

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ALINE BIANCHI DE SOUZA

**BILETRAMENTO EM PORTUGUÊS/INGLÊS: UMA ANÁLISE
COMPARATIVA**

CAMPINAS

2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ALINE BIANCHI DE SOUZA

**BILETRAMENTO EM PORTUGUÊS/INGLÊS: UMA ANÁLISE
COMPARATIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lilian Cristine Ribeiro Nascimento.

CAMPINAS

2016

So89b Souza, Aline Bianchi de, 1991-
Biletramento em português/inglês : uma análise comparativa / Aline Bianchi de Souza. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Lilian Cristine Ribeiro Nascimento.

Coorientador: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ferreiro, Emilia, 1936-. 2. Bilinguismo. 3. Biletramento. 4. Psicogênese da escrita. 5. Educação infantil. I. Nascimento, Lilian Cristine Ribeiro, 1966-. II. Ometto, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Prof^a Dr^a. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

Prof^a Dr^a. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado a graça de chegar até aqui.

A meus pais, familiares e amigos que sempre me apoiaram.

A minha querida orientadora por ter me acompanhado nessa trajetória.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de construção da escrita de alunos da Educação Infantil em um contexto de bilinguismo (Português/Inglês). Para tal, foram analisadas atividades de escrita espontânea realizadas por 9 crianças de idade entre 5 e 6 anos de uma escola bilíngue no município de Jundiaí. A análise dos textos, comparando as produções escritas nas duas línguas, se baseou nas hipóteses da psicogênese da língua escrita levantadas por Emília Ferreiro, e teve como foco, observar as nuances entre a escrita das crianças nos três momentos em que foram avaliadas. Foi evidenciado, ao final desta pesquisa, que apesar das diferentes evoluções na aquisição da escrita apresentadas pelas crianças, nas situações de bilinguismo, quando uma criança compreende o princípio da escrita alfabética (relação entre fonema e grafema), ela o faz nas duas línguas, sem predominância da L1 ou L2.

Palavras-Chave: Bilinguismo, Bilinguismo, Emília Ferreiro, Psicogênese da Língua Escrita, Educação Infantil.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dimensões de bilinguismo de Harmers.....16

Tabela 2: Abordagens do letramento para uma educação bilíngue23

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1: BILINGUISMO.....	13
1.1– Educação Bilíngue.....	17
1.2– Escolas Bilíngues.....	18
CAPÍTULO 2: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	20
2.1 – Biletramento ou Alfabetização Bilíngue.....	25
CAPÍTULO 3: PISCOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA.....	28
CAPÍTULO 4: ALFABETIZAÇÃO NA LÍNGUA INGLESA.....	31
CAPÍTULO 5: METODOLOGIA.....	33
CAPÍTULO 6: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48

INTRODUÇÃO

O interesse por esse tema surgiu há quatro anos atrás, quando comecei a trabalhar em uma escola bilíngue canadense no município de Jundiaí. Após algum tempo inserida na metodologia da escola, e completamente apaixonada por ela, tive um contato maior com a turma do Intermediate Kindergarten (IK), classe que leciono nos últimos três anos.

Nessa etapa as crianças estão com cinco anos e as atividades escolares têm como foco o letramento e a alfabetização, que ocorrerá simultaneamente nas duas línguas (inglês e português). A aprendizagem sistemática da escrita ocorre primeiro na língua materna, fazendo com que o aluno estabeleça relações entre a linguagem oral e a sua representação escrita.

O trabalho em língua portuguesa é organizado em cinco frentes de trabalho, ou eixos, distribuídos em uma rotina diária de uma hora. Estes eixos são:

- Para recitar: este eixo possibilita aos alunos aprender ou relembrar parlendas e canções infantis que acompanham brincadeiras e jogos da tradição popular brasileira. Do ponto de vista pedagógico, versos curtos e rimados facilitam a memorização e recitação que, por sua vez, facilitam atividades que colaboram com a aprendizagem da leitura e escrita. Envolvidos no espírito lúdico, alunos em processo de alfabetização se beneficiam da recitação de parlendas acompanhadas do texto escrito. Esse procedimento acentua a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético. (PROGRAMA MAPLE BEAR, 2016)

O eixo se desenvolve em sequência didática, que segue o mesmo padrão a cada nova parlenda: depois de recitar a parlenda, os alunos participam de atividade lúdica inspirada por ela; nas aulas seguintes, atividades de leitura e recomposição do texto desafiam os alunos a darem soluções cada vez mais alfabéticas durante o processo; após completar o trabalho de 3 ou 4 parlendas, os alunos realizam rodízio pelas atividades de retomada.

Durante as aulas desse projeto, cada aluno coleciona em seu Livro-atividade das Parlendas (individual) textos, ilustrações e outros registros de atividades relacionadas com o tema. Paralelamente, a turma coleciona e ilustra uma cópia em A3 de cada parlenda, formando o livro coletivo chamado Coletânea das Parlendas.

- Que nome você tem: este eixo possibilita aos alunos do IK consolidar o conhecimento dos nomes e das letras e seus respectivos valores fonêmicos. Reconhecer o próprio nome, assim como selecionar ou traçar letras para escrevê-lo, facilita ao alfabetizando a compreensão do princípio alfabético que rege a escolha e a organização das letras na escrita. Além disso, ao longo das atividades, o aluno consolida sua percepção do uso social dos nomes próprios ao identificar, marcar propriedade e indicar autoria.

Nas atividades da unidade 1 os alunos praticam o reconhecimento e a escrita do próprio nome. Atividades interativas e jogos propiciam aos alunos reconhecimento e leitura dos nomes dos colegas em diferentes contextos. (PROGRAMA MAPLE BEAR, 2016)

- As Letras E os Bichos: este projeto possibilita a contextualização do valor fonêmico de cada letra do alfabeto. Atividades e jogos com letras móveis desafiam os alunos a rever suas hipóteses de escrita e a compreender pouco a pouco os princípios do sistema de escrita alfabética.

Ao longo do ano, a cada semana os alunos participam da leitura de dois livros que realçam letras iniciais de nomes de bichos. Embora de gêneros diferentes, ambos contribuem para a escolha de nomes de bichos que compõem o Livro-atividade As letras e os bichos (individual), o Álbum de bichos (coletivo) e a Tabela de A a Z (com nome de bichos).

As atividades proporcionam a recordação do alfabeto para que os alunos deduzam iniciais dos nomes dos bichos que serão estudados. As aulas seguem o padrão de cinco situações didáticas: os alunos recordam e escrevem com letras

móveis os nomes dos bichos, estudados na aula anterior, cujos nomes iniciam com determinada letra; depois escolhem e escrevem em pauta especial o nome de um dos bichos listados para compor uma página do Livro-atividade As letras e os bichos; compõem então, coletivamente, uma nova folha do Álbum de bichos; registram nomes de dois bichos na Tabela de A a Z; e por fim, prosseguindo em ordem alfabética, iniciam leituras de novas páginas dos livros Bichodário (ou Bichonário) e ABC do Zoo, sobre bichos com nomes iniciados, na sequência, pela próxima letra. (PROGRAMA MAPLE BEAR, 2016)

- Projeto Literário: o eixo possibilita ampliar o conhecimento e apreciação de obras e autores de literatura infantil. Tendo em mente a formação do leitor, as atividades que seguem à leitura compartilhada possibilitam o desenvolvimento de estratégias de compreensão como análise do tema, conexões com as experiências de vida pessoal, inferência sobre características das personagens e intenções do autor.

Ao longo do ano, os alunos são desafiados a analisar os elementos da narrativa e fazer conexões intertextuais entre obras do mesmo ou de autores diferentes. Algumas atividades são desencadeadas a partir de cada livro gerador do Projeto Literário. Os alunos participarão da análise da capa para fazer previsões sobre enredo, sobre personagens, sobre tema da obra, etc. Participam de reconto e diálogo retomando a sequência temporal dos eventos na narrativa e as relações causa-efeito entre os fatos. Do ponto de vista da produção escrita, os alunos são desafiados a produzir e ou interpretar diagramas; reescrever diálogos, repetições ou trechos marcantes da história. (PROGRAMA MAPLE BEAR, 2016)

- Jogos: este projeto desafia os alunos a fazer inferência de diferentes maneiras de jogar a partir das informações de textos, imagens e peças do jogo. Na segunda aula de cada bloco, ao explicar aos colegas os objetivos, as regras e os procedimentos do jogo, a atividade possibilita socialização de táticas e estratégias aprendidas.

A maior parte dos jogos favorece progressivo domínio de compreensão e emprego da escrita alfabética, tanto na busca de informação das caixas e peças, quanto nos procedimentos ao jogar. As estratégias indicadas no eixo Jogos colaboram também para o desenvolvimento de autonomia e responsabilidade, levando os alunos a preservarem o material: conferir e guardar os componentes dos jogos. Além disso, promovem a conscientização de valores solidários e aprendizagem de regras em situações divergentes. (PROGRAMA MAPLE BEAR, 2016)

Ao mesmo tempo, as crianças começam a realizar os primeiros registros em inglês e o raciocínio lógico matemático recebe destaque, assim como o domínio das quantidades numéricas e a ampliação do conhecimento do mundo (REVISTA MAPLE BEAR, 2010).

Com o contato mais direto com essa turma, surgiu o interesse em pesquisar como ocorre esse processo de alfabetização simultânea em duas línguas e qual o grau de interferência que uma tem sobre a outra quando se trata de oralidade e escrita.

As questões abordadas nessa pesquisa podem ser listadas da seguinte forma:

- Como se dá o processo de bilinguagem (português e inglês), com foco na escrita da L2?

- De acordo com a teoria da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro, como ocorre a evolução dos alunos durante o ano? A evolução da escrita em ambas as línguas ocorre linear e concomitantemente?

A partir desses questionamentos, esta pesquisa tem como objetivo analisar como ocorre o processo de bilinguagem, focando a aquisição de escrita nas línguas portuguesa e inglesa em uma escola canadense bilíngue do município de Jundiaí.

CAPÍTULO 1: BILINGUISMO

Estudos revelam que até a metade do século XX as pesquisas realizadas com foco no bilinguismo tinham um olhar negativo em relação ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Isso se dá pelos diversos processos de imigração que ocorreram na época. (CHEDIAK, 2011, p. 14)

De acordo com Hakuta (1986), esses estudos não estavam diretamente ligados à questão do bilinguismo puramente dito, mas sim a pouca habilidade dos indivíduos imigrantes com a língua inglesa.

Os primeiros estudos sobre o bilinguismo e inteligência não estavam preocupados com a questão do bilinguismo propriamente dita. Se de alguma forma foi considerado, eles rejeitaram o bilinguismo (ou a pouca habilidade na língua inglesa) como uma explicação da inteligência, preferindo ao invés atribuir tais diferenças às origens raciais e étnicas. A motivação para esses estudos americanos no início dos anos 1900 foi a preocupação com a mudança no padrão de imigração da Europa (HAKUTA, 1986, p. 16).

Após esse período o contexto histórico mudou, e a partir da segunda metade do século XX o foco desses estudos também passou a ter uma ótica mais positiva em relação ao bilinguismo e ao desenvolvimento cognitivo (HAKUTA, 1986).

Essas concepções dispares também se estenderam em relação a definição do termo bilíngue, que nos trouxeram diferentes linhas de pensamento, tornando a noção de bilinguismo cada vez mais extensa e complicada de conceituar. Existem várias definições de bilinguismo, mas quando aplicada ao indivíduo, pode simplesmente ser a habilidade de se expressar/comunicar em duas línguas com igual fluência. A definição do dicionário Oxford (2000, p. 117, apud MEGALE, 2005, p. 1) para essa palavra é: “ser capaz de falar duas línguas igualmente bem porque as utiliza desde muito jovem”.

Haugen (1953, p. 7), citada por Hakuta (1986, p.4), define bilíngue como “o falante de uma língua que é capaz de produzir expressões significantes completas em outra língua”. Titone (1983, p. 147) afirma que bilíngue é aquele que tem “capacidade

de expressar-se em qualquer uma das duas línguas sem verdadeira dificuldade, quando a ocasião se apresentar”. Em ambas as definições há uma valorização da proficiência na segunda língua.

Pensando nisso, apresentamos o ponto de vista de Macnamara (1967), que afirma que não existem bilíngues perfeitos. Segundo ele “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (MACNAMARA, 1967 apud HARMERS e BLANC, 2000:6.).

Da mesma forma, Baker e Prys (1998), Li Wei (2000) afirmam que se podem definir como bilíngues indivíduos que possuem as duas línguas, sem excluir dessa definição pessoas com diferentes graus de proficiência nessas línguas.

Segundo Mackey (2000) deve-se considerar quatro questões ao se definir bilinguismo: o grau de proficiência, que se refere ao grau de conhecimento que os indivíduos têm sobre as línguas em questão; a função e o uso das línguas, ou seja, as situações nas quais o indivíduo faz uso das línguas; a alternância de código, que diz respeito a como e com qual frequência e condições o indivíduo alterna de uma língua para outra; e por fim, deve-se levar em consideração o fenômeno da interferência, que de acordo com Mackey diz respeito a como uma língua influencia ou interfere na outra. Sendo esta última o enfoque desta pesquisa em questão.

Ainda sobre o termo bilinguismo, Hermers e Blanc (2000) ressaltam outros pontos que devem ser levados em consideração:

- Competência Relativa: dá prioridade a relação entre as duas competências linguísticas. Partindo desse ponto, surgem os conceitos de bilinguismo balanceado, onde considera-se que a competência linguística é equivalente nas duas línguas e o bilinguismo dominante, onde há uma competência maior por parte do indivíduo em uma das duas línguas, geralmente em sua língua materna.

- Organização cognitiva: ela também nos traz dois novos conceitos para o bilinguismo. São estes o bilinguismo composto e o bilinguismo coordenado. O bilíngue composto e demonstra apenas uma representação cognitiva para duas traduções equivalentes. Já o indivíduo que apresenta diferentes representações para duas traduções equivalentes é considerado como bilíngue coordenado.

- A idade de aquisição da língua: esse é um ponto considerado de extrema importância, pois ele afeta outros aspectos do desenvolvimento do indivíduo bilíngue. A idade em que a L2 é aprendida podemos ter: o bilinguismo infantil, quando o desenvolvimento do bilinguismo ocorre juntamente com o desenvolvimento cognitivo, podendo influenciá-lo; o bilinguismo adolescente e o bilinguismo adulto.

- Presença ou não de indivíduos falantes da segunda língua: esse fator influencia na classificação do bilinguismo como endógeno ou exógeno. No primeiro caso, as duas línguas são utilizadas de maneira equivalente, como nativas, mas não necessariamente precisam ser utilizadas para propósitos institucionais. Já no segundo caso, apesar das duas línguas serem oficiais, elas não são utilizadas com propósitos institucionais.

- Status: de acordo com o contexto que o sujeito está inserido ele desenvolverá formas de bilinguismo distintas. Uma delas é o bilinguismo aditivo, onde não há dano algum para a língua nativa, pois as duas línguas são igualmente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança. A outra é o bilinguismo subtrativo, onde a língua nativa é desvalorizada, comprometendo o desenvolvimento cognitivo da criança e prejudicando a L1 no processo de aquisição da L2.

O último ponto ressaltado por Hermers e Blanc é a identidade cultural, na qual os indivíduos bilíngues podem ser classificados como bilíngues biculturais, monoculturais, aculturais e desculturais. Os autores definem como bilíngues biculturais o sujeito que se identifica positivamente e é reconhecido pelos dois grupos culturais. Já no bilinguismo monocultural, o indivíduo se identifica e é reconhecido culturalmente apenas por um dos grupos. No bilinguismo acultural o indivíduo

renuncia sua identidade cultural relacionada a L1, para adotar os valores culturais do grupo falante da L2. Por fim, o bilinguismo descultural engloba os indivíduos bilíngues que desistem de sua identidade cultural, mas falham ao tentarem adotar os aspectos culturais associados ao grupo falante da L2.

Tabela 1: Dimensões de bilinguismo de Harmers

Dimensões	Denominação	Definição
Competência Relativa	Bilinguismo Balanceado	L1=L2
	Bilinguismo Dominante	L1>L2 ou L1<L2
Organização Cognitiva	Bilinguismo Composto	1 representação para 2 traduções
	Bilinguismo Coordenado	2 representações para 2 traduções
Idade de Aquisição	Bilinguismo Infantil:	L2 adquirida antes dos 10/11 anos
	Simultâneo	L1e L2 adquiridas ao mesmo tempo
	Consecutivo	L2 adquirida posteriormente a L1
	Bilinguismo Adolescente	L2 adquirida entre 11 e 17 anos
	Bilinguismo Adulto	L2 adquirida após 17 anos

Presença da L2	Bilinguismo Endógeno	Presença da L2 na comunidade
	Bilinguismo Exógeno	Ausência da L2 na comunidade
Status das línguas	Bilinguismo Aditivo	Não há perda ou prejuízo da L1
	Bilinguismo Subtrativo	Perda ou prejuízo da L1
Identidade Cultural	Bilinguismo Bicultural	Identificação positiva com os dois grupos
	Bilinguismo Monocultural	Identidade cultural referente a L1 ou a L2
	Bilinguismo Acultural	Identidade cultural referente apenas a L2
	Bilinguismo Descultural	Sem identidade cultural

Fonte: Harmers e Blanc (2000)

Vale ressaltar que pelo fato do bilinguismo ser um conceito extremamente complexo, é necessário considerar todas as diferentes dimensões e definições abordadas por diversos autores, mesmo que estas sejam divergentes entre si.

1.1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Assim como descrito anteriormente, os primeiros estudos sobre o bilinguismo surgiram com um foco negativo, colocando em dúvida a real efetividade da educação bilíngue. O contexto em que o bilinguismo está inserido é um tanto quanto controverso, mas com a demanda de uma sociedade cada vez mais dominada pelo capitalismo, a

procura por programas de imersão em outra língua no ensino infantil aumentou consideravelmente.

As mudanças tecnológicas que vieram com a globalização estreitaram as relações entre os países e revolucionaram o mercado de trabalho, aumentando assim a competição entre os profissionais das mais diversas áreas, principalmente dentro das multinacionais e empresas de grande porte.

Atualmente, somente ter um diploma em um curso superior não é mais o suficiente para se ter uma boa vaga no mercado de trabalho, essa é apenas uma etapa, mas não um diferencial significativo. Começa-se, então, a haver uma urgência na preparação dos filhos, cada vez mais cedo, para esse mercado de trabalho tão exigente e competitivo, garantindo a eles boas oportunidades de emprego no futuro.

É com essa preocupação em mente que as escolas bilíngues no Brasil aumentaram de maneira gradativa desde 2007. Acreditando que o domínio de outra língua daria a seus filhos muitas oportunidades, famílias de classe média e alta começaram a optar pelo ensino bilíngue.

1.2 ESCOLAS BILÍNGUES

É afirmado pelas escolas bilíngues que quanto mais cedo a criança entrar em contato com um segundo idioma, mais fácil será a assimilação. Especialistas afirmam que, quando desenvolvida sem cobranças e de forma lúdica, a educação bilíngue possibilita o fortalecimento das estruturas linguísticas, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e permitindo um acesso maior a comunicação.

Estudiosos do cérebro humano afirmam que o aprendizado de outro idioma é mais eficaz quando a criança começa cedo (entre 0 e 6 anos). Nessa fase, o cérebro forma muito mais conexões na área da linguagem porque a criança aprende a partir da experiência, de modo natural e acessando múltiplos canais sensoriais que acionam a memória de longo prazo mais frequentemente. A imersão no idioma-alvo em um ambiente onde este é usado naturalmente provoca emoções como felicidade, curiosidade, amor e interesse, o que acelera o aprendizado. (REVISTA MAPLE BEAR, 2014, p.28).

Uma das grandes preocupações que ocorreram por algum tempo era a possibilidade de o aprendizado de uma segunda língua atrapalhar o desenvolvimento da criança na aquisição da língua materna. Hoje temos estudos desenvolvidos em cima dessa questão que provam que outro idioma pode ser aprendido simultaneamente sem nenhuma dificuldade. Ao contrário do que se afirmava, hoje é cientificamente comprovado que um cérebro bilíngue pode trazer diversos benefícios ao indivíduo.

Estudos mostram que a interferência observada em cérebros que administram dois sistemas linguísticos, e que antes era vista como desvantagem, na verdade fortalece diversas funções cognitivas. Características como capacidade de resolver problemas, planejar, monitorar o ambiente em que se está e manter bom nível de atenção mostram-se amplificadas em indivíduos bilíngues. (MATTER, THE NEW YORK TIMES, 2012, s/p).

Essas escolas têm como característica principal a imersão na segunda língua, e na rotina diária, as crianças têm disciplinas que são ministradas no idioma nacional e no estrangeiro, seguindo os parâmetros curriculares de ambos os países.

Já que de uma maneira geral, a língua materna é desenvolvida em casa e outros contextos, cabe à escola se responsabilizar pela segunda língua. A imersão acontece na escola, onde a criança explora as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) e vivencia a segunda língua, gerando um domínio das duas línguas.

Não podemos deixar de ressaltar que para que haja sucesso no processo de aquisição das duas línguas, ambas devem ser igualmente valorizadas dentro deste contexto, sempre com objetivos definidos por aqueles que fazem parte dessas escolas e planejam a educação bilíngue.

Sendo expostas a duas línguas desde a educação infantil, essas crianças passam também pelo processo de alfabetização em ambas as línguas. Sobre esse tema trataremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Letramento e alfabetização, apesar de serem termos parecidos, se tratam de conceitos diferentes. Diversos autores utilizam o termo letramento, se apoiando em bases teóricas e concepções diversas. Letramento é um termo recente, que segundo Soares (2002) foi introduzido com o intuito de intitular práticas sociais que vão além do sistema alfabético e ortográfico. Letrar é mais do que alfabetizar, se tornando possível ensinar o aluno a ler e escrever de uma maneira mais significativa para sua vida.

A alfabetização consiste na ação de ler e escrever como a obtenção de uma “tecnologia”. Nessa perspectiva, Chediak (2011) afirma que havia uma certa “prontidão” na Educação Infantil, momento considerado apropriado para a adquirir essa “tecnologia”. Porém, esse conceito começou a ser questionado por diversos autores que alegaram que o contato que a criança tem com escrita antes do momento de alfabetização na escola, também deve ser levado em consideração.

A língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar). Quando as crianças vivem em um ambiente urbano, encontram escritas por toda parte (letreiros da rua, vasilhames, comerciais, propagandas, anúncios de tevê, etc.). No mundo circundante estão todas as letras, não em uma ordem preestabelecida, mas com a frequência que cada uma delas tem na escrita da língua. Todas as letras em uma grande quantidade de estilos e tipos gráficos. Ninguém pode impedir a criança de vê-las e se ocupar delas (FERREIRO, 1985, p. 37-8).

O termo letramento foi inserido no Brasil como uma maneira de nomear uma introdução da escrita e da leitura em práticas sociais, ou seja, o uso social da escrita antes mesmo de ser alfabetizado, e foi introduzido pela mudança de concepção que houve sobre a alfabetização.

Portanto, o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele (SOARES, 2002, p. 34-35).

Chediak (2011) afirma que de acordo com essa proposta, as crianças podem e devem ser expostas à escrita desde muito cedo e sempre, não apenas quando a

escola julgar ser o “momento certo” em que ela está “pronta” para receber tal conhecimento. “A escrita toma forma com o passar do tempo, com o apoio dos professores, dos pais e/ou dos colegas mais experientes. ” (CHEDIAK, 2011, p. 26).

Os termos alfabetização e letramento continuam trazendo consigo discussões e estudos acerca de suas semelhanças e contradições, mas de qualquer forma é inegável que não se pode separar os dois processos, já que a aquisição da escrita se dá por meio de ambos.

Bozza (2005) afirma que um aluno alfabetizado não é necessariamente letrado e um indivíduo analfabeto pode ser de certa forma, letrado por envolver-se em práticas sociais de escrita e leitura. Considera-se uma pessoa alfabetizada quando ela sabe ler e escrever, mas não consegue responder de forma adequada as demandas sociais da leitura e escrita.

Para a escrita produzir na criança um caráter significativo, esta deve ser desenvolvida em um contexto de letramento, o que se opõe a concepção tradicional que considera como aprendizagem de habilidades individuais a aprendizagem de leitura e produção de texto.

Para que tenha significado para as crianças, esses processos devem partir de suas bagagens culturais, pois antes de entrarem na escola já viveram experiências e pertencem a uma cultura letrada.

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Na escola, onde predomina a concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007, p. 2).

O aluno se insere nesse contexto da escrita a partir do momento que entende a complexidade da tecnologia que está envolvida nesse processo, utilizando-se de atividades que englobem a leitura e a escrita.

Vale ressaltar que não podemos dar foco a apenas um desses conceitos, onde a alfabetização se sobressai sobre o letramento ou vice e versa, mas ambos devem estar em constante interação. “Defender o processo de alfabetização não é dissociá-lo do processo de letramento.” (SOARES, 2003, p. 11).

Letramento significa constituição do sentido e, segundo Smolka (1986), se os educadores estão muito ocupados em ensinar as crianças a copiarem e reproduzirem palavras e frases feitas, não trabalhando com os alunos o ‘fluir do significado’, a leitura e a escrita nunca terá sentido. É necessário que haja uma interação entre interlocutores pelo trabalho de escritura.

É preciso que os alunos reproduzam aquilo que pensam, mas que também interajam com seus colegas, de forma a demonstrar suas concepções e valores, deixando assim, que a escrita se torne uma forma de interação consigo mesmo e com os outros.

Na língua inglesa, apesar dos conceitos de alfabetização e letramento se misturarem, o significado do termo “alfabetize” distancia-se da língua portuguesa, querendo dizer “organizar em ordem alfabética”, sendo que as diferenças discutidas anteriormente não se aplicam ao termo em inglês.

Já o termo “literacy” integra tanto o processo de aquisição da escrita e da leitura, quanto as práticas sociais presentes nesse processo. Chediak (2011) apresenta quatro percepções diferentes do significado da palavra “literacy”: letramento como um conjunto de habilidades autônomas; letramento aplicado, praticado e situado; letramento como um processo de aprendizagem; e letramento como texto.

Partindo do ponto de vista de Baker (2008), que compara concepções distintas para o letramento de alunos em uma segunda língua – dando ênfase a abordagem de habilidades, a abordagem de construção de sentido, a abordagem de letramento sociocultural e a abordagem de letramento crítico – Chediak (2011) desenvolveu uma

tabela para uma melhor visualização dessas abordagens, partindo dos pressupostos de alguns autores:

Tabela 2: Abordagens do letramento para uma educação bilíngue

Abordagem	Abordagem de habilidades (The Skill Approach)	A abordagem de construção de sentidos (The construction of meaning approach)	A abordagem de letramento sociocultural (The Sociocultural literacy approach)	A abordagem de letramento crítico (The critical literacy approach)
Definição	Letramento é a habilidade de decodificar símbolos em uma página em sons, seguido de sentido através dos sons.	Letramento é essencialmente a construção e reconstrução de significados.	Letramentos são práticas sociais - formas de leitura, escrita e uso de textos - que relacionam ações individuais a processos culturais e sociais. (MARTINJONES & JONES, 2000 apud BAKER, p. 4-5, 2008).	O letramento é uma tentativa, através da escolarização e outros meios formais e informais de educação, de produzir hegemonia na sociedade.
Características	Instrução explícita sobre a consciência fonêmica, verbal, desenvolvimento léxico, fluência na leitura.	Visão construtivista do letramento, os leitores constroem o significado do texto, o que é relevante para uma sala de aula com	Diferentes línguas e comunidades minoritárias estão ligadas a diferentes valores e a diferentes tipos de letramentos ou multiletramentos (O plural sugere	Os alunos são encorajados a fazerem sua própria interpretação e avaliação do texto de forma crítica. O letramento pode ser uma

		bilíngues e multilíngues.	que a leitura e a escrita são dependentes do contexto). Teoria do Discurso - utiliza a ideia do discurso, o qual inclui não apenas a leitura e a escrita, mas diferentes formas de agir, sentir, interpretar etc.	ferramenta de opressão ou libertação (FREIRE, 1987).
Fundamentação	A fundamentação desta abordagem deriva do National Reading Panel (2000) 28.	Os alunos são construtores ativos de sentido do texto.	Combinação da Psicologia com a Antropologia (GREGORY, 2002) Emergiu da teoria sociocultural, a qual foi desenvolvida a partir de estudos de Vygotsky. Contribuiu para uma nova interpretação do letramento a partir dos conceitos de análise genética, aprendizagem social e mediação (WARSCHAUER, 1997).	Representada no Brasil principalmente na teoria de Freire (1987).

Fonte: Chediak (2011)

A tabela acima destaca um pouco da discussão sobre os contrastes entre os pontos de vista distintos a respeito do letramento para bilíngues.

2.1 BILETRAMENTO OU ALFABETIZAÇÃO BÍLINGUE

Muitos autores discutem o conceito de bilinguagem, e o definem como sendo o uso de duas ou mais línguas na escrita e em tudo o que ela envolve. Essa tem se tornado cada vez mais uma tendência global, mesmo que as políticas e práticas educacionais ainda a ignorem.

Segundo Baker (2008), bilinguagem permite que os alunos tenham acesso a mundos culturalmente e socialmente distintos, contribuindo com seu desenvolvimento cognitivo, ou seja, ele amplifica as possibilidades de práticas sociais em diversos contextos culturais, acrescentando conhecimentos, valores e atitudes, etc. “O letramento promove poder, emancipa, acultura, educa e pode ser inerentemente uma atividade prazerosa, (isso) parece ser um forte argumento para o bilinguagem”. (BAKER, 2008, p. 329).

Pensando de forma crítica sobre esta citação de Baker, podemos afirmar que se o poder é característica intrínseca do letramento, o bilinguagem que viabiliza o exercício de práticas culturais variadas, que devem ser igualmente valorizadas, carrega com si o dobro de poder.

A alfabetização bilíngue (português/inglês), tema ainda muito recente em nosso país, surgiu no Brasil como uma consequência da globalização vivemos nos dias atuais. Ela é apresentada como um meio de aprimorar a qualidade de ensino da educação infantil e assim como dito anteriormente, melhor preparar os indivíduos para a demanda do mercado de trabalho do século XXI. As exigências do mercado capitalista somadas as pesquisas que confirmaram existência de vantagens cognitivas para a criança bilíngue, fizeram que a procura por essas escolas de idiomas e escolas bilíngues fosse cada vez mais intensa. Mia Nacamulli aponta no vídeo “The benefits

of a bilingual brain”¹ que o cérebro de uma pessoa que domina mais de um idioma pode funcionar de um modo diferente daqueles que falam apenas um idioma. Assim como vimos, existem várias formas de se classificar um indivíduo bilíngue, assim como existem diferentes níveis de proficiência. Em seu vídeo, Nacamulli (2016, s/p) diz que:

Os avanços recentes na tecnologia de imagem cerebral deram pistas aos neurolinguistas sobre como aspectos do aprendizado de línguas afetam o cérebro bilíngue. Sabemos que o hemisfério esquerdo do cérebro é mais dominante e analítico em processos lógicos, enquanto o hemisfério direito é mais ativo em processos emocionais e sociais, embora seja uma questão de grau, não uma separação absoluta. O fato da linguagem envolver ambos os tipos de funções enquanto a lateralização desenvolve gradualmente com a idade, levou à hipótese do período crítico. De acordo com essa teoria, as crianças aprendem línguas facilmente porque a plasticidade de seus cérebros em desenvolvimento permite que usem os dois hemisférios na aquisição da linguagem, enquanto para a maioria dos adultos, a linguagem está em um hemisfério, geralmente o esquerdo.

Da mesma forma Bialystok (2009) comprovou através do resultado de algumas pesquisas em seu artigo Bilingualism Language and Cognition que crianças bilíngues apresentam maior controle na mudança de suas configurações mentais. Indivíduos bilíngues passam por um processo metalinguístico, o que significa que os mesmos têm consciência e domínio sobre a língua, podendo determinar quando e qual idioma usar em determinado momento.

Neste caso, a educação infantil bilíngue não apenas introduz a habilidade do uso oral da língua, mas também a habilidade de escrita, fazendo com que vivenciem situações que desenvolvam essa consciência metalinguística, no ato de decidir, analisar e comparar no momento da escrita.

Auroux e Marquilhas (2002) citados por Teberosky e Olivé (2004) afirmam que:

(...) no caso das línguas em contato, dá-se uma tomada de consciência espontânea; no caso da aprendizagem da escrita (com suas normas e regras sobre a correspondência entre fonemas e grafias, sobre a ortografia, sobre o estilo, os gêneros, etc.) dá-se uma consciência imposta por essa normativa escrita (p. 75).

¹ Esse vídeo pode ser visualizado em <http://ed.ted.com/lessons/how-speaking-multiple-languages-benefits-the-brain-mia-nacamulli>

Nessa pesquisa, optamos por utilizar como análise as etapas definidas por Emília Ferreiro no processo de aquisição da escrita. Portanto, os estudos dessa pesquisadora serão discutidos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3: PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

O modelo tradicional de alfabetização coloca o aluno em posição passiva no processo de aquisição da escrita, onde sua única função é assimilar os conhecimentos que lhe são passados por um professor, através da memorização de sons, cópia de palavras e decifração de sílabas. Esse método não permite que o aluno participe do processo de construção de seu próprio conhecimento.

Foi contestando esse modelo que a psicolinguista argentina Emília Ferreiro desenvolveu sua pesquisa sobre o processo de aprendizagem da criança, defendendo que, ao contrário do que se pensava, o sistema de leitura e escrita deve ser construído gradualmente, estando o aluno em um processo contínuo de aprendizagem.

Assim como mencionado anteriormente, o letramento se inicia muito antes da escola. Ferreiro (1999, p.47) explica que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola é que não termina ao finalizar a escola primária”.

Ainda sobre o letramento a autora afirma:

Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para ser avaliado. Aprender a lê-las, interpretá-las é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica definida. (FERREIRO, 1985, p.9).

Surge, então, a noção da escrita como um sistema de representação e não mais como um código ou técnica a ser repassado e adquirido. Ferreiro, analisando as produções de escrita das crianças, as distinguiu em cinco estágios ou hipóteses, que serão utilizados como método de classificação para a pesquisa realizada neste trabalho. As hipóteses levantadas pela autora são:

- **Escritas pré-silábicas**: este é considerado o primeiro estágio, onde a criança começa as suas primeiras tentativas de escrita. No início desta fase a criança ainda não compreende que a escrita é uma representação da língua falada, podendo então

representa-la através de desenhos, rabiscos, números ou até mesmo letras de seu próprio nome.

Em um segundo momento, ainda na fase pré-silábica, o aluno começa a desvincular a escrita das imagens e as letras dos números. Apesar dessa diferenciação, a criança continua usando letras aleatórias (muitas vezes a de seu próprio nome) para representar a escrita, agora com a noção de que existe uma quantidade mínima ou máxima de letras que necessita ser utilizada para escrever determinada palavra.

- **Escritas silábicas:** nesta hipótese a criança começa a entender que a escrita representa a língua falada, e dá início a uma escrita onde para cada sílaba é atribuída uma grafia diferente. Esta fase pode ser dividida em dois momentos, silábico com e sem valor sonoro.

Na fase silábica sem valor sonoro o que se escreve não tem relação com o som convencional das letras e sílabas. Cada sílaba é representada por uma letra qualquer. Já na fase silábica com valor sonoro, as sílabas começam a ser representadas por uma vogal ou uma consoante equivalente ao seu som correspondente.

- **Escritas silábico-alfabéticas:** este é o momento que a criança descobre que uma sílaba pode ser escrita com mais de uma vogal e/ou consoante e passa a escrever ambas. Nesta hipótese, a criança pode escrever uma palavra com omissão ou acréscimo de algumas letras. Também é possível que ela represente a escrita ora silabicamente, ora alfabeticamente na mesma palavra.

- **Escritas alfabéticas:** ao atingir este nível da escrita, a criança passa a escrever da mesma maneira que fala, de forma que as palavras passam a ter marcas de oralidade. Nesse estágio também é comum a omissão, inversão ou troca de algumas letras.

À medida em que vão evoluindo nesta fase, as crianças passam a perceber que a escrita não é uma representação fiel da fala e, então, começam a passar por vários estágios dentro da hipótese alfabética, até alcançarem a escrita ortográfica.

CAPÍTULO 4: ALFABETIZAÇÃO NA LÍNGUA INGLESA

Para que haja coerência no tema desenvolvido nesta pesquisa, é necessário explicitar a maneira que a alfabetização é trabalhada nos países que tem a língua inglesa como língua materna.

O processo de alfabetização na língua inglesa ocorre de maneira semelhante ao da língua portuguesa, onde através de atividades lúdicas ou não, e das experiências cotidianas de cada criança, desenvolve-se a capacidade de reconhecer as letras e seus sons, para posteriormente começar a juntá-las na criação sílabas e palavras.

De acordo com o artigo Structured Synthetic Phonics: A Guide for Teachers and Parents, aprender a ler é essencialmente aprender um código.

As letras são simplesmente símbolos ou códigos escritos para os sons da fala Inglesa. Aprender sobre o relacionamento entre as letras do alfabeto e os sons da fala que elas representam, nos permite “desvendar o código” e aprender tanto a ler (decodificar) quanto soletrar (codificar). (<https://dsf.net.au/wp-content/uploads/2013/04/Synthetic-Phonics.pdf>, 2016,p.1, traduzido pela autora)

Synthetic Phonics é um método mundialmente utilizado para se ensinar as crianças a lerem e conseqüentemente, escreverem. Nesse método as crianças iniciam seu processo de alfabetização aprendendo sobre os sons que encontramos na língua falada. A prática consiste em sintetizar as palavras e conectar os fonemas aos grafemas.

Essencialmente, quando uma criança aprende a ler utilizando Synthetic Phonics elas aprendem a conectar letras aos sons da fala e então juntar esses sons de forma a ler palavras. Elas também aprendem a separar (segmentar) palavras em seus sons constituintes e conectar esses sons as letras de maneira a soletrá-las. (<https://dsf.net.au/wp-content/uploads/2013/04/Synthetic-Phonics.pdf>, 2016, p.1, traduzido pela autora)

Segundo o artigo, as crianças aprendem representações para cada um dos 44 sons da língua inglesa, de forma que quando veem uma letra ou um dígrafo, tem a habilidade de dizer o seu som. O próximo passo é aprender a juntar esses sons para formar palavras. Uma vez que eles consigam fazer isso, eles estarão lendo palavras e conseqüentemente avançando em seu processo de escrita.

Na escola onde se realizou a pesquisa, essa é o método utilizado para a alfabetização em língua inglesa, que em nada difere do método utilizado para a alfabetização em língua portuguesa.

CAPÍTULO 5: METODOLOGIA

Essa pesquisa tem como objetivo analisar o processo de construção da escrita de alunos da educação Infantil, com idade de 5 a 6 anos, de uma escola bilíngue (Inglês/Português) no município em Jundiaí, buscando comparar suas produções escritas nas duas línguas, de acordo com as hipóteses da psicogênese da língua escrita, propostas Emília Ferreiro. Vale destacar que na escola analisada, o método de alfabetização nas línguas - Português e Inglês – segue o mesmo método, com ênfase na relação som/letra.

A partir desse objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as atividades de escrita das crianças no decorrer do ano letivo escolar;
- Verificar como ocorre o processo de aquisição de leitura e escrita do aluno bilíngue;
- Comparar o desenvolvimento da escrita nas atividades de língua inglesa e portuguesa;
- Observar se a fase de escrita que os alunos se encontram na língua materna é a mesma fase que estão na língua estrangeira;
- Observar se a alfabetização em uma língua influencia na alfabetização da outra.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, utilizamos como metodologia, o estudo de caso. De acordo com Oliveira (2016, s/p):

O estudo de caso contribui para compreendermos melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade. É uma ferramenta utilizada para entendermos a forma e os motivos que levaram a determinada decisão. Conforme Yin (2001) o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados.

Participantes

Participaram desta pesquisa, 9 crianças de 5 a 6 anos matriculadas em uma escola de Ensino Bilíngue Infantil e Fundamental no município de Jundiaí. Todas as crianças estavam iniciando o processo de alfabetização em português e inglês, sendo 5 meninas e 4 meninos.

Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

A pesquisadora trabalhou com um Journal (individual) de escrita espontânea, que deveria partir de uma pergunta inicial formulada pela professora, e solicitou à professora de português que fizesse o mesmo com seus alunos durante o ano.

Os resultados foram analisados e classificados de acordo com as fases da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro, e a partir desta análise os dados de aquisição da escrita na L1 e na L2 serão comparados.

Os textos foram escritos a lápis, sem intervenção ou correção da professora e foram recolhidos para posterior análise.

Procedimentos de análise dos dados

Em todas as atividades, procedeu-se a análise das fases da psicogênese da língua escrita em que cada criança se encontrava em três momentos do ano letivo: em março, junho e setembro. As fases na L1 e na L2 foram colocadas em comparação para uma análise mais profunda de como se dá o processo de aquisição da língua escrita em cada um dos idiomas.

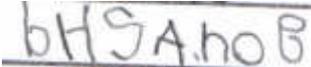
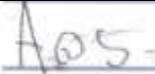
CAPÍTULO 6: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

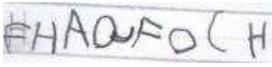
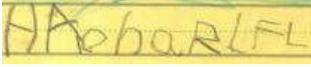
Para análise dos resultados, os dados foram classificados e dispostos em 2 tabelas para cada sujeito, sendo que a primeira tabela (L1) apresenta os dados da escrita em Língua Portuguesa e a segunda tabela (L2) apresenta os dados da escrita em Língua Inglesa. Juntamente com as tabelas, cada sujeito apresenta um gráfico de comparação de desenvolvimento da escrita nas duas línguas, de acordo com as fases da psicogênese da escrita, durante os três meses de observação. Os gráficos demonstram a evolução na escrita das duas línguas: L1 (Português) e L2 (Inglês). A numeração na vertical corresponde aos níveis de aquisição de escrita, de acordo com as hipóteses de aquisição definidas por Emília Ferreiro (1985):, a saber:

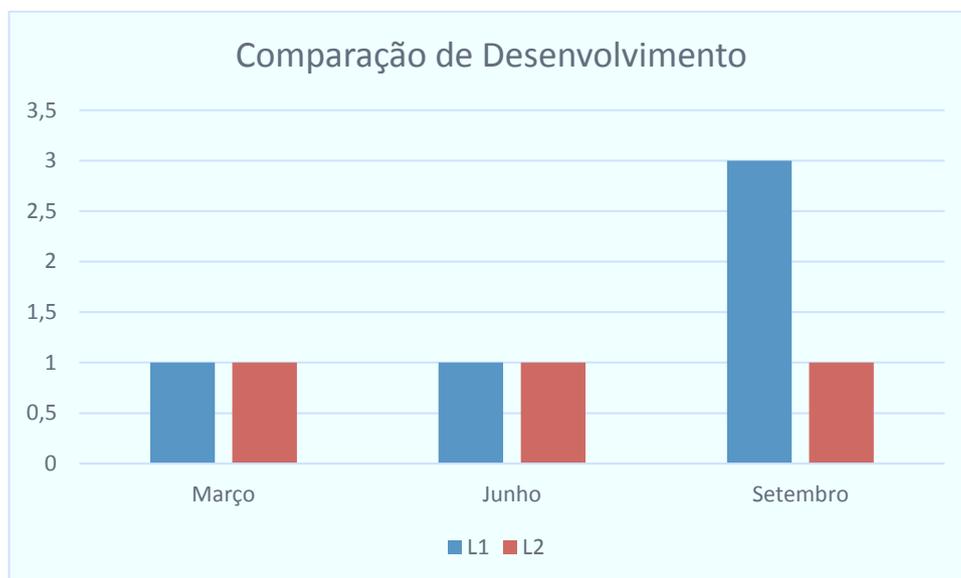
- 1. Pré-silábico**
- 2. Silábico sem valor sonoro**
- 3. Silábico com valor sonoro**
- 4. Silábico-alfabético**
- 5. Alfabético**

Seguem os dados dos 9 sujeitos:

Sujeito 1

Sujeito1 - L1	Março	Junho	Setembro
Palavra	Sapo	Peixe	Arroz
Como escreveu?			
Hipótese	Pré-silábico	Pré-silábico	Silábico com valor sonoro

Sujeito1 - L2	Março	Junho	Setembro
Palavra	Teacher	Monster	Winter
Como escreveu?			
Hipótese	Pré-silábico	Pré-silábico	Pré-silábico

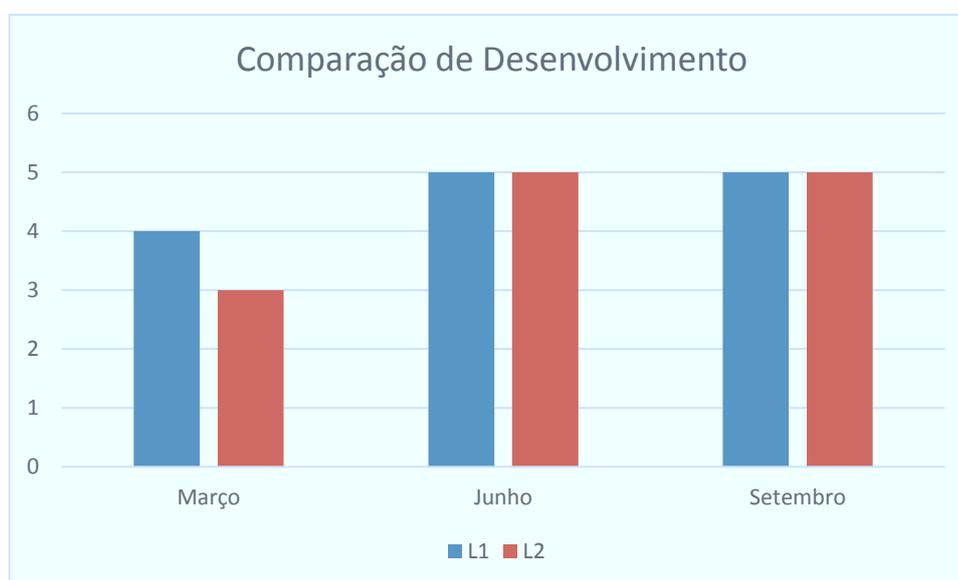


O sujeito 1 estava no nível pré-silábico nas duas línguas, em março e junho, tendo uma expressiva evolução em L1 em setembro, a qual não aconteceu com a L2, que permaneceu no nível pré-silábico.

Sujeito 2

Sujeito 2 - L1	Março	Junho	Setembro
Palavra	Camelo	Camelo	Sal
Como escreveu?			
Hipótese	Silábico - alfabético	Alfabético	Alfabético

Sujeito 2 - L2	Março	Junho	Setembro
Palavra	River	Legu Class	Kangaroo
Como escreveu?			
Hipótese	Silábico com valor sonoro	Alfabético	Alfabético

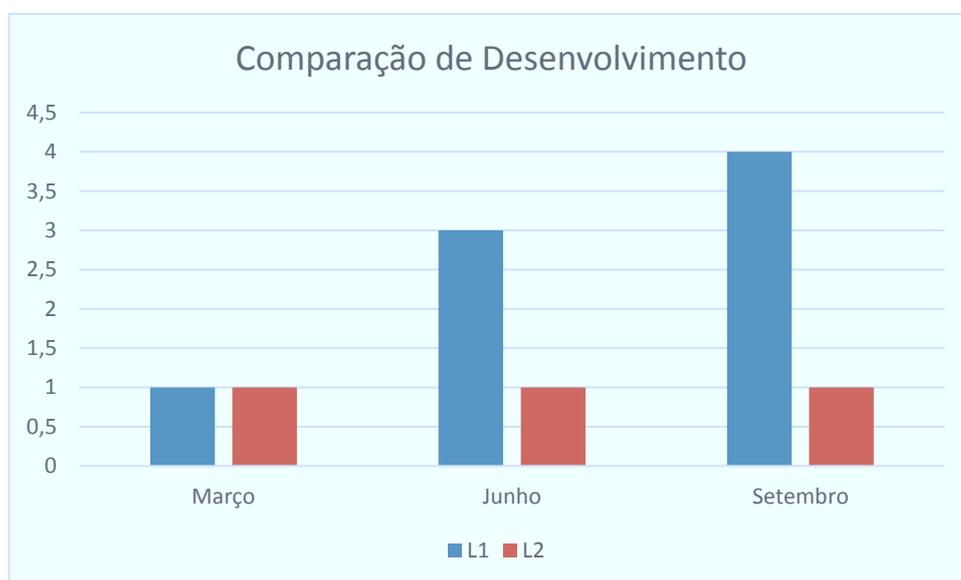


O sujeito 2 iniciou o ano no nível silábico-alfabético na L1 e no nível silábico com valor sonoro na L2. Nas avaliações de junho e setembro, alcançou o nível alfabético nas duas línguas.

Sujeito 3

Sujeito 3 - L1	Março	Junho	Setembro
Palavra	Sapo	Onça	Macarrão
Como escreveu?	<u>AFI</u>	<u>Oa</u>	<u>MaKro</u>
Hipótese	Pré-silábico	Silábico com valor sonoro	Silábico - alfabético

Sujeito 3 - L2	Março	Junho	Setembro
Palavra	Banana	Elephant	Mango
Como escreveu?	<u>FfOIPPele</u>	<u>GLefQm</u>	<u>Mnopeplo</u>
Hipótese	Pré-silábico	Pré-silábico	Pré-silábico

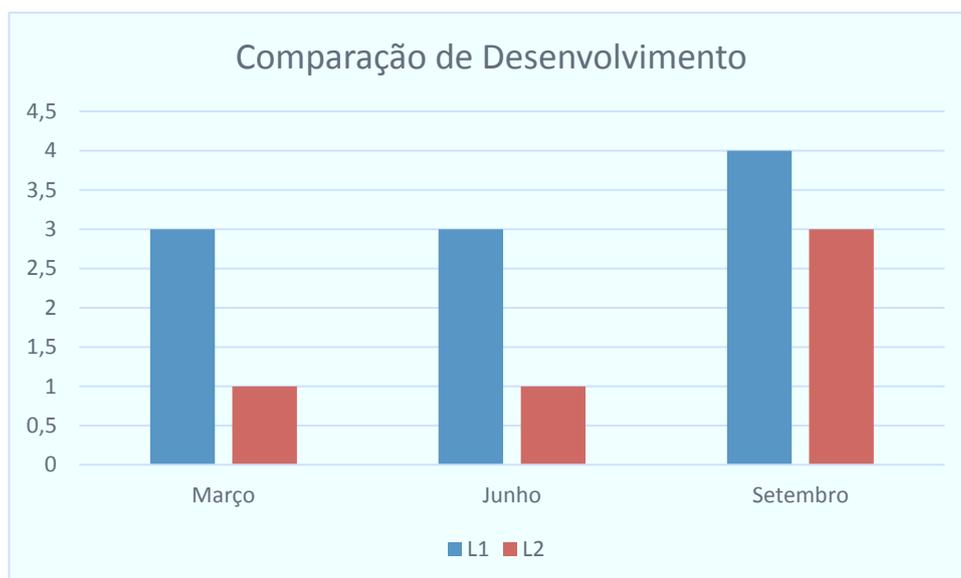


Essa criança apresentava a hipótese pré-silábica no início do ano na escrita das duas línguas. Apresentou uma rápida evolução em L1, passando para o nível silábico com valor sonoro em junho e ao nível silábico-alfabético em setembro. O mesmo não ocorreu com a escrita da L2 que permaneceu no nível pré-silábico. Tal discrepância se deve, provavelmente, ao fato de a criança ter iniciado aulas de reforço em Português em junho.

Sujeito 4

Sujeito 4 - L1	Março	Junho	Setembro
Palavra	Zebra	Onça	Azeitona
Como escreveu?			
Hipótese	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico - alfabético

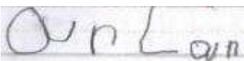
Sujeito 4 - L2	Março	Junho	Setembro
Palavra	Cat	Boat and Butterfly	Wolf
Como escreveu?			
Hipótese	Pré-silábico	Pré- silábico	Silábico com valor sonoro

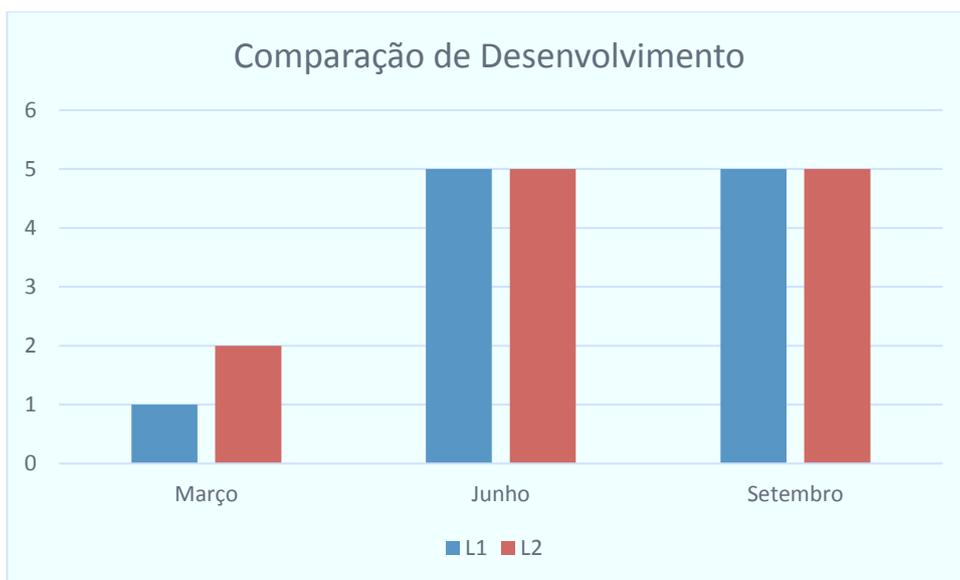


O sujeito 4 iniciou o ano com uma diferença significativa na aquisição da escrita das duas línguas, sendo que na L1 estava no nível silábico com valor sonoro e na L2, pré-silábico. Essa configuração permaneceu em junho e evoluiu em setembro para os níveis silábico alfabético (L1) e silábico com valor sonoro (L2) em setembro.

Sujeito 5

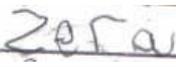
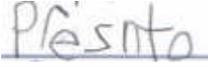
Sujeito 5 - L1	Março	Junho	Setembro
Palavra	Onça	Camelo	Arroz
Como escreveu?			
Hipótese	Pré-silábico	Alfabético	Alfabético

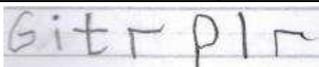
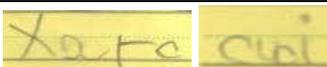
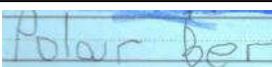
Sujeito 5 - L2	Março	Junho	Setembro
Palavra	Architect	Cat	Papaya
Como escreveu?			
Hipótese	Silábico sem valor sonoro	Alfabético	Alfabético

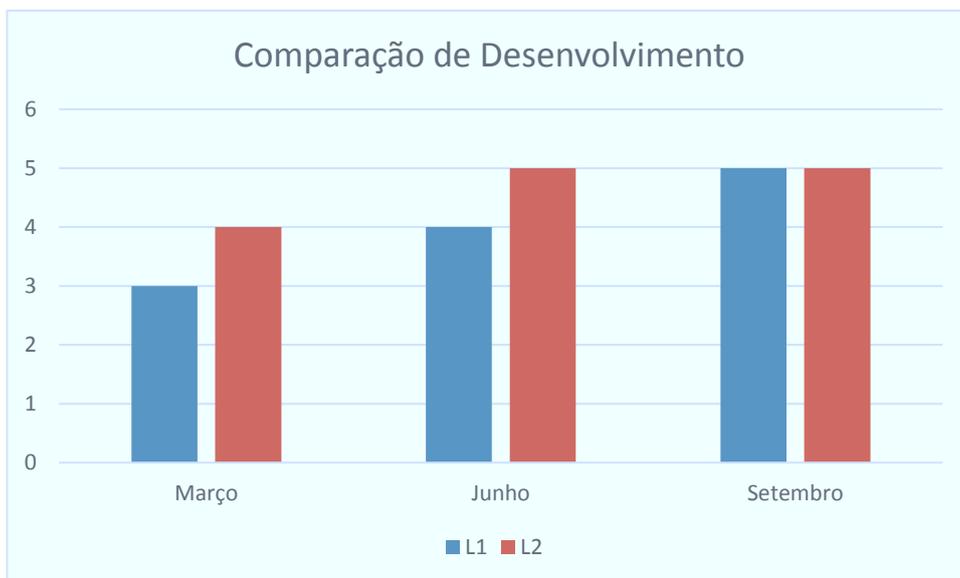


Essa criança iniciou o ano no nível pré-silábico em L1 e silábico sem valor sonoro na L2. Apresentou uma rápida evolução, idêntica nas duas línguas, alcançando o nível alfabético em junho.

Sujeito 6

Sujeito 6 - L1	Março	Junho	Setembro
Palavra	Zebra	Zebra	Presunto
Como escreveu?			
Hipótese	Silábico com valor sonoro	Silábico - alfabético	Alfabético

Sujeito 6 - L2	Março	Junho	Setembro
Palavra	Guitar Player	Shark - Cookie	Polar Bear
Como escreveu?			
Hipótese	Silábico - alfabético	Alfabético	Alfabético

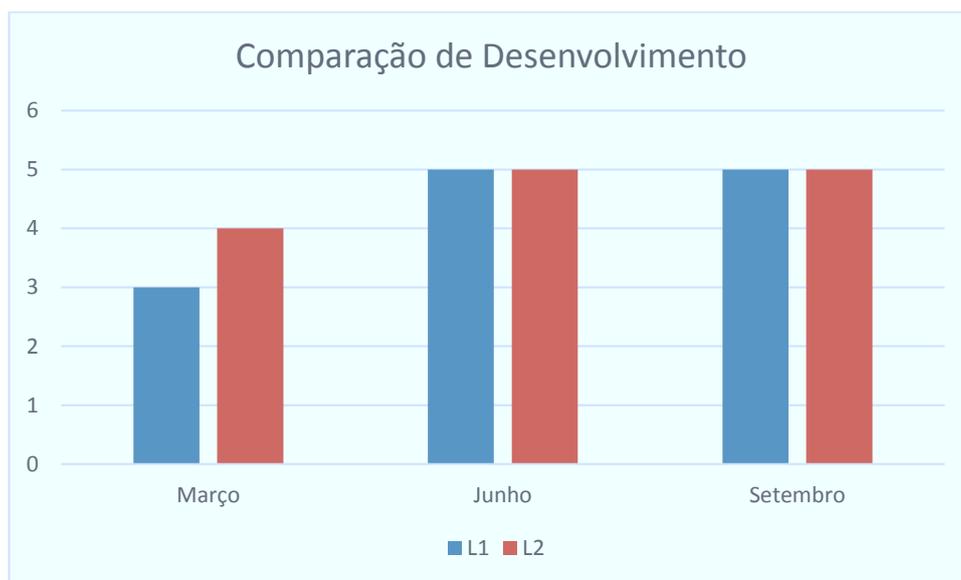


O sujeito 6 apresentava a escrita da L2 sempre em nível mais avançado em relação à L1 desde março. O nível alfabético foi alcançado em junho na L2, enquanto na L1 se mantinha no nível silábico-alfabético. Em setembro alcança o nível alfabético também em L1.

Sujeito 7

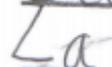
Sujeito 7 - L1	Março	Junho	Setembro
Palavra	Sapo	Onça	Azeitona
Como escreveu?	<u>SO</u>	<u>Onsa</u>	<u>Azeitona</u>
Hipótese	Silábico com valor sonoro	Alfabético	Alfabético

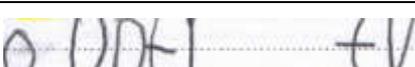
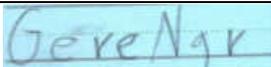
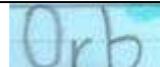
Sujeito 7 - L2	Março	Junho	Setembro
Palavra	Artist	Lego Class	Polar Bear
Como escreveu?	<u>ARTIST</u>	<u>Lego Class</u>	<u>Polar Bear</u>
Hipótese	Silábico - alfabético	Alfabético	Alfabético

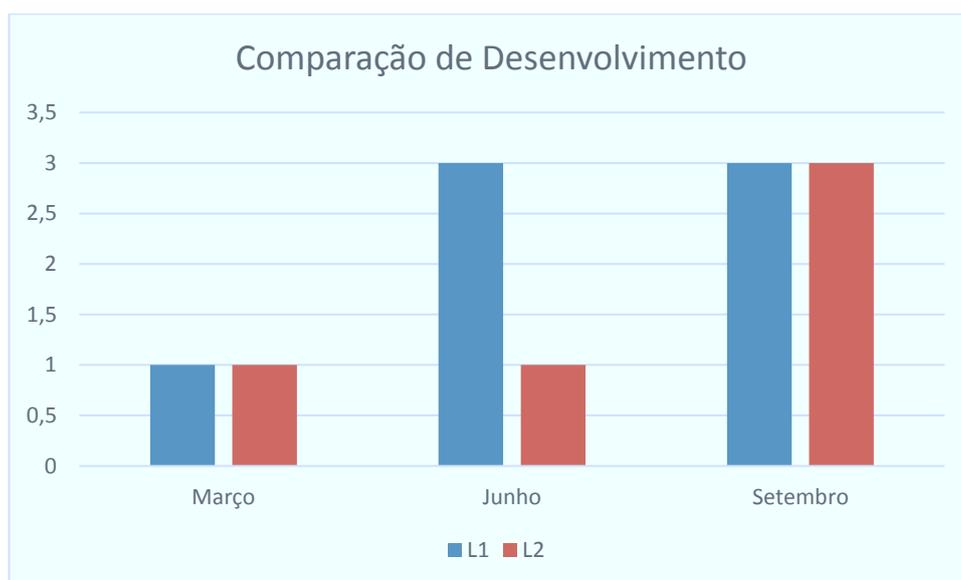


Essa criança apresentava um nível mais evoluído em L2 no início do ano, estando no silábico-alfabético nessa língua e no silábico com valor sonoro em L1. Em ambas as línguas alcançou o nível alfabético em junho.

Sujeito 8

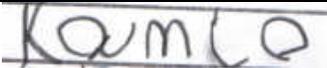
Sujeito 8 - L1	Março	Junho	Setembro
Palavra	Onça	Zebra	Arroz
Como escreveu?			
Hipótese	Pré-silábico	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro

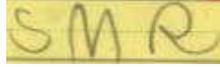
Sujeito 8 - L2	Março	Junho	Setembro
Palavra	Watch TV	Chair - Shark	Polar Bear
Como escreveu?			
Hipótese	Pré-silábico	Pré-silábico	Silábico com valor sonoro

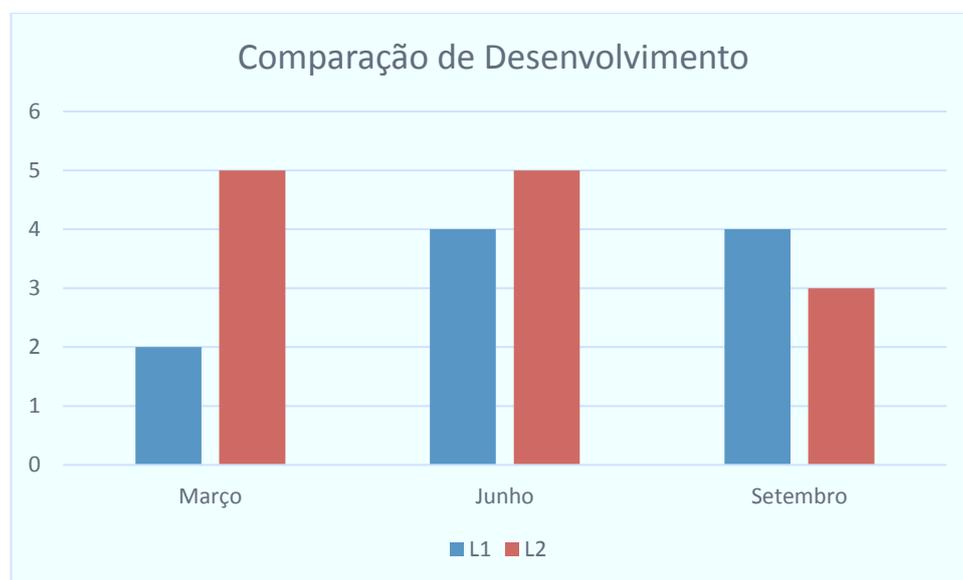


O sujeito 8 estava no nível pré-silábico em ambas as línguas no início do ano. Evoluiu mais rapidamente em L1, avançando para o silábico com valor sonoro em junho. Em L2 permaneceu no mesmo nível. No mês de setembro, a escrita de L2 também alcançou o nível silábico com valor sonoro.

Sujeito 9

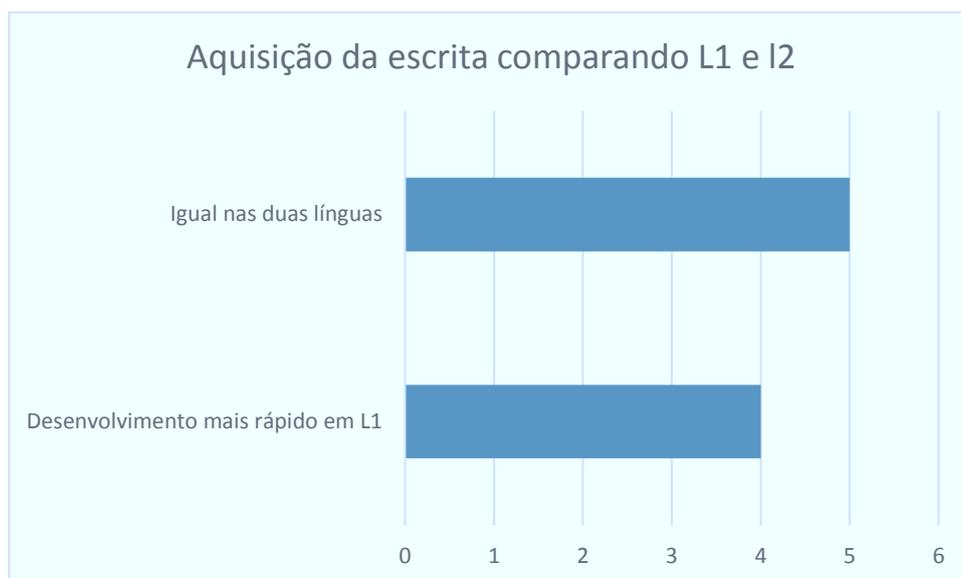
Sujeito 9 - L1	Março	Junho	Setembro
Palavra	Camelo	Camelo	Azeitona
Como escreveu?			
Hipótese	Silábico sem valor sonoro	Silábico - alfabético	Silábico - alfabético

Sujeito 9 - L2	Março	Junho	Setembro
Palavra	Watch TV	Monster	Summer
Como escreveu?			
Hipótese	Alfabético	Alfabético	Silábico com valor sonoro



A última criança da nossa análise apresentou os níveis de escrita em L2 acima dos níveis de L1 nos dois primeiros meses da avaliação. Em março e junho apresentou a escrita de L1 no nível silábico sem valor sonoro e alfabética em L2. Em junho evoluiu para o nível silábico-alfabético na L1. Na avaliação do mês de setembro, sua escrita, aparentemente, apresentou uma involução na L2. Esse fato pode ser analisado como uma desatenção da criança no momento da atividade e não propriamente um retrocesso.

Podemos concluir que não há uma linearidade na aquisição das crianças quando comparadas entre si, sendo que ocorrem distintas formas de evolução em L1 e L2. Apesar dos modos de aquisição serem peculiares, podemos observar que 5 crianças (55%) apresentavam em setembro o mesmo nível de escrita nas duas línguas e 4 crianças (45%) alcançaram níveis mais avançadas na L1, conforme gráfico abaixo:



Observamos também que as 4 crianças que já tinham alcançado o nível alfabético em setembro, todas estavam nesse nível das duas línguas (sujeito 2, 5, 6 e 7). Esse dado nos revela que apesar das diferentes evoluções na aquisição da escrita apresentadas pelas crianças, nas situações de bilinguagem, quando uma criança compreende o princípio da escrita alfabética (relação entre fonema e grafema), ela o faz nas duas línguas, sem predominância da L1 ou L2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo observar o processo de aquisição da língua escrita de alunos de 5 a 6 anos de uma escola bilíngue no município de Jundiaí. Ao decorrer do ano foram realizadas atividades de escrita espontânea, realizadas a lápis e sem a interferência da professora. Essas atividades foram feitas em ambas as línguas (Português/Inglês) e a partir delas comparou-se, de acordo com a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro, o desenvolvimento das crianças em ambas as línguas em três momentos distintos.

Ao longo do texto discutimos termos importantes para contextualizar essa pesquisa, tais como os conceitos de bilinguismo, alfabetização, letramento e psicogênese da língua escrita. Vimos que, ao contrário do que prega o modelo tradicional, a escrita não é apenas uma técnica a ser memorizada e adquirida, mas sim um processo gradual na qual o aluno é posto como sujeito ativo da aquisição da escrita.

É necessário enfatizar também que o letramento ocorre muito antes que a criança chegue ao ambiente escolar de alfabetização, pois está inserida em um meio social de letramento. Cada tentativa de transferir a língua falada ao papel deve ser considerada algo de muito valor, pois faz parte do procedimento e desenvolvimento da escrita do aluno.

Ao serem analisados os dados coletados, notamos que, quando comparadas entre si, não há uma linearidade na aquisição feita pelas crianças que apresentaram formas distintas de evolução. Mesmo com essas singularidades, 55% das crianças apresentaram os mesmos níveis de escrita nas duas línguas, enquanto 45% demonstravam níveis mais avançados na L1. Das 4 crianças que já haviam alcançado o nível alfabético, observa-se que todas estavam nesse mesmo nível em ambas as línguas.

Concluimos assim, que independentemente da velocidade da evolução de escrita dos alunos, em situações de bilinguagem, a compreensão do princípio da escrita alfabética se dá simultaneamente nas duas línguas, sem predominância de uma sobre a outra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 4. ed. USA: MultilingualMattersLtda, 2008.

BIALYSTOK, E. Bilingualism: the good, the bad and the indifferent. International Symposium on Bilingualism Lecture. **Revista Bilingualism: Language and Cognition**. Sponsored by Cambridge University Press, 12(1), 3-11, 2009.

BOZZA, S. **Tempo de alfabetizar**, Curitiba: Atual, 2005

CHEDIAK, Sheylla. **Biletramento – português e inglês: um estudo nos três primeiros anos do ensino fundamental em uma escola bilíngüe em Porto Velho-RO** / Sheylla Chediak. Porto Velho, Rondônia, 2011.

FERREIRO, Emília. (org.) **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **A representação da Linguagem e o Processo de Alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzales. São Paulo, 1985.

_____. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein e outros. Porte Alegre: Artes Médicas, 1985.

HARMERS, J e BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HAKUTA, K. **Mirror of Language: The Debate on Bilingualism**. New Youk: Basic Books, Inc. Publishers, 1986.

KLEIMAN, A. B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**, Campinas.2007.

MACKEY, W. The Description of Bilingualism. In: LI WEI. **The Bilingualism Reader**. London, New York: Routledge, 2000.

MACNAMARA, J. **The bilingual's linguistic performance: a phychological over view**. J. soc. Issues, 1967.

MATTER, Gray. **Why Bilinguals are smarter**. The New York Times, 2012.
Disponível em <http://www.nytimes.com/2012/03/18/opinion/sunday/the-benefits-of-bilingualism.html>

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e Educação Bilingue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Ano 3, n. 5, 2005.
Disponível em www.revelhp.cjb.net. Acesso em 10 de janeiro de 2014.

NACAMULLI, Mia. **How speaking multiple languages benefits the brain**.
Disponível em <http://ed.ted.com/lessons/how-speaking-multiple-languages-benefits-the-brain-mia-nacamulli> Acesso em 21 de novembro

OLIVEIRA, Emanuelle. **Estudo de caso**. Disponível em <http://www.infoescola.com/sociedade/estudo-de-caso/> Acesso em 18 de novembro de 2016

REVISTA MAPLE BEAR. São Paulo: Laces Ltda, ano 2, n°2, 2010.

REVISTA MAPLE BEAR. São Paulo: Laces Ltda, ano 7, n° 7, 2014.

SMOLKA, A.L. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**. V.9 n.52 jul/ago. 2003.

TEBEROSKY, A. e M.OLIVÉ, E. Primeiras escritas em segunda língua e contexto multilingue in TEBEROSKY, A. e GALLART, M. (et.al). **Contextos de Alfabetização Inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

THE BEAR. São Paulo: Alefe Gestão Administrativa e Treinamento Ltda, n°4, 2012.

TITONE, R. **Psicolinguística Aplicada: introdução psicológica à didática das línguas**. São Paulo: Summus, 1983.

WEI, Li. **Dimensions of Bilingualism**. In: Li Wei, The Bilingualism Reader. London; New York : Routledge, 2000.

_____. **Structured Synthetic Phonics: A Guide for Teachers and Parents**.
Disponível em: <https://dsf.net.au/wp-content/uploads/2013/04/Synthetic-Phonics.pdf>
Acesso em 29 de dezembro de 2016