

"TEACHER, HOW TO DO THE 'PERNAS' IN ENGLISH?" UM ESTUDO COM CRIANÇAS BILÍNGUES DA 1.ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

MASCARELLO, Lidiomar José. Licenciado em Letras Português/UFSC e mestre em Linguística pela PPGL/UFSC. E-mail: lidiomarjose@gmail.com.

JUNGES, Mágat Nágelo. Bacharel em Letras-Alemão/UFSC e mestre em Linguística pela PPGL/UFSC. E-mail: magat.nj@hotmail.com.

RESUMO

Apresentam-se e discutem-se os dados observacionais protocolados em uma 1.ª série de escola de imersão bilíngue (português brasileiro/inglês) de Florianópolis (SC, Brasil). O estudo tem por objetivos apresentar e discutir os protocolos das observações realizadas na 1.ª série do Ensino Fundamental da escola acima referida, à luz da base teórica pesquisada; revisitar conceitos de alfabetização e bilinguismo, respectivamente, segundo os autores: Scliar Cabral (1982, 1984, 1985, 1989 e 2003), Landsman (1998), Dehaene (2007); Saunders (1988), Riehl (2004), Bosch e Sebastián-Gallés (2001), e Poulin-Dubois e Goodz (2001). Utilizaram-se protocolos de observação para registro descritivo de seis aulas, observadas em uma turma de 16 alunos e 2 professores (inglês/português). Os dados registrados foram analisados e confrontados com as teorias da alfabetização e do bilinguismo na concepção dos autores já citados. Em relação aos alunos (16), confirmou-se que: maior adaptação na escola e maior tempo de permanência na mesma favorecem o desenvolvimento da leitura e da escrita (14 alunos estão na escola desde os 3 anos e 2 integraram o grupo nos últimos 6 meses).

PALAVRAS-CHAVE: Escola de imersão bilíngue (português brasileiro/inglês); Protocolos de observação; Conceitos de alfabetização e bilinguismo.

ABSTRACT

This paper presents the observation data obtained in a first grade classroom of a bilingual immersion elementary school (Brazilian Portuguese/English) in Florianópolis (SC, Brazil). The main goals of this study are: a) to present all the recorded observations and to discuss these data based on the selected theoretical framework; b) to review concepts of literacy and bilingualism according to the following authors: Scliar Cabral (1982, 1984, 1985, 1989 e 2003), Landsman (1998), Dehaene (2007); Saunders (1988), Riehl (2004), Bosch e Sebastián-Gallés (2001) e Poulin-Dubois e Goodz (2001). Method: observation protocols were used for the descriptive recording of the data collected at the school with 16 students and 2 teachers. The data were analyzed and compared to the theoretical framework of literacy and bilingualism. The results confirmed that a better adaptation and a longer period of permanence at that school have helped the development of reading and writing skills (14 students have been studying at the school since they were 3 years old and two have just been enrolled for the last six months).

KEYWORDS: Bilingual immersion school (Brazilian Portuguese/English); Observation protocols; Literacy and bilingualism concepts.

INTRODUÇÃO

Tentar entender como se dá o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é algo recorrente entre os estudiosos de aquisição e aprendizagem da linguagem. Procuramos, como outros também o fizeram, dar uma resposta ao mesmo tempo em que indagamos: como ocorre o processo de alfabetização de crianças bilíngues? Para tanto, realizamos uma pesquisa em uma escola bilíngue – português brasileiro (PB)-Inglês –, de Florianópolis/SC), considerada uma escola bilíngue de imersão.

Os principais objetivos desta pesquisa são: descrever o processo de alfabetização bilíngue da escola em português e em inglês através do protocolo observacional, analisando e discutindo os dados encontrados nas aulas com a base teórica pesquisada; e revisitar conceitos de alfabetização e bilinguismo.

Temos como motivação para a realização desta pesquisa os estudos de neurociências sobre leitura e da psicolinguística referentes à alfabetização. Nos últimos anos, as pesquisas e estudos da neurociência, particularmente a pesquisa dos processos de aprendizagem da escrita e da leitura, mostraram avanços significativos. Assim, podemos afirmar que nasceu uma *ciência da leitura* (DEHAENE, 2012, p.15). Os progressos das neurociências e da psicologia cognitiva conduziram a uma decodificação dos mecanismos neuronais do ato de ler. Nossa capacidade de aprender a ler coloca um curioso enigma, que se denomina o paradoxo da leitura, também nominado por Dehaene (2012, p.17) como enigma do primata que sabe ler. Como pode ser que nosso cérebro de *Homo sapiens* pareça finalmente adaptado à leitura, quando esta atividade inventada não existe senão há alguns milhares de anos? A escrita nasceu há aproximadamente 5.400 anos entre os babilônios e o alfabeto propriamente dito não tem mais que 3.800 anos. Em todos os indivíduos, em todas as culturas do mundo, a mesma região cerebral, com diferenças mínimas de milímetros, intervém para decodificar as palavras escritas. Seja a leitura em inglês ou português brasileiro, ou qualquer outra língua natural, a aprendizagem da leitura percorre sempre um circuito

idêntico (DEHAENE, 2012 p.25 e sgs).

A nossa hipótese é que crianças que desenvolvem o hábito de leitura diário, ou que ouvem desde a mais tenra idade leituras dos pais ou leitores na família, desenvolvem mais rapidamente as habilidades para proficiência em leitura e escrita. Para a base teórica que diz respeito à alfabetização, priorizamos Scliar Cabral (1982, 1984, 1985, 1989 e 2003) e Landsman (1998); já à aprendizagem da leitura, Dahaene (2007); e ao bilinguismo, principalmente Saunders (1988), Riehl (2004), Bosch & Sebastián-Gallés (2001) e Poulin-Dubois & Goodz (2001).

ALFABETIZAÇÃO: MAIS DO QUE RECONHECER E REGISTRAR MARCAS NEGRAS EM UM PAPEL BRANCO!

Para ser considerado alfabetizado, o sujeito tem de ser capaz de grafar letras e aprender a ler o que vê registrado, o que significa uma árdua caminhada no universo das letras. Neste tópico trataremos separadamente dois aspectos: a aprendizagem da escrita e aprendizagem da leitura. Essa divisão é apenas por questões metodológicas, pois na prática a aprendizagem da leitura e sua proficiência devem preceder a escrita.

Ao pesquisarmos diferentes autores que tratam desse tema, constatamos que, ao tratar do desenvolvimento da linguagem, é preciso fazer uma distinção entre processos de aquisição e de aprendizagem, no tocante à língua oral e à língua escrita. Adquire-se língua oral e aprende-se a língua escrita.

"Dizer refere-se a uma atividade que depende de um sistema para realizar-se; essa atividade origina um produto dinâmico e mutante, que pode tornar-se dela independente e adquirir autonomia [...]. Escrever é uma atividade física e simbólica que para ser exercida precisa de um sistema. Um sistema de notação convencional, que em diferentes circunstâncias produz o escrito." (DUCROT *apud* LANDSMANN, 1998, p.5).

E por aquisição entendemos como o desenvolvimento de capacidades e habilidades que o sujeito faz de forma espontânea, já que o ser humano

que não apresenta desvios orgânicos ou funcionais mais graves, é biopsicologicamente programado para amadurecer e ser capaz de internalizar a língua, ou as línguas, a que estiver exposto, processo esse que se dá através da interação social, considerando fatores de ordem socioeconômica, cultural e histórica: em outras palavras, a contextualização do indivíduo.

Para aprender a ler e a escrever, além de todo o contexto do sujeito, é necessário que haja instrução formal e uma postura cognitiva consciente para que ocorra o processo de aprendizagem. A oralidade é considerada um fato biopsicológico, determinado pelas condições de sobrevivência da espécie. A escrita é um fato cultural. O escrever e o falar são duas situações enunciativas que exigem outra dinâmica cognitiva: a diferença não está na modalidade, mas é influenciada por ela. "Escrever é mais lento que falar e permite o retorno imediato ou adiado ao que foi feito." (LANDSMANN, 1998, p.53).

O produto escrito é resultado de trabalho mental que envolve conhecimento do conteúdo, do gênero textual – o que se quer escrever? A oralidade é um processo natural: salvo eventuais problemas ou desvios, nosso aparelho biopsicológico, no qual avulta o sistema nervoso central, evoluiu para permitir a produção e a compreensão da linguagem oral.

O oral é universal: toda comunidade humana possui fala, mas existem comunidades que não possuem escrita e existem indivíduos analfabetos. A oralidade é primária, precedeu a escrita. A escrita possui uma longa história social. Sua denotação vai muito além da substância em si, inclui certas qualidades que dependem das condições de uso: função publicitária, jornalística, ritualística, inventarial, comercial e outras. "A escrita cria um novo tipo de conhecimento: o conhecimento científico, e uma nova forma de aprendizagem, chamada ensino." (HALLIDAY, *apud* LANDSMANN, 1998, p.15).

Para uma melhor compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita, é necessário estabelecer uma relação direta com a língua oral. Para Pinker (2004, p.6), "escrever torna nossa comunicação ainda mais impressionante, pois transpõe intervalos de tempo, espaço e convivência, mas o verdadeiro motor

da comunicação verbal é a língua falada que adquirimos quando crianças".

Nesse processo ocorre naturalmente o conhecimento fonológico e fonético intuitivo da variedade linguística de cada indivíduo, que, para Scliar-Cabral (1989, p.106), difere da consciência fonológica, pois independe do aprendizado da escrita. Esse conhecimento fonético e fonológico, internalizado, ainda que em um processo inconsciente, desenvolve-se em três estágios distintos:

- 1.º padrões entoacionais – a "palavra" é coberta pelo enunciado e sílabas fortes e fracas e são distribuídas de forma rítmica, correspondendo a gestos articulatórios holísticos (diz respeito à emergência dos primeiros enunciados na criança, normalmente de uma ou duas sílabas);
- 2.º emergência gradual dos fonemas com seus traços fonéticos distintos e aplicação de regras de distribuição, incluindo as alofônicas foneticamente determinadas pelo contexto;
- 3.º emergência gradual das regras morfofonêmicas, as quais sinalizam a fronteira dos morfemas, sua distribuição e regras alomórficas.

Para que ocorra o aprendizado dos sistemas alfabéticos, é indispensável que o indivíduo tenha desenvolvido uma consciência fonológica, pois é ela que facilitará o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. É por meio da instrução formal que ocorrerá um crescimento intelectual e a internalização dos processos necessários ao desenvolvimento cognitivo em uma cultura predominantemente letrada.

Os sistemas alfabéticos exigem do indivíduo um conhecimento fonológico e fonêmico consciente para viabilizar o entendimento das correspondências entre as classes de sons e os grafemas, permitindo a segmentação da sílaba, necessária nos sistemas alfabéticos. Esse aprendizado, no entanto, só ocorre se houver uma instrução específica sobre o que se quer ensinar, pois, ainda que se tenha um bom entendimento do alfabeto enquanto sistema de representação mental e gráfica, é necessário desenvolver outras capacidades

metalinguísticas, como, por exemplo, análise e síntese dos componentes. Não é suficiente dominar as correspondências biunívocas entre os fonemas e grafemas: é preciso aprender outras convenções, outras regras estabelecidas para dada língua.

Na discussão sobre a função da escrita cabe um rápido registro sobre a função mnemônica da grafia. Há um aspecto de dualidade: existe um x para um y, processo denominado de representação. Toda representação externa implica uma diferenciação entre significante e significado (SAUSSURE, 2008, p.79).

O fenômeno semiótico implica necessariamente três elementos: um signo, seu objeto (o que simboliza) e algum sujeito que interprete essa relação. Sem conhecimento ou sem representação interna não existe relação simbólica externa. Para Goodman (1968 *apud* LANDSMANN, 1998, p.115), não existem gestos motivados ou naturais que se contraponham a gestos convencionais. Em sua interpretação, "todo gesto depende de conhecimentos prévios compartilhados".

A função primordial dos símbolos em um sistema notacional é de identificar uma obra, permitindo sua reprodução. O sistema de escrita alfabética é um sistema notacional. Inclui uma série finita de caracteres. Por serem finitos é possível identificar se alguma marca ou inscrição produzida por alguém pertence ou não ao sistema (LANDSMANN, 1998).

Um sistema notacional requer de seu usuário o entendimento de alguns princípios e o conhecimento de algumas condições de uso desse sistema, principalmente condições sintáticas, morfológicas e semânticas. Para Goodman (1968 *apud* LANDSMANN, 1998, p.117), "a primeira condição é que se distinga a diferença de caracteres, os traços individuais de cada caractere, e a segunda condição é o reconhecimento de que esse caractere é um símbolo que possui uma representatividade".

No processo de escrita e produção textual, "ao registrar, o produtor é separado do produzido, a fase de codificação, de interpretação, o efeito – assim como o pensado e o sentido – fica disponível para ser olhado novamente, pensado de novo, sentido mais uma vez" (LANDSMANN, 1998, p.47).

Entendemos que, no processo de ensino aprendizagem, o progresso do nosso conhecimento depende basicamente de três fatores: nossa bagagem biológica; nossas interações com o meio (o professor precisa acreditar que o aluno pode aprender); nosso trabalho interno (nossos neurônios em ação, trocas sinápticas) sobre o conhecimento já adquirido. Esses fatores precisam ser considerados no momento de ensino de metalinguagem (na realidade em qualquer proposta de ensino); em função dessas características, cada sujeito processará as informações de uma forma diferenciada e terá um resultado diferenciado.

Em relação à leitura, e a capacidade de tornar-se um leitor proficiente, os estudos da neurociência mostram por meio de imagem por ressonância magnética (IRM), da eletroencefalografia (EEG) e do magnetoencefalografia (MEG) como nosso cérebro trabalha durante a leitura (DEHAENE, 2012, p. 108 e segs). Isso nos mostra que a leitura é uma atividade que depende de processamento individual, mas inserida num contexto social que envolve disposições e atitude, capacidades relativas à decifração do código escrito e capacidades relativas à compreensão.

De acordo com Dehaene (2012, p. 15 segs), "atrás de cada leitor se esconde uma mecânica neuronal admirável de precisão e eficácia, da qual começamos a compreender a organização". Com o avanço da neurociência e da psicologia cognitiva, desenvolveram-se também métodos e mecanismos que possibilitam visualizar em cérebros humanos as áreas ativadas, bem como as redes neurais em ação, quando da decodificação das palavras no ato de ler. Sob essa perspectiva empírica têm-se condições de desenvolver uma teoria de leitura, necessariamente não a única. Essa teoria procura explicar como "funcionam os circuitos corticais herdados de nosso passado evolutivo" (DEHAENE, 2012, p. 84 segs), e explica também como as redes neurais aprendem a ler. Sabe-se também que a aprendizagem da leitura não acontece sem choques. Todas as crianças, seja qual for à língua, encontram dificuldades no momento de aprender a ler.

Por que é difícil aprender a ler? Quais são as profundas modificações que a aprendizagem da leitura

impõe aos circuitos do cérebro? Há outros elementos extraindivíduo que interferem nesse processo de aprendizagem?

Segundo uma perspectiva fundamentada no desenvolvimento neuronal e na evolução da espécie, ainda não temos um circuito neural próprio para o processamento da leitura, e o nosso cérebro de leitor se constrói com a colaboração de outros genes, como, por exemplo, da capacidade de aprender pela via do olhar. Ainda segundo Dehaene (2012, p 16 sgs), "as delicadas engrenagens da mecânica cerebral que nos permitem ler são complexas [...] sua organização se orienta em direção a um fim aparente: identificar as palavras escritas com precisão e rapidez".

A leitura não é senão um exemplo das atividades culturais surpreendentemente diversas que a espécie humana criou numa dezena de milhares de anos. Numa primeira abordagem, um fosso parece separar as invenções culturais da biologia do cérebro.

Nosso cérebro é capaz de aprendizagem, sem o que não poderia incorporar as regras próprias da escrita latina, japonesa ou árabe. Em todos os indivíduos, em todas as culturas do mundo, a mesma região cerebral, com diferenças mínimas de milímetros, intervém para decodificar as palavras escritas. Seja a leitura em francês ou chinês, a aprendizagem da leitura percorre sempre um circuito idêntico.

Sobre a base destes dados, Dehaene apresenta outro modelo, radicalmente oposto ao do relativismo cultural que denomina "**reciclagem neuronal**".

De acordo com esta hipótese, a arquitetura de nosso cérebro é estreitamente enquadrada por fortes limites genéticos. Contudo, os circuitos do córtex visual dos primatas possuem certa margem de adaptação ao ambiente na medida em que a evolução os dotou de uma plasticidade e de regras de aprendizagem. (DEHAENE, 2012, p.19)

Feitas essas considerações sobre a individualidade

dos sujeitos e como eles podem ser contemplados e respeitados em seus processos particulares de aprendizagem e desenvolvimento da habilidade de leitura, consideramos que também é significativo o contexto em que esse indivíduo se desenvolve e os meios que são utilizados para que o *input* chegue até ele. Sabe-se que é no sistema visual que se inicia um processo de "extração", olhamos para os grafemas e percebemos significados, e a partir daí entram em cena a via fonológica e a via lexical. A primeira permite converter a cadeia de letras em sons da língua (os fonemas). A outra permite acessar um dicionário mental (ainda que haja divergências teóricas sobre esse conceito) onde está estocado o sentido das palavras. "A existência do texto é silenciosa até que o leitor a leia. Não é senão quando o olho atento entra em contato com as marcas deixadas sobre a superfície que começa a vida ativa do texto. Todo o escrito depende da generosidade do leitor." Alberto Manguel, *Une histoire de la lecture* (apud DEHAENE, 2012, p.20). Portanto, crianças que estão expostas com mais frequência a eventos de leitura e escrita tendem a melhor desenvolver essa habilidade, pois consideramos que habilidades pessoais e o contexto do sujeito interagem constantemente, resultando no desenvolvimento progressivo do indivíduo, no caso a criança em idade escolar.

Considerar o desenvolvimento de cada sujeito implica para a escola rejeitar um ensino tradicional preocupado apenas em oferecer conceitos e regras prontas, em que o aluno só precisa memorizar e, também, abandonar uma perspectiva de aprendizagem centrada em automatismos e reproduções mecânicas. Implica, ainda, oferecer meios adequados que favoreçam o desenvolvimento das capacidades linguísticas e metalinguísticas, de ler e escrever, falar e ouvir com compreensão, em situações diferentes das familiares. Esse processo não acontece de forma espontânea, é preciso ser ensinado de forma sistemática, principalmente nos primeiros anos de escolarização.

Apesar da estrutura neuronal de cada indivíduo ser muito semelhante, parece que a qualidade do *input* e

a valoração dada para determinada atividade em seu meio sociocultural também interferem no resultado da aprendizagem da leitura e escrita.

Realizada essa discussão sobre alfabetização, passaremos a seguir para a definição e a discussão a cerca do bilinguismo.

O QUE É BILINGUISMO?

Em uma sociedade como a nossa, marcada por eventos em que uma segunda língua (L2) desempenha um papel crucial, cada vez mais as pessoas sentem a necessidade de aprender uma L2, seja numa escola de idiomas, na universidade ou inclusive vivendo no país, onde a língua é falada.

Nesse sentido, há um determinado número de pessoas que já possuem conhecimento de duas línguas ou de algum dialeto falado em casa juntamente com a família. Podemos, assim, tratar de um tema presente que se relaciona tanto linguística quanto social e educacionalmente. Esse tema é o bilinguismo.

No entanto, antes de abordá-lo, é preciso defini-lo. Segundo Saunders (1988, p. 7¹):

A palavra *bilíngue* possui diferentes conotações para diferentes pessoas. Para algumas delas, bilinguismo significa ter o controle do tipo nativo de duas línguas naturais, definição introduzida pelo linguista norte-americano Leonard Bloomfield (1933, p. 56 *apud* SAUNDERS, *ib.*; tradução nossa)

Essa definição para o conceito diz respeito ao tipo de bilinguismo considerado na literatura como bilinguismo verdadeiro, que representa o nível mais alto de bilinguismo, apesar de ser restrito, de acordo com Thiéry (1976 *apud* SAUNDERS, 1988). Outros

termos que também se referem a esse tipo de bilinguismo são denominados de "equilíngue" (*equilingual*) e "ambilíngue" (*ambilingual*) (falante que possui o mesmo nível linguístico em ambas as línguas). Dessa maneira, apenas eram considerados falantes bilíngues aqueles que eram competentes² nessas línguas.

Quão proficiente um falante deve ser para ser considerado bilíngue?

Esta é certamente uma boa pergunta para determinar a partir de que ponto uma pessoa se enquadra ou não no grupo dos bilíngues.

De acordo com o que se apresenta na literatura, principalmente pela pesquisa de Einar Haugen (1953 *apud* SAUNDERS, 1988), bilíngue é o falante que pode *produzir* expressões completas e com sentido na outra língua. Já Diebold (1961 *apud* SAUNDERS, 1988) considera o início da *compreensão* de sentenças em uma segunda língua, sem ainda estar apto a expressar alguma sentença sobre si mesmo³.

Se relacionarmos as duas definições propostas para o termo, vemos que há uma distinção relevante entre elas: a primeira, que trata de produzir expressões completas e com sentido na outra língua, e a segunda, que trata de compreendê-las. Ou seja: na primeira, o falante, para ser considerado bilíngue, deve ser necessariamente ativo junto à língua, ao contrário da outra definição, que se preocupa com a sua passividade, em que o falante ouve os outros e pouco interage.

Por isso, segundo Saunders (1988), o termo pode significar "conhecer duas línguas" (e bilinguismo também é frequentemente empregado na literatura para designar o mesmo que "multilinguismo", isto é, falar mais do que duas línguas). Na verdade, os falantes bilíngues podem

¹Todo este capítulo (Nr. 3) está baseado na obra de Saunders (1988), que foi traduzido por nós do inglês para o português brasileiro (PB).

²Competente no *sentido chomskyano* do termo, apesar de ele propor o falante ideal competente e monolíngue.

³Os termos "produzir" e "compreensão" são definidos por Mari Haas (1957 *apud* SAUNDERS, p. 9), respectivamente como "receiving oral bilinguals" e "receiving sending oral bilinguals".

ser enquadrados em um contínuo do mais raro dos falantes equilíngues, que são indistinguíveis de falantes nativos em ambas as línguas, de um lado; por outro, podem recém ter começado a adquirir uma segunda língua, ou seja, existe mais de um nível de bilinguismo entre os falantes.

Nesse sentido, também podemos arrolar o desenvolvimento e a constituição das quatro habilidades presentes em uma língua natural: a compreensão, a fala, a leitura e a escrita. Embora haja muitas possibilidades de intersecção entre elas, o falante bilíngue pode desenvolver melhor algumas dessas habilidades do que outras. Por exemplo: ele pode falar alemão e francês, e conseguir se expressar oralmente melhor em alemão; contudo, consegue escrever melhor em francês (considerando neste caso que o falante nasceu na Alemanha e posteriormente passou a residir na França, quando lá começou a receber e ter os seus primeiros contatos com o francês).

Além disso, podemos relacionar o seguinte termo sobre o assunto: o bilinguismo equilibrado, que para muitos autores, como Haugen (1973, p. 508 *apud* SAUNDERS, 1988), é utilizado como sinônimo de equilíngue (termo já apresentado anteriormente). Porém, para outros, como Peal & Lambert (1963, p. 8 *apud* SAUNDERS, 1988), o termo é interpretado com um sentido diferente, pois não implica perfeito domínio de ambas as línguas. Portanto, são considerados falantes bilíngues equilibrados aqueles que são aproximada e igualmente capacitados nas duas línguas, ou seja, deve existir um equilíbrio entre eles. Novamente, citando Saunders (1988), isso significa afirmar que alguém que poderia passar por falante nativo em ambas as línguas seria considerado um bilíngue equilibrado.

Outro fator que podemos incluir nessa discussão leva em conta a "dominância" que uma língua exerce sobre a outra num contexto de bilinguismo equilibrado, apesar

de estes falantes não poderem dominar as mesmas áreas em todas as (suas) línguas. De acordo com o autor (SAUNDERS, 1988), pode haver domínios ou situações em que bilíngues geralmente usem somente uma delas. Por exemplo: uma criança australiana pode usar somente inglês na escola, entretanto, falar somente grego com a sua mãe. Consequentemente, ele pode se expressar melhor, ou com mais facilidade, em grego numa conversa sobre cozinhar, já que está exposto a essa língua nesse contexto.

Se avançarmos um pouco mais, John Macnamara (1967 *apud* SAUNDERS, 1988, p. 10) descreve dois aspectos do bilinguismo. Primeiro, quando uma língua se emprega do ponto de vista do falante, do tópico, da situação, etc., as duas línguas são igualmente adequadas. Por exemplo, um falante bilíngue de inglês e alemão pode manter um diário em inglês, quando ele poderia igualmente bem mantê-lo em alemão. Tal preferência pela escolha de uma ou outra língua para determinado uso poderia ser um indício de que a sua língua dominante é de fato o inglês. Segundo, "dominante" se refere à tendência de uma das línguas do bilíngue ter influência sobre a outra, o que Weinreich (1953, p. 1 *apud* SAUNDERS, 1988) chamou de *interferência*.

O bilinguismo pode ser considerado vantajoso ou desvantajoso?

Antes de discorrermos sobre esta indagação, será que os próprios falantes bilíngues⁴ já se perguntaram isso? Como seria lidar com duas línguas para o resto de suas vidas?

De acordo com o que Saunders (1988, p. 14) nos apresenta, antes da época em que testes de QI foram aplicados entre falantes bilíngues e monolíngues, havia uma discordância teórica na literatura, que pode ser abordada pelos seguintes autores: Otto Jespersen (1922 *apud* SAUNDERS, 1988), em seu livro *Language. Its Nature, Development and Origin*⁵, posiciona-se

⁴Aqui falantes bilíngues referem-se somente àquelas crianças que adquiriram duas línguas quando crianças. São *bilíngues de primeira infância*, portanto, nos termos de Saunders (ib.).

⁵No PB seria: *Linguagem/Língua. Sua natureza, desenvolvimento e origem*.

a favor da aquisição bilíngue pela criança, no entanto, com uma restrição:

É claro que é uma vantagem para a criança ser familiar com duas línguas, mas sem dúvida essa vantagem pode ser obtida juntamente a um preço alto. Em primeiro lugar, a criança em questão dificilmente aprende uma língua tão perfeitamente quando teria feito, se ela tivesse se limitado a somente uma. Em segundo lugar, o esforço cerebral requerido para a competência em duas línguas, em vez de uma, certamente diminui a capacidade da criança de aprender outras coisas que podem e deveriam ser aprendidas. Schuchardt observa que se o bilíngue tem duas flechas para o seu arco, ambos são aproximadamente folgados/frouxos (tradução nossa).

O outro linguista que também se posicionou em relação a essa discussão se chama Reynold, que em 1928 publicou um artigo na Suíça, no qual ele expressou a sua opinião: "[...] Bilingualism leads to language mixing and language confusion which in turn results in a reduction in intelligence, an increase in mental lethargy and reduced self-discipline" (In: SAUNDERS, 1988).

Pode-se depreender, da sua afirmação, que o bilinguismo para o autor pode ser considerado *desvantajoso* e, sobretudo, muito ruim para o falante que assim o é.

Por outro lado, quando acrescentado às hipóteses dos testes do QI sobre "inteligência verbal e não verbal", Saunders (1988) chega à conclusão de que falantes monolíngues possuíam um desempenho significativamente melhor do que seus colegas bilíngues. Porém, não foi o que se comprovou na prática. Segundo os resultados dos autores, os falantes bilíngues obtiveram um desempenho significativamente melhor do que os monolíngues, nos testes de QI "não verbais". Para não nos estendermos sobre o tema, citamos uma espécie

de "resumo" proposta pelo autor, novamente de acordo com Saunders (1988, p. 15-16; tradução nossa):

Intelectualmente, a experiência do bilíngue com dois sistemas linguísticos parece oferecer-lhe uma maior flexibilidade mental, uma superioridade na formação de conceitos, e um conjunto mais diversificado de habilidades mentais, no sentido de que os modelos dessas habilidades desenvolvidos por eles são mais heterogêneos. Não é possível declarar, a partir deste estudo, se a criança mais inteligente se tornou bilíngue ou se o bilinguismo contribuiu para o seu desenvolvimento intelectual. Porém, não há dúvida sobre o fato de que ele é superior intelectualmente. Em contrapartida, o falante monolíngue parece ter uma inteligência mais unitária que ele deve usar para os tipos de tarefas intelectuais.

Por fim, de acordo com o autor (1988, p. 16-17; tradução nossa):

Outros estudos também indicam que o bilinguismo pode ter um efeito positivo na inteligência [da criança] e pode oferecer a ela certas vantagens cognitivas em relação aos seus colegas monolíngues. Norman Segalowitz (1977), segundo Saunders (ib.), por exemplo, expõe que o *background* verbal e cultural do bilinguismo é inerentemente mais rico por causa da sua bilinguagem, que então produz uma ocorrência mais cedo de certas experiências críticas ao desenvolvimento intelectual.

Portanto, algumas das vantagens⁶ apresentadas pelo falante bilíngue são as seguintes:

a) Maior e anterior consciência da arbitrariedade linguística.

⁶Tais vantagens não são arroladas neste artigo, dado que não pertencem ao nosso objetivo principal.

- b) Separação anterior do significado em relação ao fonema.
- c) Maior adequação para avaliar homologações contraditórias e não empíricas.
- d) Maior adaptação a opiniões divergentes.
- e) Maior adaptação a opiniões criativas.
- f) Maior criatividade linguística e cognitiva.
- g) Maior sensibilidade social.
- h) Maior facilidade na formação de conceitos.

As idades de aquisição bilíngue

Sabe-se que a aquisição ou o aprendizado⁷ de uma segunda língua pode ocorrer em qualquer idade, independentemente do período crítico (válido para a língua-mãe) e do período crítico sensitivo (válido para a língua estrangeira), pois as aptidões, as oportunidades e as motivações para o aprendizado dessa língua são diferentes em cada momento. Nesse sentido, Einar Haugen (1956, p. 72 *apud* SAUNDERS, p. 13) refere-se a essas idades de aquisição bilíngue de uma língua. São elas, então: *bilinguismo na aquisição, bilinguismo infantil, bilinguismo adolescente e bilinguismo adulto*. Os alunos que foram observados na pesquisa estão em fase de transição da 1.^a para a 2.^a fase, ou seja, da aquisição para o bilinguismo infantil.

Bilinguismo e alfabetização através da leitura em voz alta pela criança

Uma criança – Uma família – Duas línguas sendo adquiridas simultaneamente.

A aquisição de duas línguas que se tornaram [línguas] maternas, familiares e faladas espontaneamente pela criança pode ocorrer informalmente (em um ambiente familiar) ou/e formalmente (quando a criança está imersa em uma escola de educação bilíngue). Em ambos os contextos, a criança também pode ser alfabetizada nas duas línguas sem que isso lhe traga qualquer confusão ou interferência no seu aprendizado. A exposição primária dela com a leitura (uma forma de letramento) em seu lar

pode render-lhe bons frutos, quando ela for inserida na escola. De acordo com Saunders (1988, p. 199): "A evidência realmente emerge quando a leitura desde cedo possui efeito favorável no desenvolvimento da pronúncia de uma língua nativa de uma criança na pré-escola." (ROBERTO LADO, 1987 *apud* SAUNDERS, 1988; tradução nossa).

Em relação à leitura, por exemplo, quando realizada em voz alta pela criança, ela desempenha um progresso superior na sua leitura se comparada às crianças que não realizam essa atividade de letramento em casa. Assim, essa criança adquirirá um nível melhor de leitura do que as crianças que só leem na escola.

Além disso, os pais não precisam ser necessariamente linguistas, professores, pedagogos, etc. Basta simplesmente exercer essa atividade com os filhos em casa, pois "uma criança madura o suficiente para falar é também madura o suficiente para ler". (TRELEASE, 1984 *apud* SAUNDERS, 1988.)

Após essa abordagem, o próximo capítulo tratará de apresentar a metodologia utilizada nesta pesquisa.

METODOLOGIA

O método utilizado é o protocolo observacional sobre as atividades de alfabetização da 1.^a série do Ensino Fundamental de uma escola de imersão bilíngue de Florianópolis (SC). Inicialmente, fizemos um levantamento bibliográfico e um estudo teórico sobre o processo de alfabetização e os principais desafios enfrentados por professores alfabetizadores. Interessou-nos, particularmente, o tema da *alfabetização bilíngue*, por se tratar de uma prática pouco comum nas escolas brasileiras (na rede pública de ensino é praticamente inexistente e nas instituições privadas também é limitada).

Após a definição do tema de pesquisa, iniciamos o processo de contato com as instituições de ensino, o que não foi uma tarefa difícil, pois o número de estabelecimentos é reduzido; no primeiro contato

⁷Para nós, aprendizado (learning) não se confunde com aquisição (acquisition), apesar de aparecerem como sinônimos muitas vezes na literatura estrangeira.

encontramos disponibilidade e acolhida por parte da instituição pesquisada e de sua coordenação pedagógica, onde fomos recebidos.

Entramos em contato com funcionários da escola e realizamos duas visitas prévias para combinar o acompanhamento de algumas atividades juntamente com os alunos e as professoras alfabetizadoras da 1.^a série do Ensino Fundamental.

Acompanhamos três dias de atividades realizadas em sala de aula e analisamos parte do material utilizado para a realização das atividades de alfabetização bilíngue. O grupo de alunos observado constitui o que se denomina de primeiro ano do Ensino Fundamental e fazem parte desse grupo 16 crianças com idades de 5 e 6 anos – 2 alunos ainda não completaram 6 anos, e a maioria já faz parte do grupo desde os 2 ou 3 anos de idade, e conhecem a metodologia da escola e o seu regime de funcionamento, desde a pré-escola. Constatamos que apenas 2 alunos integraram o grupo havia menos de seis meses.

Protocolo de observação

Os registros dos relatos (em anexo) foram feitos a partir das observações de três dias de atividades em aula na escola, tanto nas aulas ministradas em língua portuguesa quanto em língua inglesa. Cada aula aqui relatada teve a duração de uma hora e trinta minutos. Por questões de ordem, optou-se, por primeiro, em descrever as atividades ministradas em língua portuguesa e em seguida em língua inglesa.

Aulas ministradas em língua portuguesa

Das aulas ministradas em língua portuguesa, registramos que: de modo geral são propostas inicialmente atividades orais com temática do cotidiano do aluno, como por exemplo, hábitos de higiene. Após a oralização, são propostas atividades de leitura e em seguida atividades de escrita sobre o tema discutido. As aulas seguem um padrão regular, isto é, são organizadas com os mesmos procedimentos didáticos, mudando o conteúdo proposto.

Aulas ministradas em língua inglesa

Em relação às aulas em língua inglesa, percebemos

que também seguem uma rotina didática: com conversação sobre atividades desenvolvidas pelas crianças e seus familiares. Constatamos também que em muitos momentos os alunos fazem interferência em língua portuguesa, vejamos um exemplo:

A conversação tem início com uma das crianças dizendo espontaneamente:

✓ "*Yesterday I went to Beto Carrero*", disse uma das crianças em inglês.

✓ "Eu não fui na montanha (rusa)", disse uma das crianças em português.

Logo mais, a professora perguntou a eles: "*What about the weather yesterday?*"

✓ "*It was raining*", disse uma das crianças.

"*How do you say 'viajar' in English?*"

✓ (*to*) "*Travel*", responderam algumas crianças, e, posteriormente, uma delas faz a seguinte pergunta:

✓ "*You're going to the Disney of Paris?*" Então, a professora lhe oferece o input positivo, corrigindo-a: "*To the Paris' Disney.*"

Realizado o momento de conversação, a professora passa para o momento de registros escritos e de leitura. Cada aluno tem seu material didático de apoio e realiza primeiro uma leitura individual para, em seguida, ler em voz alta para a turma. A partir da leitura das crianças, foram anotadas algumas observações quanto à relação grafema-fonema do inglês.

No livro adotado pela turma, uma das sentenças exibidas é: "*I can fix a van*", que foi lida pela criança, embora ela tenha produzido a vogal *a* de *van* como a vogal anterior média-alta em vez de [E], que foi pronunciada por uma colega tentando "corrigir-la".

Além desse exemplo, outra produção de uma das crianças nos chamou a atenção, justamente por ela ter lido de forma adequada, inclusive os clusters e a fricativa linguodental sonora do inglês, que ocorreu em um dos vocábulos durante a leitura. O vocábulo lido por ela foi <bright>, que possui o cluster inicial
.

Outro exemplo que surgiu com a leitura das crianças foi a sentença "*I can fix a cat*", que também consta do mesmo livro. Nesta, observamos o fato de a vogal

de "cat" ter sido produzida semelhantemente à maneira de realização do inglês norte-americano.

Outro exemplo que também serve para relatar a aquisição de consoantes do inglês ocorreu, quando uma das crianças disse: "Teacher, the agends!" Nesta sentença, há a produção das duas consoantes africadas do inglês, em "teacher", e, em "agends".

A seguir, o próximo capítulo concerne à análise e à discussão dos resultados obtidos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentar-se-ão a análise e a discussão dos resultados obtidos nesta pesquisa. Primeiramente, tratar-se-á da *transferência linguística lexical* do português brasileiro para o inglês, juntamente com exemplos herdados da literatura sobre bilinguismo, assim como os casos observados nas aulas de inglês (na escola).

Transferência linguística-lexical e reconhecimento/diferenciação dos sistemas linguísticos pelas crianças bilíngues

A partir das observações levantadas, verificamos alguns casos em que as crianças utilizaram vocábulos do PB em meio a sentenças do inglês; o mesmo processo não foi observado nas aulas de português com interferência do inglês. O dado nos dá margem para introduzirmos o conceito da *transferência linguística* de uma língua para outra, cujo fundador é Weinreich (1953). Como essas crianças vivem no Brasil, parte-se do princípio de que o PB representa sua língua dominante frente ao inglês, embora esta também tenha sido adquirida por algumas das crianças.

Nesse sentido, tal conceito é definido por Clyne da seguinte maneira (1991a, p. 160 *apud* RIEHL, 2004, p. 28; tradução nossa): "A transferência é compreendida pelo processo de trazer quaisquer itens, traços ou regras de uma língua natural para outra, e pelos resultados desse

processo. Qualquer instância de uma transferência significa transferir." Portanto, essa transferência pode ocorrer em um contexto bilíngue também, junto ao qual o léxico se desenvolve. Riehl (ib. p. 68; tradução nossa) cita dois exemplos com os quais podemos nos familiarizar a essa discussão:

Crianças que adquirem duas línguas concomitantemente possuem um *léxico misturado*, e a partir dos dois anos e meio/três anos idade é que ocorre sua separação, segundo Romaine (1995, p. 190 *apud* RIEHL, 2004, p. 68; tradução nossa). Como na aquisição monolíngue de uma língua materna, os conceitos são adquiridos em situações. Elas adquirem respectivamente, por ex., a palavra árvore em alemão, *Baum*, em um contexto, e a palavra *tree* do inglês, em outro. Com isso, elas tiveram que aprender a generalizar dois campos semântico-pragmáticos. Quando já conseguem efetuar isso, é porque já reconhecem dois sistemas linguísticos. Um exemplo de Taeschner (1983, p. 36f) nos mostra que a sua filha, Giulia, que fala alemão e italiano, emprega a palavra *specchio*, espelho em italiano, para o espelho do banheiro, e a palavra *Spiegel*, espelho em alemão, para o espelho da sala de estar.

Sobre esse tipo de situação, citamos a ressalva que a autora (ib.) faz em relação à diferenciação dos sistemas linguísticos pelos bilíngues em fase de aquisição: "(...) crianças com aproximadamente 3 anos de idade já diferenciam e denominam [ambas] as línguas." Bosch e Sebastián-Gallés (2001, p. 71; tradução nossa) também confirmam similarmente que, "(...) no geral, o principal argumento para a falta de discriminação acontece no âmbito da mistura linguística^{8/9} na fala das crianças, e, embora a

^{8/9}"(...) Até o fim dos anos 80, o uso de duas línguas em uma única elocução das crianças era considerado um reflexo de falha delas em diferenciar suas línguas, e ainda um sinal de confusão entre as línguas. Mais recentemente, outras explicações foram sugeridas." (POULIN-DUBOIS e GOODZ, 2001, p. 96; tradução nossa)

No texto, em inglês, é empregado o termo *language mixing*.

diferenciação inicie pelo final do segundo ano, sua realização seria alcançada após o final do terceiro ano". Para efeito de exemplificação, em situações reais de fala, há um exemplo que nos mostra que isso realmente pode ocorrer:

Por ex., segundo a autora (ib.), a criança americana de Washington, de 3 anos de idade, Betty, cujo pai é alemão e a mãe inglesa, e que só compreende alemão passivamente, em um voo com seu pai para Mount Vernon acabou chamando a atenção de um turista alemão dizendo: "*Papa, the man spricht Deutsch*", em que o DP (determiner frase/determinante da frase) do inglês [the man] – [o homem] se une ao VP (Sintagma Verbal) do alemão [spricht Deutsch] – [fala alemão], demonstrando com isso uma espécie de "mistura linguística" entre ambas as línguas.

Nesse contexto, podemos introduzir também o conceito de "*code-switching*", que, segundo a autora (ib.), ocorre com a mistura das línguas, quando elocuições linguísticas são misturadas, e, acrescentaríamos, "incorporadas". Um dos exemplos coletados na literatura apresenta metade da sentença expressa em alemão e a outra metade em inglês, até que o falante retoma o alemão novamente. Segue o exemplo: "*Es war Mr. Fred Burger, der wohnte da in Gnadenthal* (em alemão) *and he went out there one day and Mrs. Rohr said to him* (em inglês): *Wer sind denn die Männer do her*¹⁰? (em alemão, novamente) (Ib., p. 20) Aqui, podemos, aliás, tratar do conceito de "*inserção*", apresentado por Muysken (2000 *apud* RIEHL, 2004, p. 22; tradução nossa) e definido como a incorporação de unidades [linguísticas], assim como é visto no seguinte exemplo, no qual há a inserção de uma unidade do inglês, em negrito, em meio a uma sentença do espanhol: "*Yo anduve in a state of shock pro dos dias*".¹¹"

Em relação às nossas observações na escola, percebemos que os alunos realmente distinguem

conscientemente as duas línguas (o inglês e o PB), e sabem quando um vocábulo ou uma sentença pertence ao PB ou ao inglês, são crianças com 5 e 6 anos de idade.

Além disso, há mais um dado pertinente em relação à maneira de como se dá a mistura linguística pelo falante bilíngue:

(...) Genesse *et al.* (1995) perceberam que crianças bilíngues são mais suscetíveis a apresentar a mistura (linguística) quando estão usando sua língua não-dominante. Similarmente, Goodz (1994) relatou que mesmo crianças que falam somente uma das duas línguas de casa exibem a mistura linguística, quando interagem com seus pais falando essa língua não-dominante (POULIN-DUBOIS e GOODZ, 2001, p. 96; tradução nossa).

Por outro lado, apesar de elas já estarem na fase final de aquisição, isto é, no final do período crítico, por volta dos 5 anos, poderíamos indagar se assim as crianças estariam usando dois sistemas linguísticos de fato, já que há vocábulos de uma língua sendo incorporados na outra. Segundo o que encontramos na literatura disponível, Riehl (ib., p. 70; tradução nossa) afirma que a mistura do léxico não é um critério seguro para dizer que a criança não tem consciência de que está utilizando duas línguas. Pelo contrário:

A mistura entre as línguas pode enfraquecer, quando o vocabulário é tão vasto, que as crianças não veem mais necessidade de pedi-lo emprestado da outra língua. No início, a criança atribui mais valor a aprender novas designações para os objetos e os conceitos do que em adquirir equivalentes de significado. Assim, um vocábulo para um objeto já é o suficiente.

¹⁰Tradução da sentença para o PB: *Foi o (Sr.) Fred Burger que morava lá em Gnadenthal (antiga colônia alemã na Austrália) e que saiu um dia, e Mr. Rohr disse a ele: Quem é que são, então, os caras lá?* Conversa informal. (Ib.)

¹¹Tradução da sentença para o PB: "Andei por dois dias em estado de choque."

"Teacher, how to do the 'pernas' in English?"...

Pelos exemplos encontrados, podemos destacar que esse valor que a criança atribui às novas designações para os objetos e os conceitos, quando estão se expressando, é o que parece estar ocorrendo no momento da aquisição e do aprendizado do inglês por elas, pois na verdade o que lhes interessa essencialmente é a comunicação através dessa língua. Além do mais, trata-se aqui de crianças imersas em um ambiente de sala de aula sociointernacionista vygostkyano, onde estão aprendendo (aprendizado formal com a língua), e que não estão preocupadas se produzirem uma sentença com um ou mais vocábulos emprestados ou transferidos do PB para o inglês. Isso acaba se tornando irrelevante para elas.

Portanto, abaixo seguem os exemplos encontrados nas aulas e que contêm algumas dessas *transferências lexicais abordadas*:

Um dos exemplos observados surge quando as crianças passam a comentar a história (dos animais), enquanto a professora lê para elas, até o momento em que uma delas diz: "*A dinosaur*", apontando para o jacaré. Assim, outra criança próxima a ela a corrige dizendo em português: "*É um jacaré.*"

Uma criança pergunta: "*Teacher, how to do the 'pernas'?*" "*So, you know we say 'pernas' in English...*", responde-lhe a professora, até que a criança lembra a palavra e diz: "*Legs.*"

A professora segue a aula perguntando: "*What's the story about?*" E elas respondem novamente: "*One lady swallowed animals 'sem querer' and catch the others.*"

A professora pergunta-lhes o seguinte: "*How do you say 'grudento' in English?*" "*Sticky*", dizem elas. "*And how do you say 'picado' in English?*" "*Bite*", dizem elas, novamente.

How do you say 'comida' for the dog?", pergunta-lhes a professora. "*It's dog-food*", respondem elas. "*And the longhair of the lion?*" "*Juba!*" Yes, but in English! "*Mane*", dizem elas.

"How do you say 'rabinho' in English?" E as crianças respondem para ela: "*Tail!*"

Realizada essa longa atividade, as crianças começam a se preparar para jogar dado. Nesse intervalo, eu mesmo, Mágat, indago uma das crianças, dizendo: "*How do you play it?*" E ela me responde: "*I don't know... I have to talk to Vi¹², but Vi 'não tá aqui'...*"

Exemplos coletados da relação grafemofonema do inglês (anotações de ditados realizados por alguns alunos)

Destacamos aqui algumas anotações dos ditados de quatro alunos da escola, denominados de alunos (A, B, C e D), a fim de apresentar a relação grafemofonema do inglês ainda em fase de sistematização pelas crianças, assim como a da separação silábica. As sentenças escritas por elas são:

Aluna A:

"I weta thu the cinema ENA I woth the sureca for ever."

I went to the cinema and I watched the Shrek forever.

Aluno B:

"I wotch tivi FIFA World Cup."

I watched the FIFA World Cup on TV.

"Tudey I woti Brazil ne Protugau game ne I eat pizza."

Today I watched Brazil x Portugal game and I ate pizza.

Aluna C:

"To day I wot the gaimof Brailzenportugal en et. was zerolazero en I eit a lot of pitzza en it was fun."

Today I watched Brazil x Portugal game and it was 0-0. And I ate pizza too.

"Lara went to my house si the game of Italien Brazil."

Lara went to my house to see the game from

¹²Vi, segundo o contexto da conversa, presume-se que seja provavelmente um colega ou uma colega da criança que estava ausente naquela aula.

Italien x Brazil.

"My brodur trai e to plei futbal."

My brother tried to play football.

Aluno D:

"To day I watht the Brazilian game at school.

And it wasinporto I ate 5 pitska of pizza."

Today I watched the Brazilian game at school and it was in Porto. And I wate 5 pieces of pizza too.

Segundo Scliar-Cabral (2003), ao tratar dos *Princípios Alfabéticos do Português Brasileiro*, para que ocorra o aprendizado dos sistemas alfabéticos, é indispensável que o indivíduo tenha desenvolvido uma consciência fonológica, pois é ela que vai facilitar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, e, esse aprendizado ocorre por meio da instrução formal, este vai favorecer um crescimento intelectual e a internalização dos processos necessários ao desenvolvimento cognitivo em uma cultura predominantemente letrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme nossa hipótese inicial: que crianças que desenvolvem o hábito de leitura diário, ou que ouvem desde a mais tenra idade leituras dos pais ou leitores na família, desenvolvem mais rapidamente as habilidades para proficiência em leitura e escrita. Podemos observar que o grupo pesquisado é um grupo que tem a possibilidade de receber um bom suporte pedagógico, tanto da escola quanto da família, e isso os coloca em contato direto com diferentes culturas e diferentes entendimentos socio-históricos, favorecendo assim o processo de ensino/aprendizagem, pois, recebem um número maior de estímulos.

Acreditamos que, para aprender a ler e a escrever, além de todo o contexto do sujeito, é necessário que haja instrução formal e uma postura cognitiva consciente para que ocorra o processo de aprendizagem.

Em relação ao processo de ensino/aprendizagem de duas línguas, constatamos que a maioria dos pais utiliza tanto o português quanto o inglês para se comunicar com os filhos, mas percebemos, durante a

observação das aulas, que há uma predominância do português: esse flui mais naturalmente. Não houve, por exemplo, comentários ou perguntas em inglês nas aulas em português, mas o contrário ocorreu.

Outro elemento significativo é que, embora todos os alunos do grupo apresentassem bom desempenho em leitura e compreensão dos comandos dados, os alunos que frequentam a escola desde os 2 anos de idade, e, conhecem há mais tempo a forma de funcionamento da escola, apresentam maior desenvoltura (em relação à leitura e escrita, não timidez ou outros aspectos) que os alunos que integraram o grupo nos últimos seis meses.

REFERÊNCIAS

- BOSCH; S-G. Early language differentiation in bilingual infants. In: CENOZ, Jasone; GENESEE, Fred (Ed.). **Trends in Bilingual Acquisition: Trends in Language Acquisition Research**. San Sebastián: John Benjamins Publishing North America, 2001. Cap. 4, p. 71-93.
- BOSCH, L., & SEBASTIÁN-GALLÉS. Evidence of early language discrimination abilities in infants from bilingual environments. **Infancy**, v.2, n.1, p. 29-49, 2001.
- DEHAENE S. **Os Neurônios da Leitura: Como a Ciência explica a nossa capacidade de ler**. Tradução para Português, Scliar-Cabral, L. São Paulo: Penso, 2012.
- DIEBOLD, A. Richard. Incipient bilingualism. **Language**. v.37, p.97-112, 1961.
- HALLIDAY, M. A. K. As bases funcionais da linguagem. In: DASCAL, Marcelo. **Fundamentos metodológicos da linguística**. São Paulo: Global, 1973.
- LANDSMANN, L. T. **Aprendizagem da Linguagem Escrita, processos evolutivos e**

implicações didáticas. 3 ed. São Paulo: Ática. 1998.

PINKER, S. **O Instinto da Linguagem:** Como a mente cria a linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Do que é feito o pensamento:** a língua como janela para a natureza humana. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

POULIN-DUBOIS; GOODZ. Language differentiation in bilingual infants: Evidence from babbling. In: CENOZ, Jasone; GENESEE, Fred (Ed.). Trends in Bilingual Acquisition: **Trends in Language Acquisition Research.** San Sebastián – Spain: John Benjamins Publishing Co. – North America, 2001. Cap. 4, p. 95-106.

PEAL, E., W.E. LAMBERT. "The Relation of Bilingualism to Intelligence. **Psychological Monographs.** v.76, n. 27, p. 1-23. 1962.

RIEHL, Claudia Maria. 5 **Erwerb und Verlust von Mehrsprachigkeit:** In: _____. Sprachkontaktforschung; Eine Einführung. Tübingen; Gunter Narr. Bilingualer Erstspracherwerb, 2004, cap 5p. 67-72,

SAUNDERS, G. BILINGUALISM: What is bilingualism? In: _____. **Bilingual children:** From Birth to Teens. 2. ed. Clevedon: Multilingual Matters, 1988. Cap. 1, p. 07-14.

BILITERACY. **Bilingual Children:** From Birth to Teens. 2. ed. Clevedon e Philadelphia: Multilingual Matters, 1988. Cap. 8, p. 198-210.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** 30.ed. São Paulo: Cultirx, 2008.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do Sistema Alfabético do Português Brasileiro.** São Paulo:

Contexto. 2003.

_____. Riquezas e dilemas da psicolinguística, exemplificados em pesquisa sobre narratividade. **Boletim da Abralín,** v. 3, p. 150-168, 1982.

_____. **Narratividade em crianças e os processos de leitura.** Brasília: INEP, 1983.

SEBASTIÁN-GALLÉS, N., & BOSCH, L. The building of phonotactic knowledge in bilinguals: The role of early exposure. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance,** v.28, p.974-989, 2002.

ANEXO

Observação das aulas ministradas em língua portuguesa

Das aulas ministradas em língua portuguesa, registramos o seguinte: No primeiro dia de observação, o tema central da aula foi higiene nas cidades e uso consciente da água. Houve bastante participação dos alunos. A professora conversou sobre hábitos de higiene, importância da limpeza, perguntou se eles, os alunos, já viram áreas e lugares com lixo na cidade, a maioria dos alunos respondeu que já viu locais com lixo, que já viu o caminhão da empresa que recolhe lixo. Além disso, conversaram também sobre a importância de preservar e cuidar da água, assim como evitar o seu desperdício. Passados mais de 30 minutos de conversa, a professora pediu que os alunos abrissem a revista *Legó* na página 56 para fazer um exercício que tinha como tarefa:

"Descubra qual o caminho mais fácil para levar água do riacho ao reservatório".

As crianças não tiveram problema para ler e entender o enunciado nem para resolver o exercício. Outro exercício, na página seguinte da mesma revista:

"Economizando água" com a seguinte tarefa: "Tem gente desperdiçando água! Marque com um 'X' em quem está brincando com a água."

O exercício apresentava três gravuras com desenhos

representando crianças em diferentes contextos como: uma escovando os dentes, outra lavando a mão e outra brincando debaixo do chuveiro. O exercício também foi bem-sucedido e realizado sem problemas pelas crianças.

Na sequência da aula, os alunos foram organizados em grupos com quatro componentes, cada um recebeu uma atividade específica: um coordenador, um registrador, um selecionador de peças e um montador para realizar uma atividade prática. Cada grupo deveria montar um bebedouro para bichinhos de estimação. Foram utilizados os seguintes materiais: uma garrafa pet pequena, um prato plástico para vasos, fita crepe e régua. Na página 58 da revista *Lego*, havia instruções e passos para montagem, e todas as equipes conseguiram realizar a atividade. A maior dificuldade foi definir os papéis de cada membro da equipe, pois todos preferem ser o montador, mas aos poucos, e com a ajuda da professora, eles perceberam que todos da equipe assumiam papel importante e que um dependia do outro para o êxito da atividade. Essa atividade de montagem em equipe é realizada todas as segundas-feiras, com o intuito de trabalhar a coletividade e a importância de exercer e respeitar diferentes funções e papéis.

Na outra aula observada, os alunos deveriam realizar a leitura de pequenos textos do livro de português nas páginas 88 e 89 e fazer os exercícios. Os alunos foram orientados em um primeiro momento a realizar uma leitura individual, para verificar se o texto era compreensível e se havia palavras desconhecidas. Os alunos leram os textos 1 e 2, *Saci-pererê* e *Como pegar o Saci*, respectivamente. Em seguida, a professora pediu que alguns alunos lessem em voz alta para o restante da turma. Constatou-se que apenas dois alunos ainda apresentam alguma dificuldade para leitura fluente – os demais leem com fluência e entendimento do que leram, todos já viram filmes e leram outros textos que tratam de folclore ou já assistiram a algum programa televisivo que trata da figura mítica do *Saci-pererê*. Após a discussão do texto, os alunos foram orientados a fazer os exercícios.

1) *Os dois textos que você leu falam sobre o Saci.*

O primeiro é um poema. O outro é um texto que dá instruções de como fazer para pegar um Saci. É um texto instrucional. Você e seus colegas vão comparar os dois textos e discutir quais são as diferenças. (JULIO, 2008, p. 89)

Alguns alunos tiveram dificuldade para fazer o exercício e distinguir bem as diferenças, a professora acompanhou e foi dizendo, dando pistas para comparar os dois textos.

2) "Você conhece outros tipos de textos que ensinam a fazer alguma coisa? Pense e marque um 'X' nos textos instrucionais que você conhece."

E como opção de resposta aparecia, por exemplo, receita culinária, regras de jogo, bula de remédio, instruções de montagem, dentre outros. A professora foi fazendo comentários e ajudando os alunos. Os alunos já viram receitas médicas, receitas culinárias, instruções de montagens de jogos, ou seja, não é algo desconhecido para eles.

Na outra aula observada, tratou-se do ensino de números e quantidade. A professora iniciou a aula com a música do *Indiozinho*: "um, dois, três, indiozinhos, quatro, cinco, seis indiozinhos, sete, oito, nove indiozinhos..." Após terem cantado a música algumas vezes, a professora perguntou se mais alguém conhecia outra música que falava de números. Um dos alunos lembrou: "1,2 feijão com arroz; 3,4 feijão no prato; 5,6 falar inglês, 7,8 comer biscoito; 9,10 comer pastéis."

Em seguida, a professora apresentou diferentes formas de representar quantidade, indicando pelo desenho do número, por colagem de gravuras, contando os dedos das mãos. A professora entregou o livro de matemática (cada aluno tem seu livro) e pediu que fizessem os exercícios das páginas 32 e 33. O primeiro exercício fazia referência a outra cantiga, com a seguinte tarefa:

"Aproveite a cantiga e ligue as quantidades com a ilustração correspondente."

Todos os alunos realizaram a atividade sem fazer perguntas para a professora. O outro exercício com o enunciado era:

"Mariana ensinou outra cantiga com números. Leia

a letra da música e complete a última estrofe."

No livro estava registrada a cantiga com a última estrofe incompleta.

O outro exercício dizia o seguinte:

"Complete as sequências numéricas com os adesivos da página 175."

Todos os alunos fizeram as atividades sem dificuldades e sem perguntas pertinentes sobre o conteúdo para a professora. Em seguida, os alunos, em grupos com quatro elementos em cada grupo, deveriam escolher formas de representar quantidade e os números de 1 a 10. Um grupo escolheu palitos coloridos para colar em folhas de papel, outro grupo resolveu desenhar borboletas e o outro grupo recortou e colou figuras. Os trabalhos foram expostos em um local da sala onde todos pudessem visualizá-los.

Aulas ministradas em língua inglesa

Primeira aula (13 de julho):

No início dessa primeira aula, estava havendo uma conversação em inglês entre a professora e as crianças, que passaram a interagir formulando perguntas e as respondendo. O assunto sobre o qual estavam conversando era *viagem*. A conversação teve início com um dos alunos dizendo espontaneamente:

"Yesterday I went to Beto Carrero", contou uma das crianças em inglês.

"Eu não fui na montanha (russa)", disse uma das crianças em português.

Logo mais, a professora perguntou a eles: "*What about the weather yesterday?*"

"It was raining", disse uma das crianças.

Em seguida, passaram a conversar novamente sobre o Beto Carrero, até que em um momento da conversa a professora perguntou: "How do you say 'viajar' in English?" "(to) Travel", responderam algumas crianças, e, posteriormente, uma delas fez a seguinte pergunta: "You're going to the *Disney of Paris?*" então, a professora lhe oferece o input positivo, corrigindo-a: "To the Paris' Disney."

Após a conversação, a professora passou a fazer a revisão das formas com os alunos:

Review: What is review?

Para iniciar a aula, a professora, diante da lousa, indagou o seguinte: "*Where can I find this kind of thing?*", apontando para as formas como o triângulo, o losango, o retângulo, o círculo, etc, que foram reproduzidas na lousa para as crianças visualizarem e responderem às perguntas. Então, uma das crianças responde:

"I know the retangle."

"What's retangle?", perguntou a professora.

"The door, the building, the window, the paper", responderam as crianças, em coro, até que uma delas respondeu: "The beans." Com essa resposta, a professora a corrigiu, dizendo: "No, beans are oval."

Consequentemente, a professora disse: "Another shape... here in the classroom!" Assim, uma das crianças apontou para a mesa. A professora perguntou-lhes: "This part is square? And what about this part here?" Apontando para a porta: "Yes, it's retangle", respondeu uma das crianças. A professora seguiu com a aula, dizendo: "Is that square?", apontando para um objeto da sala de aula. E as crianças responderam: "No!" A professora continuou: "I think, this is the most square. I think, the alphabet is square. The picture is square. Look!" Depois, ela perguntou às crianças: "The computer is...?" E as crianças: "Retangle!"

Prosseguindo a aula, a professora continua perguntando: "What shape is that? Is it this one?" (Tocando a lousa). Neste momento, as crianças passaram a participar da aula cada vez mais ativas... What is oval? Perguntou de novo a professora. E as crianças passaram a apontar para o ovo, até que uma das crianças disse: "The egg"... And where can I find star-shape? Perguntou a professora. E, de forma bem emotiva, responderam as crianças: "In the sky", apontando para o céu.

Realizada esta atividade, a professora passou para a atividade com os livros, dizendo: "Warm-up!", e cada criança começou a se preparar para ler. Disse a professora, depois: "I want everybody to open your books. On page 58!" Ela seguiu a aula perguntando: "Why do you have to do this?! You have some of the shapes here. Write the retangle, the circle and the date." Dada a ordem, as crianças passaram a realizar a

atividade e a professora ficou observando se alguma delas precisava de ajuda... "Don't forget your names and the date", disse a professora. Neste meio tempo, uma das crianças perguntou como escrever o grafema <c>. A professora disse: "Do you remember 'city'?" Does it start wit letter? "C" [σɪ], respondeu a criança. E a professora: "It sounds like CNI."

Após terem concluído essa atividade, a professora passou para a atividade de leitura com as crianças, pedindo que alguma delas lesse alguns trechos de um pequeno livro infantil. Junto à leitura das crianças, foram anotadas algumas observações quanto à relação grafema-fonema do inglês.

Nesse livro, uma das sentenças exibidas é: "I can fix a van", que foi lida muito bem pela criança, embora ela tenha produzido a vogal <a> de <van> como a vogal anterior média-alta [e] em vez de [E], que foi pronunciada por uma colega tentando "corrigi-la". Portanto, [ɰEv] foi produzida como [ɰev] pela criança.

Além deste exemplo, outra produção de uma das crianças nos chamou muito a atenção, justamente por ela ter lido muito bem, inclusive os clusters e a fricativa linguodental sonora do inglês [Δ], que ocorreu em um dos vocábulos durante a leitura. O vocábulo lido por ela foi <bright> [β"αIτ], que possui o cluster inicial
 [βp].

Outro exemplo que surgiu com a leitura das crianças foi a sentença "I can fix a cat", que também consta do mesmo livro. Nesta, observou-se o fato de a vogal [ɪ] de "cat" ter sido produzida semelhantemente à maneira de realização do inglês norte-americano.

Outro exemplo que também serviu para relatar a aquisição de consoantes do inglês ocorreu quando uma das crianças disse: "Teacher, the agends"! Nesta sentença, houve a produção das duas consoantes africadas do inglês [τΣ], em teacher, e [δZ], em agends."

Segunda aula (14 de julho):

No segundo dia de observação, outra professora, que deu início ao seu estágio na escola, preparou a atividade de leitura para as crianças e disse: "Listen to

me!" As crianças foram com ela para o pátio da escola, formaram uma roda, sentadas no chão, e passaram a se organizar para ler o livro "Never, ever - Shout in a Zoo" (Scholastic Editor), em cujas laudas há uma gravura e o parágrafo para a leitura.

O livro trata de uma pequena história que se passa em um zoológico. Em uma das páginas, durante sua leitura, há um alce, *moose* em inglês, e, como as crianças estão se engajando em um projeto sobre o Canadá, elas já estão familiarizadas com o animal. A professora perguntou: "Where does the moose come?" E as crianças: "From Canada", apontando para o animal que aparece no livro.

Adiante, outro exemplo pertinente observado surgiu quando as crianças passaram a comentar a história, enquanto a professora a leu para elas, até o momento em que uma delas disse: "A dinosaur", apontando para o jacaré. Assim, outra criança a corrige, dizendo em português: "É um jacaré."

Lida essa estória, a professora partiu logo para outra, que se chama "Where the plants and animals live" e fez a seguinte pergunta: "What animals live in the forest"? Então, as crianças passaram a dizer os nomes dos animais em voz alta. Além disso, concomitantemente à leitura da história pela professora, as crianças diziam os nomes dos animais exibidos nas páginas. Posteriormente, uma das crianças produziu a sentença: "Teacher, the camel have a lot of...", na qual a criança trocou a 3p.sing. <has> pela 3.p.pl. <have>.

Realizada essa atividade, a professora introduziu a próxima atividade: as crianças desenharam os animais e, assim, sistematizaram-nos com as suas formas. Então, uma criança perguntou: "Teacher, how to do the 'pernas'?" "So, you know we say 'pernas' in English...", respondeu-lhe a professora, até que a criança lembrou a palavra e disse: "Legs."

Terceira aula (15 de julho):

Nessa terceira aula, a professora-titular da turma retornou e introduziu um ditado às crianças. Ela disse: "Write the numbers from 1 to 5", e, então, as crianças passaram a escrevê-los. Feito isso, a professora iniciou o ditado e disse: "Try to write by yourself." 1.ª palavra,

portanto: "Seven"; 2.^a: moose; 3.^a: have; 4.^a this (e uma das crianças disse: <t> [τι] e <h> [ηεΙτΣ]); 5.^a fog (acrescentou uma criança: "When you can see nothing..."); 6.^a Wolverine ("Nine letters", disse a professora). Depois do ditado, a professora pediu que uma criança soletrasse todas as letras que foram escritas, e, surpreendentemente, a aluna as soletrou perfeitamente.

Após essa atividade, as crianças passaram a outra, sobre os animais, usando um livro. A professora perguntou-lhes: "What's the main character of this book?" Então, as crianças responderam: "The old lady." A professora seguiu a aula, perguntando: "What's the story about? E elas responderam novamente: "One lady swallowed animals 'sem querer' and catch the others."

"Today we are going to see... what can we see?" Responderam as crianças: "A lot of animals, butterflies, snakes..." "What's mov?", indagou a professora. E elas responderam: "It's a butterfly which shines at night." "What are they", seguiu indagando a professora. "They're insects", responderam elas. A aula seguiu, portanto, com a professora dizendo: "Tell me about the body parts of this insect..." "Four and two wings", responderam elas mais uma vez. "What is that? How

do you say it in English?", perguntou a professora, apontando para a teia de aranha na estória, até que elas responderam: "Spider-web." A aula prosseguiu e, de repente, uma criança perguntou como se diz "grudento" e outra perguntou como se diz "picado" em inglês. E a professora perguntou: "How do you say 'grudento' in English? "Sticky", disseram elas. "And how do you say 'picado' in English?" "Bite", disseram elas novamente.... "Tell me the characteristics of the bird!", disse a professora, e elas responderam: "Flings, the head..." Seguiu a contação da história, até que a professora perguntou: "How do you say 'rabinho' in English?", e as crianças responderam para ela: "Tail!" "And the cat...it lives where?", perguntou ela às crianças, novamente, e elas responderam: "In the city!" A aula continuou com o vaivém de perguntas e respostas... "How do you say 'comida' for the dog?", perguntou-lhes a professora. "It's dog-food", responderam elas. "And the longhair of the lion?" "Juba"! Yes, but in English! "Mane", disseram elas.

Realizada essa longa atividade, as crianças começaram a se preparar para jogar dado. Nesse intervalo, eu mesmo indaguei a uma das crianças: "How do you play it?" E ela me respondeu: "*I don't know... I have to talk to Vi, but Vi 'não tá aqui'...*"

RECEBIDO EM 24/5/2012

ACEITO EM 29/6/2012