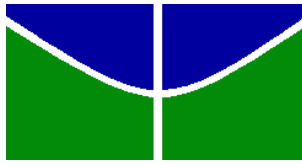


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS EM CONTEXTO BILÍNGUE

DÉBORA LIMA DA SILVA

BRASÍLIA, JULHO DE 2014



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DÉBORA LIMA DA SILVA

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, como requisito à licenciatura de Pedagoga. Orientadora: Professora Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Brasília, julho de 2014

DÉBORA LIMA DA SILVA

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS EM CONTEXTO BILÍNGUE

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, como requisito à licenciatura de Pedagoga. Orientadora: Professora Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Comissão Examinadora:

Professora Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília -UnB

Professor MsC Erasmo Baltazar Valadão
Universidade Federal de Tocantins - UFT

Professor MsC Helio Ricardo Machado Lopez
Instituto de Educação Superior de Brasília - IESB

Brasília, julho de 2014

DÉBORA LIMA DA SILVA

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS EM CONTEXTO BILÍNGUE

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, como requisito à licenciatura de Pedagogia. Orientadora: Professora Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Professora Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professor MsC Erasmo Baltazar Valadão
Universidade Federal de Tocantins - UFT

Professor MsC Helio Ricardo Machado Lopez
Instituto de Educação Superior de Brasília - IESB

Brasília, julho de 2014

Dedico este trabalho à Deus, o autor da vida, ao meu pai, mãe e irmão, que sempre foram a base da minha vida, aos outros familiares que constantemente estiveram presentes, aos meus mestres, à minha orientadora, ao meu namorado e meus amigos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me deu a graça de realizar um grande sonho que é a conclusão do ensino superior em Pedagogia.

Também agradeço a meu pai Vladinei, minha mãe Luzia e meu irmão Lucas, pelo suporte constante e a confiança depositada em mim ao longo desses anos na Universidade e na minha vida. Por sempre apoiarem minhas decisões e se fazerem presentes em todos os momentos. A todos os outros familiares por sempre estarem dispostos a ajudar e dedicarem suas orações ainda que de longe para o sucesso dessa formação.

Gostaria também de reconhecer todos os meus brilhantes professores da Universidade de Brasília e Faculdade de Educação da mesma, que deram a base fundamental à minha formação e conhecimento, não só pedagógico, mas também social. Em especial minha orientadora Professora Teresa Cristina Siqueira que com grande conhecimento e paciência foi de extrema importância para a realização deste trabalho.

Agradeço aos meus amigos e namorado pelo companheirismo, apoio, incentivo e amizade, que tornam a vida ainda mais bonita e leve de se viver.

A todos estes citados e aos não citados, mas que de alguma forma contribuíram para minha formação profissional e pessoal, meu muito obrigada.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
RESUMO.....	2
MEMORIAL EDUCATIVO.....	5
INTRODUÇÃO.....	10
CAPITULO I REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
ALFABETIZAÇÃO.....	14
1.1 ESCRITA E LINGUAGEM.....	14
1.2 CONTRUÇÃO DO PENSAMENTO E ALFABETIZAÇÃO.....	16
1.3 ALFABETIZAÇÃO RELACIONADA AO MOVIMENTO CORPORAL.....	16
1.4 ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO.....	18
1.5 LETRAMENTO.....	19
1.6 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO.....	20
1.7 ETAPAS DA ALFABETIZAÇÃO NA DIMENSÃO COGNITIVA.....	24
CAPÍTULO II.....	27
BILINGUISMO.....	28
1.1 O QUE É BILINGUISMO.....	28
1.2 O BILINGUISMO NO BRASIL.....	30
1.3 SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	32
1.4 SURGIMENTO DAS ESCOLAS BILÍNGUES NO BRASIL.....	32
1.5 A AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA.....	35
CAPÍTULO III.....	37
METODOLOGIA.....	37
CAPÍTULO IV.....	40
ANÁLISE DE DADOS.....	40
CAPÍTULO V.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	64
REFERÊNCIAS.....	66
APÊNDICES.....	69
ANEXOS.....	75

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é dividido em três partes, a primeira sobre minha trajetória educacional até o presente estudo.

A segunda parte aborda questões ligadas ao bilinguismo e alfabetização em turmas de primeiro ano do ensino fundamental em uma escola bilíngue. Nesse contexto foram observadas as relações e influências de duas línguas, português e inglês, durante o processo de alfabetização. Para tal foram observadas duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental, também foram entregues roteiros de entrevistas a três professoras de inglês e foram analisadas duas atividades de alunos. Por último foram expostas as conclusões desta pesquisa.

A terceira parte trata das minhas perspectivas e aspirações profissionais futuras, uma vez concluído o curso superior de Pedagogia.

RESUMO

Durante o processo de alfabetização, expectativas são criadas tanto pelos alunos quanto por seus pais, uma vez que na alfabetização estarão fazendo novas descobertas e estarão mais munidos de ferramentas para se colocar no mundo. O desenvolvimento da escrita e leitura faz com que a criança descubra caminhos por si só e sua escrita torna-se uma contribuição pessoal e social ao universo. Junto com este tema, os alunos de uma educação bilíngue devem lidar com o contexto do bilinguismo: a aquisição de uma segunda língua atrelado ao processo de alfabetização da língua materna. Diante desse quadro, os estudantes se deparam com desafios e descobertas interessantes, portanto, o presente trabalho tem como objetivo refletir as relações, influências de ambas as línguas e desafios que os mesmos estão atrelados, através de três observações de sala de aula, três roteiros de entrevistas realizadas com professoras de inglês e análise de duas atividades de alunos.

Palavras chaves: bilinguismo, alfabetização, relações e influências.

ABSTRACT

During the process of literacy, expectations are created by students and their parents, since by literacy they will be making new discoveries and will be provided with more tools to put yourself in the world. The development of writing and reading makes the child discover ways by themselves and his writing is a contribution to the universe. Together with this context, the students of a bilingual education should deal with the acquisition of a second language along with the process of mother tongue literacy. With this whole picture, the students are faced with interesting challenges and discoveries, therefore, this study aims to reflect the relations and influences of both languages and challenges that they are linked, through three classroom observations, three interviews given to teachers of English and analysis of two student activities.

Key words: bilingual, literacy, relations and influences.

PARTE 1
MEMORIAL EDUCATIVO

MEMORIAL EDUCATIVO

TRAJETÓRIA EDUCACIONAL

Eu, Débora Lima da Silva, nasci em 19 de setembro de 1992 em uma cidade do interior do Paraná chamada Guarapuava. Morei lá até os nove anos. Tenho um irmão, Lucas, que é quatro anos mais velho que eu. Nasci e cresci em um lar cristão, e a religiosidade sempre foi relevante em nossa casa.

Nesse período, estudei em um colégio evangélico, recente na cidade. Minha mãe era muito amiga das diretoras e tinha muita confiança nesse colégio. O Colégio Aliança faz parte de nossas vidas como família e nutrimos uma amizade até hoje com os donos da escola. É a essa fase da minha vida a qual atribuo a decisão que tomei de ser professora. Lembro – me bem a admiração que nutria pelas minhas professoras naquela época e da alegria com que ia para escola. Desde criança decidi que queria ser professora e meu ensino infantil foi um período de muita satisfação escolar em minha vida.

Aos três anos fui matriculada no maternal na Escola Arca de Noé, uma espécie de filial do Colégio Aliança. Ambos dos mesmos donos e com métodos parecidos, mas o primeiro compreendia na época até o jardim 3, em um prédio separado. Como entrei muito nova, não me adaptei em um primeiro momento, portanto, minha mãe optou por esperar um pouco mais para me inserir na escola novamente.

Desde bebê meus pais não poupavam esforços para comprar os mais diversos livros, adequados para cada idade, e brinquedos que desenvolvesse meu interesse pelo conhecimento e me ajudasse nas habilidades cognitivas. Minha alfabetização se deu no Jardim 2, aos cinco anos. Ansiava por saber ler, pois, presenciava em nossa casa exemplos constantes de leitura, o que despertava em mim o desejo de ler. Sentia-me orgulhosa ao fazer minha própria leitura aos quatro anos e, quando fui alfabetizada aos cinco anos, fazia questão de ler a todo tempo para todos.

Cursando a 2ª série do ensino fundamental, no Colégio Aliança, sofri um acidente enquanto brincava e quebrei o braço esquerdo. Foi um momento preocupante para minha família pois foi uma fratura grave e tivemos que dar atenção

especial a esse ocorrido para que eu tivesse uma boa recuperação dos movimentos.

Me recordo de ficar com o braço imobilizado por seis meses, ir frequentemente ao hospital para trocar os pontos e conseqüentemente precisei abrir mão de várias atividades que realizava. Dentre essas atividades como natação e piano, tive que interrompê-las por um ano, retomando no ano seguinte após várias sessões de fisioterapia. Precisei recuperar os movimentos dos dedos que ficaram paralisados por um período.

Após dois meses da fratura, quando estava de volta na escola, meus colegas foram muitos solidários, gostavam de carregar meu material e sempre estavam dispostos a ajudar. Enquanto estava no hospital e em casa, logo ausente no colégio, recebi várias atividades para realizar nesse período e não ficar muito prejudicada quando me recuperasse.

Com a ajuda da minha família, direção, professoras e dos colegas passei por esse período fragilizado de modo tranquilo e não houve nenhum prejuízo escolar. Ao final do ano já estava praticamente com o braço curado e assim, não perdi o ano escolar. As lembranças que tenho dessa época com relação à minha professora é que ela se mostrava feliz por me ver de volta na sala e, com discrição para não me expor ou privilegiar, estava interessada em meu bem estar.

Estudei nessa escola até a 3ª série do ensino fundamental, foi quando então, nos mudamos para Brasília. Em Brasília, fomos morar em Sobradinho - DF, e estudei em um colégio ao lado de nossa casa chamado Sete Estrelas. Fiz a 4ª série lá e lembro-me que foi uma mudança tranquila com relação a escola. No entanto foi assustador sair de uma cidade do Paraná para morar na capital do país.

Vínhamos para Brasília com frequência pois minha família toda por parte de mãe mora aqui, mas ainda sim foi uma mudança muito brusca. Saímos de uma casa grande em Guarapuava para morar em um apartamento pequeno e eu e meu irmão passamos a ver nossos pais menos tempo por dia, pois esses iam trabalhar no plano piloto pela manhã e só voltavam a noite.

Essa situação estreitou os laços entre meu irmão Lucas e eu. Passamos a nos ajudar mais e passar mais tempo juntos. Lembro de me sentir segura de tê-lo por perto na escola e a sempre recorrer a ele quando precisava de algo.

Na escola, todos tinham curiosidade de saber onde havia morado antes, pois

meu sotaque era diferente. Lembro-me da professora Viviane que me marcou por sua afetividade, e por estar sempre sorrindo, demonstrando amar o que fazia. A mesma foi bem receptiva e estava sempre preocupada com minha interação. Um momento marcante desse ano foi quando ela me chamou para conversar em particular pois tinha tirado uma nota pouco acima da média. Lembro-me dela perguntando se tudo estava bem e que esperava que eu voltasse a ter as boas notas que tinha antigamente.

Nos mudamos de sobradinho para o Jardim Botânico -DF e nesse ano fui estudar em um colégio público pela primeira vez, Escola Classe 413 Sul. Foi um ano difícil financeiramente para minha família, mas também de união e aprendizado. Cursei a 5ª série lá e então fui para o Colégio Batista de Brasília. Na metade do ano me mudei de colégio novamente, indo para o Centro Educacional Caseb.

Esse colégio, apesar de ter presenciados alguns momentos de violência entre os alunos e ausência de professores, considerei muito bom, tanto a estrutura, quanto os professores. Sempre gostei de esportes e lembro de receber apoio do professor de educação física para fazer alguma atividade física extra escolar para aprimorar minhas habilidades. Esse professor era muito criativo em suas aulas e gostava de incentivar seus alunos durante as mesmas. Estava sempre trazendo material e ideias novas para as aulas e tornando-as muito prazerosas. Fiz amizades e estudei por um ano e meio lá, saindo, então, na 7ª série.

Foi quando então fui para o último colégio o qual estudaria, Colégio Dom Bosco de Brasília onde cursei da 8ª série até o terceiro ano do ensino médio. É de onde tenho minhas melhores lembranças e amigos até hoje. Foi uma experiência interessante pois sendo um colégio de orientação católica, pude conviver mais de perto com uma religião diferente da minha, desenvolvendo uma relação de troca de experiências e respeito mútuo de maneira tranquila. Acredito que essa experiência me ajudou a entender melhor sobre tolerância e respeito a diferenças de opiniões, como pessoa e cidadã, que vale ser carregada pelo resto da minha vida.

Logo que sai do ensino médio, entrei para o curso de pedagogia, pelo qual já havia decidido há muito tempo, fui aprovada pelo Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília e foi um motivo de grande alegria para mim e minha família.

Assim que entrei na Universidade e comecei a fazer o curso de pedagogia,

me deparei com excelentes professores e um universo totalmente novo para mim. As novidades dessa fase da vida me encantaram, trazendo então a certeza e confirmação da escolha profissional que fizera.

Uma vez na metade do curso e me deparando com a escolha das disciplinas e projetos, senti a necessidade de direcionar meu curso para uma das vertentes da pedagogia, focando assim meu olhar e estudo a partir daí.

Foi quando senti o interesse pelo tema de alfabetização e me matriculei na disciplina de projeto 3 (assim denominada pela Faculdade de Educação - UnB) de Alfabetização na Perspectiva Histórico Cultural com a professora Celeste Said. Em minhas leituras, aprofundamentos e debates durante o projeto, o tema ficou ainda mais interessante, e senti mais prazer e certeza sobre o tema que gostaria de estudar.

No quarto semestre do curso de pedagogia da Universidade de Brasília, decidi que trancaria o semestre na Universidade e moraria por seis meses nos Estados Unidos. Morei com uma família americana no estado do Alabama, ajudando com seus dois filhos pequenos um de dois anos e outro de cinco meses. Fiz vários amigos e eles realmente se tornaram minha família lá.

Fui com um certo conhecimento em inglês, mas não havia concluído o curso do idioma no Brasil e não tinha fluência. Foi então que voltei fluente na língua inglesa e tive a oportunidade de estágio na Escola Canadense *Maple Bear*, que é uma escola bilíngue de português e inglês, onde posso, além de aprender, exercitar e praticar meu inglês diariamente.

Durante a entrevista de estágio na Escola Canadense, em agosto de 2012, (no segundo semestre do ano) fui colocada de modo aleatório em uma turma de primeiro ano como professora assistente, o que veio a coincidir com o meu gosto pessoal pela alfabetização e com o rumo que já havia tomado durante as matérias da Universidade de Brasília.

Foi quando, no mesmo semestre, peguei a matéria de Processo de Alfabetização com a professora Alexandra Militão, a qual me deu muita base e direcionamento durante aquele período de aprendizado no meu primeiro estágio em sala de aula com uma turma de alfabetização.

Cursando a matéria, tive um olhar mais crítico durante meu estágio, e,

consequentemente, mais ferramentas para ajudar meus alunos. Consegui, então, conciliar a teoria que estava vendo na faculdade com a prática que estava tendo em sala de aula.

Foi então que o ano de 2012 acabou e tive a oportunidade de continuar no ano seguinte com turma de primeiro ano. Em 2013 fiz o estágio supervisionado de docência fase um e dois com a professora Teresa Cristina Cerqueira com uma turma de primeiro ano, em sua maioria de alunos com seis anos. Na primeira fase desse estágio supervisionado, (também denominado de Projeto 4 pela Faculdade de Educação- UnB) que foi realizado no primeiro semestre do mesmo ano, fiz uma observação direcionada a alfabetização no contexto bilíngue em que os mesmos estavam inseridos.

Fiz essa escolha pois acompanhava diariamente meus alunos e me chamou atenção a maneira em que os mesmos enfrentavam a diferença da língua portuguesa e a língua inglesa, o qual a maioria já estava familiarizado, mas ainda assim, sentiam um choque, pois já se sentiam desafiados durante a alfabetização em sua língua materna, e o desafio se agravava na diferenciação dos sons e fonemas de uma língua e de outra.

Na fase dois tive a oportunidade de regência na mesma turma e continuei a observar a maneira como os alunos se posicionavam perante as duas línguas e como suas assimilações eram interessantes para um estudo. Foi então que decidi pesquisar e estudar melhor sobre o tema durante meu trabalho de conclusão de curso, para entender melhor como é feita a relação do bilinguismo durante a alfabetização e os desafios que tal agrega ao educando durante essa assimilação.

Pretendo portanto, no meu terceiro ano de estágio em turma de primeiro ano, na mesma escola citada acima, observar e entender a alfabetização em um contexto bilíngue, que se diferencia de uma alfabetização apenas na língua materna, e as relações, desafios e influências que tal contexto acarreta para o educando.

INTRODUÇÃO

É evidente que um dos destaques da vida acadêmica de uma criança é o seu processo de alfabetização e que a mesma carregará consigo o sucesso desse processo a depender de seu domínio nessa habilidade.

Constata-se que em algumas escolas o processo de alfabetização pode ocorrer em um contexto onde é presente mais de uma língua. A esse tipo de educação, dá-se o nome de ensino bilíngue, quando o ensino de escola regular acontece em duas ou mais línguas.

Diante da necessidade cada vez mais presente na sociedade atual de se adquirir uma nova língua, muitos pais optam pela praticidade de colocar seus filhos em escolas bilíngues, que além de ofertarem o ensino de uma língua internacionalmente relevante, o inglês, ofertam também o ensino regular.

Sabe-se da complexidade que envolve processos de alfabetização em crianças e o momento de descobertas em que as mesmas imergem nesse período. Em ensinos bilíngues, esse processo fica ainda mais interessante, uma vez que o aluno está exposto a duas línguas e pode fazer relações internas durante o processo de construção da escrita e leitura.

Nesse sentido, algumas questões surgem para melhor direcionar a compreensão do leitor quanto as situações decorrentes nesse contexto: existem influências da alfabetização fonética do português no inglês? Quais os desafios enfrentados pelas crianças no aprendizado de uma segunda língua durante o processo de alfabetização do português? Quais os desafios enfrentados pelos professores no ensino de uma segunda língua? De que maneira é feita abordagem dos fonemas da língua inglesa durante o processo de alfabetização do português? Quais as influências/interferências da língua materna na aquisição do inglês e do inglês no português? Quais os pontos positivos de ser bilíngue?

Diante do exposto anteriormente, o trabalho apresenta o seguinte **Objetivo Geral**: Refletir sobre as relações, desafios e influências de duas línguas ministradas simultaneamente durante o processo de alfabetização da língua materna.

Nesse contexto, os **Objetivos Específicos** desse estudo são os seguintes: 1. Averiguar de que forma a alfabetização fonética pode influenciar na aquisição do inglês; 2. Perceber os desafios que as crianças se deparam durante o aprendizado

de duas línguas; 3. Compreender as vivências do professor nesse contexto e da mesma forma os desafios que esse encontra durante o ensino da língua inglesa, a segunda língua; 4. Identificar de que forma o professor aborda os fonemas presentes no inglês durante o processo de alfabetização do português; 5. Caracterizar as interferências que a língua portuguesa tem sobre o inglês e vice-versa; 6. Indicar os pontos positivos da criança conhecer mais de uma língua.

Na escola bilíngue observada, o processo de alfabetização é um processo extenso e muito bem planejado. Por mais que os alunos estejam inseridos em contexto bilíngue, os mesmos não são alfabetizados ao mesmo tempo nas duas línguas para que esses se sintam seguros primeiro em sua língua materna, o português.

Para compreender melhor este estudo, é necessário entender que a alfabetização de indivíduos bilíngues possuem outras variáveis que podem influenciar nesse processo.

Observou-se uma turma de primeiro ano nesse estudo. Nessa série eles são alfabetizados pelo método fonético em português, são apresentados à escrita formal de inglês e também estimulados a criarem hipóteses da escrita e leitura de ambas as línguas.

Para que os alunos já obtenham o hábito de lerem e interpretarem e não apenas copiarem palavras, as professoras os deixam livres para escreverem do seu jeito. É nesse processo que são observados desafios e transferências fonéticas da língua portuguesa para o inglês.

Também é interessante observar o olhar do professor para esses desafios. Ao falar-se em desafios refere-se à resistência do aluno na aquisição de uma segunda língua, e as transferências da língua materna para o inglês que os alunos costumam fazer, por estarem familiarizados com tal idioma.

Esse tema foi escolhido pela autora por abordar uma questão bastante atual como o bilinguismo, que está presente na sociedade cada dia mais, visto uma crescente necessidade de dominar mais de um idioma. O aprendizado de duas línguas fica ainda mais interessante na inserção de um dos momentos de maior relevância da criança na escola: o processo de alfabetização.

O gosto e curiosidade pela alfabetização e como esse processo ocorre em

crianças sempre despertou o interesse da autora desde sua iniciação no curso de pedagogia a prática de pouco mais de um ano e meio em uma turma de primeiro ano de uma escola bilíngue, a participação diária nas conquistas das crianças e a ideia de melhor entender as assimilações que ocorrem nesse processo de alfabetização em crianças inseridas em contexto bilíngue foram de extrema relevância para escolha do tema.

PARTE 2
DESENVOLVIMENTO

REFERENCIAL TEÓRICO

CAPÍTULO I

ALFABETIZAÇÃO

1.1 Escrita e linguagem

Diferentemente dos animais, o homem possui em sua constituição, a razão que lhe proporciona diversas oportunidades de se manifestar. Atrelado a si, o ser humano possui também a capacidade de aprender.

Segundo Collelo (1995), ao dispensar a postura “horizontal” e conquistar a postura ereta, o ser humano foi adquirindo expressividade humana para conduzir seu corpo, assim, podendo conquistar três pontos subsequentes, primeiro, as mãos foram liberadas para o manuseio de objetos, segundo, o rosto posicionado para facilitar a comunicação e a linguagem e por último, o ângulo de visão foi ampliado, proporcionando maior percepção de todas as coisas.

Em sua evolução, o homem cria a palavra como técnica de comunicação e a fala fica, portanto, atrelada aos gestos e atividades enviadas no corpo da mensagem enviada.

Collelo (1995 p. 12), define a linguagem como *“um conjunto estruturado e sistemático de recurso expressivos, que foram sendo construídos através dos tempos, a partir de normas e convenções mais ou menos estáveis.”*

Como elementos da linguagem, Gutierrez (1978) fala de cinco formas: kinestésica (formas de linguagens não verbais, movimentos gestuais e do corpo), oral, escrita, icônica e sonora. A comunicação humana pode se dar através de uma tela pintada ou o som de uma música.

A esses diferentes repertórios linguísticos, dá-se o nome de linguagem total (Collelo 1995 p.14). Quanto mais se conhece de diferentes formas de expressão e manifestação, maior possibilidade de interagir com o outro e consigo.

Baseado nisso, entender a linguagem seria conhecer diferentes modos de expressão de ideais. Ao ignorar essa dimensão linguística, também limita-se a

expressão inteligente.

Por isso é importante que durante o processo de alfabetização se explore as imagens, a comunicação gestual e a oralidade. Segundo Collelo (1995), muitas vezes a escola desconsidera as formas de expressões que já foram conquistadas pela criança no intuito de ensinar uma nova forma: a escrita, porém por vezes, a escola desvincula essa nova forma de comunicação das outras que a criança já possui como a fala, o desenho, os gestos e a própria ideia.

Durante o processo de alfabetização, deve-se lidar com a escrita como mais um recurso da linguagem, mais um meio de comunicação. Os recursos de comunicação vão sendo agregados ao indivíduo à medida que surge uma necessidade do sujeito de entender o mundo.

Assim, com o processo de evolução humana, o ato de se comunicar nos primórdios aconteceu através de desenhos. Assim também se dá no decorrer da infância, as inscrições infantis, nos diz Collelo (1995), como desenho, a pseudo – escrita ou escrita afetiva, essas são experiências que o indivíduo já traz para a escola. Ao utilizar essas formas de expressão, a criança se coloca na posição de criador de sua linguagem.

De modo a igual à evolução da humanidade a aos nossos ancestrais, diz Collelo (1995), que as primeiras manifestações infantis como o rabisco fazem parte de experiências orais, motoras, afetivas, que permitem ao sujeito se tornar criador da linguagem, tornando -se parte da humanidade.

No processo de conquista da escrita, a criança se apoia na memória, regras e informações. O registro gráfico na hora de escrever, segundo Colello (1995 p. 14): *“é a extensão de outras possibilidades comunicativas que foram organizadas em uma nova linguagem.”*

É importante que não se limite o processo de alfabetização somente ao conhecimento dos códigos e letras nas primeiras séries, onde elas são inseridas nesse mundo. Colello (1995) afirma que nesse período o sujeito está se constituindo na escrita.

Assim como a evolução da humanidade não chegou ao fim, não é possível determinar o momento final de aprendizagem de um ser humano. Limitar a alfabetização à apenas o conhecimento das letras é limitar várias formas de

aprendizado e expressão desse sujeito, portanto, deve-se incentivar o descobrimento de novas formas de expressão e manifestação e aproveitar o repertório linguístico do mesmo como um todo. A escrita é essencialmente uma forma de comunicação e manifestação criativa.

Ao ingressar na escola, a criança traz consigo a fala e atrelada a essa, as expressões corporais que também estão relacionadas a fala e a expressão da linguagem, pois a linguagem e o movimento são interpretados como formas de pensar e transmitem uma mensagem.

1.2 Construção do pensamento e a Alfabetização

Para Vigotsky (1987) a união do pensamento e a linguagem não é estável, mas se modifica a partir das compreensões da realidade que a criança possui. É possível diferenciar no desenvolvimento da criança, o processo de pensamento pré linguístico e um processo de fala antes do pensamento. Em seu desenvolvimento, ambos processos se relacionam. A palavra constitui o pensamento e a fala é constituída pelas ideias.

Na escrita, aquilo que está registrado é resultado do longo processo de pensamento, discurso interior, significado das palavras e o registro das mesmas.

Muitas vezes os educadores ignoram esse processo complexo e a construção de uma trajetória da relação do pensamento e a linguagem, cobrando da criança de maneira errônea, como se essa habilidade fosse algo imediato.

1.3 Alfabetização relacionada ao movimento corporal

A linguagem e os seus meios, como a escrita, estão ligadas ao processo de aprendizagem. Nesse sentido, deve-se levar em conta também segundo Collelo (1995 p.15) os aspectos motores e físicos que muitas vezes não vem sendo considerados dentro de sala de aula.

É preciso que se aproveite o que a criança já possui como repertório linguístico e motor para que a criança possa ir além em suas conquistas na expressão de comunicação.

Ao entrar na escola, a criança possui aspectos de fala e comportamentos motores que representam sua linguagem. Nos diz Collelo (1995 p.15) que o corpo, também como a fala, nos transmite mensagens e formas de pensar. Muitas vezes, a escola desconsidera o movimento corporal, não relevando que a atividade e a necessidade de se mover contribui para o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo.

Segundo Freire (1989 p. 81), a criança de primeiro grau necessita de espaço para desenvolver sua ação e atividade corporal:

ao situar nosso enfoque em crianças de escola de primeiro grau, estamos tratando de um universo em que os atos motores são indispensáveis, não só na relação com o mundo (nesse aspecto, serão sempre indispensáveis), mas também na compreensão dessas relações. Por um lado, temos a atividade simbólica, isto é, as representações mentais (a atividade mais solicitada pela escola); por outro, temos o mundo concreto, real com o qual se relaciona o sujeito. Ligando-os, está a atividade corporal. Não se passa do mundo concreto à representação mental senão por intermédio da ação corporal. A criança transforma em símbolos aquilo que pode experienciar corporalmente: o que ele vê, cheira, pega, chuta, aquilo de que corre e assim por diante. Assusta-me ver crianças sentadas durante horas em um banco escolar, falando de coisas como “dois mais dois”, “o menino viu a vaca”, que podem não passar de sinais gráficos ou sonoros, desvinculados da atual realidade delas. O mundo da escola de primeiro grau teria que ser transformado em um mundo concreto de coisas que tem significado para a criança. Isso, no entanto, só pode ser feito com indivíduos conscientes, ativos, dinâmicos, realizadores e transformadores.

Collelo (1995 p. 21) diz que os educadores precisam se conscientizar de que estimular a criança motor e expressivamente são fundamentais para alcançar o objetivo da escola. Com relação a alfabetização,

entendemos que os benefícios conquistados pela educação de corpo

inteiro interferem positivamente nesse processo, não apenas no que tange à dimensão figurativa da escrita (caligrafia, posição das letras e disposição do traçado do papel), mas também no que se refere ao significado e compreensão do ato de escrever. Do nosso ponto de vista, a conjugação ato e significado (movimento e ideia), que tem na escrita uma das mais belas formas de comunicação, só é possível enquanto continuidade de um longo processo expressivo que teve início muito antes do conhecimento das letras (e até das palavras!). (Collelo 1995, p. 21)

1.4 Alfabetização como processo

Conceitua-se a alfabetização como um processo de apropriação do alfabeto e o entendimento de sua função social como modo de comunicação. Vale ressaltar que tal procedimento não se reduz apenas a codificação e decodificação, que se constitui na habilidade mecânica, mas também na capacidade de interpretar, compreender e ressignificar o conhecimento.

A alfabetização de um indivíduo promove também o seu processo de socialização, uma vez que a mesma possibilita a interpretação e escrita de um mesmo código em comum com outros indivíduos e o acesso ao conhecimento que já fora escrito por gerações anteriores.

Esse processo compreende a relação oral e escrita e, esse conhecimento é construído por cada criança em particular, cada uma a seu tempo. A sala de aula como ambiente escolar, e o ambiente familiar da criança podem ser estimulantes, a medida que for decorado com alfabetos e diferentes gêneros textuais de leitura como gibis, jornais e livros.

Vale lembrar que segundo Ferreiro e Teberosky (1986) a criança inicia-se na escola com um entendimento da escrita produzido por ela mesma e essa tem um papel ativo em seu aprendizado. É o que chamamos de teoria construtivista, pois a criança participa do conhecimento adquirido construindo o mesmo. Essa concepção construtivista trouxe uma transformação no entendimento de alfabetização que se tinha quanto ao modo tradicional, pois acredita-se agora que a criança constrói seu aprendizado através de avaliações de percepção e motricidade.

Acreditava-se que era importante introduzir o indivíduo à leituras de palavras

com sonoridades simples e repetitivas mas as mesmas não tinham significado para o aluno, sendo assim apenas palavras isoladas, por exemplo: Eva viu a uva.

Ferreiro (1986) também fala da importância da alfabetização e suas funções sociais, e que o acesso à diferentes modos de escrita estimula o desenvolvimento de tal processo, por isso é importante que desde os primeiros anos de vida a criança tenha contato com textos da atualidade, livros, histórias, revistas, jornais e gibis, e a sala de aula tem um papel muito importante como um ambiente propício a alfabetização, uma vez que facilite o acesso visual e tátil à leitura e escrita.

1.5 Letramento

À essa introdução à escrita nos primeiros anos de vida da criança, damos o nome de processo de letramento, que é a familiarização da criança com a prática da leitura e da escrita.

A condição de letrado se dá também pela organização do ambiente que favoreça a aquisição de conhecimentos. É importante que a criança possua seu espaço de leitura, um lugar especial que ela associe com seu momento de leitura. É interessante também a presença de um alfabeto ilustrado e móvel ao alcance da criança para que a mesma já se familiarize com a sequência alfabética e quanto antes ela obtenha tais informações, melhor.

Soares (2003) diz que a escrita é uma técnica, e denomina-se dessa forma pois aprender a ler e escrever está relacionado com a compreensão de sons, letras, fonemas e grafemas, ou para codificar as letras, que é escrever, ou para decodificá-las, ou seja, ler.

Atrelado ao processo de alfabetização, Soares (2003) nos diz que estão também as técnicas que precisam ser internalizadas para que se seja alfabetizado. Dentre essas técnicas coloca-se o entendimento de como segurar o lápis e a ordem de escrever e ler que é da direita para a esquerda, de cima para baixo.

Soares (2003) ainda enfatiza outro ponto importante que, a utilização dessas técnicas, e que à medida que o indivíduo vai se apropriando das mesmas, esse desenvolve outras habilidades e técnicas.

Por muito tempo, se pensou na escola que era preciso dominar a escrita e

leitura primeiro para depois começar a escrever ou poder ler um livro. Hoje o entendimento quanto a isso foi mudado, uma vez que se acredita que a aprendizagem ocorre ao mesmo tempo, sem que uma seja pré-requisito para a outra. Não é necessário dominar a técnica para então poder usá-la.

Ainda nos diz Soares (2003) que nos anos 80 no Brasil, houve uma mudança quanto ao processo de construção da escrita que se relaciona mais com o objeto do conhecimento, a partir daí a mesma já vai construindo suas concepções sobre a escrita e leitura, e fazendo suas descobertas de maneira progressiva.

1.6 Métodos de Alfabetização

Existem várias formas de alfabetizar, dentre elas os métodos sintéticos e os analíticos. Nos métodos sintéticos vemos aquele que funciona juntando as letras. Esse método foi utilizado em um período em que a maioria da população era analfabeta e a leitura não era muito exigida socialmente. Os métodos não procuravam fazer com que os leitores soubessem o significado do texto, pois trabalhavam com palavras soltas.

O livrinho “Métodos ABC: Ensino prático para aprender a ler” (sem identificação do autor e data) mostra primeiramente o alfabeto em letra maiúscula e minúscula em letras cursivas. Depois o livro mostra “cartas do ABC” que são sílabas, basicamente aquelas mais comumente usadas no português, sendo essas consoante/ vogal ou o contrário, ou duas consoantes e uma vogal ex: ba, ar e bra.

Nesse método, soletrar tem como objetivo conhecer o som das letras, a leitura ficará então posterior a esse processo. A partir das letras, tenta-se ensinar que as mesmas possuem sons e que adicionadas, formam uma sílaba, assim formando palavras.

As vezes o método não é significativo para o aluno, pois não fica claro para o mesmo o funcionamento desse, ao final, o sujeito se familiariza com as letras mas não sabe juntá-las.

O recurso didático é a memorização, o nome da letra fica relacionado a sua forma visual e as sílabas são decoradas, formando palavras isoladas. Uma outra crítica à esse método é que o mesmo não desperta no estudante o interesse pela

leitura.

Outro método utilizado é o método de silabação, que é o que se utiliza da cartilha para aprender as letras do alfabeto e depois formar sílabas com as mesmas. Ainda que esse método seja de fácil aplicação, ele pode não ser entendido em seu mecanismo de combinar as sílabas. Da mesma forma que o método de soletração, ele enfatiza a codificação e decodificação, não motivando as atividades de leitura e escrita, exigindo excessivamente da memória.

Comparando os dois métodos, da carta do ABC e da cartilha da infância (silabação) há muitas semelhanças entre ambos, a principal delas é a não existência de frases, apenas palavras.

A cartilha da infância funciona de maneira a apresentar as vogais, os ditongos depois a sílabas em ordem, exemplo: ra, re, ri, ro, ru e depois embaralhadas exemplo: ri, ra, re, ru, ro, depois seguem palavras com três letras (ria, rua, rio) e então onze palavras contendo as sílabas vistas.

Ao final, são dadas lições não vinculadas entre si e não tendo letra maiúscula nem pontuação exemplo: rei rasga a roupa. Esse método possui trinta e duas cartilhas e alcançou mais ou menos trezentas edições. Assim como no método anterior, a compreensão da leitura vem depois da decodificação.

Existe também o método da palavração ou método de Paulo Freire, que consiste basicamente na alfabetização de adultos, e como o próprio nome diz foi proposto pelo Educador Paulo Freire. Esse criticava o tradicionalismo e o método de cartilhas, o mesmo que utilizava de palavras soltas, descontextualizadas e repetição de fonemas que muitas vezes não faziam sentido.

O que Paulo Freire vem a propor são vocábulos que partem do contexto do aluno. Assim, através de conversas informais o alfabetizador ou educador percebe as palavras mais usadas entre os alunos e mais tarde as usa como base para as atividades. Essas palavras são chamadas de palavras geradoras e variam entre dezoito e vinte e três palavras, após compor as mesmas juntamente, essas são exercitadas em grupo.

Quando são identificadas, as palavras são estudadas e examinadas através da divisão silábica, parecido com o método tradicional. Para palavras novas, usa-se as sílabas uma vez já formadas anteriormente para que a partir daí o grupo forme

palavras novas.

Dentro dos métodos de alfabetização, encontramos também o método global ou analítico, que é o oposto do sintético. Esse parte do ponto de vista do maior para o menor, da leitura de histórias ou orações. Baseada na psicologia da forma, que acredita que a criança tem uma visão globalizada das coisas, percebe primeiramente o todo para então ir para os detalhes.

Sabe-se de outros métodos como o de contos, que visa envolver análises de partes grandes para depois ir para as menores, o educador apresenta a história para depois reconhecer as palavras, dividi-las em sílabas e então recriar palavras com as sílabas encontradas. O ideovisual de Decroly, que foi criado por um dos pioneiros da Escola Nova. A criança começava a aprender por frases, depois distinguia as palavras, após isso as sílabas e depois as letras.

Há também o método natural de Freinet, criado por Célestin Freinet que estimulava as crianças a escreverem textos livremente sobre suas experiências, a mesma então, aprenderá ler lendo, e a escrever escrevendo. Sabe-se também dos métodos de base linguística, que tem como base: *“respeitar a fase de desenvolvimento cognitivo e afetivo em que a criança se encontra e tornar o aluno sujeito do processo, cabendo sempre a ele a iniciativa e a descoberta”* (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, LABORATÓRIO DE CURRÍCULOS 1978 p.13) nesse método a alfabetização se desenvolve através de palavras chaves, método natural criado por Heloisa Marinho que visa juntar os métodos globais com os fônicos.

Decroly (1929) propõe iniciar a significação para a criança desde o começo da alfabetização e partir de frases e textos que fazem parte do contexto da criança, não apenas valorizar a decodificação. Começa-se então por histórias ou frases para então chegar a letras e sons.

No método de contos, o ensino começa a partir de pequenas histórias, a priori a criança terá prazer de ouvir histórias, sendo introduzida no processo e no gosto pela leitura.

Esse método possui três partes. A primeira diz respeito a palavração: o estudo de palavras, sem dividi-las em sílabas. A segunda é a sentencição: orações formadas a partir dos interesses da turma, e esta, depois de formada é decomposta

em palavras e então dividida em sílabas. E por último o conto, nessa a ideia é fazer com que a criança entenda que ler é saber o que está escrito. Portanto da mesma maneira decompõe-se pequenos textos em partes cada vez menores como orações, palavras e sílabas.

Por último, na alfabetização existe o método fônico, que é o método de alfabetização que dá ênfase ao ensino dos sons das letras a partir da correspondência som - letra partindo das vogais para as consoantes e depois combiná-las. Dessa forma, se permite que consiga ler toda palavra.

Nesse método, o educador evidencia a atenção da criança para a sonorização da língua. O que é ensinado é a produção oral dos sons das letras e fazer a utilização das mesmas. Muitas vezes, depois das vogais e consoantes, parte-se para palavras curtas com dois sons para então prosseguir no conhecimento de palavras mais complexas. Para tal, o conhecimento é de decodificar os sons no momento da leitura para então codificá-los depois.

Ainda tratando deste método, sabe-se do método da abelhinha e da casinha feliz. O primeiro foi criado em 1965 por três educadoras, Alzira S. Brasil da Silva, Lúcia Marques Pinheiro e Risoleta Ferreira Cardoso. Essas autoras apresentam o mesmo como método misto do tipo fonético.

O Método Misto parte do moderno conceito de leitura como atividade que visa decodificar, isto é, aplicar um código para descobrir o sentido do que está escrito – a mensagem. A escrita corresponde a codificar, isto é, por uma mensagem em código. De início, procura dar à criança essas noções, bem como a compreensão do mecanismo de leitura e da escrita e da importância de buscar o sentido do que se lê (Silva *et al.*, s/d, p. 7).

O método conta histórias no qual os personagens estão relacionados a letras e sons. Exemplo: a abelha tem o formato da vogal “a” cursivo e a fala do educador ao lê-la é prolongado exemplo: aaaa.

Os sons são apresentados como “barulhos” que ocorrem, o mesmo acontecendo com a reunião de dois sons em sílabas. Da reunião de

dois sons, a criança passa a três e vai lendo palavras cada vez mais extensas; depois expressões, sentenças e historinhas (Silva *et al.*, s/d, p.7).

O método da casinha feliz foi criado pela pedagoga Iracema Meireles nos anos cinquenta propondo o aprendizado através de jogos; uma alfabetização de forma criativa e propondo a livre expressão dos alunos. A contagem de história seria para apresentar as letras, assim cada personagem é uma letra e a mesma é associada ao som.

Os métodos fonéticos visam uma maior atenção para a consciência fonológica que está cada vez mais sendo evidenciada por pesquisadores de linguística no processo de alfabetização. Esse é motivo pelo qual os métodos fônicos estão sendo modificados e valorizados cada vez mais.

Segundo Rivière (2001 p. 124), a consciência fonológica é a “habilidade de distinguir e manipular os sons que constituem uma língua”. Essa consciência já faz parte da criança antes do aprendizado da leitura, ela é aprimorada ao longo da aquisição da mesma.

Ao longo do processo de alfabetização, a criança deve ser orientada para compreender que as palavras possuem sílabas e fonemas. Segundo Cardoso – Martins (1995) a consciência fonológica produz um impacto positivo na aprendizagem de línguas que utilizavam a ortografia alfabética, como o português. Para reconhecer e aprimorar a consciência fonológica em uma criança, vê-se a habilidade da mesma em reconhecer as sílabas de uma palavra e as rimas. O professor pode propor leituras para a identificação das mesmas.

1.7 Etapas da alfabetização na dimensão cognitiva

Construir a linguagem escrita é um processo mais complexo do que ensinar as sílabas, o alfabeto e a construção das palavras.

Ferreiro e Teberosky (1986) colocam etapas de produção desse processo, concluindo que existem momentos de construção do processo da escrita precedem a condição de alfabetizado, o alfabetizando inicia-se portanto no nível pré - silábico. Nesse, o indivíduo não compreendeu como funcionam os fonemas, ainda não faz a

associação das letras a seus sons. Essa escrita aparece de forma unigráfica, o que quer dizer que não possui letras ou sílabas e se apresenta de maneira semelhante em palavras ou textos.

O indivíduo não separa elementos das palavras e faz uma leitura geral do que está escrito. Nesse período, o sujeito tende a relacionar o tamanho do objeto com o tamanho da palavra e tende, também, a usar letras do repertório do próprio nome, fenômeno esse de apropriação. Ainda nessa etapa, nos diz Collelo (1995) que a criança escreve com letras inventadas, criando seu próprio sistema de escrita, ou, muitas das vezes, a criança usa letras do alfabeto mas sem valores sonoros convencionais, por exemplo, repetição de uma única letra para representar a palavra “mamãe”.

A próxima etapa é o nível silábico, como afirma Collelo (1995), que representa um avanço construído pela criança. Nessa etapa acontece a descoberta dos sons através da fala, uma vez que a criança compreende que escrever é uma forma de representar a fala. Nesse sentido, ela associa a correspondência da fala e da escrita e usa-se de apenas uma letra para fazer valer a sílaba. Também nessa fase ocorre a identificação do som inicial de cada palavra. Assim como a etapa anterior, a pré-silábica, a criança pode usar de letras convencionais ou letras por ela inventadas, tendo o fonema convencional ou não.

A terceira etapa, na concepção de Collelo (1995) é a silábica alfabética, que consiste em quando o alfabetizando percebe mais de uma letra em cada sílaba, sua escrita transita entre sílabas. O sujeito entende que a etapa anterior é pouco prática, mas ele ainda não domina o sistema alfabético, então sua escrita nesse momento aparece bem confusa e muitas vezes inteligível.

Dizemos que o sujeito está no nível alfabético quando esse compreende a função social da escrita, reconhece os valores sonoros de todas ou quase todas as letras, possui estabilidade na hora de representar a escrita das palavras e procura adequar a escrita à fala. Nessa fase inicia-se a preocupação com a correção ortográfica, questão que não deve ser levada muito à risca pelo alfabetizador no período inicial, uma vez que a criança ainda não domina as regras do sistema alfabético. O sujeito também separa as palavras quando quer escrever uma frase, produzindo textos da maneira convencional ou não, no sentido de não utilizar as

regras ortográficas de maneira convencional e trocar letras com fonemas parecidos, por exemplo, escrever “legau” com “u” ao invés de utilizar o “l”.

Durante o processo de alfabetização é importante estimular à leitura de imagens feita pela criança e estimulá-la para que comece escrevendo do seu jeito, e não manifestar correções para não bloquear ou interromper a iniciativa primária na escrita do indivíduo, permitindo, portanto sua própria construção.

Segundo Rodrigues (2003), a escrita convencional é uma herança cultural que é apresentada de geração a geração ao longo dos anos, mas ao mesmo tempo que já é existente, também é reinventada pelas novas gerações que se inserem no mundo da escrita. É importante que o professor considere a trajetória de cada criança particularmente rumo à escrita convencional.

Cada indivíduo terá sua representação carregada de critérios e tentativas, uma vez que o erro construtivo favorece o desenvolvimento natural da criança.

O contato da criança com diferentes tipos de escrita gera oportunidades de explorar e ampliar essa linguagem, no entanto, reforça Collelo (1995) que não é esse contato que alfabetiza, mas compreender suas funções e características, inserindo-se, assim, a criança no mundo do letramento, ainda que a mesma não conheça as letras ou como funciona o sistema de escrita. Assim, se afirma,

que os princípios funcionais crescem e se desenvolvem à medida que a criança usa a escrita e vê a escrita que os outros usam na vida diária e observa o significado dos eventos de “lectoescrita” dos quais participa. (In Ferreiro & Palacio, 1987, p.87)

Por mais que se desconheça as letras, a criança ainda que muito pequena, pode ser estimulada a produzir e interpretar um texto, fazendo essas antecipações, a criança formula hipóteses iniciais. Ao criar hipóteses, a mesma descobre que a leitura e a escrita não servem apenas para serem decodificadas, mas também para expressar ideias.

Essas crianças tem benefícios e vantagens, uma vez que compreendem as finalidades do ensino e se colocam no controle da construção do seu conhecimento.

Nos diz Rego (1985) que o hábito de leitura iniciado antes da escola precede o sucesso da leitura porque ao ingressar na sala de aula, a criança explora o que

está escrito.

Ler e ouvir ou escrever histórias infantis e cartas para familiares ajudam a criança a descobrir as funções da língua e os diferentes estilos de linguagem. O educador tem o dever de criar oportunidades para produzir a familiarização da criança com a escrita e para que a mesma entenda as finalidades da mesma.

CAPÍTULO II

BILÍNGUISMO

O desenvolvimento da educação atual e o aumento da necessidade de aprendizado de uma segunda língua, principalmente do inglês, como idioma universal, tem induzido o crescimento de uma nova demanda do mercado, ensino bilíngue. Segundo Marcelino (2009 p. 1) “O bilinguismo cresce no Brasil como um fenômeno e como tendência.” Essa demanda cresce à medida que os pais entendem ser bastante prático a união da escola regular com o ensino do inglês simultaneamente.

As poucas horas de aula, a quantidade de alunos na sala e muitas vezes livros didáticos inadequados tornava o ensino do idioma pouco eficiente. Nesse sentido, surgem as escolas bilíngues que abrangem os dois aspectos latentes na atualidade: educação regular de qualidade somado ao ensino de uma segunda língua. Como o foco deste trabalho é em uma escola bilíngue de inglês e português, usarei as mesmas como referência.

1.1 O que é ser bilíngue

Os estudos que se referem ao bilinguismo no Brasil são bastante recentes, uma vez que esse fenômeno está começando a emergir no país agora. Quando se pensa no termo bilinguismo e o que isso quer dizer se tem vários questionamentos sobre seu conceito. Segundo Grosjean (1982), ser bilíngue é ter fluência em duas línguas, já para Bloomfield (1933) o status de bilíngue é conferido àquele que possui domínio nativo de duas línguas, ou seja, está familiarizado com as duas línguas desde que nasceu e possui o mesmo nível de controle nas duas línguas. Segundo Wei (2000. 6-7) o bilíngue pode ser distinguido de trinta e sete modos diferentes, por isso fica-se em aberto o que abrange o conceito de ser bilíngue ou não.

Segundo Williams; Snipper, (1995, p. 33) ser bilíngue é “a habilidade de uma pessoa de processar duas línguas” quando ela utiliza dos dois idiomas para se relacionar com as pessoas a sua volta e diferentes contextos. Essa definição inclui

não só as pessoas que fazem uso regular de duas ou mais línguas no seu cotidiano (Grosjean, 1982), mas também aquelas que estão em processo de desenvolvimento da competência bilíngue, como é o caso das crianças que são escolarizadas por meio de uma segunda língua.

A educação bilíngue é algo complicado de se conceituar uma vez que segundo Mello (2010 p. 119) caracterizar a mesma vai além das paredes da escola envolvendo outros aspectos do meio social como a família, amigos, os meios de comunicação e etc.

Para tal, Marcelino (2009) todos os tipos de bilíngues se classificam em duas categorias, aqueles que tiveram a aquisição da segunda língua de maneira simultânea, e aqueles cuja a aquisição foi consecutiva.

Quando a aquisição da segunda língua ocorre de forma simultânea quer dizer que ela se deu ao mesmo tempo que a primeira língua ou língua materna. Nos diz Marcelino (2009) que essa aquisição também pode ser chamada de aquisição na infância ou precoce.

Já a aquisição consecutiva é quando a aquisição da segunda língua ocorre após a aquisição da língua materna.

Retomando o conceito do que é ser bilíngue, Macnamara (1967), um pesquisador que desenvolveu testes para classificar diferentes níveis de linguística dos bilíngues, fala das habilidades linguísticas que são: a capacidade de falar o idioma, a compreensão do que está sendo falado, a leitura e a escrita. Segundo o mesmo, bilíngue é aquele que possui pelo menos uma dessas quatro habilidades citadas. Pensando assim, qualquer pessoa que possui algum conhecimento de uma língua que não a sua se torna bilíngue, tendo elas apenas uma das habilidades, como por exemplo alguém que só compreenda, alguém que só escreva ou alguém que apenas leia na segunda língua.

Ainda assim, vale ressaltar os conceitos de que tendo controle nativo de duas línguas ou não, a aquisição ocorre de duas formas, de maneira consecutiva ou de maneira simultânea.

1.2 O bilinguismo no Brasil

No Brasil, segundo Marcelino (2009) os alunos bilíngues formados pelas escolas dessa natureza alcançam um certo nível nessas quatro habilidades da linguística, podendo se destacar em uma delas mais do que outra. Esse fator depende de vários outros como por exemplo o interesse da pessoa e a forma que a habilidade foi apresentada a mesma.

Pensando no contexto do Brasil, temos diferentes tipos de bilíngues, afirma Marcelino (2009), a existência daqueles que são bilíngues simultâneos, ou seja, que cresceram desde a primeira infância em contato com mais de uma língua, e portanto, possuem maiores chances de terem as mesmas habilidades para ambas as línguas. Algumas das situações que favorecem esse tipo de aprendizado são: a exposição da criança desde sua primeira infância as línguas pelos pais ou um deles, estudar em escolas internacionais, tendo a instrução da segunda língua diariamente ou mesmo morar em outro país diferente daquele em que nasceu. Nesse sentido, a idade, o contato, a valorização da língua e a exposição da mesma são fatores diferenciais para tais indivíduos.

Pode-se observar também o bilíngue consecutivo no Brasil, esses seriam classificados, segundo Marcelino (2009), como aqueles que estudam uma ou duas vezes na semana em escolas específicas de idiomas, que seria diferente da escola bilíngue. Para esses, a segunda língua representa mais uma disciplina a ser estudada, tal não faz muita parte de sua rotina, podendo atingir pró-eficiência nas quatro habilidades ou se destacar em apenas uma.

Pensando nesse mesmo contexto do bilinguismo no Brasil o tipo de bilíngue mais encontrado e mais provável de surgir nesse universo é aquele bilíngue consecutivo de infância. Isso que dizer que o mesmo desenvolve a segunda língua como meio de comunicação e de obtenção de conhecimento, segundo Marcelino (2009), nas escolas bilíngues essa língua é um meio de instrução também. No entanto, o contexto o qual o aluno está inserido é por brasileiros que também utilizam a segunda língua, o que dificulta o uso da mesma o tempo inteiro principalmente entre os alunos se esses forem crianças ou pré adolescentes.

Marcelino (2009 p .6) recomenda que a comunidade linguística da escola,

professores, servidores, recepcionistas, o *staff* em geral, utilizem a língua para comunicação para que assim a naturalidade e a cultura da língua aumentem, bem como também a exposição do aluno à essa também facilitando seu acesso à língua e a sua aquisição da mesma.

Segundo Marcelino (2009) A criança em contato tem a possibilidade de desenvolver duas gramáticas diferentes quando exposta a duas línguas desde cedo.

Se a criança desenvolve ambas as línguas de maneira simultânea, essas apresentam um mesmo nível de acordo com o que foi associado pela mesma. A criança possui domínios, que segundo Fishman (1971) é similar ao registro feito pela criança. Quando pensamos nesse conceito, pensamos também nos elementos que constituem o registro. Por esse “elemento” refere-se ao local, ou seja, a escola, a casa, o escritório, o quarto, os relacionamentos afetivos, sociais, familiares, a religião, educação e a prática de esportes. O autor Spolsky (1998) conclui que para cada um desses domínios a criança possui uma língua de preferência para se expressar.

Essa primazia por uma língua se relaciona com as funções que cada um dos domínios citados acima exercem. Por exemplo, se o local for a casa, o relacionamento ligado à mesma é o familiar. Se o local for a escola o relacionamento é de professor aluno, aluno - aluno e está relacionado ao cumprimento de regras, educação, perguntas e respostas. Logo, essas funções que estão embutidas à cada local e têm uma função social, tendem a “ligar o botão” da língua específica.

Esses domínios em seu formato tem em si uma relação de complemento e não de exclusão, do mesmo modo, a criança bilíngue não possui um “sistema de troca de língua” mas ambas as línguas se complementam, pois alguns assuntos fluem melhor em certo idioma e outros assuntos em outro.

Vale ressaltar que por muitas das vezes as crianças não demonstram interesse em falar a língua que aprende na escola em casa, pois esse idioma está relacionado ao domínio da escola. Segundo Marcelino (2009 p. 9), desde muito cedo a criança já sabe qual língua utilizar com os pais e qual utilizar na escola.

1.3 Surgimento da educação bilíngue

Essa educação surgiu na década de sessenta nos Estados Unidos, respondendo a demandas educacionais de crianças que chegavam na escola sem o domínio da língua usada para instrução. Nesse sentido, a educação bilíngue era um ensino compensatório, segundo Mello (2010 p. 123).

Para a eliminação do problema, programas de desenvolvimento da linguística no inglês dessas crianças foram criados para que as mesmas pudessem acompanhar a educação regular e seu programa.

Nos diz Mello (2010 p. 123) que tais programas eram baseados em uma ideologia de *déficit* cultural, e a educação bilíngue acabou sendo associada ao fracasso acadêmico e as minorias daquele país.

Um outro país também pioneiro da educação bilíngue é o Canadá, que da mesma forma começou esse sistema para suprir uma demanda social. No entanto, seguiu rumos diferentes dessa educação nos Estados Unidos, e se manifestou como valorização da língua e cultura francesa. Não satisfeitos com a situação de inferioridade do francês, foi-se despertado pela comunidade francófônica movimentos de conscientização da importância do francês para a comunicação.

Apesar de em ambos países a educação bilíngue nascer como uma resposta a um problema social, político e de linguística, no primeiro país a educação bilíngue é visto como fracasso e no Canadá é um bem cultural a ser preservado. Para Mello (2010 p. 125), no Brasil, a educação bilíngue está associada a educação para povos indígenas ou à línguas de grande importância no exterior como inglês e espanhol.

1.4 Surgimento das escolas bilíngues no Brasil

Diante do contexto brasileiro em que o bilinguismo está imerso e sabendo que a maioria das crianças bilíngues no Brasil são consecutivas de infância, surge questões a se pensar: Porque a necessidade de escolas bilíngues? A princípio a maior necessidade dessas escolas em sua essência é a mercadológica, é o que diz Marcelino (2009 p. 10) que é um pesquisador da PUC/SP sobre o bilinguismo. Essa necessidade surgiu porque se acreditava que o inglês ensinado na escola não era

suficiente para as demandas que iam surgindo no futuro e só estava na escola para compor um currículo, não dando a criança a oportunidade de desenvolver-se mais na língua e ser fluente. Para que essa expectativa fosse alcançada, era necessário que a criança frequentasse um curso de idiomas no contra turno com profissionais ideais e ambiente favorável para a fluência das mesma.

Nesse sentido, surgem as escolas com educação bilíngue que propõem a união dos dois tipos de escola citados acima, aquela que oferece o ensino regular e aquela que oferece o ensino de determinado idioma, focada no desenvolvimento linguístico. No entanto, afirma Marcelino (2009 p.10) que a abordagem do idioma se difere em um ponto importante nos dois contextos, o ensino em um instituto e o ensino em uma escola bilíngue. Esse ponto é, em um escola bilíngue, a segunda língua, que no caso do presente estudo é o inglês, é um veículo para a instrução. Nos diz Cunha (2007 p. 43) que “educar em inglês é completamente diferente de dar aulas de inglês. A criança também se desenvolve através dela e modifica a si mesmo e o meio”. A escola bilíngue, portanto, deve ser vista como uma escola regular, com o mesmo objetivo de educação e aprendizagem, focada na formação do indivíduo, não como um instituto de línguas. É importante destacar que o conceito de escola bilíngue pode variar conforme o país e que os termos aqui tratados são os inseridos no contexto brasileiro.

O conceito de escola bilíngue de modo bruto seria então “uma instituição em que duas línguas são usadas como meio de instrução” Hornberger (1991, p. 217).

Segundo Marcelino (2009 p.10-11):

A escola bilíngue é uma escola brasileira, com o diferencial de que os conteúdos escolares e interações também ocorrem em inglês. A “brasilidade” e aspectos culturais brasileiros estão presentes, e a língua inglesa não é a mera representação da cultura, valores e crenças de países como Estados Unidos e Inglaterra, mas sim uma tendência presente no mundo da globalização.

Já no que se refere aos institutos de idioma, o objetivo difere da escola bilíngue, porque no primeiro a finalidade é o estudo da língua como objeto principal e o desenvolvimento na mesma. Possui métodos pouco flexíveis, geralmente com

números de dias das semanas e horários designados para cada nível e unidade e possui avaliações para posicionar o aluno conforme as estruturas que o mesmo possui para seguir em frente ou permanecer na mesma unidade.

O ideal para a escola bilíngue é que a mesma seja um novo conceito de escola. Onde haja o equilíbrio entre o conteúdo e a formação do indivíduo como ser social. Segundo Marcelino (2009 p. 11):

a escola bilíngue deveria ser a nova concepção de escola, a partir de um mundo mais globalizado, o lugar onde a troca de conhecimento e rompimento de fronteiras ocorre. Isso por si só, justifica a necessidade de uma outra língua como veículo de instrução.

Uma vez que o ensino bilíngue tem como instrumento de instrução duas línguas, o português e o inglês, a escola bilíngue pode favorecer o desenvolvimento de uma segunda língua desde a primeira infância com todas as possibilidades educacionais atreladas a aquisição de um segundo idioma.

Com relação a comunicação oral, o bilíngue pode estabelecer relações específicas e íntimas com pais e avós falantes de línguas diferentes. Segundo Marcelino (2009 p.11):

a sensibilidade linguística de indivíduos bilíngues parece ser um diferencial. Devido ao constante monitoramento de duas línguas (com quem se fala qual língua), o bilíngue se torna mais atento, paciente e sensível a diferentes situações linguísticas do que monolíngues.

Pode-se integrar ao indivíduo bilíngue a capacidade de possuir maior sensibilidade à cultura a qual suas línguas estão inseridas, pois segundo Marcelino (2009), o uso de uma língua diferente dá a possibilidade de uma visão diferenciada e com mais eficiência na cultura do outro. O que pode desencadear maior interesse por diferentes culturas no sujeito no decorrer de sua vida.

Ainda na perspectiva dos benefícios de ser bilíngue, Wei (2000 p. 24) fala da riqueza do vocabulário que o bilíngue possui, uma vez que podem ter duas ou mais

palavras para um mesmo objeto ou ideia sendo que algumas vezes palavras que podem corresponder a mesma coisa em duas línguas diferentes podem ter conotações que se diferem. Nesse sentido, o bilíngue possui maior habilidade na linguagem e fluência assim como na flexibilidade e elaboração do pensamento do que uma pessoa que domina apenas uma língua.

Alguns dos benefícios no bilinguismo do tipo aditivo, ou seja, aquele em que é adicionada uma segunda língua mas a primeira é mantida, dentro do aspecto cognitivo que nos fala Flory (2009) , são os de anteceder o desenvolvimento cognitivo em alguns aspectos.

Vale lembrar que aspectos negativos e positivos de aprendizado estão em ambientes bilíngues e não bilíngues, porém defende Marcelino (2009 p.12) que esse fenômeno do bilinguismo é prioritariamente positivo.

Segundo Cunha (2007 p. 43), o sucesso desse ensino depende que o educador bilíngue assegure seus alunos de um ambiente acolhedor, que seja adequado em todos os aspectos e favoreça o aprendizado.

1.5 A aquisição da segunda língua

Conforme visto anteriormente, existem diferentes tipos de bilíngues, para aquele que é o bilíngue consecutivo, sua principal característica é o contato com a segunda língua precocemente. Segundo Marcelino (2009 p. 13) esse é um aspecto positivo pois possibilita uma “aquisição diferenciada dos sons da língua, resultando em uma pronúncia melhor” e também apreender melhor as estruturas da língua.

Nesse contexto, da mesma forma como ocorre a aquisição da língua materna, as crianças se encontram com a necessidade de assimilar um sistema gramatical. Marcelino (2009 p. 13) nos fala da gramática universal que é a capacidade humana de desenvolver a linguagem, essa seria um norteador das possíveis gramáticas da segunda língua que a criança desconhece.

As crianças que aprendem a segunda língua possuem em si uma noção de representação da língua materna.

Cunha (2007 p. 56) ressalta que a aquisição de uma segunda língua é algo particular e um processo que se modifica de um sujeito para o outro. Essa aquisição

exige uma mudança corporal e de respiração. Além disso, a língua fica atrelada àquele que ensina, podendo ser relacionada a diversão ou dificuldade, momentos de prazer ou de repulsão.

Um estudo de Marcelino (2007) aponta que para o desenvolvimento de uma segunda língua, é interessante que haja uma possibilidade de apreender as estruturas linguística ainda que as mesmas não tenham sido introduzidas para um bilíngue.

Surge então a questão, para que um bilíngue possua propriedade linguística ele precisa estar exposto a um falante nativo da língua? Marcelino (2009 p. 18) responde que não vê a necessidade para essa exposição mas ressalta que existe a necessidade de um planejamento linguístico atrelado ao conteúdo e o planejamento escolar.

Apenas a exposição da língua pode ser eficiente para o aprendizado da língua materna, já na aquisição da segunda língua a mesma não acontece de maneira tão natural, pois as necessidades são diferentes. Em escolas bilíngues, o inglês que a criança está exposta é mais comum que seja através de brasileiros, portanto já vêm com influência do português.

O desenvolvimento ideal da língua em uma instituição depende grandemente do planejamento pedagógico de uma escola em seu ambiente como um todo e a própria criança é sujeito de sua aprendizagem, cabe a escola e ao educador proporcionar excelentes condições para o desenvolvimento da criança, ofertando oportunidades de conhecimentos afim de que a mesma traça seu caminhos através de suas assimilações.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

A metodologia usada para conduzir uma pesquisa é um processo que visa atingir um objetivo ou obter um conhecimento específico. Essa compreende o método, a descrição dos participantes, os instrumentos utilizados na pesquisa e os procedimentos adotados para a coleta das informações.

O método usado nesse trabalho tem como finalidade o maior aprofundamento da práxis dentro da teoria, dessa forma, o pesquisador analisa seu objeto de estudo para melhor compreender essa relação.

Vale lembrar que para compor um bom método e uma análise que abranja aspectos relevantes, é preciso que o pesquisador possua embasamento teórico e também que esse se lembre, como nos diz Lucke; André (1986 p.3) da bagagem de valores, interesses, preferências e os princípios que os mesmos carregam consigo por adquiri-los ao longo de sua experiência de vida. Essas características que estão atreladas ao pesquisador, são incapazes de ser desassociadas da figura do mesmo no momento da pesquisa.

Para a realização desse trabalho, foram-se utilizadas observações participativas de campo, observação das educadoras, entrevista com as educadoras que ministram a segunda língua e, como recurso visual, foi-se tirado fotos das atividades dos alunos.

Como instrumentos coletados, o estudo possui diário de campo construído ao longo das observações e roteiro de entrevista entregue as professoras. Apesar da extensão do diário de bordo, as considerações aqui feitas serão aquelas que a pesquisadora julgar serem as mais relevantes para o tema.

A principal estratégia de pesquisa para realização desse estudo foi a observação participativa das aulas para entender melhor como acontece o processo e as relações da alfabetização da língua materna, a aquisição de uma segunda língua e as influências da alfabetização da primeira na segunda.

O procedimento utilizado nessas observações foram relatos das atividades, dos livros didáticos lidos em sala, da técnica de conduzir a aula pela professora

assim também da maneira como os alunos reagem ao ambiente educacional da sala de aula e as atividades propostas. As observações duraram dois meses com cerca de quatro horas de duração cada.

As observações participativas aconteceram em uma escola de classe média alta de educação bilíngue do ensino de português e inglês. O objeto de estudo era o processo de alfabetização de alunos em contexto bilíngue, portanto, as observações ocorrem em duas turmas diferentes de primeiro ano, iniciada no ano de 2013 e continuada em 2014.

As entrevistas ocorreram com três professoras de inglês, duas delas do primeiro ano e uma do segundo. Quando as crianças estão inseridas no primeiro ano, são apresentadas à escrita formal do inglês, e no ano seguinte, os alunos serão inseridos mais profundamente no letramento da língua inglesa. É com esse objetivo que a entrevista para professoras não fica restrita apenas para o mesmo segmento da turma observada, uma vez que o processo de alfabetização de alunos bilíngues é extenso e tem continuação nas séries seguintes. Apesar de alguns já saírem do primeiro ano com a escrita formal do inglês, essa não é cobrada aos alunos, apenas introduzidas e continuada nas séries seguintes.

A alfabetização nessa escola não ocorre de maneira simultânea, uma vez que se sabe que para melhor segurança da criança no desempenho de assimilação da língua e maior sucesso no processo de alfabetização, essa precisa primeiramente ter domínio do idioma.

Nesse sentido, no primeiro ano as crianças são alfabetizadas no português, sua língua materna, pelo método fônico, o que pode causar influências na aquisição dos fonemas do inglês para as crianças.

Apesar da alfabetização não ocorrer de maneira simultânea, as mesmas são estimuladas a escreverem e lerem em inglês no primeiro ano. Nesse momento, aparecem interferência de fonemas do português na construção da escrita e também na leitura do inglês. Nesse contexto, achou-se interessante entrevistar a professora de inglês do segundo ano o qual se dá continuidade a esse processo.

A turma onde ocorreram as observações no ano de 2013 era composta por vinte e um alunos, sendo esses oito meninos e treze meninas. A turma onde as atividades foram coletadas no ano de 2014 contém vinte e dois alunos, dentre esses

dez meninos e doze meninas. Em geral, todos os alunos tem idades entre seis e sete anos. Estão classificados na camada da população de classe média alta, seus pais são, em maioria, profissionais liberais, servidores públicos e empresários.

A primeira professora entrevistada tem vinte e três anos, cursou pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e formou-se pela Universidade de Brasília. Teve experiência no exercício do magistério por dois anos e quatro meses e ministrou aulas na alfabetização por cinco meses até o momento da entrevista. Ela ministrava aulas de inglês para turmas de primeiro ano em 2013. Através da língua inglesa são ensinadas as disciplinas de matemática, ciências e o próprio idioma inglês.

A segunda professora entrevistada ministra aulas em uma turma de primeiro ano da mesma forma, porém uma turma diferente, pois a mesma é em 2014. Ela tem vinte e sete anos, já deu aulas de inglês em instituições de língua estrangeira por três anos, é professora titular há cinco meses nessa série e foi professora assistente por mais ou menos dois anos.

A terceira professora que realizou a entrevista é de uma turma de segundo ano, onde o processo de alfabetização é continuado com a escrita formal da língua inglesa e leitura da mesma língua. No segundo ano, se é mais “cobrado” do aluno esses aspectos, uma vez que os mesmos já estão mais seguros da escrita e leitura do português e possuem mais embasamentos no inglês. Ela tem vinte e seis anos, está no exercício do magistério há seis anos e cinco meses e sendo professora dessa série há um ano e cinco meses.

Vale ressaltar que todas as professoras que ministram aulas em inglês são brasileiras e uma delas, a professora do segundo ano, com especialização em educação canadense pela University of Winnipeg.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados nesse estudo foram divididos em três momentos. O primeiro foi a realização de três observações de sala de aula, o segundo um roteiro de entrevista entregue às três educadoras e o terceiro são duas atividades dos alunos.

As observações feitas em salas de aula também são divididas em duas fases. Uma delas ocorreu no ano de 2013, que são os relatórios de sala de aula. Já as observações das atividades ocorreram no ano de 2014, portanto cabe ressaltar que apesar de serem alunos diferentes a série é a mesma, sendo essa o primeiro ano, início do processo de alfabetização.

Essas observações aconteceram durante o estágio obrigatório supervisionado da matéria de projeto 4 fase 1 e 2 da Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, com a supervisão da Professora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Uma das entrevistas ocorreu no ano de 2013 com a então professora regente de inglês da turma, outras duas entrevistas aconteceram com a professora regente de inglês do primeiro ano e a professora regente de inglês do segundo ano em 2014.

Primeira observação da sala de aula de português: Consciência Fonológica

A professora regente de português e a professora assistente da turma subiram do *playground*, lugar onde os alunos aguardavam a chegada da professora para subirem a suas respectivas salas, às 13:30 com a turma do primeiro ano. Ao chegar em sala, os alunos pegam seu material que é a pasta com a tarefa do dia anterior e agenda, o estojo e a garrafa de água. Desde o começo do ano os mesmos são orientados a colocarem a pasta em uma grande caixa, o estojo em outra e a garrafa de água em uma bandeja, todas etiquetadas com letras grandes de forma.

A medida que se organizam e até que todos estejam prontos, cada um vai se assentando em um espaço reservado no chão preparado para a roda de conversa. Essa roda é um momento de extrema importância para o aprendizado dos alunos. Esse momento é separado para as boas vindas, a identificação do dia, mês e ano no calendário, contação de histórias, compartilhamento de ideias dos alunos entre si e

com a professora e explicação das atividades a serem realizadas. Desde o primeiro dia de aula os alunos são esclarecidos da importância de demandar bastante atenção a esse momento e são orientados a irem ao banheiro e beber água antes ou depois da roda de conversa, para poderem aproveitar todas as oportunidades de aprendizagem desse precioso instante.

Começa – se então dando as boas vindas a todos, se recordando da data de ontem, que dia da semana e do mês é hoje. Se estabelece também a rotina do dia, sendo essa:

1.Roda de conversa 2. Atividade 3. Educação Física 4. Atividade 5. Organização 6.Lanche.

Após esse momento, foi lido o livro “ABC doido” (Lago, 1999). Durante a leitura e ao final da mesma, os alunos tem a oportunidade de darem sua opinião sobre o livro e fazerem as considerações que acharem relevante sobre o tema, após levantarem a mão e aguardarem sua vez de falar. Durante a leitura do livro a professora manifesta-se entusiasmada, algumas vezes mudando o tom de voz, despertando o interesse dos alunos pela história.

Foi explicado o dever de casa aos alunos que possuía sílabas aleatórias as quais deveriam ser juntadas para formar palavras. Por algumas vezes a professora precisou parar a roda para chamar a atenção de algumas crianças que conversavam paralelamente, e gostaria que todos se sentassem no chão juntos, pedindo que o aluno que estava sentado no sofá existente na sala, voltasse para o chão. Por essa atitude da professora, observa-se uma não privilegiando à aluno específico, uma vez que todos tem oportunidades iguais de aprendizado.

Quando a roda de conversa acabou, por volta de 14h05, a professora foi chamando os alunos pelo nome, para que se levantassem, pegassem seu respectivo estojo e sentassem nos lugares previamente determinados pela mesma. A medida que iam sentando, os alunos recebiam a atividade que deveriam desenvolver. Como eles teriam apenas 10 minutos disponíveis em sala antes de se encaminharem para a aula de educação física, a professora pediu apenas que se sentassem e completassem o cabeçalho e depois formassem a fila para irem à próxima aula.

Observa-se uma existência de rotina esclarecida para os alunos, constata-se

ainda que essa rotina facilita o entendimento dos mesmos sobre a existência de tempo para realizar cada coisa. Cabe dizer que todos já sabiam onde colocar seus materiais e para onde se dirigir e que ainda que o aluno não tenha total domínio da leitura, ele faz a relação da palavra “pasta” que consta na etiqueta da caixa com o lugar onde se deve colocar sua pasta.

O estabelecimento de rotina evita o tumulto e a incerteza de como agir, trazendo segurança aos alunos da mesma forma criando expectativas para a próxima atividade. Os alunos sabem que a hora de brincar chegará em um momento.

Durante a escrita da rotina diária, realizada pela professora no quadro, os alunos, já familiarizados com tais atividades, foram construindo junto com ela a escrita das palavras e a medida que lhe iam falando a palavra a professora lhes fazia perguntas induzindo-os a raciocinarem qual letra correspondia a sonoridade por ela repetida várias vezes.

A leitura do livro “ABC doido” (Lago, 1999) tem o intuito de fazer com que as crianças agucem ainda mais sua consciência fonológica, uma vez que trabalha com os sons das letras, rimas e os fazem criar hipóteses de como seria a junção de palavras com letras que resultam em novas palavras. É um jeito divertido e inteligente que a autora propõe com descontração à criança, dimensões sonoras das letras.

Um exemplo de como o livro se desenvolve é fazendo indagações usando rimas, por exemplo: o que a assombração usa seis vezes, resposta: a letra U “UUUUUU”. Mais uma vez de maneira criativa e através de rimas, o livro pergunta qual a letra com um lado que me deixa envergonhado e a resposta é letra P, pois p + lado = pelado. (Lago, 1999)

O livro segue a lógica alfabética, que somente ao longo da leitura as crianças começam a assimilar, porém no começo da leitura, é despertado a curiosidade dos alunos sobre as possíveis respostas da indagação da autora em suas brincadeiras com as palavras.

Nesse intuito, as crianças começam a se familiarizar com as rimas e trabalham sua imaginação para contar histórias sobre o alfabeto. Uma vez que compreendem a sequência lógica, as crianças já criam hipóteses da próxima letra a

ser adivinhada. Vale ressaltar também o entusiasmo com o qual a professora conta a história, mudando a entonação de sua voz e gesticulando bem os lábios para que fique mas claro e de fácil entendimento o som da letra.

Nesse sentido, pode-se citar Datta (2001) que afirma a importância da boa desenvoltura de alunos bilíngues em sua produção oral, ao contar e recontar histórias. Argumenta o autor que, visando o desempenho oral para basear a aprendizagem da leitura, os alunos bilíngues devem se sentir seguros para expressar suas ideias e fazer perguntas. O autor afirma também que a contação de histórias, as interpretações textuais, e a expressão de ideias por parte dos alunos faz com que utilizem sua bagagem de vocabulário, além de trabalhar o cognitivo e ampliarem o conhecimento de diferentes gêneros textuais. Entende-se também que o aluno pode adquirir tais habilidades uma vez que observa a figura do professor fazendo – o de maneira segura e dando abertura aos alunos para suas interpretações e compartilhamento de ideias.

Cloud et al. (2000) nos diz que o desempenho de leitura e escrita de um aluno está relacionado diretamente ao desempenho oral, para isso os autores fazem a recomendação que a alfabetização aconteça levando em conta as habilidades orais dos alunos na mesma língua em que o processo está sendo realizado.

O desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização é de extrema importância uma vez que a mesma, nos diz Rivière (2001), é a capacidade de dominar os sons que constituem uma língua. As crianças precisam ser estimuladas e orientadas para ter a percepção sonora das sílabas nas palavras. O reforçamento dessa capacidade de interpretar os sons das letras, causa resultados positivos na assimilação de uma língua ortográfica alfabética como o português, assim nos diz Cardoso-Martins (1995).

O reforço de rimas presente no livro e a repetição do som da letra feita pela professora, assim como a gesticulação dos lábios e repetição do som para melhor entender esse fonema contribuem para a construção da consciência fonológica.

Segunda observação da sala de aula de inglês: Interferências da Alfabetização Fonética do Português no Inglês

Assim como nas aulas em português, e como parte da rotina dos alunos dessa escola, na sala de inglês também acontece a roda de conversa denominada *circle* (círculo). Nesse momento da aula os alunos dedicam total atenção às instruções da professora.

Após observar uma agitação da turma nos últimos dias, e entender uma necessidade de reforço dos combinados feitos entre alunos e professoras, a professora regente de inglês aproveita a roda de conversa para pontuar algumas coisas que devem ser mudadas em alguns comportamentos e ainda aproveita para informar que a partir desse dia os alunos receberão uma premiação a medida em que privilegiarem o uso do inglês em sala de aula e as atitudes positivas.

A premiação consiste em cupons que os alunos acumulam conforme atingem os pontos requeridos pela professora e podem trocar por benefícios a escolha desses. Ao final de cada aula ela entrega os cupons aos que se esforçaram e a medida que conseguem uma certa quantidade de cupons, as crianças podem trocá-los por adesivos, pintura de rosto ou ficarem descalços dentro da sala de aula. Dessa maneira a professora pode reproduzir e premiar as expressões de fala através do inglês e as boas atitudes dentro de sala.

O reforço e premiação de atitudes positivas e a comunicação em inglês são formas de reprodução desses comportamentos, e é uma maneira da professora lidar com o desafio encontrado da não preferência de se expressar em inglês pelos alunos, por se encontrar em uma zona de conforto ao se expressar no português, sua primeira língua.

Uma vez na roda de conversa, a professora senta em uma cadeira de frente para os alunos e pergunta-lhes quais as letras do alfabeto que eles já trabalharam, para então conhecer as próximas duas letras. Nas aulas de inglês os alunos conhecem os sons das letras uma a uma conforme a sequência do alfabeto através de músicas, poemas e textos. Essa apresentação dos fonemas acontece da seguinte maneira, a professora pergunta-lhes que palavras eles conhecem que se iniciem com as letras do alfabeto conforme a ordem. A medida que os mesmos vão

falando a professora vai escrevendo no quadro. Em certo momento é feita a leitura das palavras, depois apresentado uma música ou poema no data *show* presente em sala de aula com o som dessa letra e depois os alunos fazem atividades com essa letra escrevendo uma ou duas palavras que comecem com essa e posteriormente fazendo desenhos.

Nesse episódio relatado os alunos tinham chegado na letra “x”, portanto ao serem questionados sobre as letras que já tinha trabalhado eles responderam do “a” até o “w”. A professora então os indaga sobre quais palavras em inglês que esses conhecem que começam com a letra “x”.

A medida que vão levantando a mão e tendo a palavra, os alunos começam a falar palavras como “*champion*”, “*chicken*” e “*chess*”. No intuito de esclarecimento, a professora escreve tais palavras no quadro e lê as palavras gesticulando bem os lábios para mostrá-los a diferença de som entre “ch” e “x”.

É observado nesse momento a transferência de fonemas estabelecida pelos alunos. Apesar de estarem na aula de inglês, os mesmo fizeram associação que o som de “ch” no português não se diferencia do “x”, porém em inglês é nítida a diferença de ambos os fonemas.

Nos fala Brisk e Harrington (2000) que o processo de alfabetização consiste em aprendizagens que se referem a reconhecer as letras do alfabeto, codificá-las, decodificá-las, para entender palavras e portanto frases. As autoras ainda afirmam que para alunos bilíngues em processo de alfabetização, iniciando-se esse na língua materna, pode ocorrer a transferência e aplicação de estratégias aprendidas de uma língua para outra.

Como os alunos estão mais familiarizados com o português, a tendência é que transfiram, como nesse caso, as características do sistema escrito feita da relação som - símbolo. Segundo Cloud et al. (2000) essa associação acontece de forma ainda mais intensa quando as línguas em questão são semelhantes, no entanto, os alunos também podem fazer essa relação em línguas ideográficas e alfabéticas.

Ainda que a alfabetização não ocorra de maneira simultânea nessa escola bilíngue, são observadas situações de transferências de idiomas e relações estabelecidas pela própria criança nos dois idiomas.

Vale ressaltar que, Segundo Megale (2010 p. 2) estudantes bilíngues fluentes se diferenciam de falantes nativos, desse mesmo idioma. E essa diferenciação deve ser considerada pelos professores para a adequação, de currículo e estratégias de ensino da língua.

Para o processo de alfabetização de sujeitos bilíngues, Datta (2001) ressalta que muitas crianças, ao adentrarem na escola já possuem conhecimentos de uma língua, e para tal, Chomsky (1998) afirma que os indivíduos que conhecem uma língua, internalizaram, agregados a mesma, um conjunto de regras que estabelecem as sequências permitidas nessa.

Para Datta (2001) assim como para o presente trabalho, é evidente a existência de transferência de conhecimentos entre as línguas no processo de alfabetização bilíngue na comunicação e na fonologia.

Após a interferência da professora e a explicação do som das letras “ch” em inglês, os alunos assistiram a um vídeo com algumas palavras que começavam com a letra “x” e com repetições do som das mesmas. Posterior a esse momento, os mesmos foram falando as palavras que lembravam começar com a letra em questão.

Depois de ter as palavras listadas no quadro, os alunos se dirigem as mesas onde possuem seus nomes pré-determinados. Nas aulas de inglês, os alunos são divididos em grupos de atividades, os quais permanecem juntos durante toda a semana. Ao se sentarem os mesmos desenvolvem atividades sobre a letra trabalhada no mesmo dia, escrevendo as palavras que se iniciam com “x” e desenhando essas.

Terceira observação da sala de aula de português: Interferência do Inglês (relação som/letra) no Português

Após a roda de conversa já relatada nas observações acima, a professora pega uma amostra do dever de casa que os alunos levarão para a casa naquele dia. Esse dever consiste em uma cruzadinha de oito palavras que possuem seus respectivos desenhos, os quais os alunos farão a leitura do desenho para então escrever a palavra no seu devido lugar. Os objetos que as crianças irão escrever na

cruzadinha são objetos escolares que a professora recapitula um a um juntamente com os alunos.

Durante essa recapitulação do nome dos objetos e dos sons que as letras da palavra possuem, a professora aponta o desenho de uma régua e indaga os alunos sobre qual a letra começa essa palavra. Uma aluna levanta a mão, e responde sem hesitar que a letra que começa é o “h”.

A professora repetiu o som da letra a qual iniciava a palavra pausadamente e a aluna, acompanhada de alguns colegas, fala que a letra é “r”, após isso outra criança argumenta que “h” tem o mesmo fonema que a professora repetia porém em inglês.

Assim como observado anteriormente com a transferência de fonemas do português para o inglês, da mesma forma aconteceu nesse último episódio relatado a mesma transferência, porém de maneira inversa. A aluna assimilou o som da letra “h” do inglês ao som da letra “r” em português, logo depois fazendo a relação da letra ao som em cada idioma, observando as diferenças presentes.

Observa-se também a compreensão dos alunos no que diz respeito a relação que a aluna fez dos fonemas, uma vez que querem justificar o porque dela ter falado a letra “h” ao invés do “r”. Nessa tentativa eles dizem à professora que ela disse essa letra porque em inglês essa letra corresponde a esse som.

Inseridos em contexto bilíngue, essa transferência de uma língua para outra é de extrema importância na aprendizagem de indivíduos nesse universo.

Nesse sentido, Datta (2001) afirma que a instrução deve ser pensada de maneira que o sujeito estabeleça relações linguísticas e culturais para que seu aprendizado não seja prejudicado e fragmentado ou marcado por anseios em relação à língua, do significado da mesma, e até mesmo da identidade do aluno.

É interessante também observar as circunstâncias individuais intrínsecas ao indivíduo, uma vez que Brisk e Harrington (2000) nos alertam da existência de indivíduos já bilíngues ao iniciarem o processo de alfabetização e aqueles que são inseridos primeiro na língua materna no processo de alfabetização e já possuem o conhecimento da mesma ao se inserirem na aprendizagem da segunda língua.

Afirmam Brisk e Harrington (2000) que para ser capaz de ler e escrever em duas línguas é preciso que haja o aprendizado de características linguísticas e

culturais dos dois idiomas. As autoras também falam da importância do educador dominar as etapas do processo de alfabetização mas também entender o que significa ser bilíngue e biletado e também os fatores que afetam o processo de alfabetização.

Contata-se no momento em que a professora apenas repetiu o som da palavra em português e não corrigiu a aluna, que essa possui o entendimento diferenciado de educadores inseridos em contexto bilíngue, pois esses devem dominar as técnicas da alfabetização e ainda entender que em contexto bilíngue, tal processo acontece de modo diferente.

Byalistok (2001) nos diz que para obter sucesso na alfabetização, é importante considerar fatores sociais, políticos, educacionais e relacionados ao ambiente da criança durante o processo de alfabetização.

Diferentemente da escola observada, em programas de imersão as crianças são alfabetizadas em duas línguas simultaneamente.

Cox e Peterson (2001) conceituam o termo letramento como toda instância que a comunicação acontece em duas ou mais línguas. Ainda salienta a importância desse biletamento, que explore as habilidades orais e escritas, as receptivas e produtivas e as das duas línguas em todos os momentos.

Visto as transferências fonológicas decorrentes em alunos bilíngues, Cloud et al. (2000) afirmam da maior facilidade de alunos mais velhos, adolescentes e adultos, na transferência de conhecimento prévios na aquisição da segunda língua. Uma vez que esses possuem total domínio da língua materna, os mesmos conseguem fazer a transferência entre línguas de maneira mais natural.

ANÁLISE DO ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Primeira entrevista com a professora regente de inglês do primeiro ano da turma de 2013

A professora de inglês do primeiro ano em 2013, tem vinte e três anos, é formada em pedagogia, brasileira e estava no exercício do magistério, no momento da entrevista há dois anos e quatro meses, cinco meses na turma relatada nesse

estudo.

Ao ser perguntada durante a entrevista se havia escolhido dar aulas em uma escola bilíngue e como havia se dado essa escolha, a mesma respondeu que trabalhar em uma instituição bilíngue se deu em consequência de abertura de estágio, e a mesma se interessou pela escola devido a interessante proposta pedagógica.

A professora foi perguntada sobre as diferenças que ela pode observar em processos de alfabetização em contextos bilíngues e não bilíngues, e a mesma respondeu que embora não tivesse sido inserida em processos de alfabetização em contextos não bilíngues, ela observava que alguns dos alicerces da alfabetização na língua materna se mantêm na alfabetização em um segundo idioma, esses são, um ambiente acolhedor na escola, materiais significativos para se usar em sala de aula e a proposição de desafios como objetivos pensados em sala de aula.

Para tal consideração, Megale (2010) afirma que professores de alunos bilíngues devem pensar suas estratégias de ensino e a escola, em seu currículo, para esse conhecimento diferenciado que alunos bilíngues apresentam.

Ao ser questionada sobre os desafios enfrentados pelos educadores da segunda língua no contexto bilíngue, a professora inicialmente destacou que a instituição de ensino trabalha com um amplo processo de alfabetização com objetivos diferentes em cada idioma e em cada momento, o português precede o inglês no processo de alfabetização. Uma vez isso esclarecido, ela denominou como brando desafio o diferencial para a alfabetização no segundo idioma a transferência dos signos e grafemas da língua materna para a segunda língua.

Outro desafio que a educadora relata é o retorno à uma zona de conforto na expressão do segundo idioma, principalmente na fala. Ela ainda ressalta que crianças que se expressam em inglês logram entender melhor a estrutura da escrita e os signos que tem diferentes valores sonoros nos dois idiomas.

Assim como visto nos relatos de observações de sala de aula, a primeira educadora entrevistada salienta o desafio da transferência de signos e grafemas. Vale ressaltar também quando Bialystok (2001) afirma que é importante saber em que tipo de bilinguismo os sujeitos estão envolvidos no processo de alfabetização, uma vez que estes interferem de modo diferenciado, e que duas línguas escritas

utilizando alfabetos diferentes exigirá das crianças mais conhecimento da decodificação.

Segunda entrevista com a professora regente de inglês do primeiro ano da turma de 2014

A professora regente de inglês da turma de 2014 do primeiro ano tem vinte e sete anos, é formada em pedagogia, está cursando nível superior em letras/inglês, estava regendo a turma por quatro meses até o momento da entrevista. Foi professora de inglês em instituições de língua estrangeira por três anos e foi professora assistente na educação infantil por volta de três anos.

Ao ser questionada sobre os desafios observados no processo de aquisição da segunda língua pelos alunos enquanto estavam inseridos no processo de alfabetização da língua materna, a mesma respondeu que os desafios variam de aluno para aluno, destacando então a insegurança que os alunos podem apresentar em relação a se expressar verbalmente em inglês, uma vez que expressar-se na língua materna é mais confortável. Outro desafio encontrado é a diferenciação do alfabeto fonético em português e inglês, uma língua interfere na outra, uma vez que a construção da linguagem de dois idiomas é realizada concomitantemente.

Cabe ressaltar nessa fala, que assim como a professora entrevistada anteriormente, a professora observa os mesmos desafios nos alunos. Em ambas as respostas são enfatizadas as zonas de conforto que os alunos encontram na expressão verbal da língua materna, e a transferência de fonemas entre línguas.

Para tal Brisk e Harrington (2000) afirmam que alunos bilíngues em processo de alfabetização precisam ser instruídos em como usar a linguagem escrita para diferentes contextos e diferentes objetivos, sabendo de que forma utilizar essa habilidade em cada língua e contexto.

Marcelino (2009) nos fala da compreensão que os professores devem ter de que bilíngues não possuem uma “chave” para trocar o idioma falado, mas que ambas as línguas se complementam e que em algumas situações é preferível pelo mesmo utilizar um idioma ao outro por fluir melhor o assunto naquela língua. A criança geralmente se apoia no idioma que possui mais domínio para transferir conhecimentos e se apoiar na comunicação.

Ao ser perguntada sobre a alfabetização nessa escola de ensino bilíngue, e se a mesma ocorre de maneira simultânea nos dois idiomas, a professora responde que não, o processo ocorre primeiro com foco na alfabetização da língua portuguesa, e que apenas no segundo ano o foco da alfabetização será no inglês. O que ocorre desde o primeiro ano é a estimulação a fim de se apropriarem de estruturas básicas da língua inglesa, como alfabeto, dígrafos e vocabulários. Assim, são capazes de reconhecer sons, letras e palavras, bem como desenvolver seu pensamento em inglês, sendo assim, alguns alunos concluem o primeiro ano sendo capazes de ler e escrever em inglês.

Sabendo da importância de estratégias e currículo bem elaborado e organizado foi-se questionado a professora sobre a abordagem dos sons e fonemas da língua inglesa com os alunos. A educadora respondeu que faz o uso de vídeos, poemas com rimas, leitura de livros ilustrados e objetos que fazem referência ao fonema em contexto, para que os alunos desenvolvam a fala, leitura e escrita na língua inglesa.

Nos diz Hudelson (1994) da importância de trabalhar com o mesmo livro, repetindo a história várias vezes para contribuir em diversos aspectos. Aspectos esses como utilizar as ilustrações para propor às crianças a formulação de possíveis hipóteses para aquela história. Ainda nessa perspectiva, pode encorajar as crianças a lerem palavras ou frases enquanto os indica as mesmas, mais ainda pode parar durante a leitura da história e pedir que as crianças continuem aquela parte da maneira que desejarem por meio de frases ou palavras.

A autora ainda afirma que por meio de leituras os professores podem enfatizar palavras repetidas, que comecem com uma determinada letra e sinais de pontuação. Hudelson (1984) também fala da importância de leituras em voz alta e a oportunidade que a professora deve dar aos alunos para compartilhamento de suas ideias e suas interpretações de textos.

Na leitura de poemas, as crianças entram em contato com diferentes gêneros textuais se deparando com diferentes padrões linguísticos, e o uso da rima desperta na criança a consciência fonológica da língua inglesa.

Perguntada sobre as interferências da língua materna na escrita e oralidade da segunda língua, a professora responde que inevitavelmente ocorrem essas

interferências acontecem uma vez que é natural que o indivíduo parta daquilo que já conhece em direção a apropriação de novas estruturas.

No sentido de entender melhor a importância de se inserir no contexto bilíngue desde os primeiros anos da educação infantil, foi-se perguntada a percepção da professora quanto a essa importância. A mesma respondeu que considera ideal que a criança esteja em contexto bilíngue desde as séries iniciais de maneira que as estruturas neurais para o aprendizado das diferentes línguas e o aparelho fonador da criança são estimulados e condicionados a transitar entre o inglês e o português de forma natural. Ela ainda coloca sua experiência em dar aula de inglês para crianças, adolescentes, adultos e terceira idade não bilíngues, e em todos esses contextos a língua inglesa é tratada como algo destacado do cotidiano, estranho à forma de comunicação com o qual estão habituados. Em um contexto bilíngue, o aluno acaba por apropriar-se da língua inglesa mediante a prática diária, a qual é gerada pela necessidade de engajar-se nas atividades propostas e desejo de comunicar-se com personagens (professores e colegas), que utilizam o inglês como língua referência.

Questionada sobre as diferenças encontradas em alunos inseridos no bilinguismo na alfabetização daqueles inseridos mais cedo, a professora ressalta que a divergência entre ambos é evidente, uma vez que os que são inseridos no bilinguismo antes da alfabetização apresentam convivência mais natural com a língua estrangeira, e na maioria das vezes se apropriam da língua falada, ou seja, compreendem o que ouvem e são capazes de expressar-se em inglês. Dessa maneira, o código encontra significado, tornando-se mais fácil para o aluno fazer a relação entre grafema e fonemas em inglês.

Cabe ressaltar Marcelino (2009 p. 13) que nos fala da vantagem da exposição precoce à segunda língua, pois essa possibilita uma “aquisição diferenciada dos sons da língua, resultando em uma possível pronúncia melhor”, assim como “uma aquisição diferenciada das estruturas linguísticas ligadas a propriedades da língua”.

Ainda relata sua observação de que as crianças que entram em um contexto bilíngue no primeiro ano, passam por duas grandes transições, o aprendizado de uma segunda língua e o aprendizado da leitura e escrita em sua própria língua. Isso pode causar uma aversão à segunda língua em alguns casos, porém em outros o

aprendizado se dá gradualmente e sem grandes preocupações, de acordo com a individualidade de cada aluno.

Com base em um episódio decorrente em sala de aula em que a professora de português, na aula de português, pediu a um aluno para falar uma palavra com a letra “D” e o mesmo prontamente respondeu “cachorro” corrigindo alguns segundos depois para “*dog*”, e observando uma transferência de línguas e uma tradução simultânea feita pelo aluno que logo percebeu que cachorro não começava com a letra “d” mas sim a palavra correspondente ao animal em inglês “*dog*”, foi feita a professora uma pergunta sobre suas observações com relação a esse fato de “confusão” feito pelo aluno.

A professora respondeu que uma possível explicação para esse fato seria a relação que o aluno fez entre o significante (palavra) e significado (objeto). Pelo fato de *dog* e cachorro terem o mesmo significado, o aluno não diferenciou o código em inglês do código em português, uma vez que esse está em contexto bilíngue e compreende o significado de ambos com naturalidade.

O aluno parece ter apropriado do significado da palavra, tanto em inglês, quanto em português, não fazendo distinção do contexto em que se encontrava (aula de português ou aula de inglês), no momento que respondeu à pergunta da professora.

Nessa perspectiva, nos diz Marcelino (2009) da não existência de um “sistema” em bilíngues de troca de língua, como um interruptor que liga determinado idioma. As duas línguas se complementam dependendo do contexto ou não. Ainda que em aula de português, o aluno fez a relação da palavra quem em inglês começava com a letra pedida pela professora (d de *dog*), fez a tradução da mesma que acabou não sendo a letra pedida (c de *cachorro*), então utilizou a palavra correspondente em inglês.

Terceira entrevista com a professora regente de inglês do segundo ano da turma de 2014

A professora entrevistada dá aula para o segundo ano há um ano e cinco meses, possui tempo de experiência no magistério há seis anos e cinco meses. Tem

vinte e seis anos, é formada em pedagogia pela Universidade de Brasília e tem especialização em educação canadense pela University of Winnipeg.

Perguntada sobre os desafios observados no processo de aquisição da segunda língua, agora em um outro contexto, uma vez que os alunos estão em séries diferentes, a mesma responde que encontra desafios como disponibilidade do aluno aprender, fonética diferenciada da língua materna, contexto de aprendizagem e ambiente propício.

Em todas as entrevistas relatadas, as professoras enfatizam a divergência de fonética entre as línguas em questão.

Para melhor entendimento sobre como é feita as abordagens para o ensino de fonemas da língua inglesa em sala de aula, foi-se feito o questionamento de como ocorre essa didática. A professora respondeu que dentro do programa da escola a aquisição da segunda língua se dá em diferentes etapas que proporcionarão uma base fonética e um leque de vocabulário extenso equivalente a um falante nativo.

Durante a educação infantil, a introdução do inglês acontece contextualmente por meio de músicas, figuras, atividades que envolvam o corpo, muita leitura de livros e poemas, de modo que o aluno aprenda pela associação de significado e vivência o vocabulário diário e novo.

Ao longo de pelo menos três anos, o aluno já escutou e associou visualmente (sem ler) fonemas e a fluência da leitura e da fala. A partir do primeiro ano do ensino fundamental, é apresentada ao aluno a escrita formal das palavras em inglês e eles passam a elaborar hipóteses da escrita com base em sua vivência de anos de escuta. Durante os três primeiros anos do fundamental, quando ocorre a alfabetização, os alunos vivenciam muitas leituras compartilhadas, leituras guiadas e hipóteses de escrita. Os fonemas são apresentados contextualmente por meio de livros que os contenham e a partir da leitura são elaboradas atividades para o reforço da aquisição e compreensão destes. O aluno é incentivado a reconhecer o próprio erro e elaborar hipóteses de correção, quando necessário.

Nesse sentido, cabe ressaltar a fala de Cloud et al. (2000) sobre as estratégias de leitura que variam conforme a língua em questão, e que em todo caso deve-se destacar a importância de identificar a ideia principal do texto, prever

resultados, identificar conflitos e sentimentos dos personagens. Vale dizer também da importância do uso das palavras dos livros para a ênfase dos fonemas e grafemas presentes na língua inglesa.

Pode-se citar também Vygotsky (1989) que nos diz que o ensino deve ser pensado de maneira que a escrita e a leitura tenham necessidade para a criança, e a escrita deve ter significado de maneira que seja relacionada a uma tarefa relevante para sua vida. Ressalta-se a necessidade de se pensar também nessa escrita quanto ao idioma inglês, uma vez que vista de maneira descontextualizada não fará sentido para a criança, não despertando-a, interesse.

Perguntada sobre as interferências da língua materna na escrita e oralidade dos alunos da segunda língua, a professora responde que percebe essas interferências principalmente quando os alunos estão no primeiro ano, porque é o momento que estão sendo alfabetizados em inglês, ainda ressalta que essas interferências são normais, uma vez que a construção da segunda língua acontece sob a língua materna e a criança sempre busca referência de algo que não sabe da segunda língua na primeira.

É observado em ambas as turmas a transferência de idiomas e a maneira como as línguas se interferem na construção de sentenças orais e escritas.

Pensando sobre a importância do ensino bilíngue acontecer desde as primeiras séries da criança, a professora respondeu que acha importante que a mesma seja inserida desde as primeiras séries no ensino infantil, uma vez que essa passa por seis anos de escuta de sua língua materna até que esteja com vocabulário suficiente para poder elaborar hipóteses de escrita, o tempo de escuta da segunda língua é igualmente importante para tal, principalmente porque as construções gramaticais e semânticas ocorrem de maneiras diferentes.

Observa-se um reconhecimento da importância de uma inserção do segundo idioma o quanto antes pelas educadoras, mais uma vez confirmando a fala de Marcelino (2009) sobre as vantagens da exposição precoce do aluno à um segundo idioma.

Por último, a educadora foi questionada sobre a alfabetização do inglês ocorrer em contexto bilíngue, e se a mesma vê mais pontos positivos ou negativos nessa situação. A professora respondeu que vê mais pontos positivos, porque nesse

contexto, a alfabetização faz sentido para a criança. Ela tem um propósito para ler, falar e escrever em inglês, uma vez que outras disciplinas são ministradas, como ciências e matemática.

Essa afirmação nos remete a importância de significação da leitura e escrita para a criança, uma vez que a mesma sente a necessidade de usá-las diariamente em seu contexto. Cabe ressaltar ainda com mais veemência essa necessidade em relação a aquisição de um segundo idioma, uma vez que a criança utiliza tais para matemática, ciências e se comunicar com outros colegas e professores. A vê-se perante situações que lhe dão significado nessa língua.

ANÁLISE DAS ATIVIDADES DOS ALUNOS

As atividades analisadas foram realizadas no ano de 2014 com uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. As mesmas foram consideradas pela autora como relevantes, uma vez que demonstram as interferências e influências da alfabetização fonética do português na escrita do inglês decorrentes diariamente.

Primeira atividade analisada

A primeira atividade analisada foi realizada na aula de inglês do primeiro ano em 2014. Primeiramente a professora dividiu o quadro da sala em duas partes. Uma delas com as letras “br” e a outra com as letras “bl”. Depois disso a professora dividiu a turma em duplas e deu uma tira de papel em branco para cada dupla.

A atividade proposta era que cada dupla escrevesse duas palavras que iniciavam com tais letras, uma com “br” e uma com “bl”. Alguns dos alunos preferiram fazer duas palavras com uma mesma iniciação, por exemplo, duas palavras que começavam com “br”.

Na parte das letras “bl” as crianças escreveram, “blu” (*blue* = azul), “bleck” (*black* = preto), “black” (*black*), “blod” (*blood* = sangue), “blad” (*blood*), “blue” (*blue*) e “blek” (*black*). É evidente uma transferência de símbolos (letras) do português para o inglês uma vez que a criança fez a relação do fonema em sua língua materna. Por mais que algumas dessas palavras não sejam parte da escrita convencional do

inglês, as mesmas demonstram hipóteses do inglês com grande sentido evidenciando grande desenvolvimento da construção da segunda língua baseada na primeira.

Durante o desenvolvimento da atividade e em sua conclusão, foram observadas transferências de fonemas, uma vez que as crianças fizeram sua escrita em inglês com letras que correspondiam ao mesmo som porém em português.

Nas palavras iniciadas com “br” foram observadas a escritas de “braun” (*brown* = marrom), “bral” (*brown*), “bran” (*brown*), “Brasil” (*Brazil*). Da mesma maneira que as observações anteriores, é evidente uma transferência de letras que possuem os fonemas escritos em português. Ainda se observa a maneira de escrever “Brasil” utilizada no português.

Também foram observadas repetições de palavras na atividade, o que nos remete a pensar nos desafios que as professoras tem ao instigar as crianças em seu vocabulário em inglês, uma vez que essas precisam sair de sua zona de conforto para a oralidade e escrita em inglês.

Ao mesmo tempo em que as letras utilizadas para a escrita do inglês são as que correspondem ao som em português, as atividades constatam que essa escrita faz sentido quando se é relacionada ao português, e demonstram o entendimento dos alunos quanto a intencionalidade da escrita. É observável que essa criação de hipóteses feitas pelas crianças faz parte da construção da escrita do inglês nas mesmas, e que por mais que troquem algumas letras, o fazem por causa da consciência fonológica já desenvolvida no português, o que mostra que os objetivos de foco nesse momento foram alcançados, uma vez que esse é o entendimento de fonemas e grafemas primeiramente na língua materna.

Ainda cabe lembrar da internalização feita pelos alunos dos fonemas no português, uma vez que fica claro que esses recorrem a sua língua materna para construir a escrita do inglês.

Segunda atividade analisada

A segunda atividade analisada foi realizada em abril de 2014, se encontra no caderno de inglês de uma criança.

A sala estava dividida em grupos de mais ou menos cinco alunos. Cada grupo fazia uma atividade diferente, que em determinado tempo tais grupos mudariam de atividade, de maneira que todos fariam todas as atividades. Para descrever essa atividade manteremos o foco apenas nesse grupo, que desenvolvia uma atividade que possuía cerca de seis palavras em inglês para cada letra do alfabeto de “A até G”. Essas palavras estavam expostas de modo escrito e visual, ou seja, figuras. O objetivo era que os alunos, com ajuda da professora assistente, colassem as palavras escritas junto com sua figura correspondente no grupo de letras a que começava a palavra, por exemplo: Palavra *apple* (maçã), junto com a figura de uma maçã, no grupo de palavras com letra “a”.

Posterior a esse momento, a criança escolhe uma palavra do grupo de uma letra para escrever uma frase conforme deseja. Portanto, de seis palavras da letra “a”, ela escolhe uma para fazer sua frase.

Dentre as atividades do grupo, se destacou uma escolhida para ser analisada no presente estudo. Correspondente a letra “a”, a criança escolheu a palavra “*apple*” (maçã). A frase que a criança escreveu foi “*D APPLE IS RED*” “*The apple is red*” (A maçã é vermelha). A criança pediu ajuda para a professora assistente que foi lhe dizendo palavra por palavra para que a mesma fosse escutando os sons e escrevendo do seu jeito.

Na segunda frase escrita pela criança, a palavra escolhida da letra “b” foi “*bike*” (bicicleta), a frase correspondente foi “*I LEC TWO RAD A BIKE*” “*I like to ride a bike*” (Eu gosto de andar de bicicleta). Com a letra “c” a criança escolheu a palavra “*cat*” (gato) e escreveu “*I LAC A CAT*” “*I like a cat*” (Eu gosto de um gato). Para a palavra com “d” escolhida pela criança foi “*dance*” (dança), a frase foi “*I LAC TWO SEE ONE GRL DANCE*” “*I like to see one girl dancing*” (Eu gosto de ver uma garota dançando). Das palavras com a letra “e” a criança escolheu “*elephant*” (elefante) e escreveu “*I LAC TWO SEE ONE ELEPHANT*” “*I like to see one elephant*” (Eu gosto de ver um elefante), e por último, a criança escolheu com a letra “g” a palavra “*grapes*” (uvas) e escreveu a frase “*MAE DED LAC TWO ET GRAPES*” “*My dad likes to eat grapes*” (Meu pai gosta de comer uvas).

Nessa atividade observa-se, mais uma vez, a transferência de fonemas do português para o inglês. Como a professora assistente foi dizendo as palavras de

forma pausada e gesticulando bem os lábios, a criança foi criando suas hipóteses de escrita de acordo com os fonemas a que estava acostumada no português.

Como o procedimento da professora de repetir várias vezes a palavra para a criança acontece no método fonético em português, a criança foi-se remetendo aos sons os quais está familiarizada em sua língua materna, o que se faz nítido em sua escrita em inglês com influências do português.

Observa-se também como é feita a abordagem das palavras escritas do inglês com as figuras correspondentes, o que contribui para que o aluno visualize a escrita formal do inglês, e possa fazer suas relações dos fonemas dessa língua.

Em um momento, para a mesma palavra a criança utilizou duas formas de escrever, em um primeiro momento escreveu “LEC” para “like” (gosto) e depois passou a escrever “LAC” com a letra “a”. É observado que a medida que a professora assistente que a auxiliava, foi fazendo a repetição da palavra, a criança foi modificando sua hipótese de escrita vendo que a letra que conhecia corresponder aquele som era o “a”.

Vale ressaltar a fala de Datta (2001) quando nos diz das crianças, ao adentrarem na escola já possuem conhecimentos de uma língua. Fica claro nessa atividade, que a criança já possuía o conhecimento dos fonemas em português, até corrigindo sua própria escrita.

Pode-se lembrar também Chomsky (1998) quando afirma que os indivíduos que conhecem uma língua, internalizaram, também um conjunto de regras que estabelecem as sequências permitidas nesse idioma.

Cabe lembrar quando Marcelino (2009) nos diz que a criança exposta a uma segunda língua sem a evidência negativa e sem focar na instrução, desenvolve as propriedades desse idioma. Nesse sentido, a correção gramatical não é necessária, uma vez que a exposição da língua a qual a criança está submetida, a fará conhecer as propriedades da mesma.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto todas as abordagens desse estudo, pode-se perceber com nitidez as influências da alfabetização fonética do português no inglês e vice - versa, uma vez que a construção da consciência fonética está bem desenvolvida no idioma em foco, que é o português.

Quando familiarizados com o idioma, os alunos costumam transferir seus conhecimentos fonológicos adquiridos em uma língua para outra. Para tal, Megale (2010) nos diz que os alunos expostos a duas línguas no momento da alfabetização podem aprender processos linguísticos primeiramente em uma das línguas e aplicar esses na segunda língua.

No contexto aqui observado vimos acontecer essa transferência, as crianças apreendem os sistemas simbólicos e fonológicos da língua portuguesa e transferem para a escrita do inglês. Ainda se observa a transferência no sentido inverso, do inglês para o português, mesmo que essa não seja a primeira língua, as crianças internalizam suas propriedades uma vez expostos a mesma desde cedo.

Ainda se observa que o método fonético de alfabetização em português é bastante presente na escrita do inglês, uma vez que ao ouvirem as educadoras fazerem a repetição do som em inglês os mesmos recorrem a sua consciência fonológica em português para fazer as hipóteses de escrita.

Através deste estudo, foi-se percebido que os alunos enfrentam desafios uma vez que aprendem duas línguas simultaneamente e na maioria das vezes se encontram mais confortáveis quando se expressam em sua língua materna. Cabe ressaltar também os desafios que alunos que se inserem no contexto bilíngue no primeiro ano enfrentam, uma vez que se deparam com duas novidades, a aquisição de uma nova língua e o processo de alfabetização de sua língua materna.

Sabe-se também que os professores encaram desafios no ensino da segunda língua, uma vez que as educadoras entrevistadas relatam a preferência dos alunos por se expressar na língua materna, assim como a fonética diferente dos dois idiomas, o ambiente propício e a contextualização da aprendizagem.

Vimos que a abordagem de fonemas do inglês ocorre de maneira

contextualizada e tenta envolver a criança ao máximo no ensino da segunda língua, uma vez que envolve atividades com o corpo, contação e recontação de histórias e se utiliza de poemas e vídeos.

Cabe dizer que para um contexto bilíngue com alunos brasileiros, a abordagem e o currículo da inserção do inglês deve ocorrer de maneira bem pensada para que envolva e contextualize os alunos, sendo interessante e significativa para os mesmos.

As interferências decorrentes de uma língua para outra são inevitáveis, pois os alunos estão expostos a dois idiomas diariamente, e aprendem conteúdos matemáticos, por exemplo, através do inglês. É observável que a criança bilíngue se expressa no idioma que se sentir mais confortável em diferentes contextos, essa portanto, não tem uma “chave” que mude o idioma em questão, muitas vezes os alunos fazem trocas e “confusões” entre os dois idiomas.

Através de teóricos como Marcelino (2009) e Flody (2009), e ainda em experiências em sala de aula, vemos que aprender duas línguas desde criança traz benefícios cognitivos, visto que a criança utiliza dois significantes (palavras) para um significado (objeto), está a todo tempo fazendo relações entre os idiomas e ainda se torna mais atento e paciente pois está em constante monitoramento com relação a língua usada com diferentes pessoas.

Com a exposição da língua inglesa desde a primeira infância, sabe-se da maior probabilidade de desenvolver as quatro habilidades da linguística de maneira natural que são, a de falar a língua, compreender o que se ouve, ser capaz de ler e escrever no idioma.

E ainda como benefício, a criança exposta desde cedo a um segundo idioma, tem a maior probabilidade de aquisição diferente dos sons, possível pronúncia melhor, ou seja, menor diferenciação de seu sotaque o de um falante nativo, e maior entendimento das estruturas linguísticas do idioma.

Vê-se que os objetivos previstos para este estudo foram alcançados e que apesar das interferências do português no inglês e vice-versa no processo de alfabetização desses alunos, a criança faz suas construções significativas na escrita e que apesar dos desafios presentes tanto no aprendizado quanto no ensino, o processo de desenvolvimento das crianças é feito de maneira tranquila em sala de

aula e significativa para tais.

Constata-se que essas crianças se divertem em seu aprendizado, e sentem-se livres para cometer erros, é nítido que as educadoras as deixam seguras para tentar, ainda que sua tentativa não esteja da maneira convencional.

Ao longo do percurso percorrido pela autora para realização deste trabalho, foi visto que a aprendizagem, independente de ocorrer em contexto bilíngue ou não, deve ser significativa para os alunos, e o ensino deve ser realizado com paciência, paixão pela educação e a crença em futuro melhor que essas gerações podem proporcionar ao mundo.

PARTE 3
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Desde pequena descobri a paixão por ensinar. Aos oito anos já exercia a profissão ensinando alunos imaginários e olhava para minhas professoras com admiração. Tinha prazer em ser a ajudante da professora, achava que dessa forma poderia experimentar um pouquinho dessa profissão. Acredito que o gosto pelas escolas divertidas que passei e o jeito tranquilo de aprender me despertou tal interesse.

Ainda nesse período, estive inserida em um contexto educacional um pouco atípico, uma vez que minha mãe trabalhava no setor de educação indígena da FUNAI e por vezes precisava ir a aldeias assessorar os professores indígenas. Algumas dessas vezes tive a oportunidade de acompanhá-la e me deparei com uma escola diferente das que havia conhecido, uma escola indígena *guarani*, que acontecia ao ar livre com o quadro negro pendurado em uma árvore, de maneira descontraída.

Lembro-me que foi uma experiência marcante, e que me senti acolhida por aquele lugar, logo peguei um giz para ajudar o professor, e um livro para começar a aula. Sempre me senti em casa em ambientes escolares e os que conviviam comigo já tinham uma ideia de qual carreira iria seguir mais tarde.

Ao longo da minha trajetória educacional pensei em desistir desse sonho pelas condições salariais não favoráveis da profissão e o stress o qual muitos diziam ser enorme para professores, mas ao terminar o ensino médio não houve dúvida, gostaria de cursar pedagogia e aprender um pouco mais sobre essa magia que era a educação. Poderia mudar de curso mais tarde, ou seguir outros caminhos, o que importava era ter essa experiência de curso superior.

Foi então que fui aprovada na Universidade de Brasília, e não poderia ficar mais feliz, o meu sonho estava começando a ser real. Tive a oportunidade de conhecer professores brilhantes, colegas respeitosos e acolhedores e tive experiências únicas durante os oito semestres nessa instituição.

Finalizando esse ciclo em minha vida, posso dizer que me sinto realizada e com a sensação de ter feito a escolha certa. Já em experiência de sala de aula sinto-me preparada para, não todos, mas muitos dos desafios enfrentados diariamente devido a munção teórica que esse curso me concedeu.

Posso afirmar que não só na carreira profissional mas também socialmente, tive muitos enriquecimentos que levarei por toda minha vida.

Após esses quatro anos de aprendizado, espero dar minha contribuição para a sociedade e humanidade usando meus conhecimentos como pedagoga e educadora para dar o melhor de mim como profissional, seja dentro ou fora de sala, trazendo humanização e esperança para as novas gerações, não retendo apenas para mim o aprendizado e minhas vivências mas compartilhando-os de forma a edificar aqueles que estiverem ao meu redor.

Também pretendo estar em constante aprendizado, nunca se contentando com o conhecimento já adquirido pois há uma infinidade há ser aprendido no universo. Sabendo que durante a vida nosso aprendizado e tentativa para melhorar nunca estarão acabados, mas em constante construção e mudança, tentarei procurar aprender com as mínimas coisas e também com o estudo teórico científico, de modo a sempre aprimorar e continuar a crescer e se desenvolver.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

BIALYSTOK, Ellen. *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York; Holt, Rinehart and Winston , 1993.

BRISK, María E. e HARRINGTON, Margaret M. *Literacy and Bilingualism – a handbook for all teachers*. London: Lawrence E. Associates, 2000.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia (org.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CHOMSKY, Noam. *Linguagem e mente*. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

CLOUD, N et al. *Dual Language Instruction – A Handbook for Enriched Education*. Boston: Thomson & Heinle, 2000.

COLLELO, Silvia M. Gasparian. *Alfabetização em questão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

COX, Maria I. e ASSIS – PETERSON, Ana A. *Cenas de Sala de Aula*. Campinas: Mercado de letras. 2001.

DATTA, M. *Bilinguality and Literacy*. London; New York: Continuum. 2001.

DECROLY, Ovide. *Problemas de psicologia y de pedagogia*. Madri: Francisco Beltran, 1929.

FERREIRO, E. *Reflexões Sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986 b.

FERREIRO & PALACIO. *Os processos de Leitura e Escrita*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1986b.

FERREIRO & TEBEROSKY. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO & TEBEROSKY. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FISHMAN, J. A. et al. *Bilinguismo in the Barrio*. Reserch Center for the Language Sciences, Indiana University, 1971.

FLORY, E. V. *Influências do Bilinguismo Precoce Sobre o Desenvolvimento Infantil: uma leitura de equilíbrio e Jean Piaget*. Tese de doutorado. USP. São Paulo, SP, 2009.

FREIRE, J.B. *Educação de Corpo Inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.

GROSJEAN, François. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

HORNBERGER, Nancy H. Teacher Quechua use in bilingual and non-bilingual classrooms of Puno, Peru. In: JACOBSON, Rodolfo; FALTIS, Christian. *Language distribution issues in bilingual schooling*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1990. p. 163-172.

HUDELSON, Sarah. Literacy Development of Second Language Children. In: GENESEE, Fred, *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

LAGO, Ângela. ABC doido. São Paulo, Melhoramentos, 1999.

MACNAMARA, J. *The Bilingual linguistic performance: a psychological overview*. Journal of Social Issues 23: 59-77, 1966.

MARCELINO, Marcello. *O Parâmetro de Composição e a Aquisição/aprendizagem de L2*. Tese de doutorado. Unicamp. Campinas, SP, 2007.

MARCELINO, Marcello. *Bilinguismo no Brasil: Significado e expectativas*. Revista Intercâmbio, volume XIX: 1 – 22 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

MEGALE, Antonieta Heyden. *Alfabetização de indivíduos bilíngues*. Língua e Educação. 2ª edição. Julho 2010. Disponível em: <http://www.linguaeduacao.net/press/artigo_022_0710.pdf> Acesso em: 1 abr. 2014.

REGO. "Descobririndo a Língua Escrita Antes de Aprender a Ler" In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 66 (152): 5-27, jan/abril, 1985.

RIVIÈRE, Jean-Philippe. *Illetrisme – La France cachée*. Paris: Gallimard 2001.

RODRIGUES, M. A. M. *Subjetivação da escrita: um desafio psicológico na formação de professores para início de escolarização*. Tese de doutorado, UnB, 2003. - cap. 3.

SOARES, Magda. *A reinvenção da alfabetização*. Presença pedagógica. v.9 n. 52. Minas Gerais, julho/agosto 2003. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reivencao-alfabetizacao.pdf>> Acesso em: 19 mai. 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, RJ/ Laboratório de Currículos. *Alfabetização*, Caderno n. 3, 1979.

SPOLSKY, B. *Sociolinguistics*. Bristol: OUP, 1998.

VYGOTSKI, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKI, L. *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEI, L. (ed.) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2000.

WILLIAMS, James D.; SNIPPER, Grace C. *Literacy and bilingualism*. New York: Longman, 1995.

APÊNDICE I

Entrevista com a professora regente de inglês de 2013

I - Dados de investigação

Idade:

Naturalidade:

Religião:

Local de residência:

II - Formação profissional

Ensino médio:

Ensino superior:

Especialização:

Pós - graduação: () mestrado:
(área/local/ano)

() doutorado:
(área/local/ano)

Tempo de experiência no magistério: (anos e meses)

Tempo de experiência na série: (anos e meses)

1. Você escolheu dar aula em uma escola bilíngue? Se sim, porque e como se deu essa escolha.

2. Com sua experiência consegue observar diferenças na alfabetização bilíngue da não bilíngue? Cite-as.

3. Encontra dificuldades/desafios na alfabetização/ensino bilíngue? Cite-as.

APÊNDICE II

Entrevista com a professora regente de inglês do primeiro ano de 2014

I - Dados de investigação

Idade:

Naturalidade:

Religião:

Local de residência:

II - Formação profissional

Ensino médio:

Ensino superior:

Especialização:

Pós - graduação: () mestrado:
(área/local/ano)

() doutorado:
(área/local/ano)

Tempo de experiência no magistério: (anos e
meses)

Tempo de experiência na série: (anos e
meses)

Perguntas

1. Como professora da língua inglesa, quais os desafios observados no processo de aquisição da segunda língua nos alunos?

2. Nessa escola bilíngue, e em particular no primeiro ano, a alfabetização das duas línguas (inglês e português) ocorre de forma simultânea? Justifique sua resposta.

3. Pensando no contexto bilíngue o qual os alunos estão inseridos, como é feita a abordagem dos sons e fonemas da língua inglesa com os alunos? Exemplo: amostra

de vídeos/ objetos...

4. Com base na pergunta anterior, você percebe interferências da língua materna na escrita e oralidade dos alunos na segunda língua?

5. Levando em consideração sua formação acadêmica e experiência profissional, você considera importante que o ensino bilíngue seja iniciado desde as primeiras séries da criança? Por quê?

6. Em sua experiência diária, você encontra mais diferenças/desafios entre as crianças inseridas no bilinguismo na alfabetização do que nas que são inseridas mais cedo? Justifique sua resposta.

8. Em um episódio na sala de aula, foi pedido pela professora de português a um aluno que falasse uma palavra com a letra “D”. Prontamente a criança respondeu “cachorro”, após alguns segundos a mesma corrigiu “dog”. É observável uma transferência de línguas e uma tradução simultânea feita pelo próprio aluno que logo percebeu que cachorro não começava com a letra D, mas sim a palavra correspondente a cachorro, porém em inglês. Com base nesse ocorrido, quais as suas observações ou contribuições teóricas para explicar essa “confusão” feita pelo aluno.

APÊNDICE III

Entrevista com a professora regente de inglês do segundo ano de 2014

I - Dados de investigação

Idade:

Naturalidade:

Religião:

Local de residência:

II - Formação profissional

Ensino médio:

Ensino superior:

Especialização:

Pós - graduação: () mestrado:
(área/local/ano)

() doutorado:
(área/local/ano)

Tempo de experiência no magistério: (anos e meses)

Tempo de experiência na série: (anos e meses)

Perguntas

1. Como professora da língua inglesa, quais os desafios observados no processo de aquisição da segunda língua nos alunos?
2. Pensando no contexto bilíngue o qual os alunos estão inseridos, como é feita a abordagem dos sons e fonemas da língua inglesa com os alunos? Exemplo: amostra de vídeos/ objetos...
3. Com base na pergunta anterior, você percebe interferências da língua materna na escrita e oralidade dos alunos na segunda língua?

4. Levando em consideração sua formação acadêmica e experiência profissional, você considera importante que o ensino bilíngue seja iniciado desde as primeiras séries da criança? Por quê?

5. Em sua opinião, a alfabetização do inglês no contexto bilíngue tem mais pontos positivos ou negativos para o aprendizado da criança? Por quê?

APÊNDICE IV

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Departamento de Teoria e Fundamentos

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Eu, _____
_____, RG, _____ Órgão Expedidor

_____ Autorizo a estudante Débora Lima da Silva, cuja monografia que está desenvolvendo possui como tema “PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS EM CONTEXTO BILÍNGUE”, sob orientação da Professora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, a utilizar-se das informações obtidas no questionário do qual participo, por meio das respostas escritas, obedecendo aos critérios da ética na pesquisa, em que está assegurado total anonimato.

Declaro-me ciente e concordo com o acima exposto.

Brasília, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do participante

Débora Lima da Silva
Aluna de Graduação
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

ANEXO I



ANEXO II



ANEXO III

