

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Mayara Helena Campos Zorzi

**INTERFERÊNCIAS DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA LÍNGUA INGLESA NO
PROCESSO DA AQUISIÇÃO DA ESCRITA EM UMA ESCOLA BILÍNGUE**

Campinas 2014



Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Mayara Helena Campos Zorzi

**INTERFERÊNCIAS DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA LÍNGUA INGLESA NO
PROCESSO DA AQUISIÇÃO DA ESCRITA EM UMA ESCOLA BILÍNGUE**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, para obtenção do título de Bacharel em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento.

Campinas 2014



Z78i

Zorzi, Mayara Helena Campos, 1992-
Interferências da língua portuguesa e da língua inglesa
no processo de aquisição da escrita em uma escola
bilingue / Mayara Helena Campos Zorzi. – Campinas, SP:
[s.n.], 2014.

Orientador: Lilian Cristine Ribeiro Nascimento.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Bilinguismo. 2. Letramento. 3. Alfabetização. I.
Nascimento, Lilian Cristine Ribeiro, 1966- II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

14-007-BFE

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar as interferências recíprocas da língua portuguesa e da língua inglesa no processo de aquisição da escrita em uma escola bilíngue. Para tal, foram analisados textos escritos por 27 crianças do segundo ao quarto ano de uma escola bilíngue de um município paulista de médio porte. As produções textuais foram espontâneas e tiveram como motivação uma sequência de gravuras que compunham uma história. A análise dos erros dos textos evidenciou que há interferência da língua portuguesa na escrita da língua inglesa, sendo que 50% dos erros nos textos escritos em inglês foram de natureza fonológica, no qual a criança ao estabelecer a relação fonema - grafema, o fez em sua língua materna, o português. Não se observou nos textos escritos em língua portuguesa, este tipo de interferência da língua inglesa. Os erros encontrados nos textos escritos em língua portuguesa são os mesmos e em mesma quantidade dos observados na escrita de crianças que estudam em escolas monolíngues, de acordo com Zorzi (2003).

Lista de Tabelas

Tabela 1: Dimensões de bilinguismo de Harmers.....	11
Tabela 2: Programas da Educação Infantil.....	15
Tabela 3: Exemplo da programação de atividades diárias dos alunos da educação infantil.....	17
Tabela 4: Programa do Ensino Fundamental.....	18
Tabela 5: Frequência de erros ortográficos nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e média geral das séries.....	26
Tabela 6: Erros no processo de aquisição de uma L2.....	35
Tabela 7: Classificação dos erros observados nos textos escritos em língua portuguesa, segundo Zorzi (2003).....	45
Tabela 8: Classificação dos erros observados nos textos escritos em língua inglesa, próprios da assimilação de regras gramaticais.....	46
Tabela 9: Classificação dos erros observados nos textos escritos em língua inglesa, próprios de interferências fonológicas interlínguas, segundo Chediak (2011).....	47



Sumário

Introdução.....	6
Capítulo 1: Bilinguismo.....	8
1.1: Escolas Bilíngues.....	12
Capítulo 2: Descrição do Locus da Pesquisa.....	14
Capítulo 3: Alfabetização e Letramento.....	22
3.1: O processo de aquisição da escrita.....	24
3.2: Biletramento ou Alfabetização Bilíngue.....	27
Capítulo 4: Interferências de uma língua na aprendizagem de outra língua.....	30
Capítulo 5: Metodologia.....	43
Capítulo 6: Análise e discussão dos resultados.....	45
Considerações Finais.....	51
Referências.....	53
Anexo 1.....	57
Anexo 2.....	58

INTRODUÇÃO

O final do século XX é marcado pela globalização que criou pontos comum em diferentes países, nos aspectos econômico, social, cultural e político, e que consequentemente interligou o mundo. Essa nova era se caracteriza pela velocidade com que as informações transcorrem todos os países e a maneira como eles se interagem e aproximam pessoas e mercadorias.

Até a década de 60, um diploma de curso superior era o principal requisito para uma carreira de sucesso e bem remunerada, mas atualmente é considerado somente uma etapa. Os avanços tecnológicos revolucionaram o mercado de trabalho e proliferou o número de faculdades bem como a facilidade de acesso ao ensino superior, o que aumentou a competitividade no mercado de trabalho. Deste modo, dominar um segundo idioma passou de diferencial competitivo à requisito básico para o indivíduo.

Para se adquirir fluência em uma segunda língua, especialistas (Carvalho, 2012; Rocha, 2007) afirmam que quanto mais cedo a criança começar a ter contato com outro idioma, mais fácil e definitiva será sua assimilação. Elas possuem mais facilidade para aprender, pois o idioma materno ainda não está inteiramente desenvolvido e são mais receptivas para identificar os fonemas, aprimorar o vocabulário e dominar as pronúncias.

É nesse contexto e por esses motivos que surgem as escolas bilíngues no Brasil com o intuito de ensinar dois idiomas simultaneamente, principalmente inglês e português. Sendo assim, esse estudo tem a intenção de analisar as interferências da língua inglesa e da língua portuguesa no processo de aquisição da escrita em uma dessas escolas consideradas bilíngues.

O interesse por esse tema surgiu a partir do momento em que comecei a trabalhar, há dois anos, em uma escola bilíngue na cidade onde resido o que me motivou a iniciar pesquisas sobre esse assunto. Depois de um tempo inserida dentro desta escola, mesmo trabalhando diretamente na educação infantil, me despertou curiosidade a ideia de os alunos do ensino fundamental

se alfabetizarem em dois idiomas (português e inglês) simultaneamente. Desse modo, defini os objetivos focados nessa temática e busquei observar se há interferência da oralidade da língua portuguesa na escrita da língua inglesa em alunos do ensino fundamental e o contrário também, se há interferência da oralidade da língua inglesa na escrita da língua portuguesa. Além disso, é objetivo desta pesquisa, descrever os erros da escrita em língua Portuguesa comparando com os tipos e incidência de erros na escrita de crianças que estudam em escolas monolíngues.

Para isso, dividi meu trabalho em seis capítulos. O primeiro capítulo traz uma explicação conceitual sobre as escolas bilíngues que ensinam simultaneamente o inglês e o português, além de conceituar o próprio bilinguismo, e em que condições ele ocorre.

O segundo capítulo traz a descrição e a metodologia utilizada na escola bilíngue em que trabalho e onde foi desenvolvida a pesquisa desse estudo. O terceiro trata de alfabetização e letramento, visto que a pesquisa centrou-se nesta faixa de aprendizagem escolar.

As crianças que possuem esse contato diário com duas línguas podem se confundir no momento em que se expressam na fala ou na escrita e, o quarto capítulo, vincula-se com essa discussão, trazendo pesquisas que apontam as interferências que uma língua pode trazer em relação à outra.

O quinto capítulo descreve a metodologia, seus participantes, instrumentos e procedimentos da análise dos dados da pesquisa. Enfim, o último capítulo desenvolve a análise da pesquisa de campo realizada por mim nessa mesma escola com alunos do ensino fundamental do 2º ao 4º ano com a finalidade de observar se realmente existem interferências de uma língua em relação à outra.

CAPÍTULO 1: BILINGUISMO

A noção de bilinguismo está 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 (2000:117, apud MEGALE 2005) para essa palavra é: “ser capaz de falar duas línguas igualmente bem porque as utiliza desde muito jovem”.

Esse termo está em evidência nos tempos atuais brasileiros, pois além de recebermos uma ampliação na vinda de imigrantes com diversas nacionalidades que se instalam aqui, os impactos da globalização fazem com que o ensino de outra língua (principalmente o inglês) seja extremamente valorizado.

O bilinguismo pode acontecer em várias circunstâncias, tais como:

- Em países que possuem mais de uma língua oficiais;
- Em países que possuem mais de uma língua mesmo que não oficiais;
- Crianças, adolescentes ou adultos que aprendem uma segunda língua (que não é a materna) em escolas;
- Imigrantes que falam sua língua materna e a do país para onde migraram;
- Crianças que têm pais de distintas nacionalidades;
- Pessoas surdas, que além de usarem a língua de sinais, também utilizam a língua oral ou a escrita da língua majoritária do país, na tentativa de comunicar-se com ouvintes (lembrando que o bilinguismo dos surdos é um fato particular).

Esse grupo de pessoas consideradas bilíngues possui diferentes necessidades em relação às línguas e desenvolvem capacidades distintas dependendo de seus contextos. Na visão popular, uma pessoa bilíngue é capaz de falar duas línguas perfeitamente, mas opondo-se a isso, Macnamara

assegura que não existem apenas *bilíngues perfeitos* e afirma que “um indivíduo bilíngüe é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades lingüísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (1967).

Além de ocorrer em várias circunstâncias, o bilinguismo também pode ter diversos tipos que variam dependendo da idade que o indivíduo se apropria da segunda língua. Crianças que adquirem duas línguas ao mesmo tempo até três anos de idade são consideradas bilíngues precoces/primárias ou naturais, já as que aprendem outra ou outras línguas após adquirirem sua língua materna, por volta dos quatro anos de idade ou mais são denominadas bilíngues tardias/secundárias ou diglotas.

Ainda podem ser classificados em quatro diferentes grupos: bilíngue bicultural; monocultural; aculturado e deculturado dependendo da identidade que criam com a cultura das línguas que foram adquiridas. Os bilíngues biculturais se identificam com as culturas das duas línguas adquiridas, já o monocultural não apresenta nenhum tipo de identificação com a cultura da segunda língua. O bilíngue aculturado abandona a cultura de sua primeira língua, adotando apenas a cultura da segunda língua que é aquela que ele se identifica, já deculturado rejeita sua própria cultura, mas também não adota a da segunda língua, ocasionando ambiguidade cultural.

Diferentes autores que trabalham com esse tema discutem diferentes contextos e diversas definições, levantando questões para que se possa fazer a classificação de indivíduos bilíngues. As conclusões e respostas se aproximam da definição mais simples que é: indivíduos que possuem duas línguas, porém, a definição pode ser mais ampla incluindo pessoas com distintos níveis de habilidade nessas línguas e que muitas vezes utilizam três, quatro ou mais línguas.

Segundo Mackey (2000) quando se discute bilinguismo algumas questões devem ser levantadas como: grau de proficiência; a função e o uso das línguas; à alternância de código e interferência.

O *grau de proficiência* avalia o conhecimento do bilíngue em questão sobre as línguas adquiridas, não precisando ser necessariamente igual em todos os níveis linguísticos. A *função e o uso das línguas* devem ser considerados no momento de definir o bilinguismo, ou seja, os momentos em que o indivíduo utiliza as duas línguas também deve ser avaliado. A *alternância de código* avalia como e com qual constância e condições as línguas se alternam. A *interferência* é estudada para descobrir a influência e a interferência que uma língua tem sobre a outra.

Algumas dimensões ainda não expostas são de extrema importância para esse assunto e são definidas por Harmers e Blanc (2000) da seguinte forma:

- *Competência relativa*: refere-se à relação entre as duas competências linguísticas. A partir disso, define-se o bilinguismo balanceado, que é a competência linguística equivalente nas duas línguas e o bilinguismo dominante é quando o indivíduo possui uma competência linguística superior em uma das línguas, normalmente em sua materna/nativa.

- *Organização cognitiva*: essa dimensão traz os conceitos de bilinguismo composto e bilinguismo coordenado. O bilíngue composto expõe apenas uma representação cognitiva para duas traduções equivalentes. Porém, o indivíduo que exibe representações diferentes para duas traduções equivalentes é classificado como bilíngue coordenado.

- *Presença ou não de indivíduos falantes da segunda língua*: dentro dessa dimensão destaca-se o bilinguismo endógeno ou exógeno. No endógeno, as duas línguas são utilizadas da mesma maneira, como nativas, mas podem ou não ser usadas para propósitos institucionais, já no exógeno não são utilizadas com propósitos institucionais.

- *Status*: o status imposto as línguas desenvolverá formas distintas de bilinguismo. O bilinguismo aditivo, onde as duas línguas são valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança, não gerando dano ou prejuízo da língua nativa e o bilinguismo subtrativo em que a língua nativa é desvalorizada,

gerando no desenvolvimento cognitivo desvantagens na aquisição da segunda língua também provocando perda na língua nativa.

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)

É necessário destacar que para se esclarecer o que é bilinguismo devem ser consideradas essas diversas dimensões, pois esse conceito é complexo, sendo que diferentes autores apresentam diferentes definições, por vezes até divergentes.

1.1. ESCOLAS BILÍNGUES

Na década de 1960, o principal requisito para ter uma boa vaga no mercado de trabalho era ter um diploma de curso superior, mas no momento atual isso é visto como uma obrigação e apenas mais um etapa. A globalização e as mudanças tecnológicas diminuíram a distância entre os países e revolucionaram o mercado de trabalho, aumentando a competição entre os profissionais. Estes fatos levaram as pessoas a procurarem dominar um segundo idioma para se tornar um diferencial, principalmente em empresas de grande porte e multinacionais.

Com a preocupação de ter fluência em outro idioma, as escolas bilíngues no Brasil aumentaram de maneira gradativa a partir de 2007. Muitas famílias de classe média e alta estão escolhendo esse tipo de educação para seus filhos, pois acreditam que assim seus filhos estarão habilitados para

cursar universidades concorridas, ou até mesmo no exterior, já pensando em uma vaga no mercado de trabalho que demande o domínio em outra língua.

Essas escolas afirmam que quanto mais cedo a criança entrar em contato com um segundo idioma, mais fácil será a assimilação. Sem cobranças e de maneira lúdica, especialistas asseguram que a educação bilíngue possibilita o fortalecimento das estruturas linguísticas, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e permitindo um acesso maior a comunicação.

A principal característica dessa escola é que dentro da rotina, utiliza-se uma língua estrangeira. As disciplinas são ministradas na língua nacional e também na estrangeira, seguindo os parâmetros curriculares brasileiro e internacional.

A criança vivencia a segunda língua, explorando as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) e promovendo uma imersão na língua. De uma maneira geral, a língua materna é desenvolvida em casa e em outros contextos sociais, enquanto a escola é encarregada de ensinar a segunda língua, gerando na criança um domínio nos dois idiomas.

Por algum tempo, existiu a preocupação de que o aprendizado de uma segunda língua atrapalhasse o desenvolvimento e a aquisição da língua materna, mas nos tempos atuais foi comprovado que isso não acontece. Até os 11 anos de idade, outro idioma pode ser adquirido sem nenhuma dificuldade. Crianças que vivem em países que utilizam dois idiomas aprendem ambos na escola.

A maior parte dos casos no Brasil é de escolas bilíngues frequentadas por filhos de pais estrangeiros e também por famílias que tem grande preocupação e dão grande importância à aprendizagem de outra língua. Deve ser levado em consideração que ambas as línguas devem ser igualmente valorizadas e com objetivos bem definitivos por aqueles que fazem parte dessas escolas e planejam a educação bilíngue.

CAPÍTULO 2: DESCRIÇÃO DO LOCUS DA PESQUISA

Este estudo foi desenvolvido em uma escola bilíngue situada em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. Seu projeto pedagógico se baseia nas técnicas canadenses, de acordo com os regulamentos da educação brasileira. Possui um programa desenvolvido por especialistas canadenses em educação exclusivamente para as escolas dessa franquia que utiliza o sistema educacional do Canadá.

Por seguirem um programa canadense, são oferecidos treinamentos pedagógicos para os professores e administrativo para os coordenadores e diretores, com o objetivo de assegurar e garantir a qualidade do programa implantado. Para que isso seja efetivamente feito, todas as escolas dessa rede recebem visitas de especialistas do sistema educacional do Canadá o ano todo com o intuito de observar e avaliar se estão dentro dos padrões projetados pelo programa.

A escola onde se realizou a pesquisa apresenta um programa escolar infantil e de ensino fundamental I. Algumas escolas dessa rede oferecem também o Ensino Fundamental II e o ensino médio, mas a que estou realizando a pesquisa ainda está em expansão e vai até o 5º ano do ensino fundamental I. O local está em obras com perspectivas de ampliar e atender a alunos de todas as faixas etárias até o ensino médio.

A educação infantil é inspirada em quatro elementos:

- 1- Método de imersão para a aquisição do idioma;
- 2- Práticas de educação;
- 3- Lições planejadas para que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos;
- 4- Implementação de aulas práticas.

Tabela 2: Programas da Educação Infantil.

Programa	Idade Mínima	Conteúdo
<i>Toddler</i>	2 anos	100% em inglês
<i>Nursery</i>	3 anos	100% em inglês
<i>Junior Kindergarten</i>	4 anos	100% em inglês
<i>Intermediate Kindergarten</i>	5 anos	75% em inglês e 25% em português

Fonte: Revista Maple Bear, 2010.

Toda a comunicação dentro da sala de aula até o *Junior Kindergarten* é feita em inglês, utilizando o sistema de imersão na língua. Não há tradução para o português, as crianças aprendem que o inglês é a forma de comunicação utilizada na escola. A única exceção ocorre durante as aulas de língua portuguesa que iniciam no *Intermediate*, quando os alunos têm seu primeiro contato com o português dentro da escola e como idioma de ensino.

As atividades são desenvolvidas em pequenos ou grandes grupos, com uma variedade de centros e áreas que atendem às necessidades, interesses e idades das crianças. Os centros são temáticos e integram conhecimentos e habilidades relacionados com linguagem, matemática, ciências, tecnologia da informação, estudos sociais, música e artes. São planejadas para o desenvolvimento intelectual, linguístico, pessoal, social e físico dos alunos.

Cada nível de escolaridade na educação infantil tem objetivos e fundamentos específicos, como descritos a seguir:

Toddler: A proposta pedagógica da escola para crianças de dois anos considera importante a integração entre educação e cuidado de forma estimulante e individualizada, tendo como objetivos favorecer a descoberta de si mesmo, do meio social e natural e o desenvolvimento linguístico. De maneira integrada visam à construção de autonomia, cooperação e atuação crítica e

criativa, dentro das potencialidades de cada um. (REVISTA MAPLE BEAR, 2010)

Nursery: Com três anos, as crianças descobrem diversas coisas novas e participam de algumas experiências multissensoriais. As unidades englobam movimento, possibilitando gestos e ritmos corporais, fazendo com que as crianças adquiram maior compreensão linguística e, conseqüentemente, fluência verbal. Aproximam-se de algumas noções matemáticas presentes no cotidiano e também é exposta a criança varias situações de comunicação oral através de leitura de historias.(REVISTA MAPLE BEAR, 2010)

Junior kindergarten: Com 4 anos, as crianças continuam sendo preparadas para o IK (IntermediateKindergarten), assim como no Toddler e Nursery, pois é quando acontece o letramento mais formalizado, o começo da alfabetização. Abrange todas as áreas do conhecimento dentro de um programa com 100% de imersão em inglês. (REVISTA MAPLE BEAR, 2010)

IntermediateKindergarten; Nessa etapa, visa-se ao desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, social, afetivo e cognitivo, além da preparação para o letramento e a alfabetização. A aprendizagem sistemática do código linguístico ocorre primeiro na língua materna, fazendo com que o aluno estabeleça relações entre a linguagem oral e sua representação escrita. O trabalho em língua portuguesa é organizado em cinco frentes de trabalho: “Para recitar”, “Que nome você tem”, “Os bichos e as letras”, “Projeto Literário” e “Jogos”, distribuídos em uma rotina diária de uma hora.

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)

Tabela 3: Exemplo da programação de atividades diárias dos alunos da educação infantil

8:30 – 9:00 am	- Chegada - Pintura - Desenho e trabalho com livro (enquanto os alunos chegam)
9:00 - 9:30 am	- Grande grupo em círculo - Bom dia - Apresentação dos amigos - Músicas com ação, baseada no tema da Unidade
9:30 – 9:40 am	- Mensagem da manhã (uma sentença) - Leitura - Contagem de palavras na sentença - Achar as maiores e as menores palavras
9:40 – 10:10 am	- Especiais - Música (segunda) – Mídia (terça) - Artes (quarta) – Computador (quinta) - Escolha de atividades pelos alunos (sexta)
10:10 – 10:40 am	- Hora do lanche - Atividades ao ar livre (educação física)
10:40 – 11:10 am	- Trabalhar com gráficos, mapas, cartões ou leitura (semanas alternadas)
11:10 – 12:00 am	- Centro de matemática - Após essa atividade, cada aluno escolhe o que fazer
12:00 – 12:30 am	- Ciências - Atividades no tanque de água - Atividades na mesa de areia - Biologia

Fonte: Revista Maple Bear, 2010.

O ensino fundamental também possui um programa bilíngue e, por esse motivo, pelo menos 50% do tempo de aula deve ser oferecido em inglês e o restante em português. As aulas de ciências e matemática, além da própria disciplina de inglês, são ministradas em inglês. Ciências e matemática foram escolhidas para serem dadas em inglês, pois ambas são, por natureza, objetivas e internacionais.

A escola atende aos parâmetros curriculares estabelecidos pelo Ministério da Educação do Brasil e o programa de português incluiu valores brasileiros e regionais. Conteúdo cultural brasileiro integra os programas de estudos sociais, artes, esportes, além da própria língua portuguesa.

Ao longo do ensino fundamental, os alunos devem desenvolver habilidades relacionadas com ouvir, falar, ler e escrever, além de interpretar e representar linguagens gráficas. As aulas e atividades, planejadas por pedagogos dessa rede de escolas, incentivam a curiosidade, exploração ativa, criação e avaliação de hipóteses e conclusões. Organizado em temas, o programa abrange o emprego de livros de literatura e recursos informáticos. (REVISTA MAPLE BEAR, 2010)

Tabela 4: Programa do Ensino Fundamental

Matérias	Idiomas
História	100 % em Português
Geografia	
Língua Portuguesa	
Matemática	100 % em Inglês
Ciências	
Inglês	
Educação Física	Inglês/Português

Música	Escolha critério da escola
Artes	

Fonte: Revista Maple Bear, 2010

Cada nível de escolaridade o Ensino Fundamental I tem objetivos e fundamentos específicos, como descritos a seguir:

YearOne: É nesse momento que a criança aprende o significado das letras e dos números e as convenções que os regem. Em língua portuguesa, a escola busca promover a consolidação do processo de alfabetização. As atividades são realizadas por meio do contato com diferentes gêneros textuais, troca de ideias e opiniões, análise e reflexão, produções textuais e leituras diárias.

Em inglês, são trabalhados conceitos matemáticos mais abstratos, como tempo, medidas, operações numéricas e resolução de problemas, além do estudo de temas específicos em estudos sociais, artes, ciência, música e educação física.

YearTwo: Nessa etapa, a criança compreende mensagens orais e escritas e escreve textos, demonstrando preocupação inicial com questões ortográficas, embora não saiba aplicar corretamente regras de pontuação. Em matemática, reconhece os números naturais e os utiliza em situações problemas que envolvam contagens, medidas ou códigos numéricos.

Já são autônomos para realizar atividades diárias, preferindo brincadeiras de correr, além de jogos de regras. Conseguem resolver conflitos com os colegas, reconhecendo os próprios erros e cumprindo regras sociais.

A família, realizando intervenções adequadas, é sempre muito importante dentro de todo o desenvolvimento da criança na escola, que em parceria, exerce grande influência na educação. (REVISTA MAPLE BEAR, 2010)

YearThree: O programa desenvolvido para o *Year3* continua pautado na função social da língua, por meio de uma variedade de modelos de textos orais

e escritos. Nessa etapa de aprendizagem, os alunos já adquiriram certa fluência leitora e o trabalho com a compreensão das informações implícitas no texto é aprofundado. A produção de texto ganha corpo nas duas línguas e o enfoque passa a ser o planejamento da escrita. Inicia-se a construção de um processo de escrita mais sistemático.

O aluno passa a selecionar as ideias a serem desenvolvidas e a organizar essas ideias de acordo com as características do gênero abordado e o propósito da escrita. A edição das produções textuais começa a ser trabalhada nesse período: o cuidado com a correção ortográfica, com a pontuação e com as convenções da língua. Na área de matemática, inicia-se um processo de consolidação das habilidades desenvolvidas no *Year1* e *Year2* e a extensão dos conceitos lógico-matemáticos. Amplia-se o trabalho com os fatos aritméticos, padrões numéricos e a resolução de problemas. (REVISTA MAPLE BEAR, 2010)

Year Four: Essa fase é marcada pela consolidação de diversos conceitos da escrita em ambas as línguas. Em português, o aluno amplia suas habilidades de treinamento com o objetivo de consolidar a leitura e a escrita de textos de diferentes temáticas e gêneros.

Em inglês, o desenvolvimento continua por meio das várias estratégias de leitura e escrita, como a guiada, visando promover, além da expansão do vocabulário e o conhecimento das estruturas da língua. Na matemática é estudada a adição e subtração com números inteiros de grande valor e das bases da multiplicação e divisão.

Em ciências, da prática ao conceito, as crianças aprendem biologia, física e química. O currículo apresenta conceitos importantes sobre *hábitat* e as comunidades, som e luz e as propriedades e alterações no estudo do tempo. (REVISTA MAPLE BEAR, 2010)

Year Five: Como é o fechamento de um ciclo, nesse ano as crianças retomam várias das questões já estudadas durante os outros anos, somando a elas novas habilidades. É uma fase em que se trata de questões sociais e emocionais, buscando auxiliar o aluno a fortalecer vínculos afetivos,

consolidando valores. Essas questões os ajudam a estabelecer relações entre os conhecimentos adquiridos nas diferentes áreas estudadas e as vivências fora do âmbito escolar. (REVISTA MAPLE BEAR, 2010)

CAPÍTULO 3: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Os conceitos de alfabetização e letramento muitas vezes são confundidos, tendendo a ser visto como iguais. O termo letramento é utilizado por diversos autores que se apoiam em diferentes concepções e bases teóricas, podendo assumir significados variados. Segundo Soares (2002) é uma palavra que foi recentemente introduzida com o intuito de nomear atitudes e práticas sociais que excedam o domínio do sistema alfabético e ortográfico. Ou seja, letrar é mais do que alfabetizar, sendo possível ensinar ao aluno ler e escrever de uma maneira que introduza algum sentido, para que faça parte de sua vida.

Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la (SOARES, 2002, p. 17).

No Brasil, esse termo foi introduzido pela mudança de concepção da ação de ler e escrever como se fosse apenas a obtenção de uma “tecnologia” (alfabetização), para uma introdução da escrita e da leitura em práticas sociais (letramento). Surgiu também pela falta de uma palavra que explicasse o uso social da escrita antes mesmo de ser alfabetizado (Tfouni 2004).

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).

Soares (2002) ainda afirma que existem diferentes tipos e níveis de letramento que se relaciona às condições sociais, culturais e econômicas de cada um, sendo divididos em uma dimensão social e individual. A dimensão individual é a “posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever” e a social é explicado “como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua e a escrita, e de exigências sociais de uso da língua da escrita” (p. 66).

Por envolver vários fatores, não é possível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas. Por esse motivo diversos autores

argumentam que é mais adequado referir-se a *letramentos*, mesmo que exista uma definição geral já exposta.

Esses termos (alfabetização e letramento) continuam trazendo discussões e sendo estudados por vários autores acerca de suas semelhanças e contradições, mas é nítido que não se pode separar os dois processos, pois a aquisição da escrita se dá por meio de ambos.

Sandra 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. Uma criança ou uma pessoa alfabetizada é aquela que sabe ler e escrever, mas que pode não responder adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita.

A alfabetização é desenvolvida em um contexto de letramento, ou seja, a escrita deve produzir na criança um caráter significativo, se contrapondo a uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais.

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).

A entrada do aluno nesse mundo da escrita se dá a partir do momento em que ele entende a complexidade da tecnologia que está envolvida nesse processo, fazendo uso de atividades que envolvam a leitura e a escrita.

É importante ressaltar que esses dois conceitos devem estar sempre em interação, não podendo ter apenas como foco o letramento, camuflando a

alfabetização ou vice e versa. “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), enquanto os educadores parecem 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 um interlocutor interaja com o outro pelo trabalho de escritura.

Os alunos necessitam reproduzir algo que pensam, ou seja, do seu “discurso interior”, e também interagir com os colegas, assim podendo demonstrar suas concepções e valores, começando a deixar que a escrita se torne uma forma de interação consigo mesmo e com os outros.

3.1 O processo de aquisição da escrita

A aquisição de uma escrita alfabética envolve vários processos. Quando se compreende o processo de alfabetização, na perspectiva do letramento deve considerar a escrita como sistema simbólico que precisa ser ressignificado por cada criança que dele se apropria, como propõe Leite (2006):

As concepções atuais de Alfabetização baseiam-se na idéia de que a escrita é um sistema simbólico, desenvolvido pela cultura, de natureza histórica e social; sua essência, portanto, centra-se nas representações / significados / sentidos que os indivíduos atribuem a partir do código; daí a idéia de que ler e escrever são processos de produção de significados, o que, obviamente, não exclui a importância do domínio do código, mas coloca-o atrelado ao significado expresso pela cultura (LEITE, 2006, s/p).

A escrita alfabética utiliza letras ou grafemas para representar os fonemas. Esta é a primeira descoberta que a criança precisa realizar para na aprendizagem da língua escrita, precisa compreender sua natureza alfabética, ou mais precisamente, de que os sons podem ser representados por letras (ZORZI, 2003). Mas a escrita não é a representação exata da fala de ninguém. Segundo Ferreira (2003, p. 15), “A escrita não reflete nunca a pronúncia de todos e não corresponde exatamente à pronúncia de ninguém”. Leite (2006) explica os elementos essenciais da alfabetização:

(...) é um processo restrito às séries iniciais, que deve garantir ao aluno a apropriação das dimensões alfabética e ortográfica da escrita, o que inclui as relações grafema – fonema, consciência fonológica e fonética, convenções ortográficas, etc...; porém, deve ser desenvolvida a partir da escrita socialmente funcional, que tem no texto a sua principal forma de expressão (LEITE, 2006, s/p)

No processo de apropriação da escrita, a criança vivencia diversos conflitos, determinados, em grande parte, pelo fato de ela ter que decidir qual letra usar para representar as palavras que quer escrever, uma vez que, muitas vezes, se fala de "um jeito" e se escreve "de outro". Além disso, no caso do Português, há mais de um grafema para representar determinados fonemas (como o X e o CH) e há letras que representam mais de um fonema (como a letra C, por exemplo). Essas ambiguidades provocam os erros de maior frequência durante a alfabetização, a saber, erros em que há o apoio na oralidade, exemplo: "*CAVALU*" e erros em que há a escolha da letra equivocada para representar determinado fonema na palavra, exemplo "*ASSUCAR*".

Segundo Zorzi (2003), esses são os tipos de erros mais comuns durante o processo de alfabetização. No entanto, é preciso compreender que os erros são constitutivos do processo de aquisição da escrita, ou seja, são necessários para que a criança se torne alfabetizada. É necessário que ela experimente formas de escrever e se aventure no universo das relações possíveis entre letras e sons, de forma que reconstrua o processo da escrita. Os erros, portanto, não são equívocos, mas são passos na construção da escrita correta, da escrita padrão.

Em pesquisa realizada com 514 alunos do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), Zorzi (1998) analisou quais erros ocorrem na escrita dos alunos e suas incidências em cada série. Segundo o autor, o erro mais comum é o de representação múltipla, quando a criança escolhe uma letra para escrever uma palavra, pois esta representa determinado fonema, mas ortograficamente a escolha é equivocada, exemplos: "*chícara*", "*onsa*". Em segundo lugar, ocorre o erro causado por apoio na oralidade, quando a criança escreve de acordo com a pronúncia da palavras em seu dialeto, exemplos: "*telefoni*", "*peinti*". Em

terceiro lugar, ocorre o erro de omissão de letras, exemplo: "baco" (ao invés de barco), "pote" (ao invés de ponte). Em quarto lugar, ocorrem erros de junção ou separação inadequadas de palavras, exemplos: "erumavez" e "em bora". Os erros de confusão entre "am" e "ão" aparecem em quinto lugar, tanto em final de verbos, que é o mais comum, como também de substantivos, exemplos: "fugirão" (ao invés de fugiram), "leam" (ao invés de leão). Em sexto, ocorrem as generalizações, que são os casos em que a criança aplica uma regra gramatical onde esta não é plausível, exemplo: "destraído". O sétimo lugar é dos erros do tipo surdas / sonoras em que há trocas de letras que representam sons parecidos, aqueles que se diferenciam apenas pelo traço de sonoridade, como P e B, F e V, T e D, entre outros, exemplos: "capelo" (ao invés de cabelo), "caferna" (ao invés de caverna). O erro por acréscimo de letras vem em oitava posição, exemplo: "carata" (ao invés de carta); e o de troca de letras parecidas em nona posição, como por exemplo a troca entre "b" e "d". As inversões aparecem em último lugar, e ocorrem quando a criança inverte a posição das letras dentro da palavra, exemplo: "burxa" (ao invés de bruxa). O quadro abaixo apresenta a frequência de erros ortográficos encontrados na pesquisa de Zorzi (2009).

Tabela 5: Frequência de erros ortográficos nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e média geral das séries

Tipos de alterações	1ª s.%	2ª s.%	3ª s. %	4ª s. %	Total das 4 séries %.
1. Representações múltiplas	21,1	12,6	8,5	5,3	47,5
2. Oralidade	6,9	4,6	6,3	2	16,8
3. Omissões	4,2	2,4	1,7	1,3	9,5
4. Junção / Separação	3,1	1,9	1,8	1	7,8

5. Confusão am x ão	2,1	1,4	1,1	0,6	5,2
6. Generalização	1,7	1,3	0,9	0,7	4,6
7. Surdas / Sonoras	1,3	1,4	0,7	0,4	3,8
8. Acréscimo	0,6	0,3	0,3	0,2	1,4
9. Letras parecidas	0,6	0,4	0,2	0,1	1,3
10. Inversões	0,4	0,1	0,1	0,05	0,6
11. Outras Alterações	0,6	0,3	0,2	0,08	1,2
N° de erros por série	9.026	5.679	3.986	2.505	21.196

Fonte: Zorzi, 1998.

Esta classificação serviu como parâmetro para a análise dos erros encontrados nos textos em língua portuguesa dos alunos sujeitos deste trabalho.

3.2 BILETRAMENTO OU ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE

Na língua inglesa, os conceitos de alfabetização e letramento também se misturam. O significado do termo “*alfabetize*”, distancia-se da língua portuguesa, pois quer dizer “organizar (palavras, etc.) em ordem alfabética”, ou seja, a diferença discutida por vários autores já comentados anteriormente, não se aplica aos termos em inglês. Apenas a palavra “*literacy*” já engloba o processo de aquisição da escrita e da leitura e as práticas sociais presentes nesse processo.

Vários autores discutem o conceito de bilinguismo, definindo-o como sendo o uso de duas ou mais línguas na escrita e em tudo o que ela envolve.

Cada vez mais parece vir como uma tendência mundial, mesmo que as políticas e práticas educacionais ainda ignorem.

Baker (2008) assegura que o biletamento promove que os alunos tenham acesso a outros mundos que são culturalmente e socialmente distintos, ajudando em seu desenvolvimento cognitivo. “O letramento promove poder, emancipa, acultura, educa e pode ser inerentemente uma atividade prazerosa, (isso) parece ser um forte argumento para o biletamento” (p. 329). Isso é, ele amplia as possibilidades de práticas sociais em diversos contextos culturais, acrescentando conhecimentos, valores, atitudes, etc.

O processo de letramento tem uma característica forte que é a aquisição do poder. Com o biletamento essa característica vem em dobro, pois pensando em forma crítica, viabiliza o exercício de práticas culturais diferentes, que devem ser igualmente valorizadas.

Esse termo ainda é novidade no Brasil e a principal discussão sobre esse tema aqui é em relação à língua portuguesa e a LIBRAS. A alfabetização bilíngue surgiu envolvendo a língua portuguesa e a língua inglesa com o objetivo de “melhorar” a qualidade de ensino da educação infantil e das séries iniciais, com a maior preocupação em relação à alfabetização e a aquisição de duas línguas, o que liga com a era digital e o fenômeno da globalização que estamos vivendo.

Movido pela globalização, a partir da década de 90 o inglês veio a ser considerado como língua mundial. A sociedade então passou a supervalorizar essa língua e, devido a tal impacto, relacionou-se que apenas seria possível alcançar uma ascensão social na vida pessoal e profissional se tiver o domínio dessa língua. Em vista disso a procura por escolas de idiomas (inseridas na categoria de curso livre) e escolas bilíngues é cada vez mais intensa.

Assim houve um aumento gradativo das escolas bilíngues pela efetividade no processo de aquisição da língua inglesa e também pela confirmação de pesquisas que afirmam que a criança bilíngue apresenta vantagens cognitivas.

Sobre o bilinguismo Grosjean afirma:

Hoje, muitos alunos são educados em uma língua que não é a sua língua materna: em inglês, por exemplo, na Índia, no Paquistão e em muitos países africanos, e em francês em países que já pertenceram ao Império Francês. Muitos estudantes viajam para outros países para seguirem seus estudos, assim é na União Soviética, França, Grã-Bretanha, e América, lugares com um alto número de alunos estrangeiros em suas faculdades e universidades. Esse bilinguismo educacional é ainda mais potencializado devido à existência de livros e outros materiais escritos e audiovisuais produzidos em um número limitado de línguas, o que força o aluno a ser proficiente em uma dessas línguas (GROSJEAN, 1982, p. 35).

Bialystok (2009) publicou um artigo na revista *Bilingualism, Language and Cognition* no qual mostrou resultados de pesquisas realizados em crianças e adultos bilíngues e monolíngues. O artigo afirma que crianças bilíngues possuem um conjunto lexical menor do que crianças monolíngues, mas apresentam maior controle na mudança de configurações mentais (o que envolve inibição, flexibilidade cognitiva e atualização de informações da memória ativa).

As pessoas que são bilíngues determinam quando e qual língua usar, comparando-as, contrastando-as, traduzindo o que requer controle sobre a língua. Isso é um processo de tomada de consciência sobre a língua e pode ser renomeado como um processo metalinguístico. Há também outras formas de nomear, como: consciência e habilidade.

A educação infantil introduz apenas a habilidade do uso oral da língua, mas as crianças imersas em um ambiente alfabetizador bilíngue utilizam o oral e a escrita, vivenciando ocasiões que fazem com que desenvolvam essa consciência metalinguística, estando relacionada às decisões, análise e comparações no ato de escrever.

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).

CAPÍTULO 4: INTERFERÊNCIAS DE UMA LÍNGUA NA APRENDIZAGEM DE OUTRA LÍNGUA

A discussão sobre bilinguismo traz várias questões, mas as primeiras que geralmente vêm à cabeça, principalmente dos pais que procuram essas escolas para seus filhos, é: aprender dois idiomas ao mesmo tempo é bom para as crianças? E na hora da alfabetização, a língua nativa não é prejudicada?

Estudos indicam que o cérebro tem capacidade de aprender qualquer idioma se lhe for apresentado e quanto mais cedo isso acontecer, mais fácil de diferenciar os sons e a pronúncia fica praticamente perfeita. Depois que crescemos, a aprendizagem de uma segunda língua fica cada vez mais difícil.

Todas as crianças nascem com um aparato fisiológico e cognitivo pronto para a aquisição da linguagem e, por essa capacidade ser universal, assim como é possível aprender uma língua, é possível aprender duas ou mais. “As crianças nascem preparadas para o bilinguismo” (CRYSTAL, 2002, p. 14).

Uma vez que as crianças nascem munidas de uma gramática universal (UG, Universal Grammar¹), o que elas têm de aprender é como a sua língua materna se apropria dos princípios universais, aqueles que são comuns a todas as línguas humanas, e que variações desses princípios pode haver na língua que estão aprendendo (CHOMSKY, 1981; COOK E NEWSON, 1996).

Chomsky atualmente tem forte influência nas ideias linguísticas, iniciando seu trabalho como uma crítica à teoria behaviorista (comportamental) de Skinner. Skinner defendia que a fala é um comportamento aprendido pela criança pela imitação, assim como qualquer outro comportamento, como andar, desenhar, nadar. Chomsky se contrapõe a esta concepção e em 1966, no livro “*Linguística cartesiana*” explica que a linguagem não é um

¹Chomsky (1980, p. 28) define a gramática universal (UG) como “o sistema de princípios, condições e regras que são elementos ou propriedades de todas as línguas humanas, não por mero acaso, mas por necessidade [...] biológica, e não lógica”. A UG está presente no cérebro da criança como um sistema de princípios e de parâmetros (COOK e NEWSON, 1996, p. 85).

comportamento aprendido e imitativo, pois a capacidade de adquirir linguagem é inata. Segundo o autor, os bebês nascem com programações cerebrais herdadas da espécie humana, que lhe permitem adquirir linguagem em qualquer parte do mundo em que nasça. Toda criança nasce com uma poderosa capacidade de adquirir linguagem e isto ocorre muito rapidamente nos primeiros anos de vida.

Esta capacidade é própria da espécie humana, portanto, em qualquer parte do mundo o bebê irá adquirir a língua de sua comunidade. Para comprovar esta faculdade inata Chomsky pesquisou os universais linguísticos, que são características comuns a todas as línguas.

Há aspectos que se repetem em todas as línguas do mundo. Na fonologia, por exemplo, descobrimos a primeira ocorrência: cerca de quinze fonemas aparecem em todas as línguas do mundo. O português tem 34 fonemas; destes, cerca de quinze aparecem também no inglês, no francês, no japonês, nas línguas africanas... São fonemas recorrentes, universais.

Com relação à sintaxe, outros aspectos são universais. Categorias gramaticais como verbo, substantivo e objeto se apresentam em todas as línguas.

No nível semântico também há elementos recorrentes. Todas as línguas do mundo possuem nomes para designar cores, sentimentos e necessidades humanas, nomes próprios e referências ao tempo e ao espaço.

Estes universais linguísticos são argumentos para Chomsky defender o inatismo, uma vez que se estas características aparecem em todas as línguas seriam, portanto, programações genéticas, próprias da espécie, independente da cultura. Todas as crianças nascem com dispositivos para a aquisição da linguagem que são acionados assim que ela entra em contato com seres que usam uma língua.

Aprender dois idiomas ao mesmo tempo faz com que as conexões cerebrais na região responsável pela linguagem aumentem, também

aumentando sua capacidade de atenção, auxiliando a criatividade e o raciocínio e expandindo a cultura e seu intelecto. Bastos (1996, p. 32) afirma:

Principalmente, o ensino de línguas estrangeiras deve enfatizar que os estereótipos atribuídos a cada povo, inclusive o nativo, não são absolutos, ou seja, nenhum povo é desse ou daquele jeito. O ser humano é complexo e alguma variação mais genérica de comportamento que possa existir não se deve a características inerentes aos povos.

Ao contrário do pensamento geral das pessoas, aprender uma segunda língua não atrapalha em nada no desenvolvimento e na aprendizagem da língua materna, principalmente se o professor tomar os cuidados necessários para que isso ocorra de forma gradativa e natural. Se alguém ainda pensa que só se aprende outro idioma entre falantes fluentes ou no país de origem dessa língua está equivocado. As pessoas são capazes de aprender um segundo idioma dentro da sala de aula, classificada por Klein (1986 *apud* SPOLSKY, 1989) como aprendizagem guiada.

Já as crianças, adolescentes ou adultos que passam por situações de mudança de país e são praticamente obrigados a aprender outro idioma para a própria sobrevivência no local e também para a comunicação com outras pessoas e acabam aprendendo pela necessidade é classificada por Klein como aprendizagem espontânea.

O assunto torna-se um pouco mais delicado quando falamos de alfabetização. Para a criança, é interessante que a alfabetização em duas línguas comece a partir dos cinco anos e simultaneamente, antes disso, a oralidade deve ser o foco com o objetivo de obter a fluência verbal com mais facilidade.

[...] a criança [...] encontra-se, ainda, em fase de desenvolvimento da alfabetização em sua própria língua, sendo essa aprendizagem, assim como a aprendizagem da leitura e da escrita em nova língua, processos lentos e gradativos, que tendem a se consolidar somente na adolescência. Dessa forma, entendemos que, principalmente no que diz respeito ao ciclo 1 (1ª e 2ª séries), períodos em que as crianças não apresentam ainda um desempenho amadurecido frente a tais habilidades, o ensino com foco especificamente voltado a leitura e a escrita em LE deve ser precedido por uma avaliação minuciosa e cautelosa do contexto em que o processo ensino-

aprendizagem de LEC ocorre (ROCHA, CAMERON, 2003 *apud* ROCHA, s.d.)²

A criança em contato diário com duas línguas em um ambiente alfabetizador bilíngue é exposta a diversas atividades que possibilitam situações para o desenvolvimento da habilidade/consciência metalinguística, estando relacionada às decisões, análises e comparações no ato de escrever.

Autores como Aurox (1998) e Marquilhas (2002) citados por Teberosky e Olivé (2004) ressaltam 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).

Assim, uma língua influencia e interfere na outra, fenômeno esse conhecido como interferência. Mackey (2000) denomina a interferência como o uso de traços pertencentes a uma língua enquanto falando ou escrevendo uma outra, podendo ocorrer nos níveis fonológico, gramatical e cultural. É uma situação que ocorre involuntariamente, pois o indivíduo bilíngue transfere espontaneamente as estruturas e formas da própria língua para a segunda que está sendo aprendida.

É extremamente comum que isso ocorra, principalmente quando a criança aprende as duas línguas simultaneamente, como é o caso da escola analisada nesta pesquisa. Esse processo de aquisição da escrita caminha junto com a prática social, não sendo algo individual, direcionando e constituindo o indivíduo sempre na presença do outro.

Estando em contato com duas línguas diariamente, também é comum o uso alternado de dois ou mais códigos numa mesma interação conversacional (*code-switching*). Bilíngues alternam entre variantes e podem alternar entre códigos ou misturá-los, falando frases que contenham palavras das duas línguas.

²LE – língua estrangeira .

LEC – língua estrangeira para crianças

O estudo do *code-switching* tem como precursor John Gumperz, que traz a definição mais detalhada como sendo a “a justaposição dentro do mesmo fragmento de fala de passagens pertencentes a dois sistemas ou subsistemas gramaticais distintos” (GUMPERZ, 1982, p. 59). Por ser comum entre bilíngues, se dá como parte central da comunicação entre eles.

A alternância entre códigos no discurso bilíngüe é mais que um fenômeno randômico ocorrendo agora em uma língua e depois em outra, mas sim, um mecanismo estruturado de seleção de duas ou mais línguas na construção de sentenças. (JACOBSON, 1998, p. 1).

Uma categorização bastante comum discutida por Ellis (1997) em pesquisas sobre a análise de erros no processo de aquisição de uma L2, que autentica o processamento da linguagem e da escrita, é a da omissão, generalização e transferências.

As omissões são falhas relacionadas ao apagamento de alguns elementos como: artigos; preposições e marcador de plural. A omissão pode ocorrer na tentativa de simplificar a língua e de anular determinados vocábulos, acontecendo nos estágios iniciais da aquisição de uma segunda língua tanto na fala (oralidade) como na escrita.

Ellis afirma que a omissão não depende da língua da língua materna, mas é provável que muitos desses erros ocorram pela interferência dela no processamento da linguagem. As crianças são tendenciadas a eliminar letras, supostamente “dispensáveis” pela sonoridade da língua portuguesa, no caso.

As generalizações ocorrem quando as regras são generalizadas e usadas em palavras em que a regra não cabe. São também formas de simplificar como: acréscimo do sufixo indicador de verbos regulares no passado e o – ed, aplicado de maneira errada aos verbos irregulares, em inglês.

As omissões e generalizações são comuns na apropriação do inglês independente da língua materna.

A Transferência é a tentativa de aplicar regras da língua materna na segunda língua. Esses erros são específicos da língua materna.

Tabela 6: Erros no processo de aquisição de uma L2

Omissão	1. Simplificação de forma verbal 2. Eliminação de consoantes
Generalização	1. Aplicação de regras de forma geral (-ed)
Transferência	1. Troca de letras 2. Estrutura de frases interrogativas 3. Uso do artigo <i>the</i> 4. Pluralização ou concepção de plural 5. Criação de vocábulos

Fonte: Chediak, 2011.

Uma pesquisa de Chediak (2011) analisou como ocorre o processo de biletamento em uma escola bilíngue inglês/português com crianças de 6, 7 e 8 anos e a questão da transferência foi especificamente analisada.

Em sua pesquisa de campo com os alunos, Chediak observou que a omissão ocorre mais frequentemente no início da aquisição da segunda língua na tentativa de simplificar a forma verbal. Os alunos analisados na escrita e na oralidade em inglês utilizavam “verbos na forma base para a 3ª pessoa do singular no presente simples e no passado. Para a 3ª pessoa do singular, no presente simples, o –s deveria ser acrescentado e, para o passado dos verbos regulares, o –ed deveria ser acrescentado”, mas isso não acontecia.

Exemplo: *My mom **speak** in English.*

(My mom speaks English.)

*And I **have** a dream that I **talk** with teacher A.*

(I had a dream that I talked with teacher A.)

Existe também outra situação observada pela autora que é menos comum, mas também merece destaque que é a omissão do –ing no final dos verbos no gerúndio em inglês.

“Como no exemplo retirado de uma produção textual em que os alunos deveriam descrever algumas figuras. A figura descrita tratava-se de uma moça lendo um livro: “*Thegirl isrid a book*” ao invés de “*The girl isreading a book*”, além da escrita “rid” para “read”, buscando a correspondência fonética com a ortográfica, houve a supressão da partícula –ing, indicadora de gerúndio. Esse fenômeno ocorre principalmente no início do processo, geralmente até o 1º e, às vezes, nos 2º e 3º ano” (Chediak, 2011 p. 111)

Com as crianças de 8 anos, que já estão no 3º ano e possuem três anos de imersão em escola bilíngue é mais difícil que esses erros ocorram, pois já estão mais familiarizados com as regras, podendo cometer mais erros de generalização na tentativa de sofisticar e testar a língua.

A eliminação das letras sem sons (como o h) ou com sons quase nulos também é bem comum nessa fase, por exemplo, em palavras como: *though, through, faith*.

Ellis (1997) afirma que as omissões são erros que não provém da relação com a língua materna, mas outros tipos de erros são provavelmente cometidos devido à interferência da língua materna no processamento da linguagem. “Ao tomar a L1, neste caso, a língua portuguesa, como referência, o aluno tende a suprimir letras, supostamente “desnecessárias” de acordo com a grafia/som da língua portuguesa. Essa tendência foi mais comumente observada em alunos do 1º ano, ou seja, no início do processo de aquisição da L2” (CHEDIAK, 2011).

As generalizações, em conjunto com as professoras da escola analisada por Chediak foram apontadas como o acréscimo de –ed, que é para ser usado apenas em verbos regulares no passado, mas é colocado em todos os verbos. “O exemplo citado foi o do verbo “see”. O passado desse verbo irregular é “saw”, porém, ao internalizar o –ed como partícula formadora do passado, o aluno tende a aplicá-la em verbos, de forma indiscriminada, ou seja, para o verbo “see” há alunos que dizem “seed”.”

Em sua pesquisa, Chediak aponta que os maiores erros foram em relação à transferência. Por esse motivo, sistematizou em subcategorias:

1 - Troca de letras

Ocorre na aquisição da escrita em inglês (segunda língua) e as trocas mais comuns encontradas foram:

H inicial– house/rouse – how/row

A busca pela correspondência fonológica gerou este erro. Ao buscar a letra que representa o som inicial da palavra *house*, fez uso da letra R, que representa este som na sua língua materna, o português.

A autora comenta que as crianças fazem confusão também do “r” em português com o “h” em inglês, por exemplo: “*house, horse, how*”, escrevendo com “r” no início, uma vez que o som do “r” em inglês é diferente.

PH- elephant/elefant

Da mesma forma que no exemplo anterior, a criança buscou a relação fonema - grafema em sua língua materna para escrever uma palavra na língua estrangeira.

E e I – “Em especial, na soletração, devido à não-correspondência na língua portuguesa. As demais vogais, ao serem soletradas, são facilmente relacionadas à L1. Porém, o E e o I favorecem a troca, visto que o E é pronunciado /i/ na L2 e o I é pronunciado /ai/. Eles ficam confusos quanto ao nome das letras, porque é /i/ para a letra “e” e /ai/ para a letra “i”.” (CHEDIAK, 2011. p. 113)

2 - Estrutura de frases interrogativas

Em português, para fazer uma pergunta oralmente ou escrever uma frase interrogativa, precisamos apenas da entonação na fala ou do ponto de interrogação na escrita. Já a língua inglesa demanda o uso dos auxiliares que são colocados na frente do sujeito.

No início do processo os alunos montam suas perguntas de maneira correta, pois acabam “repetindo” o que ouvem, mas ao longo do tempo passam a cometer erros, o que Ellis (1997) aponta como uma “regressão”. Ela afirma

que os alunos parecem regredir para, então, progredir (desenvolvimento em forma de U).

Como pensam nas perguntas de acordo com sua língua materna (português) não seguem a estrutura sintática da língua inglesa, sendo um sinal de avanço, pois elas começam a realmente pensar na pergunta e não apenas copiam e repetem o que escutam.

3 - Uso do artigo *the*

Em português, quando escrevemos ou dizemos uma frase nos referindo a uma pessoa fazemos uso de um artigo antes do nome próprio; falamos: “O João é legal”. Em inglês, essa mesma sentença é colocada de outra maneira, sem o artigo antes do nome, exemplo: “*João is cool*”. Assim que começam a escrever e falar em inglês tendem a colocar esse artigo “The João...” e, muitas vezes, em exercícios com a instrução de encontrar erros eles corrigem partes que estão corretas incluindo o artigo antes de nomes próprios.

4 - Pluralização ou concepção de plural

Em português, o plural é indicado pela letra “s”. No inglês, isso também acontece, mas não em todos os casos, como em alguns adjetivos irregulares, exemplo: *child/children, person/people, life/lives* etc.

Dentro dessa pesquisa realizada por Chediak foram encontrados alguns erros dentro da pluralização com as palavras que já se encontram no plural, exemplo: *children(s), people(s)*, etc e também em “entendimento de contrações ou possessivo ‘s como plural. O ‘s em língua inglesa pode referir-se às contrações de “*is*” ou “*has*” ou, ainda, ao possessivo ‘s.”

He’s a doctor. (Ele é médico.) – contração do verbo “*is*”.

He’s got a car. (Ele tem um carro.) – contração do verbo “*has*”.

The girl’s house. (A casa da garota.) – possessivo ‘s.

Entendimento do “s” em verbos na 3ª pessoa do singular como plural.

5 - Criação de vocábulo

As crianças em suas produções tendem a acrescentar os sufixos, prefixos e outras características da língua portuguesa, como uma aluna que criou o vocábulo: “*acostumied*”. “A criação de vocábulos geralmente ocorre diante da necessidade de transmitir uma mensagem oralmente; porém, foi possível observar também na escrita.”

Os alunos também costumam utilizar a raiz do verbo em inglês e flexiona-lo de acordo com as terminações em língua portuguesa. Exemplos: *Brush*(escovar), o passado seria *I brushed*, porém os alunos utilizam “*I brushe*”. *Clean* (limpar) – *I’mcleaning*(Eu estou limpando) – na oralidade, tivemos exemplos de “Eu estou *cleanando*”.

Outra forma que as crianças utilizam é adotar a raiz da palavra em português e deixa-la com uma terminação muda. Exemplo: o verbo regar virou *regem* inglês para uma menina do 2ºano.

Zara, Oliveira e Souza (2013) também discutem esse assunto e trazem importantes resultados sobre a influência da L1 (língua nativa) na aprendizagem de uma segunda língua.

Os autores afirmam que essa transferência faz parte do processo de construção para a aquisição da segunda língua, mas podem ser “positivas” ou “negativas”. Assim que o aluno experimenta algum tipo de comunicação na língua alvo, ele pode inconscientemente pensar em esquemas fornecidos por seu conhecimento na L1 e, mesmo que confunda com a L2, essa influência da L1 será facilitadora, resultando assim em uma “transferência positiva”.

Por outro lado, a divergência através de recursos críticos de ambas as línguas pode levar a representações temporárias ou permanentes que não coincidem com a entrada de L2, portanto, “transferência negativa”.

Os aprendizes da L2 contam com o conhecimento de sua L1 de uma maneira seletiva, guiados por intuições de que os recursos da sua experiência de linguagem anterior pode plausivelmente corresponder aos recursos na língua-alvo.

Nesse trabalho, os autores buscaram investigar a aquisição das construções de objeto duplo do inglês por crianças brasileiras, em diferentes níveis de aprendizagem. Também chamado de alternância dativa, os verbos em inglês que levam objetos duplos podem ocorrer em construções em que o verbo é seguido por um objeto direto e uma locução prepositiva.

Exemplos:

(1) Mary gav^e a box of candy to John. – Prepositional ditransitive construction.

(2) Mary gave John a box of candy. – Ditransitive Construction.³

Assumindo a visão de que a transferência de linguagem ao longo da aprendizagem de uma L2 é um fenômeno comum entre estudantes de línguas e bilíngues, são levantados quatro cenários de hipóteses visando entender como esses alunos adquirem a construção de objeto duplo:

- 1- *The English ditransitive construction, He gave John a book*. Traduzindo para o português, “Ele deu João um livro”, impõe dificuldades na aprendizagem dos alunos, pois a gramática das duas línguas são diferentes. A tradução linear da frase em português não confere sentido, portanto é necessário compreender a gramática do inglês.
- 2- Devido à analogia entre frases como: “Ele deu-me um livro” e “*He gave me a book*”, este tipo de frase não trará dificuldades para aprendizes de inglês que são nativos da língua portuguesa.
- 3- A expressão do pronome em posição pré-verbal, “*He me gave a book*”/“Ele me deu um livro”, é possível e correto em português, mas em inglês fica gramaticalmente errado, o que pode atrapalhar aprendizes de português que são nativos em inglês.

³Maria deu uma caixa de bombons para João (Construção preposicional bitransitiva).
Maria deu para João uma caixa de bombons (Construção bitransitiva)

- 4- Já as frases: “*He gave a book to Mary*” e “ Ele deu um livro para Maria”, são possíveis e corretas em ambas as línguas e não promovem interferências para a aquisição.

Um total de 62 falantes nativos do português que residem no estado de Minas Gerais foram divididos em três grupos de acordo com sua pontuação em uma prova aplicada em inglês.

Diferentes testes foram aplicados nesses três grupos de julgamento de aceitabilidade de sentenças, utilizada como medida de aprendibilidade e generalização. Os resultados obtidos confirmam a ordem de aquisição das construções de objeto duplo do inglês por falantes nativos do português brasileiro e indicam que a influência da L1 no desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes ocorre de forma seletiva.

Souza e Tomé (2012), com uma pesquisa recente, também observaram e afirmaram que a língua materna interfere significativamente nos aspectos fonológicos, semânticos e morfossintáticos de uma criança brasileira que aprende o português e o inglês simultaneamente. Os autores alegaram que o português interfere na pronúncia de alguns termos em inglês, pois o aluno tende a ler certas palavras da maneira como o som é produzido na L1.

A análise da produção textual também resultou em erros devidos a interferência da língua materna (L1) relacionados aos aspectos morfossintáticos. Os erros mais comuns encontrados nos textos foram a questão do tempo verbal adequado a determinado contexto; os erros de inversão de ordem das palavras na frase, dentre outros. “O aluno utiliza em L2 elementos linguísticos da L1, comprovando assim, que os estudantes realmente criam uma figura mental e uma interpretação pessoal da estrutura de língua inglesa, associando aspectos da L2 à L1” (p. 31).

Bellay (2009) produziu um trabalho com essa mesma temática e, assim como os outros autores abordados nesse capítulo, analisou produções escritas de crianças para observar se há transferência de uma primeira língua (Português) para uma língua estrangeira (Inglês). Os textos dos alunos demonstram exemplos de como a transferência da língua portuguesa para o

inglês existe como parte da interlinguagem, do processo de aprendizado. Os alunos utilizaram diferentes regras gramaticais da norma padrão da L1 para a escrita da L2 classificados como interferência de uma língua em relação a outra.

Capítulo 5: METODOLOGIA

Participantes:

Participaram desta pesquisa, 27 crianças matriculadas em uma escola de Ensino Bilíngue de uma cidade paulista de médio porte; 9 eram alunos do 2º ano, 8, do 3º ano e 10 do 4º ano. Todas as crianças eram alfabetizadas em português e inglês, sendo x meninas e x meninos.

Instrumentos e procedimentos de coleta de dados:

A pesquisadora solicitou à professora de cada série uma produção espontânea de texto de cada aluno, a partir de uma sequência de gravuras. A sequência A (Anexo 1) foi utilizada para motivar uma produção individual de texto em língua portuguesa e a sequência B (Anexo 2) foi utilizada para motivar uma produção individual de texto em língua inglesa.

Os dois textos foram produzidos em dias diferentes, de acordo a disponibilidade de cada professora.

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

Procedimentos de análise dos dados

Nos dois textos, procedeu-se a análise dos erros de escrita cometidos pelos alunos, os quais foram contados e classificados para comparação. O erro de cada aluno foi contado apenas uma vez quando o mesmo tipo de erro foi cometido em duas ou três palavras. Isso significa que a contagem se deu por tipologia e não por quantidade de erros no texto. Por exemplo, se uma criança cometeu dois erros no texto escrito em Língua Portuguesa do tipo "Representação Múltipla" (Zorzi, 2003), este erro foi computado apenas uma vez.

Os erros foram classificados a partir de classificações propostas em pesquisas anteriores. Os erros em língua inglesa foram classificados a partir da

classificação de Chediak (2011) e os erros em língua portuguesa foram classificados a partir da classificação de Zorzi (2003).

CAPÍTULO 6: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para análise dos resultados, os dados foram classificados e dispostos em 3 tabelas, sendo que a primeira (Tabela 7) apresenta os erros dos textos escritos em Língua Portuguesa e as outras duas (Tabelas 8 e 9) apresentam os erros dos textos escritos em Língua Inglesa.

Tabela 7: Classificação dos erros observados nos textos escritos em língua portuguesa, segundo Zorzi (2003).

Tipo de Erro	Exemplo Forma escrita - forma correta	Nº de erros - Total de alunos	Nº de erros de alunos do 2º ano	Nº de erros de alunos do 3º ano	Nº de erros de alunos do 4º ano
Separação indevida Segmentção da palavra de forma inadequada	"Em contraram" - encontraram	1	1		
Apoio na oralidade A palavra é escrita de acordo com a forma como ela é produzida oralmente	"fico" - ficou "pudia" - podia	2	1		1
Generalização Uso de uma regra em uma palavra em que esta não é passível de aplicação	"Cubrio" - cobriu "Saio" - saiu	4	1	2	1
Junção indevida Aglutinação de duas palavras por compreender que formam uma única palavra	"Derrepente" - de repente	3	1	1	
Representação múltipla Troca de letra determinada pela confusão entre letras que representam um mesmo som ou quando um som é representado por diferentes letras	"Pouvo" - polvo "Pegacem" - pegassem	5		4	1
Confusão entre am e ão Em geral, ocorre em terminações verbais	"Sobreviverão" - sobreviveram	4		4	

Omissões Eliminação de uma ou mais letras da palavra	"Muit" - muito	2		2	
Total		21			

Fonte: Própria.

Tabela 8: Classificação dos erros observados nos textos escritos em língua inglesa, próprios da assimilação de regras gramaticais.

Tipo de Erro	Exemplo Forma escrita - forma correta	N° de erros - Total de alunos	N° de erros de alunos do 2° ano	N° de erros de alunos do 3° ano	N° de erros de alunos do 4° ano
Generalização: Ocorre quando as regras da língua inglesa são generalizadas e usadas em palavras em que a regra não cabe.	<i>"Cried"</i> – cried <i>"Tryed"</i> – tried <i>"Seen"</i> - saw	6	3	1	2
Omissão: Apagamento de alguns elementos: artigos; preposições, marcador de plural e sufixos de verbos.	<i>"Climb"</i> – climbed <i>"Appered"</i> – appeared <i>"Start"</i> – started <i>"Walkin"</i> – walking	8	3	1	4
Concordância verbal: Ocorrem quando os alunos ainda não reconhecem a forma verbal correta que deve ser utilizada em algumas sentenças.	<i>See</i> – saw <i>Cry</i> – cried	4	3	1	0
Uso do artigo an: Ocorre pela não assimilação da					

regra do uso do artigo <i>a/an</i> usado antes de palavras que iniciem com vogais (<i>an</i>) ou consoantes (<i>a</i>)	<i>A – an</i>	12	3	4	5
Total		30			

Fonte: Própria.

Tabela 9: Classificação dos erros observados nos textos escritos em língua inglesa, próprios de interferências fonológicas interlínguas, segundo Chediak (2011).

Tipo de Erro	Exemplo Forma escrita - forma correta	N° de erros - Total de alunos	N° de erros de alunos do 2° ano	N° de erros de alunos do 3° ano	N° de erros de alunos do 4° ano
Troca de letras: O aluno usou um grafema que representa o fonema em língua portuguesa para escrever uma palavra da língua inglesa, ou seja, buscou a correspondência grafema-fonema na sua língua materna	<i>"Warm"</i> – worm <i>"Appel"</i> – apple <i>"On sapon"</i> – once upon <i>"Alt"</i> – out <i>"Troll"</i> – throw <i>"Hangry"</i> – hungry <i>"Che"</i> – she <i>"Wauking"</i> – walking	17	10	4	3
Eliminação de letras: O aluno tende a suprimir letras, supostamente “desnecessárias”	<i>"Flor"</i> – floor <i>"Trow"</i> – throw				

de acordo com a correspondência grafema-fonema da língua portuguesa	<i>"Beautiful" – beautiful</i> <i>"Wated" – wanted</i> <i>"Three" – tree</i>	8	2	4	2
Acréscimo de letra: O aluno tende a acrescentar letras, supostamente necessárias de acordo com a grafia / som da língua materna.	<i>"Ande" - and</i> <i>"Claimbed" - "climbed"</i>	3	1	2	0
Criação de vocábulo: Ocorrem quando os alunos acrescentam os sufixos, prefixos e outras características da língua portuguesa, criando palavras que não existem.	<i>Burol – holl</i>	1	1	0	0
Total		29			

Fonte: Própria.

A partir da coleta de dados observados nos textos escritos em língua inglesa e língua portuguesa pelos sujeitos desta pesquisa, procedeu-se à classificação dos erros. Para a classificação dos erros observados dos textos em língua inglesa utilizou-se a classificação de Chediak (2011) cuja pesquisa foi descrita no capítulo III.

Para a classificação dos erros observados dos textos em língua portuguesa utilizou-se a classificação de Zorzi (2003), cuja pesquisa, bastante divulgada no Brasil, classificou os erros ortográficos de 500 crianças de 1ª a 4ª série.

Em relação à classificação dos erros observados em língua inglesa (Tabela 8 e 9) observou-se um total de 59 erros considerando o total de alunos, do 2º ao 4º ano. Os tipos de erros mais frequentes ocorrem erros pela

difficuldade de assimilação de regras gramaticais da língua inglesa que se diferem da gramática da língua portuguesa, como: a omissão de sufixos de verbos, exemplo: "*start*" - *starded*, o uso incorreto do verbo no tempo passado para verbos irregulares, exemplo: "*see*" - *saw*, o uso incorreto do artigo *an*, sendo substituído por *a*, antecedendo palavras iniciadas por vogal e generalização do uso do sufixo *ed* em verbos onde essa regra não cabe, exemplo: "*cryed*" - *cried*. Este tipo de erro foi observado 30 vezes.

O segundo tipo de erro mais frequente foi o de troca de letras que ocorre quando o aluno busca uma correspondência fonológica em sua língua materna (português) para realizar a escrita da palavra. Exemplo: "*Che*" - *She*; "*Alt*" - *Out*. Este tipo de erro foi observado 17 vezes.

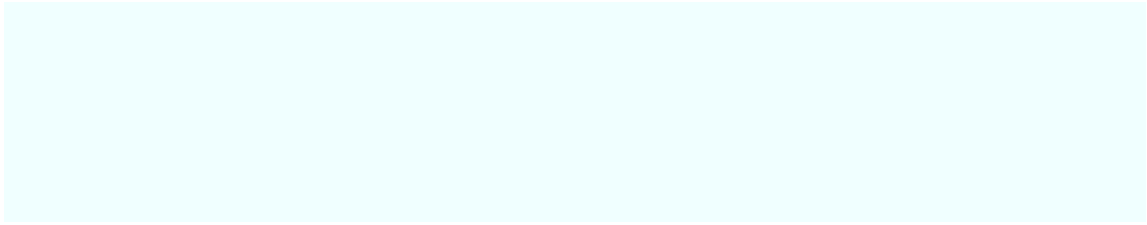
Ocorreram 8 vezes o erro do tipo eliminação de letras, onde o aluno tende a suprimir letras, supostamente "desnecessárias" de acordo com a grafia/som da língua portuguesa, exemplo: "*flor*" - *floor*. Da mesma forma, ocorreram 3 vezes o erro do tipo acréscimo de letras, no qual o aluno tende a acrescentar letras de acordo com a grafia/ som da língua portuguesa, exemplo: "*Claimbed*" - *climbed*.

Houve a ocorrência de um erro com a criação de vocábulo, no qual o aluno acrescentou sufixo, prefixo e outras características da língua portuguesa, criando uma palavra que não existe, exemplo: "*burol*" – "*holl*".

Os erros observados referem-se à gramática e ortografia, sendo praticamente 50% em cada categoria, ou seja, 30 erros gramaticais e 29 ortográficos. Todos os erros ortográficos são consequência da interferência da oralidade da língua portuguesa na escrita da língua inglesa, ou seja, a criança ao buscar a relação grafema/fonema o faz com base na relação com sua língua materna de diferentes maneiras, eliminando, acrescentando ou trocando letras.

Em relação aos erros nos textos escritos em língua portuguesa (Tabela 7) observou-se que os tipos de erros e suas frequências são semelhantes ao encontrados na pesquisa de Zorzi (2003). Esses dados demonstram que as crianças que frequentam uma escola bilíngue seguem o mesmo processo de

aquisição da escrita em língua portuguesa, não se diferenciando de alunos de uma escola monolíngue.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar as interferências da língua portuguesa e da língua inglesa no processo da aquisição da escrita em uma escola bilíngue, os quais foram alcançados com o desenvolver da pesquisa.

Durante o levantamento bibliográfico, alguns temas foram destacados e descritos no decorrer dos capítulos. O capítulo 1 versou sobre o bilinguismo e as escolas bilíngues. O capítulo 2 descreveu o lócus da pesquisa, ou seja, o funcionamento de uma escola bilíngue de um município paulista de médio porte. Como o objetivo desta pesquisa era analisar as interferências na escrita, o capítulo 3 aborda os conceitos de alfabetização, letramento e biletamento e o processo de aquisição da escrita. O capítulo 4 expõe as interferências de uma língua na aprendizagem de outra língua, para tal consultamos quatro pesquisas que tratam sobre o assunto. O capítulo 5 descreve a metodologia da pesquisa e o capítulo 6 traz a pesquisa de campo e a análise dos dados coletados, os quais são descritos a seguir.

Em relação à interferência da oralidade de uma língua na escrita da outra, observou-se que há grande interferência (aproximadamente 50% dos tipos de erros) da oralidade da língua portuguesa na escrita da língua inglesa. Por outro lado, observou-se que não ocorreu interferência da oralidade da língua inglesa no processo de aquisição da escrita da língua portuguesa.

Esses dados apontam para o fato de que a língua materna influencia de maneira significativa o processo de alfabetização, sendo que as crianças buscam a correspondência fonema/grafema nesta língua. Foram observados os processos de eliminação, acréscimo ou troca de letras na busca desta correspondência.

Pode se inferir, portanto, que a aquisição da relação grafia/som ocorre primeiro na língua materna, mesmo que a criança seja exposta a duas línguas simultaneamente no processo de escolarização. Tal fato provavelmente se dá pela importância da língua materna para o sujeito, sendo a primeira língua de simbolização do mundo e também pela maior exposição à visualidade da

escrita desta língua em todos os espaços que a criança frequenta, como por exemplo: na mídia, em *outdoors*, revistas, jornais, livros.

Ao descrever os erros da escrita em língua portuguesa observou-se que ocorreram os mesmos tipos e frequência das escritas de crianças monolíngues (Zorzi, 2003), demonstrando que o ensino bilíngue não interfere na aquisição da escrita da língua materna.

Os dados desta pesquisa evidenciam a importância da Língua materna no processo de aquisição da escrita, sendo que esta tem maior influência na consciência fonológica e na relação fonema - grafema para a criança aprendiz. A pesquisa conclui, ainda, que não há prejuízo para a aquisição da escrita da língua materna, quando outra língua é aprendida simultaneamente.

REFERÊNCIAS

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

BASTOS, Herzila M. de L. Identidade cultural e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: PAIVA, Vera L. M. de O. (org.) **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas: Pontes, 1996. pp. 31-39. 2.ed. Oxford: Blackwell, 1996.

BELLAY, Regiane. **Transferência de língua nativa (português) para língua estrangeira (inglês) em produção escrita de estudantes de escola pública**, Maringá, Diálogos & Saberes, 2009.

BIALYSTOK, E., LUK, G. e KWAN, E. Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. **Scientific Studies of Reading**, 9 (1), 43–61, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., York University, Toronto-CA, 2005.

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

CARVALHO, Adriana. É possível aprender outro idioma antes dos 7 anos? **Educar para crescer**, São Paulo: Abril, 2012.

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.

CHOMSKY, Noam. **Lectures on government and binding**: The Pisa lectures. Dordrecht: Foris, 1981.

COOK, Vivian J. e NEWSON, Mark. **Chomsky's universal grammar** – an introduction. Cambridge, MA: Basil Blackwell, 1988.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

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

GROSJEAN, F. **Life with two Languages**: an introduction to bilingualism. 11th ed. Cambridge, MA: Harvard U.P., 2001.

GUMPERZ, John J. **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

JACOBSON, R. Conveying a broader message through bilingual discourse: An attempt at contrastive code switching research. In R. Jacobson (Ed.), **Code switching worldwide**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1998.

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

LEITE, S. A. S. Sobre a volta do vovô viu a uva. Jornal “**Folha de São Paulo**” - Tendências e Debates - 17/3/2006). Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1703200610.htm>. Acesso em 26 de maio de 2014.

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 psychological over view. J. soc. Issues, 1967.

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.

REVISTA MAPLE BEAR. São Paulo: Laces Ltda, ano 2, nº2, 2011.

_____. São Paulo: Laces Ltda, ano 3, nº3, 2011.

;3
26.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças por meio de gêneros: um caminho a seguir. **Contexturas**, v. 10, p. 65-93, 2007.

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.

_____. **Letramento e Alfabetização**: as muitas facetas. 26ª Reunião Anual da ANPED. GT Alfabetização, Leitura e Escrita, 07/10/2003.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SPOLSKY, Bernard. **Conditions for second language learning**: introduction to a general theory. Oxford: Oxford, 1989.

SOUZA, A. B. e TOMÉ, E. **A relação da interferência da língua materna nos aspectos fonológicos, semânticos e morfo-sintáticos da língua inglesa**, São Paulo, 2012.

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.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

THE BEAR. São Paulo: Alefe Gestão Administrativa e Treinamento Ltda, nº4, 2012.

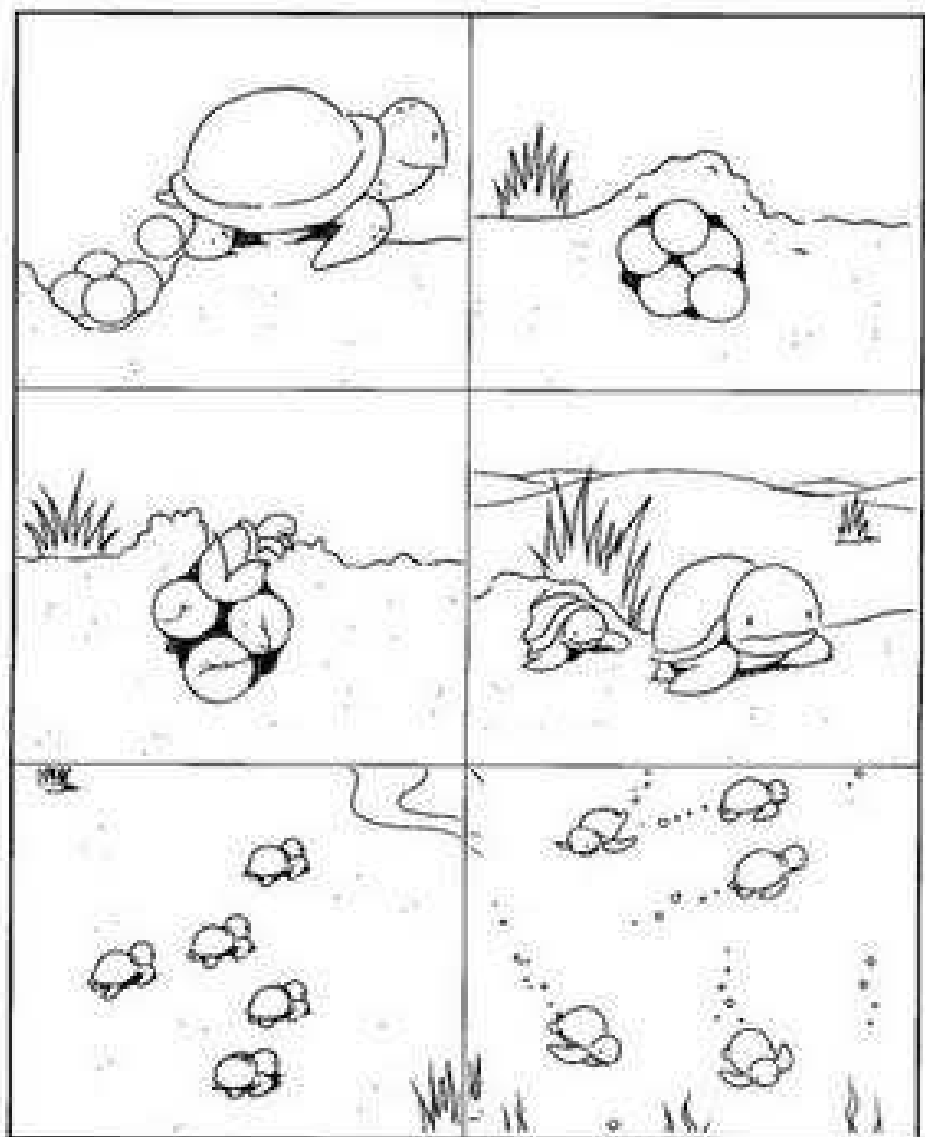
_____. São Paulo: Alefe Gestão Administrativa e Treinamento Ltda, nº5, 2012.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: Questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Anexo 1

Sequência A



Anexo 2

Sequência B



