

EFEITOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA BILÍNGUE

PEDAGOGICAL PRACTICES EFFECTS ON THE LITERACY PROCESS OF FIRST GRADE CHILDREN IN A BILINGUAL SCHOOL

Maria Elisa Novaes Cahú de Moura

Amanda Marília de Moura Franca

Andrea Tereza Brito Ferreira

Resumo: O presente artigo tem como proposta compreender as práticas pedagógicas dos professores de uma escola bilíngue da Região Metropolitana do Recife, numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental, a fim de identificar seus efeitos em relação ao ensino/aprendizagem inicial de duas línguas (Português/Inglês). Tendo em vista que a procura pela educação bilíngue tem aumentado e pelo fato de ainda ser um campo de estudo considerado recente e limitado, no que se refere ao processo de alfabetização. Buscamos analisar e refletir acerca do processo de ensino da aquisição e construção das habilidades de leitura e escrita nas duas línguas. Mediante a pesquisa de campo, observamos, coletamos e analisamos os dados, obtendo como resultado a identificação e a reflexão sobre as práticas pedagógicas encontradas que favoreciam ou dificultavam a construção das aprendizagens das crianças em duas línguas simultaneamente.

Palavras-chave: Educação bilíngue. Bilinguismo. Português/Inglês. Alfabetização. Letramento.

Abstract: This article aims to understand teacher practices of a bilingual school in the metropolitan region of Recife, in a 1st grade classroom, in order to identify the impacts in relation to the initial teaching/learning of two languages (Portuguese/English). Given that the demand for bilingual education has increased and is still a recent and limited field of study regarding the literacy process. We seek to analyze and reflect about the acquisition and construction of reading and writing skills in both languages. Through field survey, we observe, collect and review the data, finding as a result the identification and thoughts about instructional practices that positively or negatively impact on the construction of learning in children who are exposed to learn both languages simultaneously.

Keywords: Bilingual Education. Bilingualism. Portuguese/English. Literacy.

1. Introdução

A capacidade de dominar mais de uma língua vem sendo reconhecida não só devido à possibilidade do sucesso profissional, mas também pelo contato entre culturas dentro do paradigma da globalização. A língua inglesa é conhecida como uma língua de prestígio, sendo assim, o ensino dela tem sido incentivado desde a infância, como forma de sobrevivência dentro

da lógica de obtenção de lucro (MORENO; TONELLI, 2016). Hamers e Blanc (2000, p.1) afirmam que o aumento da imigração e da mobilidade social e geográfica acarreta no constante crescimento das trocas culturais. Disto posto, a busca pela aprendizagem de uma nova língua tem aumentado.

A procura por uma educação multicultural cresce no mundo inteiro (FLORY; SOUZA, 2009). O número de crianças se desenvolvendo em contextos bilíngues progride e, assim, surge a necessidade de estudar sobre as formas e consequências da educação bilíngue. Os efeitos dessa variação linguística no momento em que, formalmente, a criança está construindo as habilidades de ler e escrever não tem sido alvo de estudos por parte de pesquisadores, o que limita os docentes a uma formação adequada que os preparem para os desafios da alfabetização bilíngue.

Pesquisa realizada em bibliotecas eletrônicas comprovam essa afirmação. Na plataforma “SciELO”, a busca por “alfabetização bilíngue” resultou em 1 artigo. Já no Banco de Teses da Capes, 7 trabalhos encontrados. Na área de educação, existe apenas um trabalho, os demais se dividem na área de informática e design, sendo o mais recente do ano de 2016 e o mais antigo em 2009. Assim, o trabalho visa contribuir para o debate sobre o assunto e refletir acerca do universo da alfabetização bilíngue num contexto brasileiro.

O lócus da investigação foi o ensino bilíngue (Português/Inglês) oferecido em uma escola bilíngue de um bairro de classe média/alta da rede privada, para crianças com acesso amplo à escrita nas duas línguas, que têm como primeira língua (L1) o Português e segunda língua (L2) o Inglês. Em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental da Região Metropolitana do Recife.

O objetivo principal foi analisar práticas pedagógicas dos professores no processo de alfabetização de crianças matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental em escolas bilíngues (Português/Inglês). Como, também, conhecer as práticas de ensino no desenvolvimento de aprendizagem das duas línguas e discutir a proposta pedagógica da escola. Uma vez que cresce o número de escolas oferecendo ensino bilíngue, a partir dos anos iniciais, questionamentos surgiram: como ocorre o processo de ensino na alfabetização? Como os docentes constroem suas práticas?

Para realização deste estudo, recorreremos às teorias sobre bilinguismo e educação bilíngue trazidos por Hamers e Blanc (2000) junto às contribuições de Byalostiky, Luk e Kwan (2005). As concepções sobre alfabetização e letramento terão como embasamento o pensamento de Emília Ferreiro (2011), Magda Soares (1998 e 2004) e Isabel Solé (1998).

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202039

Quanto às práticas pedagógicas da alfabetização dentro da perspectiva bilíngue recorreremos a Elizabete Flory (2009), Luciana Hodges e Alena Nobre (2010) e novamente Byalostiky (2002).

2. Alfabetização, letramento e práticas pedagógicas: breve histórico

A discussão sobre alfabetização e letramento ocorre, desde muito tempo, devido ao desejo de se compreender as práticas de ensino e o processo de aprendizagem da leitura e escrita. É curioso o fato de que não somente o Brasil, mas, de forma simultânea, países como França, Portugal, Estados Unidos e Inglaterra, passaram a utilizar o termo letramento para explicar o fenômeno da alfabetização.

Magda Soares (2004, p. 6) afirma que apesar da coincidência do momento histórico em que aparecem as discussões sobre práticas de leitura e escrita, os efeitos e causas de tais diálogos acerca de letramento e alfabetização são distintos. Em muitos países, a questão das práticas sociais de leitura e escrita não foi tratada de forma independente da aprendizagem do sistema de escrita. Por outro lado, no Brasil, o entendimento é que esses dois termos são independentes, porém, indissociáveis. O termo *literacy* foi traduzido para o português por letramento, no entanto, nos Estados Unidos não se refere apenas a prática relacionada às habilidades do letramento, mas sim em ensinar as crianças para além da decodificação de grafemas e fonemas, preparando-as também para as práticas sociais de leitura e escrita. Segundo Magda Soares (2004), a fusão dos conceitos de alfabetização e letramento no cotidiano das escolas brasileiras trouxe, dentre outras coisas, uma compreensão distorcida sobre os métodos de alfabetização.

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

Os antigos métodos de alfabetização percebiam a criança como uma tábula rasa - a aprendizagem ocorria através da transmissão de informações prontas que eram repetidas sem modificar conhecimentos prévios, na busca por uma melhor compreensão do alfabeto (MORAIS; LEITE, 2012, p. 6). Todo o trabalho da criança estaria focado em memorização e repetição, sem entendimento do funcionamento do SEA.

No século XX, a Psicologia contribuiu para o nascimento de novas pesquisas sobre a apropriação do SEA. O aluno passa a ser visto como um sujeito ativo capaz de interagir com a língua para construir o sistema de representação. A psicolinguística, trazida principalmente nos estudos de Emília Ferreiro (2011), deixa de lado o entendimento do alfabeto como um código e passa a concebê-lo com um sistema cujo aprendiz terá que compreender. Desse modo, as crianças podem ir construindo esse sistema, reinventando-o.

A visão explorada por Magda Soares (1998), do ensino da leitura e da escrita agora entendidas como processos de interação autor/texto/leitor, assim como o novo conceito de alfabetização pautado numa perspectiva de letramento são barreiras a serem superadas em muitas escolas que insistem em seguir os padrões tradicionais de ensino. Eis um dos maiores desafios da atualidade: alfabetizar letrando mediante a institucionalização de um currículo multicultural.

2.1. Alfabetização e letramento numa perspectiva da educação bilíngue.

As discussões em torno da alfabetização e do letramento são abstrusas, pois além de interesses de poder, existe a complexidade inerente a esses dois conceitos. Tanto nos Estados Unidos, como na Inglaterra, os embates etnocêntricos, pesquisas limitadas e bases conceituais superficiais trouxeram, por um tempo, a prevalência de modelos fônicos. Esses foram contestados por relatórios, pesquisas e estudos que se baseiam em teorias comparativas, reflexivas e críticas, acarretando o reconhecimento da indissociabilidade entre alfabetização e letramento.

Acontece que pensar em alfabetização e letramento no primeiro ano do ensino fundamental dentro de um ensino bilíngue é, muitas vezes, motivo de preocupação para pais e educadores. Já que a aquisição de uma segunda língua ocorre simultaneamente ao início oficial do processo de alfabetização, pode-se pensar que o bilinguismo confundirá ou até atrapalhará esse momento. No início do século XIX até mais ou menos 1960 foi quando se começou a crer nisso, já que se concebia o bilinguismo como algo nocivo, pois na mesma velocidade que ele

adquiria conhecimento na segunda língua (L2), se acreditava que ele perderia domínio na língua mãe (L1) (FINGER; BRENTANO; RUSCHEL, 2019).

No entanto, a concepção de que uma língua seria prejudicada em detrimento de outra caiu por terra com novos estudos e pesquisas realizados depois de 1960, apontando ganhos na aprendizagem para ambas (FINGER; BRENTANO; RUSCHEL, 2019). Bialystok, Luk e Kwan (2005) endossam que o bilinguismo traz vantagens para as crianças, pois elas poderão comparar L1 e L2 percebendo melhor as especificidades de cada uma, eles ainda discutem que as habilidades fonológicas conseguidas em uma língua poderão ser transferidas para habilidades de leituras no outro idioma. Tal percepção pode até levar um tempo maior, porém não significa que a criança estará atrasada.

As crianças, expostas a uma educação bilíngue aditiva (aquela que não desvaloriza nenhuma das culturas), mostraram ser mais eficientes em atividades que requerem atenção, troca de tarefas e monitoramento, do que indivíduos monolíngues (EMMOREY et al., 2008 apud NOBRE; HODGES, 2010, p. 184). Por estarem em contato com duas línguas elas precisam de uma maior concentração para selecionar qual língua irá utilizar em determinados momentos.

Assim sendo, os bilíngues apresentam vantagens em funções executivas (monitoramento, atenção, inibição, alternância de tarefas). Bialystok (2007) apud Nobre e Hodges (2010, p. 184) afirma que quando crianças bilíngues e monolíngues estão realizando uma atividade do mesmo domínio de conhecimento, os bilíngues acabam por conseguir controlar a atenção e ignorar informações desnecessárias mais rapidamente do que os monolíngues. Isso não significa dizer que os bilíngues são mais inteligentes, mas que eles apresentam um melhor aproveitamento em certas habilidades. Essas aptidões acabam sendo benéficas para a alfabetização e para o processo de letramento dentro de uma metodologia bilíngue que utilizem mesmo sistema simbólico de escrita.

De acordo com Bialystok e colaboradores (2005), o bilinguismo ajuda a desenvolver uma compreensão geral da leitura e das especificidades do sistema de escrita. Reys (2006) apud Nobre e Hodges (2010), explica que as crianças bilíngues precisam ter cuidado com as informações ortográficas de cada sistema de escrita, isso ajuda para que elas percebam as especificidades de cada sistema favorecendo a criação de hipóteses acerca da escrita. Ou seja, ambos apontam fatos que são vantajosos para o momento da alfabetização. Da mesma forma, realismo nominal pode ser vencido com os benefícios do bilinguismo. Nobre e Hodges (2010, p. 187) exemplificam a palavra formiga e sua tradução para o inglês *ant*, as crianças bilíngues

terão oportunidade de comparar os dois significantes para o mesmo significado e descobrir essas irregularidades entre o tamanho do objeto e sua representação escrita.

Devido a maior exposição ao mundo letrado, os bilíngues têm mais contato com diferentes formatos de letras, facilitando o reconhecimento das mesmas. Principalmente no contraste entre b, d, p, q, m, w (que diferem, graficamente, na posição, sendo de fácil confusão para os aprendizes) e a diferenciação dos sons das letras. O que algumas pesquisas mostram é que os bilíngues manejam melhor os sons e apresentam consciência fonológica mais desenvolvida (NOBRE; HODGES, 2010, p. 187).

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

2.2. Bilinguismo e educação bilíngue: aproximações e distanciamentos

Definir bilinguismo é algo bastante complexo devido às inúmeras concepções acerca do assunto, podendo ser estudado sob diversas perspectivas. Essa heterogeneidade de sentidos decorre de variados aspectos relativos à cultura, economia e sociedade (FLORY; SOUZA, 2009, p 28). É possível indicar variados critérios para considerar um indivíduo bilíngue, seja através da linguística, da questão cognitiva, desenvolvimental ou social. Não podemos, então, cair no reducionismo ao querer conceituar o bilinguismo.

Da mesa forma, a educação bilíngue possui variantes e depende de um determinado contexto (socialmente e historicamente situado). Então, não descreveremos um único programa educacional bilíngue, visto que esse será construído levando em consideração o local, questões étnicas, legislações, fatores culturais e políticos diferenciados. Ainda, a falta de uma legislação que possa supervisionar as escolas bilíngues faz com que as instituições tenham a liberdade em escolher qual conceito de bilinguismo utilizarão e quais metodologias aplicarão. Dessa forma, cada instituição monta o seu programa de acordo com suas crenças o que pode reforçar incertezas, como afirmam Ingrid Finger, Luciana Brentano e Daniela Ruschel (2019, p. 185) quando apontam que o crescimento do número de escolas bilíngues no Brasil traz também uma

nova gama de currículos ou programas bilíngues e as dúvidas sobre qual seria a melhor metodologia de ensino para este segmento fica cada vez mais frequente.

“Na literatura o termo ‘educação bilíngue’ é usado para descrever uma variedade de programas educacionais envolvendo duas ou mais línguas em variados graus.”¹ (HAMERS, BLANC, 2000, p. 321, tradução nossa), ou seja, qualquer escola que se proponha em algum momento ministrar simultaneamente ou consecutivamente em pelo menos duas línguas pode ser intitulada de bilíngue. Isso quer dizer que, apesar de o estudante utilizar no seu cotidiano a sua língua nativa, no ambiente escolar haverá a imersão também numa segunda língua.

Outro ponto relevante é quando se analisa a educação bilíngue para as minorias, que muitas vezes não têm acesso à educação em sua língua mãe. Alguns grupos indígenas, por exemplo, acabam tendo a L1 desvalorizada e, por consequência, todo um uso social da língua e seus aspectos culturais. Esse tipo de educação bilíngue que prega a segregação (bilinguismo subtrativo) é prejudicial ao processo de aprendizagem: “como resultado a criança fica envergonhada da sua própria cultura e linguagem, acaba substituindo L₁ por L₂ e obtendo rendimento acadêmico ruim”² (HAMERS; BLANC, 2000 p. 341-342, tradução nossa).

2.3. Leitura e compreensão leitora: desafios na sala de aula

Ler vai muito além de decodificar, é uma atividade de interação entre o leitor e o texto com a principal função de obter informações que guiarão o objetivo da leitura (SOLÉ, 1998). O leitor é alguém que lê com um objetivo, podendo tal finalidade ter naturezas diversas, por exemplo: passar o tempo, seguir uma receita para cozinhar ou obter conhecimento.

Durante a construção de interações, o significado do texto também é estabelecido, pois o processo envolve a participação ativa do leitor com seus conhecimentos prévios e experiências de vida que ao ler vai construindo o significado do texto. É necessário, desse modo, dominar duas habilidades de forma simultânea: a de decodificar e a de compreender o que está sendo lido, adquirindo uma atitude de leitor ativo que processa a informação e atribui significado. Portanto, além da decodificação, a escola deve apresentar diferentes estratégias para entender o texto, a fim de garantir uma formação mais completa (onde o aluno que compreende o que lê estará aprendendo um mundo de significados, de diferentes opiniões, de

¹ “In the literature the term ‘bilingual education’ is used to describe a variety of educational programs involving two or more languages to varying degrees”.

² “As a result the child becomes ashamed of his own culture and language, substitutes L₁ for L₂ and obtains poor academic results”.

novas culturas). Pois, de fato, a leitura “nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e neste sentido é sempre uma contribuição essencial para a cultura do próprio leitor” (SOLE, 1998, p. 46).

Nesse sentido, a aquisição da leitura amplia o conhecimento de mundo e de si mesmos. E, para serem compreendidos, os textos precisam ser discutidos com o grupo, como afirmam Brandão e Rosa (2010, p. 70), pois a “[...] conversa é a possibilidade que ela dá de engajar o leitor ou ouvinte na busca e produção de significados sobre o que lê ou escuta”. Bialystok (2002, p. 171) explica como a proficiência na leitura pode estar relacionada ao nível de vocabulário adquirido em cada língua e à habilidade oral. Pois a capacidade verbal tem um peso determinante, uma vez que crianças que possuem um vocabulário mais amplo têm altos níveis de habilidade verbal e, assim, aprendem a ler com maior facilidade.

Os diálogos em sala são uma boa estratégia para fomentar a oralização e enriquecer o vocabulário. Dessa forma, a escola deveria ser um lugar onde a interação e a conversa sobre o texto fosse enfatizada para promover uma compreensão plena e significativa.

3. Desenvolvimento da pesquisa

A fim de conhecer os processos que envolvem a alfabetização bilíngue, suas particularidades, vantagens e desafios, a pesquisa pode ser definida como exploratória que segundo Santa Ramos e Ernan Naranjo (2014) tem como principal objetivo proporcionar ao pesquisador uma visão geral e aprofundada acerca de um tema pouco abordado. É também, descritiva, já que uma das propostas é “especificar as propriedades importantes de pessoas, grupos, comunidades ou qualquer outro fenômeno que seja submetido a análise.” (RAMOS; NARANJO, 2014, p. 55).

Desse modo, é qualitativa, tendo em vista que parte considerável foi construída através do ambiente natural, ou seja, do contato direto com o objeto investigado. Além dessa característica, Bogdan e Biklen (1994) também ressaltam que a pesquisa qualitativa possui: caráter descritivo; preocupação maior com o processo do que simplesmente pelos resultados; e estimulação dos significados e sentidos – aspectos importantes para a elaboração do trabalho.

A investigação foi desenvolvida mediante estudo de campo, objetivando promover a interação necessária para que concepções sobre o ambiente e pessoas sejam explanadas. De acordo com Gil (2006, p.51), “no estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma

experiência direta com a situação de estudo”. Portanto, escolhemos uma turma de escola particular (posto que a cidade do Recife não possui colégios bilíngues - Português/ Inglês - nas esferas municipal e estadual) para a realização da apuração de dados.

Para coletar as informações, usamos da técnica de observação não estruturada, nas quais percebemos e documentamos as atividades, as características do grupo e das docentes, os comportamentos e as expectativas, de forma mais natural possível. Optamos pela observação reativa, categoria de observação classificada por Angrosino (2012 apud COUTINHO, 2016, p. 138), na qual o observador se identifica e explica aos participantes os objetivos da intervenção, enfatizando que está ali como investigador.

Outrossim, julgamos importante a realização de entrevistas, “uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõem uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário [...]” (SILVERMAN, 2000 apud COUTINHO, 2016, p. 141). As entrevistas foram do tipo semi-estruturada. Elaboramos algumas perguntas previamente e outros questionamentos surgiram no curso natural dos acontecimentos. Tais entrevistas foram realizadas com as docentes (de Inglês e Português) e com a gestora. Vale salientar que foi assegurado às entrevistadas o direito de preservação de imagem.

A seleção da escola para a realização da pesquisa foi iniciada pela internet. Escolhemos a que possuía mais experiência na área bilíngue e que se mostrou disponível para o nosso estudo. No total, fizemos 9 visitas à escola selecionada e, com os dados coletados, utilizamos o método de análise de conteúdo.

3.1. Caracterização do campo, grupo-classe e docentes

A instituição de ensino com proposta bilíngue (Português/Inglês) selecionada para a pesquisa está situada na Região Metropolitana do Recife. A escola é pioneira no que se refere à educação bilíngue no norte/nordeste. Atualmente, é formada por seis sócios e tem cerca de 130 alunos matriculados, distribuídos em 14 turmas do maternal até o 9º ano. A escola preza pelo número reduzido de alunos por turma, a fim de garantir um ensino individualizado.

O grupo-classe em questão era formado por 8 alunos na faixa entre 6 e 7 anos de idade. A maioria deles já estuda na escola por um bom tempo, apenas 1 criança entrou no ano de 2018. A maior parte das crianças se encontra na escrita silábica alfabética, com base na classificação proposta por Emília Ferreiro (2011), em ambas as línguas.

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202039

As aulas ministradas em Inglês são dadas por uma profissional graduada em Pedagogia e especializada em Psicopedagogia. Com experiência em sala de aula desde os 15 anos de idade e possui 5 anos de atuação em escola bilíngue no Brasil. Já a disciplina “Língua Portuguesa” é regida por uma docente também formada em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia e, mais recentemente, em Alfabetização e Letramento e possui 14 anos de experiência em escola bilíngue.

4. Análise e discussão de dados

4.1. Percepções acerca da educação bilíngue: o que propõe a escola bilíngue.

A afirmação trazida por Hamers e Blanc (2000, p. 321, tradução nossa) acerca da definição de educação bilíngue aponta para o que não pode ser considerado uma escola bilíngue: “esta definição insiste no uso de duas línguas como meio de instrução; não inclui currículos que a segunda língua ou a língua estrangeira é ensinada como uma matéria.”³. Ou seja, as escolas onde a L2 é tratada como uma matéria e não como um meio de instrução para obtenção de outros conhecimentos não deve ser considerada bilíngue. Tomando isso em consideração, percebemos que a escola em questão se trata de uma escola bilíngue, já que o L2 (inglês) é usado para além de uma disciplina isolada.

De acordo com Projeto Político-Pedagógico (PPP), a escola obedece ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96, art. 26), uma vez que possui uma parte do currículo de acordo com uma base nacional comum e outra diversificada. Essa afirmação se deve aos objetivos educacionais simultâneos de tanto preparar os alunos para a conclusão do Ensino Fundamental, como para o ingresso em escolas internacionais.

O currículo nacional e o internacional se integram entre si a partir do momento que todas as disciplinas são ministradas em Inglês como afirma a coordenadora: “disciplinas são todas ministradas em Inglês, com exceção de Língua Portuguesa e História e Geografia do Brasil a partir do 2º Ano”. Na prática, o diálogo ocorre em Português nas aulas referentes à disciplina ou quando o aluno demanda uma explicação na sua língua nativa. Ou seja, a língua mãe é usada como um suporte para aprendizagem da língua inglesa. O Inglês, então, é utilizado em sala pela docente que domina o inglês e nas demais situações escolares, tendo em vista que,

³ “This definition insists on the use of the two languages as media of instruction; it does not include curricula in which a second or foreign language is taught as a subject”.

segundo Cummins e Hornberger (2008), essa é a proposta da educação bilíngue: utilizar as línguas para ensinar os conteúdos, em vez de apenas a própria linguagem.

No PPP, a escola tem como proposta ser uma escola bilíngue onde a L2 é usada como caminho para obtenção de conhecimentos. Assim, o programa adotado é denominado por Fishman e Lovas (1970 apud MEGALE, 2005, p. 8,) como bilinguismo parcial bi-letrado onde L1 e L2 são usadas para as habilidades de leitura e escrita e na oralidade e as matérias escolares são divididas entre as duas línguas de forma tal que a L1 é usada apenas para as culturais (folclore, artes, história) e a L2 para as demais disciplinas.

Para cumprir o que se propõe e ainda ficar de acordo com as exigências legais, a instituição possui uma carga horária estendida com 7 horas de aulas diárias. Só assim é possível dar conta das exigências do currículo brasileiro e ainda ministrar disciplinas como matemática e ciências em inglês. A coordenadora da escola explica:

Na realidade, o que a gente faz é: eles têm um período... Se você contar, ele tem um período de Português, ele tem a Educação Física em Português, eles têm a Arte em Português... Ahn... a Matemática não! A Matemática é em Inglês (...) o que é da grade curricular que é pra ser ensinado em Português eles têm. O que na realidade eles têm por ter 7 horas de aula, ele tem um período estendido, grande de Inglês...

A educação bilíngue ofertada é pensada para crianças do grupo dominante, cujos pais estão imersos de forma privilegiada na cultura escrita e possuem acesso a diferentes recursos que veiculam a língua portuguesa e inglesa. Nesse sentido, eles desejam que os filhos aprendam e conheçam um novo idioma e cultura: é uma educação de caráter elitista. Desse modo, a escola trabalha com um programa de imersão que, segundo Hamers e Blanc (2000, p. 332, tradução nossa), pode ser definido como: “imersão significa simplesmente que um grupo de crianças que falam L1 recebe toda ou parte de sua vida escolar através de uma L2 usada como meio de instrução”⁴. As crianças da instituição usam L1 e L2 como meio de instrução desde a educação infantil, de forma que ambas as línguas são valorizadas, aspecto de fundamental importância na experiência bilíngue. Como apontam Hamers e Blanc (1983/2003, p. 29 apud FLORY, 2018, p. 35 e 36) “[...] se as duas línguas forem suficientemente valorizadas, o desenvolvimento cognitivo da criança derivará um benefício máximo da experiência bilíngue”.

⁴ “Immersion simply means that a group of L1-speaking children receive all or part of their schooling through an L2 as medium of instruction”.

A coordenadora da instituição reforça que a língua portuguesa é vista como a L1, a principal língua que eles usam como apoio para o aprendizado da L2, o inglês: "Não vou dizer que o português aqui é a segunda, porque ela não é, ela é a primeira língua. É a língua de comunicação das crianças entre si. É a língua que você tira a dúvida do aluno que não consegue entender".

A língua portuguesa é usada nos pátios da escola, na comunicação entre as crianças, entre crianças e funcionários, em informativos e com os pais que não falam inglês. Em nenhum momento, mesmo dentro de aulas dadas em inglês, presenciamos os funcionários e docentes da escola repreendendo as crianças quando elas optavam por se comunicar em português. Além do mais, a escola busca abarcar os aspectos culturais de ambas as línguas através do uso de literatura e gêneros textuais diversos, seus usos em contextos distintos, valorizando datas comemorativas características da cultura brasileira e da americana.

4.2. Alfabetização bilíngue e suas contribuições no processo de aprendizagem.

Durante as observações percebemos que a língua inglesa é ensinada tendo como base a leitura de textos. A coordenadora considera a habilidade de leitura importante e afirma que a leitura é desvalorizada no contexto brasileiro: “minha recomendação: tem que botar seus filhos para ler, porque eles não botam os filhos para ler. O brasileiro ele não tem, ele não tem... É... Costume de leitura (...). A base de tudo é a leitura”.

A aprendizagem de uma língua deve permitir ao aprendiz ampliar seu repertório cultural, compreender o funcionamento dos textos, expandindo a compreensão do mundo que o cerca (MORENO; TONELLI, 2016). Dessa forma, a perspectiva de aprendizagem para crianças deve centrar nas interações, uma vez que os estudos trazidos por Vygotsky no século XX debatem sobre o homem como ser interacional com o seus pares e com o meio, que age, modifica e sofre influências das realidades a sua volta. O ensino de línguas para criança deve focar em situações que permitam essas interações, como apontam Ticiane Moreno e Juliana Tonelli (2016, p. 93) “que proporcionem ao aluno fazer conexões com sua própria realidade, ampliando seus horizontes de compreensão do mundo e da realidade que o cerca, com objetivos bem traçados para seu desenvolvimento como ser humano”. Ou seja, usar apenas leitura não possibilitará uma aprendizagem significativa. O aluno precisará ter acesso a textos do seu cotidiano, de brincadeiras em pares ou grupos, sendo desafiados a solucionar problemas através

das atividades que serão feitas na escola (MORENO; TONELLI, 2016, p. 94), isso facilitará uma melhor compreensão do funcionamento da língua inglesa.

A escola adota uma coleção didática, *Journeys – Commom Core – Grade 1*, com histórias de diversos gêneros textuais. O ensino da língua inglesa através de gêneros é defendido por Cláudia Rocha (2006), uma vez que permitirá uma abordagem sociointeracional e comunicacional de linguagem e aprendizagem se afastando de conceitos memorizados, fragmentados e descontextualizados. Fomentará nos alunos uma aprendizagem mais natural. No entanto, Rocha (2006, p. 285) chama a atenção para um aspecto interessante: esses gêneros devem compartilhar características semelhantes das vivenciadas pelos aprendizes, ou seja, gêneros já conhecidos por elas. No caso da coleção adotada pela escola os gêneros já estão selecionados pela editora e nem sempre traziam elementos do contexto dos discentes.

O livro guia o planejamento da professora de inglês que introduz um novo assunto mediante a leitura de uma história do livro didático (LD), ao invés de ser apenas um recurso. Esta centralidade conferida à coleção traz alguns prejuízos, pois os textos nem sempre condizem com a realidade brasileira, por exemplo: os cenários das cidades/bairros nada tem a ver com os nossos, alguns animais contidos nas narrações, nomes dos personagens, costumes diários (entregador de leite na porta de casa). O uso do LD deve ser usado como um meio de aprendizagem e não como o único, devendo ser questionado e adaptado, uma vez que há muito interesse econômico da sociedade capitalista, problemas e fragilidades metodológicas e educacionais (MORENO; TONELLI, 2016).

Na coleção adotada cada história corresponde a uma unidade e em cada unidade se propõe algumas palavras-chave. Então, o livro as apresenta antes da leitura, usando como recurso de apoio uma imagem e uma frase. A leitura é feita sempre da mesma forma, a docente abre o exemplar, indica a página e inicia a leitura, sem qualquer tipo de pergunta de compreensão leitora antes e durante o texto. Apenas ao final é realizado um *StoryMap* – a professora lança os questionamentos para os alunos no quadro (*title, setting, characters, what?, author e ilustrator*) e, a medida que eles vão respondendo, ela vai registrando. A docente contou que esse tipo de atividade é para explorar mais o texto, ajudar na compreensão e para que os discentes se acostumem e interiorizem o uso das *questions words (what, where, when, why...)*.

A compreensão do texto tem sido um problema a docente admite que os alunos deveriam ler melhor, pois eles apenas decodificam e não compreendem: “Eles (os alunos) apenas decodificam e ler é mais do que isso, por isso pego tanto no pé deles para que eles leiam sozinhos” – explica a professora. Leitura é mais do que decodificar e, por isso, ela tem usado

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

várias estratégias para superar tal limitação. Realmente, “ler é compreender e compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender” (SOLÉ, 1998, p. 44). Sendo assim, para superar esses problemas, a docente faz leitura de muitos textos, repetição da leitura, exercícios de interpretação textual e construção de recortes/resumos de livros.

No entanto, de acordo com Brandão e Rosa (2010), é através de conversas planejadas que ajudamos os alunos a compreenderem melhor o que está sendo lido. Elas afirmam que “[...] além de ajudar as crianças a construir significados e ampliarem sua compreensão, a conversa sobre os textos pode funcionar como uma estratégia do professor para *ensinar a compreensão*, algo geralmente esquecido na escola” (op. cit, p. 73, grifos do autor). Além do mais, de acordo com Isabel Solé (1998), atividades de perguntas e respostas são mais indicadas para avaliar a compreensão leitora, ou seja, se detêm mais ao resultado da leitura e não ensinam a compreender.

Nas aulas ministradas pela professora de português, sempre no último horário antes do almoço, percebemos que os LD adotados influenciam o andamento das aprendizagens. Durante a rotina o LD foi usado três vezes para realização de atividades em sala e cinco vezes como atividade para casa e na realização da correção individual ou coletiva, como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 1: Rotina da turma do primeiro ano de ensino fundamental da escola bilíngue

1ª Observação – 21/09/18	2ª Observação – 01/10/18	3ª Observação – 04/10/18	4ª Observação – 05/10/18
<i>Spelling</i> (soletração com ditado).	Atividade de leitura.	Visita de cachorros, para relacionar com a história da unidade.	<i>Spelling</i> (soletração com ditado).
Ficha de atividade com as palavras do ditado.	Preenchimento do <i>Story Map</i> .	Professora pediu leitura das frases sobre pet feitas no dia anterior.	Prova.
	Atividade de escrita de frases.	Construção de mini texto sobre visita dos cachorros. Aula de Música	
Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
Decoração do Boi Caprichoso para a feira de conhecimento.	Ficha de Matemática (formas geométricas planas e 3D).	Releitura de uma história.	<i>BakeSale</i> : durante intervalo alunos vendem alimentos.
Atividade: perguntas e respostas sobre o Norte do Brasil.	Aula de Português: atividade de escrita de frases. Explicação da atividade de casa no livro .	Ficha de atividade: exercícios com palavras usadas na história.	Continuação da atividade de escrita da visita dos cachorros.
Atividade: colagem de pedaços de papel em um tucano (motricidade).		Aula de Português: atividade com dígrafos CH, LH, NH. Correção	Continuação da atividade de escrita sobre a visita dos cachorros.

Aula de Português: atividade no livro da letra H e do NH, LH e CH. Explicação da atividade de casa no livro .		individual da atividade de casa no caderno e explicação da atividade de casa no livro .	Aula de Português: ficha com figura e nome de animais e pessoas (letra inicial). Ficha de atividade para casa.
Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
<i>Rest time</i> : 15-20 min para descansar na sala.	<i>Rest time</i> : 15-20 min para descansar na sala.	<i>Rest time</i> : 15-20 min para descansar na sala.	<i>Rest time</i> : 15-20 min para descansar na sala.
Continuação da atividade de colagem dos pedacinhos de papel no tucano.	Simulado: teste de proficiência de Cambridge.	Divulgação do <i>BakeSale</i> .	<i>Play time</i> : um momento em que as crianças podiam brincar em sala.
	Organização do <i>BakeSale</i> (nas sextas feiras a escola permite que cada sala organize uma cantina).	Atividade de leitura: o 6º ano veio ler livros para as crianças do 1º ano. Atividade no livro de matemática.	
Saída	Saída	Saída	Saída
5ª Observação – 18/10/18	6ª Observação – 19/10/18	7ª Observação – 25/10/18	8ª Observação – 01/11/18
Aula de educação financeira.	Atividade de releitura do livro.	Aula de educação financeira.	<i>Spelling</i> (soletração com ditado).
Aula de Música	Atividade caderno de desenho: criação de álbum de recordações, inspirado no livro lido.	Aula de Música	Prova.
Intervalo	Intervalo	Intervalo	Aula de música.
Atividade de leitura história.	Atividade com ficha sobre profissões.	Atividade no livro de matemática.	Atividade no livro de matemática.
<i>Story Map</i> .	Aula de Português: cópia de frases feitas pelos alunos para produção do livro do final do ano. Passou atividade para casa no livro .	Leitura de livro com recorte da história.	Aula de português: continuação da produção do livro para o final do ano. Passou atividade no livro para casa .
Atividade no caderno para formar frases.		Aula de Português: atividade no livro da letra G, feitas individualmente com a professora. O resto da turma leu livros e gibis.	
Aula de Português: ficha sobre o gênero das palavras.			
Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
<i>Rest time</i> .	<i>Rest time</i> .	<i>Rest time</i> .	<i>Rest time</i> .
Criação de história sobre o <i>Halloween</i> .	<i>Play time</i> : momento de brincadeira livre em sala.	Continuaram a atividade do recorte do livro.	Leitura de livro com recorte da história.
Atividade de matemática.			
Saída	Saída	Saída	Saída

Fonte: Autoria própria

Por escolha da docente de português, a escola adotou dois livros: um livro didático regular, Porta Aberta – Língua Portuguesa – 1º ano (que abrange as habilidades de ler, escrever e suas particularidades, trazendo uma proposta de alfabetizar letrando) e outro intitulado de gramática, Marcha Criança – Gramática – 1º ano (que se detém a trabalhar o sistema de escrita alfabético de uma forma sintética). Essa decisão seria para concretizar com mais eficiência o processo de escrita e leitura, haja vista a carga horária reduzida (45 min por dia), um grande desafio na sala de aula.

As tarefas de casa são outro recurso usado para complementar o ensino, como se pode observar no quadro 1, uma vez que sua carga horária é pequena. Segundo a professora essas atividades de casa serviriam como uma extensão de suas aulas na escola: “Eu consegui aumentar esse tempo (de aula) e consegui fazer com que eu mande tarefa pra casa...”.

Durante as observações nas aulas de português não notamos uma sequência didática para contextualizar as atividades propostas. As práticas da professora pareceram mais centradas em métodos que partem de elementos não significativos da palavra, pois se baseavam em trabalhar uma letra e juntá-la com uma vogal para formar sílabas e, assim, palavras. Até quando a atividade propunha o uso de um gênero textual para contextualizar a letra ensinada, o foco dado pela professora se voltava para métodos sintéticos.

Contudo, o sistema alfabético por ser um sistema notacional, demanda um processo cognitivo complexo e, por isso, se recomenda o uso de atividades reflexivas que desafiem o aluno a compreender as propriedades do sistema de escrita para só assim dominar as relações entre letra-som (MORAIS; LEITE, 2012, p. 07). A docente em questão usa as atividades individuais como estratégia: chama aluno por aluno para realizar tarefas ao seu lado e, apesar de ser um momento demorado, afirma ser essencial para fazer uma avaliação processual. No decorrer do atendimento individual a professora usava atividades de consciência fonológica trazidas pelo livro e refletia junto com os alunos sobre os segmentos da palavra durante os exercícios de escrita. As atividades metalinguísticas são importantes para ajudar as crianças a refletirem e construir novas hipóteses que as levarão a se apropriarem do sistema de escrita. Como explica Moraes e Leite (2012, p. 24): “a capacidade de refletir sobre partes sonoras das palavras é uma condição necessária para a criança avançar em direção a uma hipótese alfabética, mas não é condição suficiente [...]”, pois temos que ter em mente que a língua é um objeto de uso social. A alfabetização, então, deve ser trabalhada na perspectiva do letramento para permitir que a criança entenda os processos e os usos da leitura e escrita em situações sociais. Assim, ela poderá ter autonomia para construir seus próprios textos, de compreender o que leu, de se informar e adquirir novos conhecimentos. Como afirma Soares (2004, p. 14, grifos do autor), “a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita [...]”.

Na educação bilíngue as práticas sociais de leitura e escrita são ampliadas, já que eles poderão vivenciar isso em duas línguas. No campo de pesquisa em questão notamos esses momentos na rotina escolar em português e inglês. Quando as crianças tem a oportunidade de usar as duas línguas para ler e escrever elas poderão ampliar as demandas cognitivas e sociais

nos ambientes que estão inseridas (FINGER; BRENTANO; RUSCHEL, 2019), aumentando os momentos para vivenciar uma alfabetização letrada.

4.3. Implicações e reverberações das práticas pedagógicas

Ao se pensar no processo de alfabetização ocorrendo simultaneamente em duas línguas, muitas inquietações surgem. Dúvidas sobre a possibilidade de o bilinguismo confundir, atrapalhar ou até retardar a aquisição das habilidades de leitura e escrita. Para desmistificar esse pensamento, faz-se necessário conhecer os processos e especificidades da cognição do aluno bilíngue.

Além do mais, Bialystok e colaboradores (2005, p. 44) apontam que o processo de alfabetização entre bilíngues e monolíngues é diferente, eles assinalam duas razões principais para justificar isso: a primeira é sobre as habilidades iniciais básicas da alfabetização ser desenvolvida de maneira diferente dos monolíngues; a segunda diz respeito a possibilidade de transferência das habilidades de leitura já adquiridas de uma língua para outra. Mesmo entre bilíngues ainda encontramos diferenças, visto que as hipóteses que cada criança e os caminhos que ela percorrerá para construir sua aprendizagem podem ser bem distintos. As dificuldades que os alunos venham a apresentar e o relacionamento que eles construirão com ambas as línguas variam de criança para criança.

É interessante perceber que durante o processo de alfabetização na educação bilíngue os alunos usam as línguas de forma integrada para criar hipóteses de escrita e leitura. Segundo Nobre e Hodges (2010, p. 186), uma das vantagens do bilinguismo durante o processo de alfabetização é “[...] o potencial de transferência dos princípios de leitura de um sistema para o outro, ou seja, as estratégias que a criança desenvolve em uma língua podem ser transferidas para a outra”. Não existe uma divisão no cérebro das pessoas bilíngues que separam o espaço das línguas. A professora das matérias ministradas em inglês avalia esse processo como natural para as crianças:

Eles vão de uma língua pra outra de uma forma muito natural. A gente, quando aprende a segunda língua, a gente trava, a gente quer traduzir. (...) pra minha experiência, na cabeça deles não existe diferença entre Português e Inglês. Eles veem da mesma forma, porque eles foram alfabetizados nos dois na mesma idade, eles cresceram vendo as duas línguas. Então, pra eles é uma coisa assim: é natural!

Isso foi percebido durante uma atividade onde eles tinham que escrever espontaneamente. Eles iam misturando a sonoridade das letras no português e no inglês. Escreviam *keyke* ao invés de *cake* ou *beard* ao invés de *bird*, usando como base para tal escrita a sonoridade de algumas letras do português.

Essa mistura também é notada pela professora de português que também considera esse processo como natural e não prejudicial à construção da aprendizagem.

Essa mistura eles fazem aqui no primeiro ano e um pouco no segundo... Mas se você observar, do terceiro ano em diante eles distinguem muito bem. Eles separam o Inglês do Português. Não vejo dificuldade, não vejo atraso no aprendizado, não! Eles saem aqui bem, tanto numa língua, quanto na outra.

A miscelânea das sonoridades é algo esperado para o processo de alfabetização que após a consolidação desaparece. Isso porque as crianças bilíngues precisam adquirir as representações apropriadas para cada idioma que estão aprendendo. O avanço que elas fazem em uma língua pode ajudar a consolidar a outra. Como afirma Bialystok (2002, p. 167), “[...] o progresso em uma língua pode influenciar o progresso na outra”⁵.

Considerações finais

Ao longo desse trabalho discutimos sobre educação bilíngue e suas consequências na alfabetização. A falta de consenso e legislação para a educação bilíngue faz com que as escolas adotem modelos diferentes, deixando famílias e professores inseguros quanto ao processo de ensino e aprendizagem. Ao investigar as práticas de docentes, percebemos que a falta de conhecimento sobre a educação bilíngue pode atrapalhar no entendimento dessa modalidade. É importante que dentro do bilinguismo ambas as línguas sejam valorizadas e vistas como objeto de uso social, só assim a educação bilíngue trará ganhos positivos na aprendizagem.

A alfabetização dentro da perspectiva bilíngue, apesar de muitas semelhanças com a alfabetização de monolíngues, possui características peculiares, uma vez que as crianças bilíngues desenvolvem suas hipóteses levando em consideração as línguas com as quais estão em amplo contato. Dessa forma, os profissionais que atuarão na alfabetização bilíngue no Brasil precisam estar preparados para entender que as transferências de conhecimento entre L1 e L2 produzem ganhos linguísticos benéficos para os alunos. As avaliações sobre os processos de

⁵ “Progress in one language can influence progress in the other”.

escrita também precisam levar em consideração tais transferências, de forma que os docentes que alfabetizam em Inglês e os que o fazem em Português possam analisar as hipóteses de escrita e leitura numa perspectiva bilíngue, entendendo que as duas línguas estão integradas e não separadas.

Os achados literários trazidos neste artigo apontam que não existe comprovação empírica que ateste sobre prejuízos no processo de aprendizagem ou na aquisição das habilidades de leitura e escrita para crianças que são alfabetizadas simultaneamente em duas línguas. No entanto, é importante frisar que além da valorização das duas línguas, o processo de aprendizagem deve voltar-se para o aluno, propondo experiências significativas e contextualizadas.

Referências

BIALYSTOK, E. Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. **Language Learning** 52:1. 2002, pp. 159-199.

BIALYSTOK, E.; LUK, G.; KWAN, E. (2005). Bilingualism, biliteracy and learning to read: interactions among languages and writing systems. **Scientific Studies Reading**, v.9, n1, 43-61, 2005.

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

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. A. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que se entende... In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 29/10/18.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática**. 2ª edição. Portugal: Edições Almedina, S.A, 2016, p. 136-145.

CUMMINS, J; HORNBERGER, N. H. **Encyclopedia of Language and Education**. 2ª edição. Volume 5: Bilingual Education, I-XI, 2008. Disponível em <https://www.springer.com/cda/content/document/cda_downloaddocument/9780387328751-p5.pdf?SGWID=0-0-45-387557-p173482917> Acesso em 29/10/18.

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

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

FLORY, E. V.; SOUZA, M. T. C. C. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUC-SP, V. XIX, 2009, p. 23-40. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3487/2295>>. Acesso em 09/05/18.

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

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

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

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005. Disponível em <http://revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf> Acesso em 09/05/18.

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

MORENO, T. R. de A.; TONELLI, J. R. A. Inglês para crianças do ensino fundamental I nos sistemas apostilados de ensino: instrumental ou transformador?. **Raído**, Dourados, v. 10, n. 23, p. 90-113, mar. 2017. ISSN 1984-4018. Disponível em <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/5077>>. Acesso em 27/06/20.

NOBRE, A. P. M. C.; HODGES, L. V. S. D. A relação bilinguismo - cognição no processo de alfabetização e letramento. **Ciências & Cognição**. Vol 15 (3), 2010, pp.180-191. Disponível em <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/386/242>> Acesso em 09/05/18.

RAMOS, S. T. C.; NARANJO, E. S. **Metodologia da investigação científica**. Angola: Escolar Editora. 2014. p. 53-59.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

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

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202039

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

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 21-47.