheiro, você pode me dar dinheiro?). Ao citar essa fala e outras passagens do livro, foi possível discutir sobre o consumismo na sociedade em que vivemos e sobre a responsabilidade nos desastres ecológicos atuais. O roteiro para execução da leitura e atividades estão demonstrados no quadro 9:

Quadro 9 - Planejamento de aula baseada no livro “The Giving Tree” de Shel Silverstein

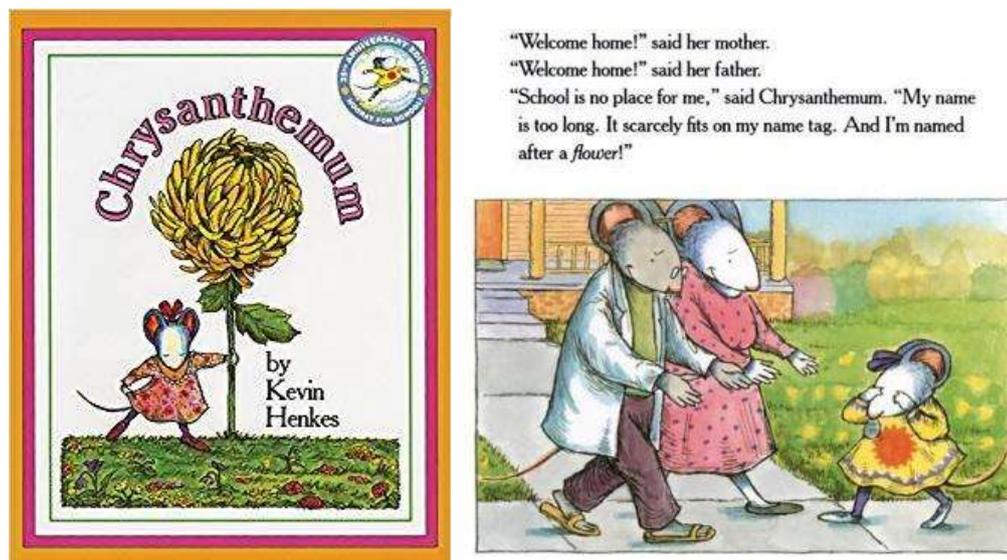
<b>Roteiro para leitura e realização de atividades relacionadas ao livro.</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Antes da leitura (desenvolver vocabulário e conhecimento sobre o assunto que será abordado) Levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto: 1º solicitar que pensem em diferentes tipos de árvores que conhecem; 2º relacionar com os alunos através da prática de <i>brainstorm</i> quais atividades podem ser feitas com as árvores (escalar, sentar na sombra, construir coisas, colocar um balanço etc.); 3º identificar as partes da árvore (tronco, folha, galho etc.).</li> <li>● Realizar a leitura expositiva Professora realiza a leitura do livro para os alunos. Nesse momento pode-se encontrar vocabulário não reconhecido pelos alunos e apresentar estratégias de compreensão, como procurar na ilustração e contexto da história.</li> <li>● Após a leitura Discutir o livro através de questões norteadoras - Por que você acha que o rapaz visita a árvore todos os dias? - Você acredita que a árvore e o garoto são amigos? - Por que a árvore é considerada como ‘a árvore que oferece’? - Você acredita que o garoto foi egoísta? - Você gostaria de ter uma árvore como amiga? - Você gostaria de ter este garoto como amigo? O que você diria a ele? - O que nós, humanos, podemos oferecer às árvores?</li> </ul>	
Atividades relacionadas ao livro	
<b>Atividade A</b>	<b>Atividade B</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conteúdos lexicais: Desenvolver vocabulário ao pontuar as partes da árvore em que o garoto utiliza para satisfazer suas vontades (folha, galho, tronco etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fonemas: O som das letras g e t.</li> <li>● Prática de escrita – O aluno utiliza os fonemas para escrever as palavras.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdos gramaticais: Adjetivos – ao qualificar as partes da árvore e seus produtos.</li> </ul>	
<p>1º relacionar as partes da árvore e o que o garoto produziu a partir da mesma;  2º identificação dos sons e letras na palavra  3º escrita compartilhada – aluno dita as letras e/ou fazem a escrita da palavra no quadro;  4º aluno desenha uma árvore e nomeia suas partes;  5º aluno escolhe duas partes da árvore e descreve quais itens foram produzidos.</p>	<p>1º relacionar palavras que iniciam com o som da letra G e que iniciam com o som da letra T;  2º apresentar imagens de objetos que iniciam com as letras em estudo;  3º aluno separa as imagens em dois grupos – G e T – e cola na folha de atividade;  4º aluno escreve as palavras próximo às imagens – utilizando os fonemas.</p>

Fonte: Autoria própria adaptado do programa de ELA da Maple Bear.

Em outro momento, vivenciei em sala de aula questões como *bullying* e empatia sendo abordadas pelo livro “Chrysanthemum”, de Kevin Henkes, trabalhado na Unidade 1, tematizada de *Names*. No livro, a personagem principal sofre provocações por parte dos colegas da nova escola, em razão de seu nome ser longo e também por ser o nome de uma flor. A personagem demonstra sofrimento, relatando pesadelos e a vontade de não retornar à escola por sofrer tais provocações. Apenas quando surge na história a personagem de uma professora, que demonstra não apenas empatia, mas admiração pelo nome, as colegas decidem seguir o mesmo exemplo.

Figura 8 - Livro “Chrysanthemum”, de Kevin Henkes



Fonte: Arquivo da autora.

Na imagem reproduzida na figura 8, visualiza-se Chrysanthemum chorando e repetindo coisas que foram ditas por colegas no primeiro dia de aula (*My name is too long. It scarcely fits on my name tag. And I’m named after a flower!!* *Meu nome é muito longo. Mal cabe no meu*

*crachá. E me deram o nome de uma flor!*). Com o uso do referido livro, pude abordar algumas formas de *bullying* – provocações feitas pelos alunos que causam sofrimento físico e/ou emocional –, pudemos discutir sentimentos como empatia, solidariedade, compreensão e como expressar uma opinião de uma maneira educada e respeitosa. Trabalhei ainda os conteúdos linguísticos que a unidade e o tema abordava como: substantivos, sequência alfabética, construção de palavras e adjetivos, conforme exposto no Quadro 11.

Quadro 10 - Planejamento de aula baseada no livro “Chrysanthemum” de Kevin Henkes

<b>Roteiro para leitura e realização de atividades relacionadas ao livro.</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Antes da leitura (desenvolver vocabulário e conhecimento sobre o assunto que será abordado)<sup>7</sup> Identificar o título e o autor do livro. Fazer a leitura do título do livro e perguntar se alguém sabe o que é um crisântemo. Após elucidação da palavra, mostrar uma imagem do crisântemo e pedir aos alunos para descreverem a flor. Realizar uma leitura das figuras, observar as ilustrações do livro e pedir aos alunos para fazerem previsões sobre a história. (Em que local a história acontece? Quais são os personagens? Quem você acredita que é o personagem principal? Qual você acha que será o problema nesta história?)</li> <li>● Realizar a leitura expositiva Professora realiza a leitura do livro para os alunos. Nesse momento pode ser encontrado vocabulário não reconhecido pelos alunos. Apresentar estratégias de compreensão como procurar na ilustração e contexto da história.</li> <li>● Após a leitura Discutir o livro através de questões norteadoras (tais questões foram elaboradas por mim, de acordo com as habilidades sociais que buscava estimular nos alunos como empatia, respeito e formas de demonstrar ou não a própria opinião.) - Porque a Crisântemo não gostava de ir à escola? - Porque os colegas não a tratavam bem? - O que as colegas faziam é algo legal de se fazer? - Como as colegas deveriam se comportar ao não gostar do nome da personagem? - Como os pais da Crisântemo reagem ao ver a filha chorando? - As colegas realmente não gostavam do nome?</li> </ul>	
Atividades relacionadas ao livro	
Atividade A	Atividade B
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Construção de palavras – utilizando as letras encontradas na palavra <i>chrysanthemum</i>.</li> <li>● Sequência alfabética – Sequenciando as palavras encontradas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Elementos da história: Identificar autor, personagem principal, local, problema, solução da história e identificar a história como fictícia ou não.</li> <li>● Sequência na história – Identificar o início, meio e fim da história.</li> </ul>
<p>1º escrever a palavra <i>chrysanthemum</i> no quadro; 2º pedir aos alunos para procurar palavras dentro da palavra <i>chrysanthemum</i>. (<i>an, the, mum</i>); 3º os alunos recolhem letras moveis para a escrita da palavra <i>chrysanthemum</i>; 4º com as letras moveis, os alunos experimentam diferentes combinações para formar novas palavras; 5º na folha de atividade denominada ‘<i>How many words can you find in chrysanthemum?</i>’ - quantas palavras você</p>	<p>1º apresentar a folha de atividade ‘<i>Story Elements</i>’, Os alunos com suas folhas e a professora com uma versão ampliada, fazem a leitura das questões apresentadas. 2º ao realizar a leitura da pergunta, debater com os alunos qual seria a resposta apropriada. Em conjunto, formar a frase resposta. Os alunos escrevem as respostas</p>

<p>consegue encontrar em crisântemo? – Os alunos escrevem as palavras encontradas.</p> <p>6º após a construção de palavras os alunos as escrevem em ordem alfabética no caderno.</p> <p>Obs. Para alunos com menor vocabulário na língua inglesa, eles recebem o apoio de professores ou colegas. Ao escreverem as palavras no caderno em ordem alfabética, é solicitado ao aluno que seja feito um desenho para representar as palavras novas em seu vocabulário. (Tal estratégia não estava presente no programa. Eu a incluí por possuir três alunos que estavam iniciando a aquisição da segunda língua neste ano e outros que ainda não desenvolveram vocabulário por razões diversas.)</p>	<p>utilizando o som das letras para palavras que ainda não sabem escrever.</p> <p>3º voltar a atenção dos alunos para as perguntas. Qual o problema e qual a solução. Perguntar em que momento da história o problema e a solução foram apresentados pelo autor (início e fim) e o que acontece no meio (diversos eventos).</p> <p>4º apresentar a atividade denominada “<i>story sequence</i>”, em que os alunos irão descrever e ilustrar o problema no início, escolher um evento para o meio e a solução para o fim.</p>
--	--

Fonte: Autoria própria adaptado do programa de ELA da Maple Bear.

Como pôde ser observado, os temas e, conseqüentemente, os gêneros trabalhados, servem como ferramentas para que o bilingüismo aconteça, pois através deles trabalhamos os conteúdos linguísticos e os conteúdos sócio culturais - utilizando do conhecimento prévio do aluno para ajudá-lo a perceber novas realidades e diferentes pontos de vista. Saliento que estratégias similares são utilizadas nas aulas de Português, Linguagem e Artes. Como já explicitado, os alunos tendem a desenvolver as habilidades de escrita e leitura, primeiramente, em sua língua materna e, em seguida, transfere as habilidades para a segunda língua. Dessa forma, o bilingüismo se faz de forma aditiva e não há a diminuição de uma língua em relação a outra.

### 3.2 Inglês na aula de ciências

O programa de ciências, “Science Pearson”, do 2º ano, em diversos momentos, faz referência e demonstra profundo respeito às comunidades nativas. Quando trabalho conteúdos como matérias primas, além de inquirir de onde elas vêm e como se transformam, também discutimos como os indígenas as compreendem, utilizam e as transformam, demonstrando respeito pelos recursos naturais.

Ao trabalhar o tema ‘Animais’, com o objetivo de observar animais em seus ambientes, propor questionamentos sobre o desenvolvimento e crescimentos dos animais e identificar os filhotes e suas nomenclaturas, o programa instrui os professores a abordarem como os indígenas vêm os animais e ainda salienta que “os ensinamentos dos primeiros povos e os dos índios Métis nos ajudam a entender o quão importante os animais são para nós, e que eles são ajudantes e companhias, alguns dando sua vida por nós em forma de comida”, como apresentado no excerto reproduzido Quadro 12 extraído do guia do professor do programa de Ciências:

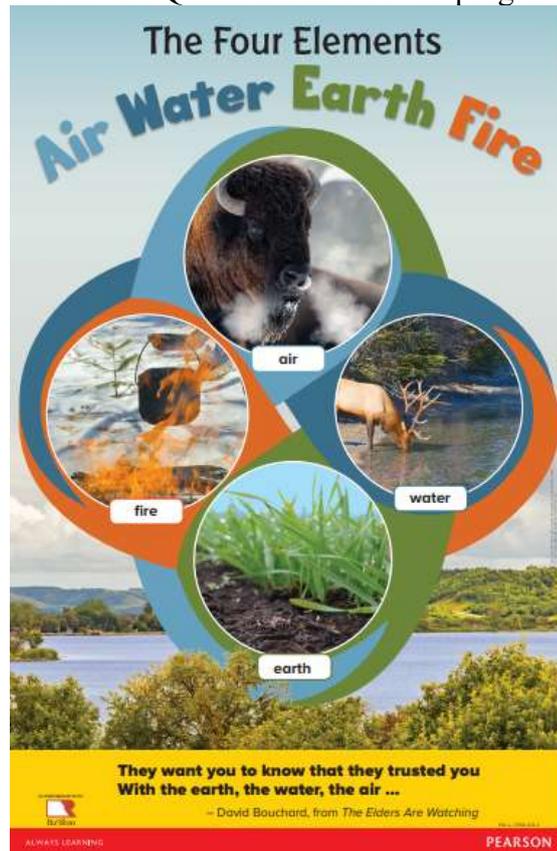
Quadro 11 - Guia do professor do programa de Ciências - excerto reproduzido.

<p><b><u>Traditional Knowledge</u></b></p>	<p>Students need to be reminded that all animals are part of nature and are to be treated with our greatest respect. First Nations and Métis peoples' teachings help us understand how important animals are to us, and that they are helpers and companions, some of which give up their lives for us in the form of food. For these reasons, animals are revered by First Nations and Métis peoples. When hunting, many First Nations and Métis peoples show respect for the animals by making sure nothing goes to waste and giving an offering to the animals' spirit.</p>
<p>1: Exploring Animals in Their Environment 9</p>	
<p><b><u>Conhecimento tradicional:</u></b> Os alunos precisam ser lembrados de que todos os animais são parte da natureza e precisam ser tratados com nosso grande respeito. Os ensinamentos dos primeiros povos e os dos índios Métis nos ajudam a entender o quão importante os animais são para nós, e que eles são ajudantes e companhias, alguns dando sua vida por nós em forma de comida. Por essas razões os animais são reverenciados pelos primeiros nativos e índios Métis. Quando caçam, os nativos mostram respeito pelos animais se certificando que nada será desperdiçado e dando e oferecendo aos espíritos dos animais.</p>	

Fonte: Science Pearson.

Em todos os assuntos abordados pelo programa, há exemplos como esse, que compartilham e reverenciam o conhecimento dos povos nativos. Além de ter exposto nas paredes pôsteres sobre o assunto, apresentando diferentes formas de expor informações, tal como quando trabalhamos os quatro elementos (ar, água, terra, fogo), discuti com os alunos sobre como os indígenas os utilizam e os protegem.

Figura 9 - Pôster "Os Quatro Elementos" do programa Science Pearson



Fonte: Disponível em: <[http://assets.pearsoncanadaschool.com/asset\\_mgr/current/201418/TradKnowledge\\_9781770588783-crp.pdf](http://assets.pearsoncanadaschool.com/asset_mgr/current/201418/TradKnowledge_9781770588783-crp.pdf)> Acesso em: 01 dez. 2018.

Como visto anteriormente, o letramento, diferentemente da alfabetização que foca apenas na habilidade de ler e escrever, é o uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais, desenvolvendo-se pelo contato com diferentes materiais, situações reais e contextos significativos. Com as diversas atividades oferecidas pelo programa institucional, como algumas que foram exemplificadas neste capítulo, consigo visualizar, em minha prática, o letramento discente sendo desenvolvido de forma natural. Além do trabalho com elementos lexicais e gramaticais, os alunos podem perceber algumas funções sociais dos usos da língua. Considerando os diferentes campos lexicais focalizados a partir de textos realizados em gêneros distintos, os alunos são preparados para se comunicar tanto em situações acadêmicas como em situações sociais diversas, a depender do domínio social representado no texto.

Claro que dificuldades são encontradas no caminho, não acredito que exista um contexto perfeito para execução de uma teoria, pois essas são sempre passíveis de adaptações de acordo com o contexto. Em relação ao programa em que trabalho, ele já vem com propostas de leituras e atividades e em alguns momentos não se encaixam com o contexto dos alunos e estão muito

longe dos letramentos compartilhados, demandando muito tempo de planejamento e execução para preencher estas lacunas.

Como os programas são elaborados por educadores canadenses, muitos elementos são contextualizados em um ambiente canadense, ao apresentar animais, atividades esportivas, datas comemorativas tal como a “*The Groundhog Day*” apresentada pelo programa de ciências do 1º ano do fundamental para auxiliar no ensino da mudança das estações do ano. O dia da marmota é outro exemplo, sendo uma data comemorada no dia 02 de fevereiro no Canadá e nos Estados Unidos. As marmotas são roedoras típicas da região que vivem em tocas que usam para hibernar durante o inverno. Existe a lenda de que observar as marmotas emergir de suas tocas irá determinar quantas semanas de inverno ainda está por vir. Ao sair da toca, se a marmota vir sua sombra, ela volta para a sua toca para dormir durante as seis semanas restantes de inverno. Porém, se o animal não vir sua sombra, ele permanece fora da toca, indicando que o inverno acabou e a primavera está perto. A partir dessa lenda, o programa apresenta um livro fictício mostrando a história de uma marmota que quer ser o membro da família a emergir da toca no próximo inverno. Ela sai da toca em todas as estações e as ilustrações mostram imagens de cada uma.

Concordo que o tema escolhido é de grande valor para o desenvolvimento do conteúdo “estações do ano”, porém a falta de conhecimento que os meus alunos possuíam sobre o dia da marmota fez com que a atividade ficasse descontextualizada, demandando bastante tempo para que os alunos entendessem o sentido da data comemorativa. Mas também através de atividades como esta, temos ainda mais oportunidades de expandir o conhecimento de mundo dos alunos, concretizando o biletamento.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho de conclusão de curso, levantei os seguintes questionamentos: 1) Como o letramento na língua materna pode auxiliar na língua adicional? 2) Como trabalhar o letramento na língua adicional, a qual tende a ser predominantemente utilizada na escola? 3) O que seria bilinguismo? 4) Qual é a diferença entre letramento e bilinguismo e suas implicações no indivíduo bilíngue? 5) Como o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é influenciado pelo bilinguismo? 6) Quais recursos e estratégias pedagógicas utilizo em sala de aula para que se efetive o processo de alfabetização e de letramento?

O letramento e a alfabetização são processos distintos, porém, complementares. Através do letramento se desenvolve a alfabetização e esta desenvolve o letramento (SOARES, 2003). No contexto bilíngue, por meio de uma visão holística do indivíduo, a educação bilíngue proporciona práticas de letramento nas duas línguas e as habilidades adquiridas em uma é transferida para a outra, trazendo assim benefícios cognitivos e sociais para o indivíduo bilíngue.

O letramento na língua adicional trabalhada na escola deve se dar por meio de situações e contextos reais e uma variedade de gêneros textuais que podem trazer a realidade social em que a criança vive para dentro de sala de aula. Em síntese, o bilinguismo seria a capacidade de um indivíduo se comunicar em duas línguas em diversos contextos sociais e não apenas em práticas escolares de leitura e escrita. Por compartilhar do mesmo sistema alfabético, uma língua influencia diretamente a outra. Quanto melhor for o domínio de um indivíduo em se comunicar na língua materna, melhor ele irá se comunicar na segunda ou terceira línguas oriundas do mesmo sistema alfabético. Uma vez aprendidas estratégias linguísticas e metalinguísticas em sua língua materna, o indivíduo poderá transferir tais estratégias para outras línguas adicionadas ao seu repertório.

A metodologia e o programa institucional utilizados em sala de aula trazem não apenas recursos lexicais e gramaticais de ensino da língua, como busca trazer a realidade da sociedade do indivíduo para a sala de aula. Conforme demonstrado, o programa trata de valores sociais, emocionais, sobre meio ambiente e conhecimento indígena. Em todo momento, faço uso de discussões e reflexões sobre situações que podem ser vivenciadas pelos alunos e também de situações não comuns em nosso contexto brasileiro, dando-se assim o letramento nas duas línguas. Assim, trabalhamos com o letramento já adquirido pelos alunos além de apresentar novas formas como os aspectos culturais canadenses e indígenas.

Ao realizar este trabalho, como professora em atuação por quase seis anos e finalizando minha Licenciatura em pedagogia, percebo que a teoria e a prática andam juntas. Dessa forma, para estudar minha prática, tenho que ter conhecimento das teorias relacionadas. Ao começar a trabalhar em uma escola bilíngue, muitas questões foram levantadas por mim e, apesar de ter obtido a resposta de algumas através da prática profissional, somente após o estudo das teorias relacionadas consegui respostas consistentes.

Como relatei previamente, quando iniciei meu trabalho na escola não possuía confiança na proposta, pois não compreendia o fato dos alunos que ainda estão adquirindo a língua materna conseguirem adquirir uma segunda língua sem que houvesse interferências prejudiciais à materna, mas através da prática e observação dos alunos, pude perceber como a imersão pode sim funcionar.

Porém algumas indagações só foram solucionadas após a pesquisa teórica sobre o assunto, tal como a definição do indivíduo bilíngue na concepção holística, reconhecendo que este não são dois monolíngues em um indivíduo, o que proporcionou outra visão sobre meus alunos, me auxiliando a construir expectativas possíveis de serem alcançadas em meu contexto profissional.

Dessa forma, tive a oportunidade de refletir sobre minha prática à luz das teorias apresentadas, o que me proporcionou mais clareza quanto às necessidades dos alunos e novos caminhos a serem tomados para alcançar os objetivos escolares, sociais e linguísticos.

## REFERÊNCIAS

BAKER, Colin. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 4.ed. Clevedon UK: Multilingual Matters, 2006. 492 p.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópio**, v. 5, n. 1, p. 24-30, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Letramento e Alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 93). p. 5-22.

CAVALCANTI, Marilda C. A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 7, p. 5-12, 1986.

CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. **DELTA**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 543-555, ago. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-445081919576720433>>.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 93).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014. p. 21-48

LIBERALI, Fernanda Coelho; MEGALE, Antonieta. Elite bilingual education in Brazil: an applied linguist's perspective. **Colomb. Appl. Linguist. J.**, v. 18, n. 2, p. 95-108, 2016. ISSN 2248-7085 / ISSN 0123-4641. Disponível em: <<https://doi.org/10.14483/issn.2248-7085>>.

LINDHOLM-LEARY, Kathryn J. **Dual Language Education**. [S.l.] : Multilingues, 2001. (Educação bilíngue e bilinguismo; v. 28).

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Fotografias da Lingüística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. **DELTA**, São Paulo, v. 15, n. Especial, p. 419-435, 1999.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; CELANI, Maria Antonieta. Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 135-160, 2005.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngues de elite**. 2017. 235 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2017. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/325801/1/Siano\\_AntonietaHeydenMegale\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/325801/1/Siano_AntonietaHeydenMegale_D.pdf)>. Acesso em: 16 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Duas línguas, duas culturas? A construção da identidade cultural de indivíduos bilíngues. **Veredas on-line – Atemática**, Juiz de Fora: PPG Linguística; UFJF. v. 2, n.9, p. 90-102, 2009. ISSN 1982-2243.

\_\_\_\_\_. Bilingüismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 3, n. 5, ago. 2005. ISSN 1678-8931. Disponível em: <[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)>.

\_\_\_\_\_. A Formação de Professores para a Educação Infantil Bilíngue. In: MEGALE, A. H. Bilinguismo e Formação Docente. **Pátio Educação Infantil**, p. 12 - 15, abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Sujeitos bilíngues e suas relações com o português como língua materna: o desejo da completude e a falta constitutiva. **Entretextos**, Londrina, v.14, n.1, p. 79 - 99, jan./jun. 2014.

MEGALE, Antonieta Heyden; LIBERALI, Fernanda. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. **Raído**, Dourados, MS, v. 10, n. 23, jul./dez. 2016. ISSN 1984-4018.

MELLO, Heloísa. A. B. Educação bilíngue: uma breve discussão. Horizontes de **Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.

OECD. **PISA 2015 Results: excellence and equity in education**. Paris: PISA; OECD Publishing, 2016.v. 1. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>>.

PINNELL, Gay Su; FOUNTAS, Irene C. **Palavra matéria: ensinar phonics e ortografia na sala de aula de leitura / escrita**. [S.l.] : Heinemann Educational Books, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./abr. 2004. Disponível em: <<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 01 dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. ALFALETRAR CENPEC, Publicado em 27 de julho de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=k5NFXwghLQ8>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale; FaE; UFMG, 2005. 64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento).

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.