

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
NÍVEL MESTRADO**

**JÉSSICA WISSMANN**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM  
CONTEXTO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE**

**São Leopoldo**

**2023**

JÉSSICA WISSMANN

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM  
CONTEXTO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Maria Schnack

São Leopoldo

2023

W816p Wissmann, Jéssica.  
Práticas pedagógicas no processo de alfabetização em contexto de educação bilíngue / por Jéssica Wissmann. – 2023.  
148 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2023.  
“Orientadora: Dra. Cristiane Maria Schnack”.

1. Educação bilíngue. 2. Alfabetização bilíngue.  
3. Currículo bilíngue. 4. Idiomas. 5. Aluno. 6. Professores.  
I. Título.

CDU: 800.732:372

**JÉSSICA WISSMANN**

**“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM  
CONTEXTO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

**APROVADA EM 17 DE AGOSTO DE 2023.**

**BANCA EXAMINADORA**

**PROFA. DRA. PAOLA GUIMARAENS SALIMEN – INSTITUTO  
SINGULARIDADES  
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA – UNISINOS  
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**ORIENTADORA**



**PROFA. DRA. CRISTIANE MARIA SCHNACK -  
UNISINOS**

## RESUMO

São inúmeros os desafios encontrados pelas escolas que ofertam currículos bilíngues, desde a inicial implantação até os momentos de avaliação das práticas (Megale; Liberali, 2016). Ademais, considerando o cenário brasileiro, onde encontramos intenso crescimento de implantação de currículos bilíngues em instituições escolares, consoante à, até então, não legitimação de uma regulamentação para essa modalidade de ensino. A maneira como as aulas são organizadas e conduzidas pelos professores é um dos fatores que exige reflexão tanto por parte dos professores quanto das escolas. Em escolas em que a educação bilíngue ocorre em turmas em processo de alfabetização, por vezes surgem questionamentos sobre quem deve ser o professor alfabetizador, se a criança pode ser alfabetizada em dois idiomas e quais são os impactos (positivos e negativos), quando a alfabetização no segundo idioma deveria iniciar, dentre muitos outros. A partir de um lugar de docência em escola com currículo bilíngue (português e inglês) e de pesquisa em Linguística Aplicada na área da educação bilíngue, o foco deste trabalho são as práticas alfabetizadoras em uma escola com proposta de educação bilíngue ofertada da Educação Infantil até o Ensino Fundamental II. A proposta dessa pesquisa é identificar e analisar como a escola Crescer estrutura sua educação bilíngue, em especial na etapa inicial da alfabetização. Os dados apresentados foram gerados a partir de gravações de aulas, do professor bilíngue e titular, em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental I, ao longo do 2º semestre de 2022. Apoiados nos dados e nas análises pudemos observar distinções no entendimento dos professores no tocante das práticas alfabetizadoras em ambos os idiomas, português e inglês, sendo um primeiro inclinado a alfabetizar e o último orientado ao ensino da língua inglesa. Assim, embasados nessas análises e nos estudos para a elaboração dessa pesquisa, compartilhamos um exemplo de redirecionamento pedagógico da autora do trabalho envolvendo suas próprias práticas pedagógicas em cenário de educação bilíngue.

**Palavras-chave:** educação bilíngue, alfabetização bilíngue, currículo bilíngue, idiomas.

## ABSTRACT

There are many challenges faced by schools which provide bilingual curricula, since the initial implantation to the moments of practice evaluations (Megale; Liberali, 2016). Furthermore, considering the Brazilian scenario, where we can find intensive growth of the bilingual curricula in educational institutions, in accordance with, so far, the lack of validation of a regiment for this educational category. How classes are organized and led by teachers is one of the factors which requires reflection by teachers and schools. In schools where the bilingual education takes place in groups through literacy learning process, at times there are debates about who the literacy teacher must be, if the child can be in a literacy process in two languages and what are the impacts (positive and negative), when the literacy process in a second language should begin, among many others. From a position of teaching in a school with bilingual curricula (Portuguese and English) and research in Applied Linguistics in the field of bilingual education, the emphasis of this project are the literacy practices in a school with bilingual education classes from Preschool to Elementary school. The purpose of this research is to identify and analyze how the School Crescer structures its bilingual education, especially in the initial stage of literacy. The data presented were generated from recordings of classes, by the bilingual teacher and the full time teacher, 1st grade class, during the second semester of 2022. Supported by the data and analysis, we were able to observe distinctions in the teachers' understanding with regard to literacy practices in both languages, Portuguese and English, the former being geared towards literacy and the latter oriented towards the teaching of the English language. Thus, based on these analyzes and on the studies for the elaboration of this research, we share an example of the author's pedagogical redirection involving her own pedagogical practices in a bilingual education scenario.

**Keywords:** bilingual education, bilingual literacy, bilingual curricula, languages.

**LISTA DE EXCERTOS**

Excerto 1 – Exemplo de transcrição de conduta corporificada	41
Excerto 2 – Vai começar a aula do bilíngue	42
Excerto 3 – Depois a gente faz	52
Excerto 4 – Vai começar a aula do bilíngue	53
Excerto 5 – Já terminou a aula do bilíngue	55
Excerto 6 – Bye bye	56
Excerto 7 – Já acabou a aula do <i>teacher</i> ?	60
Excerto 8 – Days of the week I	63
Excerto 9 – Days of the week II	64
Excerto 10 – Days of the week III	65
Excerto 11 – Days of the week IV	66
Excerto 12 – Dias da semana I	72
Excerto 13 – Dia da semana II	74
Excerto 14 – Dia da semana III	75
Excerto 15 – Letras P, Q e R I	81
Excerto 16 – Letras P, Q e R II	82
Excerto 17 – Escrita da rotina I	85
Excerto 18 – Escrita da rotina II	86
Excerto 19 – Math class I	94
Excerto 20 – Math class II	96
Excerto 21 – Math class III	99
Excerto 22 – Math class IV	101
Excerto 23 – Math class V	103
Excerto 24 - Aula de matemática I	107
Excerto 25 – Aula de Matemática II	110
Excerto 26 – Aula de matemática III	111

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Disposição arquitetônica da sala de aula	38
Figura 2 – Sala de aula – visão da câmera	38
Figura 3 - Exemplo de um período de aula de bilíngue	50
Figura 4 – Interações entre alunos durante troca de períodos de aula	57
Figura 5 – Exemplo de escrita da rotina	58
Figura 6 – Atividade do livro sobre os dias da semana	62
Figura 7 - Páginas dos livros relacionadas à alfabetização	69
Figura 8 – Posicionamento dos alunos antes da orientação ao calendário	73
Figura 9 – Posicionamento dos alunos durante a atenção ao calendário	74
Figura 10 – Atividade sobre as letras P, Q e R	79
Figura 11 – Atividade da página 48	90
Figura 12 – Atividade da página 49	91
Figura 13 – Organização da sala e alunos	93
Figura 14 – Escrita na lousa pelo professor do bilíngue	97
Figura 15 – Questionamento de ALU 9	100
Figura 16 – Presença da professora titular durante a aula do bilíngue	105
Figura 17 – Folha com exercícios de matemática	106
Figura 18 – Posicionamento da professora no início das instruções	108
Figura 19 – Orientação sobre local da atividade	109
Figura 20 – Página da atividade	116
Figura 21 – Escrita da rotina da aula do bilíngue	121
Figura 22 – Página da atividade das partes do corpo.	123
Figura 23 – Comparativo de produção em tarefa de ditado	129

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Listagem das gravações realizadas	36
Quadro 2 - Quadro de horários	46
Quadro 3 - Organização temática das unidades dos livros	48
Quadro 4 - Direcionamentos para aula sobre os dias da semana	62
Quadro 6 - Direcionamentos para a aula sobre as letras P, Q e R	79
Quadro 7 - Cronograma sequencial de conteúdos do Livro de Lógica & Matemática	88
Quadro 8 - Direcionamentos para aula de matemática: página 49	91
Quadro 9 - Orientações gerais para aula de matemática: páginas 48 e 49.	92
Quadro 10 - Comparativo de habilidades adquiridas entre uma turma com treinamento fonêmico e outra sem treinamento fonêmico	126

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Justificativas</b>	<b>12</b>
<b>1.2 Objetivos</b>	<b>13</b>
1.2.1 Objetivo Geral	13
1.2.2 Objetivos Específicos	13
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b>	<b>14</b>
<b>2.1 Bilinguismo: alguns conceitos</b>	<b>14</b>
<b>2.2 Educação Bilíngue</b>	<b>18</b>
2.2.1 Educação Bilíngue no Brasil: desenvolvimento históricos e desafios	20
<b>2.3 Alfabetização</b>	<b>22</b>
2.3.1 Letramentos	27
2.3.2 Biletramento e alfabetização bilíngue	30
<b>3 METODOLOGIA</b>	<b>34</b>
<b>3.1 Pesquisa qualitativa de orientação etnográfica</b>	<b>34</b>
<b>3.2 Geração dos Dados</b>	<b>35</b>
<b>3.3 Análise dos Dados</b>	<b>40</b>
<b>4 ANÁLISE</b>	<b>42</b>
<b>4.1 Análise I: Contexto escolar e materiais didáticos para educação bilíngue</b>	<b>43</b>
<b>4.2 Análise II: O bilíngue</b>	<b>51</b>
<b>4.3 Análise III: Práticas de letramento</b>	<b>61</b>
<b>4.4 Análise IV: Práticas de alfabetização</b>	<b>77</b>
<b>4.5 Análise V – Práticas de Letramento Matemático</b>	<b>87</b>
<b>5. PARA ALÉM DOS PROPÓSITOS INICIAIS DESTA PESQUISA</b>	<b>112</b>
<b>5.1 “A partir das gravações realizadas para a pesquisa”: Percurso do mestrado como espaço de formação docente</b>	<b>113</b>
5.2.1 Uma professora bilíngue, um material didático, uma aula de inglês	114

	11
5.2.2 Uma professora bilíngue, um material didático, uma aula em inglês	120
5.2.3 O potencial de pequenas mudanças gerarem grandes resultados	125
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE A – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE B – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO MULTIMODAL</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO A – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA</b>	<b>149</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde muito tempo a língua inglesa é compreendida como a língua de entrada para sociedades cada vez mais atualizadas e com menos barreiras. Independente do propósito, estudo, viagem ou trabalho, ter o conhecimento do idioma inglês está socialmente relacionado às melhores oportunidades (De Assis-Peterson; Cox, 2007; Flores; Bearmore, 2015). O estudo da língua pode ocorrer de diferentes formas e com variadas metodologias de ensino. Atualmente, no Brasil, programas de educação e ensino bilíngue vêm sendo implementados em escolas com a proposta de preparar e orientar os aprendizes para participação plena na sociedade (Megale; Liberali, 2016).

Embora educação bilíngue e ensino bilíngue sejam conceitos distintos, sendo o conceito de educação bilíngue entendido por Harmes e Blanc (2000) como qualquer organização escolar onde, em determinado momento, há o ensino planejado e aplicado em pelo menos dois idiomas. E, segundo Megale (2018), ensino bilíngue faz referência às escolas bilíngues com currículos integrados explorando dois idiomas em que são feitas escolhas sobre quais componentes curriculares serão abordados em um ou outro idioma. Optamos, neste trabalho, pelo uso dos dois termos como comumente são utilizados: de forma intercambiável aplicada ao contexto de escola. Importante, além dessa parametrização, é salientar que falamos, no contexto desta pesquisa, da educação bilíngue de um currículo forjado com uma segunda língua considerada de prestígio.

A educação bilíngue emerge com a finalidade de preparar alunos para o mundo atual, apostando em um currículo que emprega duas ou mais línguas em suas práticas pedagógicas (Freitas; Gonçalves, 2020). São diversos os modelos de educação bilíngue existentes e cada instituição adota aquele que melhor se integra com sua realidade escolar (Megale, 2018; 2019)<sup>1</sup>. Dentro dessa multidiversidade de línguas, escolas, contextos e metodologias de ensino, a educação bilíngue vem ganhando, mesmo que ainda de forma tímida no Brasil, ênfase nos estudos científicos e nos debates dos profissionais envolvidos com a temática (Megale; Liberali, 2016).

Podendo ser implantada a partir dos anos mais iniciais nas escolas, conforme aponta Dias (2019), a prática do ensino bilíngue gera questionamentos quanto às práticas pedagógicas

---

<sup>1</sup> Sabemos, contudo, que, por vezes, a escolha do modelo a ser adotado não passa, necessariamente, por uma análise mais detalhada em termos de sua relação com o propósito mais amplo da instituição.

de alfabetização em mais de um idioma, por exemplo. É sob a luz dessas práticas alfabetizadoras, ou em período escolar de alfabetização, que este estudo se apoia para compreender como elas ocorrem e como são administradas pelos participantes.

Esta pesquisa está inserida no âmbito da Linguística Aplicada<sup>2</sup> e foi desenvolvida na escola Crescer<sup>3</sup>, pertencente a uma rede de escolas distribuídas nos estados brasileiros de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo e Mato Grosso, e que iniciou a implantação de um projeto de ensino bilíngue em 2019, adotando português e inglês como as duas línguas de instrução. A escola, que atende alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio Tecnológico Profissionalizante, optou por iniciar o ensino bilíngue com os grupos da Educação Infantil, e vem progressiva e sequencialmente aumentando as turmas nas quais a condução da aprendizagem é realizada através de duas línguas. Atualmente, a instrução bilíngue envolve da Educação Infantil até o 6º ano do Ensino Fundamental II<sup>4</sup>.

Delimitando este trabalho, o foco principal de atenção serão as atividades de alfabetização, letramento e escolarização realizadas em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental I, com interesse especial na articulação entre as práticas escolares de uso em língua portuguesa e língua inglesa. Ao longo dessa pesquisa, observaremos qual é o entendimento dos participantes sobre educação bilíngue e alfabetização bilíngue. Tais observações nos guiaram às análises, nas quais pudemos identificar distinções de concepções sobre como está orientada e organizada as práticas alfabetizadoras da instituição.

Ao final, compartilhamos um exemplo de redirecionamento de práticas pedagógicas envolvendo a autora deste trabalho, que a partir de estudos, observações e análises para a elaboração da pesquisa, pôde adotar ações inclinadas ao ensino *em* inglês. Essas práticas, inicialmente não faziam parte do escopo dessa pesquisa, ou seja, não foram realizadas com o intuito de serem incluídas no texto. Contudo, julgamos relevante partilhá-las, pois retratam uma mudança de perspectiva docente, extremamente pertinente para contextos de educação bilíngue.

---

<sup>2</sup> Deixamos registrado aqui nosso lamento pela decisão de desativação do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, processo iniciado em julho de 2022. Em sua última avaliação, o programa foi avaliado pela Capes (quadriênio 2017-2020), na área de Linguística e Literatura com nota 6, e pesquisas como esta, acabaram por perder espaço de produção.

<sup>3</sup> Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, o nome da escola será mantido em sigilo ao longo do trabalho e adotaremos o nome fictício “escola Crescer” quando fazemos menção ao nome da escola.

<sup>4</sup> Em 2019, o ensino bilíngue abrangia as turmas da Creche 1B, Creche 2A e Creche 2B. No ano de 2020, além da Educação Infantil, foi incorporado às turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I, seguindo em 2021 com as turmas do 4º e 5º, também do Ensino Fundamental I. Em 2022, a educação bilíngue foi implantada em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II.

## 1.1 Justificativas

Observamos nos últimos anos que o conceito de Educação Bilingue no Brasil tem conquistado bastante atenção, tanto por escolas interessadas em oferecer programas/currículos bilíngues, por famílias em busca de instrução para seus filhos, e por pesquisadores, atentos à emergência de maiores e novos entendimentos sobre o assunto (Megale; Liberali, 2016).

É na busca de mais conhecimento e compreensão sobre tal temática que esse estudo se sustenta no meio acadêmico. Com o afloramento de instituições de ensino adotando programas de educação bilíngue no Brasil, em maioria pertencentes ao ensino privado e muitas vezes conhecidas como escolas bilíngues de elite<sup>5</sup> (Megale, 2018), faz-se necessário que as lideranças pedagógicas tenham amplo conhecimento sobre as práticas de ensino bilíngue. Entretanto, quando nos direcionamos à literatura sobre ensino bilíngue no Brasil, encontramos poucos, embora crescentes, estudos que abrangem a temática (Megale; Liberali, 2016; Finger; Brentano; Ruschel, 2019; Megale, 2018). Em sua grande maioria, estudos realizados sobre ensino bilíngue exploram contextos norte-americanos e europeus<sup>6</sup>, nos quais, geralmente, bilinguismo se faz por necessidade de imigração.

Voltando ao contexto brasileiro, o aumento das instituições que implantaram programas ou projetos de educação bilíngue em seus currículos sugere que padrões, conceitos e diretrizes sejam explorados, discutidos e considerados durante a inserção. Em julho de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil<sup>7</sup>, que objetivavam regulamentar e orientar as instituições de ensino bilíngue no país. O projeto foi pauta de profissionais e pesquisadores do assunto com a intenção de adotar um guia que pudesse servir de norteador às escolas, definindo como, de fato, o ensino bilíngue brasileiro é e deve ser, visando qualidade e igualdade de oportunidades para os alunos. No entanto, passados quase dois anos de sua criação, o parecer ainda aguarda a homologação do Ministério da Educação (MEC).

A homologação de diretrizes se faz relevante para a condução da educação e do ensino bilíngue em território nacional; entretanto, são muitos os questionamentos e incertezas que elas

---

<sup>5</sup> A autora também utiliza a denominação “escolas bilíngues de prestígio” para fazer referência à educação bilíngue, quando por escolha das famílias, em redes privadas de ensino (Megale, 2018, grifo da autora deste trabalho).

<sup>6</sup> Coyle (2007) aponta que os modelos de educação bilíngue europeus, inicialmente seguiam metodologias americanas e canadenses, especialmente em cenários de imigração. Nessa perspectiva, em meados de 1990, começa a surgir a necessidade de olhar para o ensino bilíngue com atenção ao contexto europeu.

<sup>7</sup> Parecer CNE/CEB n.º 2/2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>. Acesso em: 12/09/2022.

trazem junto às escolas. Diante desse cenário de espera, dúvidas e preocupações, as instituições brasileiras com currículos bilíngues escolhem deliberadamente como conduzir seus programas de ensino, nos moldes mais condizentes com suas realidades (Marcelino, 2020; Megale, 2018).

Além disso, como pesquisadora, atuando profissionalmente em cenário de educação bilíngue, são várias as preocupações e questionamentos que emergem sobre os modelos e metodologias de educação bilíngue escolhidos e seguidos pelas escolas, principalmente em relação ao contexto de inserção e línguas preferidas de instrução. Assim, o investimento acadêmico em pesquisas sobre instrução escolar bilíngue apresenta também uma justificativa social, pois para além da academia, grandes interessados na temática são os profissionais aplicando uma pedagogia bilíngue com moldes que talvez não sejam totalmente bem direcionados à realidade brasileira – ou direcionados por um mercado em franco crescimento que tem atraído editoras do mercado nacional.

## **1.2 Objetivos**

A seguir, serão apresentados os objetivos geral e específicos deste estudo.

### **1.2.1 Objetivo Geral**

Esta pesquisa pretende identificar e analisar como a escola Crescer estrutura sua educação bilíngue, em especial na etapa inicial de alfabetização/escolarização.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

- Identificar como os usos de inglês e português se organizam ao longo das aulas por alunos e professores;
- Compreender como as aulas em Português e em Inglês estão estruturadas e organizadas no contexto do processo de alfabetização.

Este trabalho está organizado em 5 partes. Após esta introdução, o próximo capítulo apresenta os principais conceitos teóricos que embasam o percurso investigativo. Nesta seção, são apresentados os contextos da bilinguismo e, a partir disso, a educação bilíngue e o processo de alfabetização e letramento, foco deste trabalho. O capítulo três apresenta o percurso metodológico que permitiu que o trabalho analítico fosse realizado, cujos resultados são

apresentados no capítulo quatro, de análise. O capítulo cinco apresenta as considerações finais, momento de retornar aos objetivos específicos do trabalho à luz das análises realizadas.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo trata do aporte teórico utilizado para este estudo. O primeiro segmento abará compreender as visões gerais sobre bilinguismo, em conjunto com os conceitos de línguas de prestígio e bilinguismo de elite. Na sequência, são abordadas concepções sobre educação bilíngue, com subseções abrangendo educação bilíngue no Brasil e seus desafios. Em seguida, avançamos a discussão para a temática de alfabetização e letramentos, envolvendo os construtos de alfabetização bilíngue e biletamentos.

### 2.1 Bilinguismo: alguns conceitos

Os conceitos que abrangem bilinguismo revelam alta complexidade e muitas vezes definir o termo pode se tornar um desafio, assim como adotá-lo em determinados contextos tem potencial de gerar divergências em seu entendimento. Para o dicionário *online* Houaiss (2022), o termo bilíngue remete ao “que fala duas línguas” ou até “que fala dois dialetos da mesma língua”.

Popularmente temos a visão de que ser bilíngue é ter o conhecimento e saber utilizar duas línguas. Essa definição, embora social e culturalmente aceita, é simplória, pois não considera todas as dimensões evocadas na construção de um sujeito bilíngue (Megale, 2012). Harmers e Blanc (2000) discorrem sobre a necessidade de estudar o fenômeno do bilinguismo considerando toda sua complexidade, analisando os níveis: individual, interpessoal, intergrupar e social.

A partir do século XX, os conceitos de bilinguismo começam a ser melhor delineados socialmente. Entre as primeiras definições sobre a expressão encontradas na literatura, há uma postulada por Hornby (1977), na qual o autor explica que o termo se refere a um contexto social linguístico onde há a coexistência de duas línguas ou um sujeito que é capaz de gramaticalmente se comunicar utilizando mais de uma língua.

O uso das línguas pelos falantes demanda atividades muito mais complexas que só o desempenho cognitivo excelente. Apoiado no construto teórico de Pennycook (2004), o qual afirma que a utilização da linguagem possibilita o agir no mundo, em termos de desempenho, Moita Lopes (2008, p. 326) argumenta que:

É a ideia de que ver a linguagem como performativa possibilita entender que estar no mundo social é um ato de operar com as línguas, discursos e culturas disponíveis no aqui e no agora para construí-lo, não somente com base em significados já dados, mas também com base naqueles que nós mesmos podemos gerar, à luz de quem somos ou podemos ser em nossas histórias locais, portanto, em nossas performances (Lopes, 2008, p. 326).

Ou seja, falantes bilíngues fazem uso da linguagem para construir mundos e realidades, não apenas para evidenciar uma competência linguística em nível estrutural. Entendendo toda a complexidade da pessoa bilíngue, Li Wei (2012) compreende que o fenômeno do bilinguismo é a coexistência de diferentes línguas em contato e interação. Semelhante já fora proposto por Cummins (1979), estabelecendo que a proficiência do bilíngue não está alocada separadamente como duas línguas distintas no intelecto do indivíduo, as línguas são interdependentes cognitivamente, promovendo transferências de práticas linguísticas<sup>8</sup>.

Em consonância com Wei (2012) e Cummins (1979), Grosjean (1982) propõe que bilíngues não são compostos de duas identidades monolíngues. Partindo dessa noção de interrelação das línguas do sujeito bilíngue, numa visão mais sociolinguisticamente orientada, Ofélia García (2009) defende o bilinguismo dinâmico, argumentando que um indivíduo bilíngue não é o mesmo que dois monolíngues em uma mesma pessoa. Para além disso, a autora argumenta que, nas práticas sociais de uso de uma língua ou outra, os bilíngues mobilizam recursos linguísticos com diferentes níveis de competência e experiência que emergem de um único sistema linguístico com recursos integrados. Esses recursos são recrutados conforme determinadas estruturas sociais linguísticas e podem ser utilizados diferentemente a depender do contexto.

No que diz respeito ao uso e às escolhas linguísticas envolvendo as diferentes práticas sociais, Mikhail Bakhtin (1982) propõe o termo heteroglossia para sustentar que existe uma diversidade social de formas linguísticas, interligadas aos contextos linguísticos e sociais em que os interagentes se encontram. Para o autor, a linguagem surge das ações, posicionamentos e perspectivas das pessoas, e suas deliberações linguísticas não são neutras, mas elaboradas por sujeitos heteroglóssicos e modeladas pelo contexto de uso. Heteroglossia faz referência a todos os múltiplos significados e formas de leitura atrelados a construtos históricos possíveis e validados, a depender do contexto da interação (Bailey, 2007).

---

<sup>8</sup> Cummins propôs o Modelo de Proficiência Subjacente Comum (Commun Underlying Proficiency – CUP), no qual utiliza da imagem de dois icebergs separados na superfície, representando as duas línguas no bilíngue que podem ser diferenciadas na conversação superficial. Entretanto, abaixo da superfície, ambos os icebergs se conectam, de maneira que as duas línguas se completam e se constituem em um único sistema. As duas línguas do bilíngue funcionam através do mesmo sistema, as habilidades envolvidas ao fazer uso das línguas são originadas de um mesmo conjunto comum (Cummins, 1979).

Compreender o sujeito bilíngue como um sujeito heteroglóssico consiste em entender que suas línguas são múltiplas, coexistem e constituem-se a partir das experiências de seu uso real e situado (García, 2009). Assim, uma perspectiva heteroglóssica, que considera a multiplicidade linguística existente na elaboração de currículos de ensino bilíngue, fomenta a construção do sujeito heteroglóssico<sup>9</sup>.

Em alinhamento com os conceitos sobre heteroglossia, García (2009) discorre sobre o termo translinguagem<sup>10</sup> para explicar que, em suas práticas discursivas, os bilíngues recorrem a todo seu repertório linguístico, ou seja, todo seu conhecimento sobre línguas, para se comunicarem e construir sentidos. Neste contexto, é necessário diferir translinguagem de *code-switching*: o primeiro se refere às práticas discursivas complexas e inter-relacionadas (García; Wei, 2015), enquanto o segundo termo, *code-switching*, é referente à alternância entre diferentes línguas que um interlocutor faz durante um único discurso (Gardner-Chloros, 2009).

A noção de *code-switching* é contrária ao que é entendido por translinguagem, conforme salientam García e Wei (2015), pois não considera o repertório linguístico do falante, o qual é um conjunto único de recursos linguísticos. Parte, antes disso, da premissa de códigos separados e distintos de um mesmo falante. Dessa forma, ao translinguar o interagente não está fazendo alternância dos códigos das línguas, está usando todos seus recursos linguísticos que formam um só sistema. A perspectiva translíngue não pretende excluir a existência dos códigos e variações linguísticas, no entanto defende que as línguas são entidades marcadas histórica, política e ideologicamente (Wei, 2018).

Nas palavras da estudiosa sobre bilinguismo, a translinguagem está relacionada “às múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se engajam para que seu mundo bilíngue faça sentido” (García, 2009, p. 45). Buscando ir além das práticas acadêmicas tradicionais e sistemas convencionados, García e Wei (2015) argumentam que a translinguagem corrobora para novos entendimentos sobre as relações humanas, promovendo uma:

visão transdisciplinar que combina perspectivas sócio e psicolinguísticas para estudar as complexas práticas multimodais em interações multilíngues como atos sociais e cognitivos, capazes de transformar não somente os sistemas semióticos e a subjetividade do falante, mas também estruturas sociopolíticas. Translinguagem funciona ao gerar trans-sistemas semióticos, e cria trans-espacos onde novas práticas linguísticas, práticas de criação de sentidos multimodais e estruturas subjetivas e

---

<sup>9</sup> Na seção 2.2 é mais amplamente abordada a temática sobre currículos com perspectiva heteroglóssica.

<sup>10</sup> Do idioma inglês, “translanguaging”.

sociais são produzidas de maneira dinâmicas em resposta às complexas interações do século XXI<sup>11</sup> (García; Wei, 2015, P. 42-43).

A translinguagem é compreendida como uma maneira de descrever uma específica prática linguística. Wei (2018) advoga, entretanto, por uma teoria conceitual na qual a translinguagem é tida como uma Teoria Prática Linguística<sup>12</sup>, que compreende a língua como um recurso multimodal, multilíngue, multissemiótico e multissensorial que os sujeitos usam para produzir pensamentos e comunicarem-se uns com os outros. O autor explica a escolha por uma teoria prática, pois parte do princípio de que a teoria embasa e serve às práticas linguísticas para entender as criativas, variadas e dinâmicas práticas comunicativas que fazem uso de línguas, variações linguísticas, multissemioses e recursos cognitivos.

O conceito de translinguagem perpassa a concepção de interdependência entre duas línguas distintas e está associado aos contextos históricos e sociais imbricados dos interagentes que convergem a partir de novas experiências, gerando um novo sistema único (García; Wei, 2015). O pensamento humano processa-se para além de uma determinada língua; quando pensamos, recrutamos variados recursos cognitivos, semióticos e modais de todo nosso ímpar e pessoal composto linguístico (Wei, 2018). García e Wei (2015, p. 237, tradução livre da autora) argumentam que translinguar “faz referência aos modos que os bilíngues usam seus complexos repertórios semióticos para agir, saber e ser”<sup>13</sup>.

Sobre o repertório linguístico, Busch (2012) sugere que o falante possui um conjunto de recursos semióticos, históricos e normativos da linguagem que se interrelacionam proporcionando fluidez às práticas translíngues. Nesta perspectiva, Grosjean (1982) ressalta a importância de não comparar a competência linguística do falante bilíngue ao monolíngue. O autor explica que a existência de duas línguas compõem um recurso linguístico que permite ao indivíduo se comunicar utilizando-se de uma ou outra língua, ou ambas, a julgar por uma particular necessidade, contexto e situação.

Considerando a diversidade das línguas, contextos de aprendizagem e as necessidades de uso de um segundo idioma, Megale (2005) divide os bilíngues emergentes em dois grupos:

---

<sup>11</sup> Do idioma inglês, “transdisciplinary lens that combines sociolinguistic and psycholinguistic perspectives to study the complex multimodal practices of multilingual interactions as social and cognitive acts able to transform not only semiotic systems and speaker subjectivities, but also sociopolitical structures. Translanguaging works by generating trans-systems of semiosis, and creating trans-spaces where new language practices, meaning making multimodal practices, subjectivities and social structures are dynamically generated in response to the complex interactions of the 21st century” (García; Wei, 2014, p. 42-43).

<sup>12</sup> Do idioma inglês, “Translanguaging as a Practical Theory of Language”.

<sup>13</sup> Do idioma inglês, “refers to the ways in which bilinguals use their complex semiotic repertoire to act, know and to be”.

alunos do grupo dominante e alunos do grupo minoritário. Para a autora, no grupo minoritário estão os aprendizes que buscam o domínio de uma segunda língua para que plenamente possam participar na sociedade em que estão inseridos, como, por exemplo, os imigrantes ou os falantes de línguas indígenas no Brasil. Nos grupos dominantes, encontramos os aprendizes que escolhem aprender uma segunda língua, geralmente pelo impacto social, cultural e muitas vezes elitista do segundo idioma.

Nos grupos dominantes, tendências e padrões de educação se criam em relação à linguagem. Indivíduos capazes de se comunicar em uma ou mais línguas seguindo prescritas convenções passam a ser socialmente considerados “bem-instruídos”<sup>14</sup>. O domínio de determinadas línguas adiciona ao falante bilíngue os rótulos de “cosmopolitano”<sup>15</sup>, “cidadão do mundo”<sup>16</sup> e “bem-desenvolvido” academicamente<sup>17</sup> (Heath; Street, 2008, p. 18, grifo dos autores, tradução livre da autora). Essas descrições estão diretamente relacionadas aos conceitos de bilinguismo de elite e línguas de prestígio (Fishman, 1976).

No contexto brasileiro, a maioria dos bilíngues emergentes, em contexto escolar, pode ser considerada de prestígio, pois, segundo Finger, Brentano e Ruschel (2019, p. 181), as duas línguas estudadas são as “valorizadas na escola e na sociedade”, diferenciando-se das línguas minoritárias que conquistam pouco espaço nas instituições de ensino. Educação bilíngue de prestígio ou de elite, de acordo com Megale (2018), está geralmente vinculada às famílias com condições financeiras favoráveis com oportunidade de escolher (custear) por ensino bilíngue ou não.

Assim, no que concerne às escolhas para a realização desta pesquisa, nosso olhar está voltado para o falante bilíngue brasileiro, compreendido como aquele que faz uso de duas línguas de prestígio culturalmente valorizadas em nossa sociedade. Essas línguas são vistas como facilitadoras e promotoras da inserção do falante no mundo em diferentes contextos (Megale, 2005; 2012; 2018).

## 2.2 Educação Bilíngue

Definir educação bilíngue também pode ser desafiador. São inúmeras as abordagens, programas, perspectivas e metodologias que podem ser adotadas pelas organizações

---

<sup>14</sup> Do idioma inglês, “well-educated”.

<sup>15</sup> Do idioma inglês, “cosmopolitan”.

<sup>16</sup> Do idioma inglês, “citizens of the world”.

<sup>17</sup> Do idioma inglês, “well-rounded”.

educacionais a julgar pelo seu contexto de inserção e pré-concepções sobre a temática (Megale, 2018). De maneira mais geral, a educação bilíngue pode ser compreendida pela utilização de duas línguas para ensinar e aprender, desenvolvendo letramento e conteúdos (García; Wei, 2015; Wright; Boun; García, 2015). Hermes e Blanc (2000) corroboram com esse entendimento e salientam que a educação bilíngue pode ser uma estrutura educacional qualquer de aprendizagem em que, em determinado momento, o ensino se dá em duas ou mais línguas, simultâneo ou consecutivo.

Para além da aprendizagem de um segundo idioma, nem todo programa de educação bilíngue promove o que entendemos por ensino bilíngue, uma vez que o interesse principal de uma instituição com um único currículo integrado em dois idiomas são os conteúdos, práticas escolares e temáticas abordadas por meio de dois idiomas (Valdés; Pozza; Brooks, 2015; Megale, 2018). Assim, a segunda língua não precisa ser somente ensinada como uma disciplina isolada, mas os conhecimentos de diversas áreas do saber podem ser construídos utilizando-se de duas línguas. Para além de os conhecimentos de áreas diversas serem ensinados em duas línguas, espera-se que sejam ensinados a partir de um alinhamento pedagógico-conceitual, argumento e interesse deste trabalho.

Nesse contexto, podemos novamente trazer a noção de translíngua. García e Wei (2015) sugerem que, em cenários de instrução escolar bilíngue, o ato de translíngua poderia diminuir as rígidas políticas linguísticas<sup>18</sup>, resultando em maior flexibilidade e possibilitando aos alunos construir e expandir sentidos e conhecimentos através da utilização de todo seu repertório linguístico. Wei (2018) salienta que os falantes, em suas práticas translínguas, têm consciência dos limites idealizados entre as línguas e as variações linguísticas. Assim, o uso de línguas a depender de situações e cenários limita a fluência dos interagentes. Cummins (2008, tradução livre da autora) chama de “solidão bilíngue”<sup>19</sup> quando o aluno se organiza mentalmente para ativar somente uma língua em determinado momento. Isso reflete fortemente na educação, pois, quando o aprendiz só pode usar um idioma de menor conhecimento, por exemplo, o seu repertório linguístico pode ser menor do que na língua materna, diminuindo suas chances de interação, de desenvolvimento linguístico e de conteúdos.

É importante entender que, independente do contexto de inserção de uma escola que adota ou se organiza a partir de algum modelo de educação bilíngue, há sempre influências de crenças sobre a língua dominante da sociedade ou o idioma de maior prestígio que deve ser

---

<sup>18</sup> Políticas linguísticas são decisões e intervenções tomadas sobre as línguas e seus usos em contextos diversos. Podendo envolver inclusão (línguas de prestígio) ou exclusão de línguas (línguas minoritárias) (Oliveira, 2016).

<sup>19</sup> Do idioma inglês, “bilingual solitudes”.

aprendido, políticas governamentais e educacionais. Tais influências orientam as práticas da escola de forma que constroem o sujeito bilíngue nos moldes socialmente aceitos (Valdés; Poza; Brooks, 2015).

### 2.2.1 Educação Bilíngue no Brasil: desenvolvimento históricos e desafios

Vivemos em uma sociedade cada vez mais dinâmica, e a diversidade cultural, assim como a pluralidade linguística envolvida em inúmeros contextos, fazem parte do nosso dia a dia (Freitas; Gonçalves, 2020). É conhecido que a educação bilíngue já está em alinhamento com necessárias competências para o século XXI (García, 2009). Dentro dessa realidade, não surpreende a busca por conhecimento em mais idiomas, possibilitando às pessoas a ampliação de suas redes de comunicação e interação.

Frente a esse cenário, há alguns anos o Brasil vem presenciando o crescimento de instituições escolares adotando ensino bilíngue em seus currículos, normalmente da rede privada de ensino e em especial com aulas em português e inglês, ou seja, voltada aos grupos dominantes, conforme descrito por Megale (2005; 2018). É também apontado por Megale (2018) que um dos fatores responsáveis pelo aumento do interesse das famílias em instituições com oferta de educação bilíngue, no Brasil, pode ser explicado pela escalada financeira da Classe C. Tal ascensão está relacionada a aproximadamente 90 milhões de cidadãos brasileiros com o desejo de estudar e trabalhar no exterior, optando pela aprendizagem de um segundo idioma.

Em reportagem sobre a temática em 2021, o jornal digital Estadão publicou que, em cinco anos (2014 – 2019), o país teve um aumento de 10% de instituições de ensino implementando educação bilíngue. O índice reflete que a educação bilíngue não é só uma tendência, mas também uma demanda da sociedade, e famílias têm buscado em escolas particulares essa oferta como um diferencial importante.

Reconhecido o forte crescimento de escolas adotando algum modelo de educação bilíngue e as necessidades linguísticas da atualidade, dois dos grandes desafios da educação bilíngue brasileira estão relacionados ao fato de ainda não haver alguma normatização formal que delimite e oriente as práticas escolares (Megale, 2018) e de que ainda estamos, como país, com uma caminhada acadêmica não consolidada em termos de estudos sobre a temática e suas implicações pedagógicas. Embora esforços tenham sido investidos para se ter uma regulamentação, como a não homologação das Diretrizes para a Educação Plurilíngue revela, não há uma padronização nem uma lei que especifique orientações para essa modalidade de

ensino em âmbito nacional. A falta de regulamentação é um desafio justamente por não termos maturidade educacional para discutir amplamente a temática.

Há, nas escolas, currículos únicos que integram as duas línguas no que compete à aprendizagem de conteúdos das diversas áreas do conhecimento. Escolas que adotam um currículo adicional, geralmente com abordagem pedagógica que integra língua e outros conhecimentos, também conhecida como Content Language Integrated Learning – doravante CLIL<sup>20</sup>, têm seus programas de educação bilíngue comumente fornecidos por uma instituição implementadora desses programas e projetos de ensino. Há também escolas que aderem a um sistema de currículo optativo, sendo a educação bilíngue opcional aos alunos (Marcelino, 2020; Megale, 2018). Essa amplitude de modelos de escolas bilíngues é, segundo Coyle (2006), baseada em exemplos de instituições de ensino ao redor do mundo e gera debates sobre qual é a melhor abordagem para o Brasil. Vemo-nos então frente a mais uma problemática da educação bilíngue brasileira, melhor dizendo, as poucas pesquisas e embasamento teórico abrangendo o nosso contexto (Finger; Brentano; Ruschel, 2019).

Questões sobre letramento, alfabetização e escolarização também estão na pauta das discussões. Questionamentos sobre os impactos da aprendizagem de dois idiomas ao longo do processo de alfabetização<sup>21</sup>, qual a idade mais apropriada para inserção de um segundo idioma na escolarização das crianças e como desenvolver a língua adicional se os alunos ainda não estão alfabetizados plenamente<sup>22</sup> são alguns dos tópicos que permeiam o contexto da educação bilíngue brasileira (Finger; Brentano; Ruschel, 2019; De Santis; Del Ré, 2019; e.g.).

Em relação aos processos de alfabetização e letramento, compreendemos que ambos se interrelacionam e não podem ser divididos. O aprendiz é agente da aprendizagem, necessitando não só da compreensão das relações entre fonemas e grafemas, mas também da atribuição e identificação de significados à escrita nos diferentes contextos que se faz relevante. Assim, uma educação bilíngue comprometida com a alfabetização deve ancorar-se nas práticas de letramento e escolarização com um currículo que integra ambas as línguas, tornando o aluno

---

<sup>20</sup> Em português, aprendizagem integrada e língua e conteúdo.

<sup>21</sup> Em estudo comparativo sobre a complexidade sintática envolvendo as produções escritas de alunos do segundo ano do Ensino Fundamental I em uma escola bilíngue (português e inglês), Finger, Brentano e Ruschel (2019) apresentam indícios de que não há impactos negativos cognitivos e linguísticos, como prejuízos ou atrasos, quando a alfabetização ocorre em duas línguas.

<sup>22</sup> De Santis e Del Ré (2019) conduziram um estudo sobre as práticas linguísticas dos educadores ao se dirigirem às crianças em relação às práticas discursivas nas famílias, falantes de português, em um contexto de escola bilíngue com ensino de inglês e português. Elas objetivavam verificar se, por haver a distinção entre os modos de fala das educadoras e das mães das crianças, a aprendizagem de inglês poderia ser limitada. Concluíram que essa diferença de modos de fala exige que o segundo idioma envolva atividades contextualizadas, trazendo propostas de interação em inglês que simulam o cotidiano da criança em português.

capaz de realizar construtos significativos e transitar pelos idiomas, utilizando-os de maneira independente.

### 2.3 Alfabetização

Aprender a ler e escrever está no centro das práticas escolares iniciais no Ensino Fundamental I (Bialystok; Luk; Kwan, 2005), e historicamente esta é uma competência cujo desenvolvimento é de responsabilidade dos professores, em específico da formação em Pedagogia (Seidenber *et al.*, 2020). Em alguns contextos familiares, famílias, esperançosas, alimentam o desejo e incentivam seus pequenos aprendizes em atividades de leitura e escrita para que eles estejam “capacitados” o quanto antes. Professores desprendem de incansáveis estratégias, métodos e teorias, visando habilitar seus alunos a entrarem no fantástico mundo de possibilidades envolvendo as letras. Mas, e as crianças?

Encontram-se os pequenos em um turbilhão de processos de inserção à leitura e escrita, os quais desafiam, emocionam, geram anseios, instigam curiosidade e possibilitam o acesso a inúmeras práticas sociais. As escolhas e inclinações das instituições escolares e dos educadores podem influenciar esse processo tanto positiva quanto negativamente.

No primeiro semestre do ano de 2019, num ato em função das políticas públicas educacionais brasileiras, institui-se no país a Política Nacional de Alfabetização – doravante PNA<sup>23</sup>. Esse documento é apresentado pelo MEC por meio da Secretaria de Alfabetização – doravante SEALF – e tem a finalidade de elevar a qualidade da alfabetização e combater os índices de analfabetismo em todo o Brasil. A PNA assume o compromisso de difundir contribuições baseadas em evidências científicas que embasam o trabalho das escolas no que concerne às escolhas direcionadas à alfabetização.

Embora lançando como ferramenta orientadora das práticas alfabetizadoras no Brasil, a PNA é criticada por professores e pesquisadores devido ao seu caráter padronizador, levando professores alfabetizadores a seguirem alienada e rigidamente as escolhas metodológicas do documento. É de comum acordo, entre os que a criticam, que as instituições de ensino, públicas e privadas, num país tão extenso como o nosso, tenham liberdade de escolher e desenvolver suas próprias políticas de alfabetização, proporcionando aos docentes o poder de decisão sobre quais metodologias são mais apropriadas para seus específicos contextos de trabalho (Leal, 2019; Morais, 2019; Mortatti, 2019).

---

<sup>23</sup> Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019.

Com frequência, as discussões sobre alfabetização envolvem tópicos relacionados aos métodos, sistemas e pedagogias, porém poucas vezes o debate está direcionado às concepções sobre leitura e escrita que a criança traz consigo. Essas pré-concepções e conhecimentos que as crianças trazem para a escola precisam ser considerados ao longo da aprendizagem, pois são esses elementos que vão contribuir para o processo de significação da língua escrita (Goulart, 2010). Além disso, já explicava Vygostky (1987) que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo transformador que acarreta numa ampla mudança dos entendimentos prévios e em todo desenvolvimento cultural da criança.

Segundo Ferreiro (1985), apoiada no construtivismo piagetiano<sup>24</sup>, é necessário aceitar que não podemos simplesmente inserir letras e palavras no intelecto das crianças. Elas precisam assimilar as informações com base nos seus conhecimentos prévios e estágios de assimilação do simbolismo da escrita. O aprendiz precisa ser considerado autor e produtor de seu próprio conhecimento (Smolka, 2017). Logo entende-se que os aprendizes precisam interagir com a leitura e a escrita, fazer associações com suas pré-concepções e transformá-las para, então, usá-las.

Delineada a temática, práticas de aquisição da leitura e escrita são consideradas processos culturais (Buchweitz; Mota; Name, 2017) e estão associadas ao conceito de alfabetização, que, para Ferreiro (1992), é a mais essencial exigência da educação. Segundo Soares (1985, p. 20), alfabetizar é um “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita”. Para Magalhães (2014), o nível de alfabetização das pessoas pode ser medido em relação à competência de uso nas práticas cotidianas. Para as crianças, esse é um processo que pode ser mais rápido ou lento, feliz ou doloroso, envolvendo diversas variáveis que dependem ou não dos pequenos.

É ao longo do primeiro ano de vida da criança que ela desenvolve a habilidade de identificar características<sup>25</sup> dentre as línguas que lhe estão sendo expostas. Essa habilidade é conhecida como o processo de aquisição fonológica, sendo esta a etapa inicial para o processo de aquisição da linguagem e basilar para o desenvolvimento da consciência fonológica (Buchweitz; Mota; Name, 2017).

Anthony e Francis (2005) conceitualizam consciência fonológica como a habilidade de identificar, diferenciar e usar os sons produzidos em uma língua. Durante o processo de

---

<sup>24</sup> No construtivismo de Piaget, a construção do conhecimento é um processo concomitante com o desenvolvimento e construção do sujeito em interação com o mundo (Sanchis; Mahfoud, 2007).

<sup>25</sup> Compreendemos essas características como as possíveis combinações silábicas permitidas em uma determinada língua, os possíveis sons (fonemas) que uma letra pode ter, bem como diferenciações entre os sons das letras em relação ao seu posicionamento nas palavras.

aquisição fonológica, a criança também passa por outras etapas, que refletem na sua internalização fônica e vão influenciar seu desenvolvimento e desempenho linguístico. Inicialmente, no período pré-linguístico, a criança balbucia palavras orientadas pelos sons das palavras ouvidas por ela. Em seguida, com aproximadamente um ano de idade, inicia-se o período linguístico, no qual a criança ainda pode utilizar de balbucio para se comunicar, mas começa a desenvolver a capacidade de falar mais palavras corretamente e faz uso de gestos (Anthony; Francis, 2005).

Em torno dos 5 anos de idade, a criança já tem um amplo e complexo repertório linguístico oral, que serve de alicerce para o desenvolvimento da consciência fonológica e da aprendizagem do sistema alfabético e da leitura. Portanto, uma rica exposição de diferentes sons linguísticos, para Buchweitz, Mota e Name (2017), é primordial para ampliar o processo de aquisição fonológica, facilitando a aprendizagem de língua(s) de maneira natural e, eventualmente, fornecer subsídios para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A aprendizagem da leitura e da escrita nem sempre ocorre de maneira linear, e obstáculos podem sensibilizar o processo. Soares (1985, p. 20) explica que as habilidades de ler e escrever estão relacionadas à capacidade “de codificar língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler)”. Contudo, também explica que, para além de codificar e decodificar a língua, o aprendiz precisa aprender e compreender os significados da linguagem escrita, objetivando expressá-los comunicativamente. Por conseguinte, para que a criança consiga transformar sua capacidade linguística oral em palavras escritas, Buchweitz, Mota e Name (2017) salientam a importância de que as crianças participem de situações culturais diversas que proporcionam o desenvolvimento de letramento(s)<sup>26</sup>, e acesso à escrita em diferentes contextos e gêneros.

O processo de aprendizagem da leitura, segundo Frith (1985), engloba a aquisição de três habilidades: logográfica, alfabética e ortográfica, as quais podem envolver momentos de avanço, permanência e retrocesso, mas essenciais para a leitura fluida. A habilidade logográfica permite o reconhecimento de palavras conhecidas pela sua forma. A identificação de relações entre fonemas e grafemas se dá pelo desenvolvimento da habilidade alfabética e, para além dessas associações, quando o leitor já é capaz de ler as palavras, está colocando em prática a habilidade ortográfica.

Para além da capacidade de leitura fluida, Ferreira (1992) defende que os programas alfabetizadores nas escolas precisam trabalhar com os alunos as funções sociais que envolvem

---

<sup>26</sup> Considerações mais aprofundadas sobre letramento(s) serão tecidas na seção 2.3.1 deste trabalho.

os usos realísticos de leitura e escrita. Compreendendo que, nos diferentes contextos familiares, as práticas de leitura e escrita não ocorrem sempre com mesma ênfase e frequência (Smolka, 2017), torna-se dever da escola ofertar oportunidades de contato real às crianças. É importante que os pequenos entendam que ler e escrever são ações sociais e que não estão limitadas aos espaços escolares.

Ao entender que um escritor escreve para um leitor e espera desse um retorno, Bakhtin e Volochínov (2006) defendem que a língua escrita é uma maneira de encontro dos interagentes convidados a se comunicarem, ou seja, a escrita é dialógica e não solitária, e os alunos precisam aprender a usá-la para agir e interagir no mundo. Smolka (2017, p. 34), embasada em sua pesquisa envolvendo as ações pedagógicas em salas de aula em processo de alfabetização, salienta que “a escrita sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita, e faz desaparecer o desejo de ler e escrever”.

No decurso do período alfabetizador, os momentos de interação com o outro também contribuem positivamente para a aprendizagem. Goulart (2010) explica que é através da interação e das práticas sociais que os sentidos dos enunciados se constituem, e, mesmo que haja modelos gramaticais que precisam ser seguidos, o potencial criativo da linguagem não pode ser excluído. Na interação com o outro, percebemos que os diferentes discursos, demandas sociais e formas de expressão impactam diretamente a aprendizagem da língua para uso real na sociedade.

Durante a aprendizagem sobre o sistema de escrita, o papel social do outro (professor, colegas, pais, dentre outros atores), os simbolismos imbricados nos discursos, os contextos e interesses são todos permeados pelo uso, pela função linguística e pelas experiências sociais das interações. Para Smolka (2017), a ação representativa do outro nas interações direcionadas a alfabetizar é a de maior relevância e significado, pois a forma como o orientador direciona o ensino tem impacto nas interpretações e na construção de sentidos da criança.

Retomamos a necessidade de considerar os conhecimentos preliminares que a criança traz consigo, considerando que as palavras estão sintaticamente atreladas a sentidos, e tais sentidos podem divergir a depender dos diversos contextos sociais existentes. Nesse sentido, Vygotsky (1987) entende que a gramática e a sintaxe se originam na interação social, e são mediadas pela realidade psicológica individual de cada aprendiz.

Até 1980, no Brasil, a abordagem alfabetizadora estava direcionada ao uso de cartilhas que adotavam práticas de codificação e decodificação do sistema linguístico, os alunos eram alfabetizados aprendendo sequencialmente letras, sílabas, palavras, frases e então texto (Mortatti, 2006). Tais práticas passaram a ser criticadas por não relacionarem a aprendizagem

com as práticas sociais de leitura e escrita (Mortatti, 2006). Segundo Smolka (2017), as atividades de leitura e escrita encontradas nas cartilhas careciam de sentidos, pois estavam desvinculadas do funcionamento real da língua. Paulo Freire, já em meados de 1960, criticava a alfabetização alienada da realidade, argumentando que as práticas alfabetizadoras, mediadas pelos professores, deveriam proporcionar leitura de mundo, para tornarem-se significativas aos aprendizes (Colello, 2014).

O desenvolvimento da alfabetização com abordagem estritamente fonética, segundo Bialystok (2001), desinteressa e não considera as motivações individuais das crianças. Ferreira (1992) exemplifica a problemática, explicando que, em conversas com crianças, as pessoas adultas não restringem suas falas a somente sons simples, nem tampouco organizam suas mensagens orais do nível fácil ao difícil, conforme a capacidade de compreensão da criança. Assim, não é cabível privar os alunos de situações reais de uso da leitura e da escrita, evitando os modelos organizados unicamente para alfabetizar.

Menchik (2020), embora concordando que as metodologias com abordagens estritamente fonéticas possam ser, de fato, consideradas mecânicas, salienta que o trabalho com a fonética é necessário para que habilidades como decodificação e codificação sejam desenvolvidas pelos aprendizes. Apostando em uma perspectiva de alfabetização harmonizadora, Alves e Finger (2023) sustentam que é possível e necessária a combinação de pedagogias de ensino que considerem os aspectos globais da criança, mas que também incluam o desenvolvimento das relações grafofonológicas. À vista disso, reafirmamos que, no decurso da construção da alfabetização, é necessário ter ciência de que não se deve ensinar ou aprender apenas a ler e escrever, deve-se ensinar e aprender uma forma de linguagem, de interação verbal, uma atividade social. A escrita precisa ser compreendida como uma maneira de interação com o outro através de um sistema simbólico (Smolka, 2017).

Consoante a necessidade de trabalhar a consciência fonêmica, mas com uma abordagem realística que incorpore o contexto social dos aprendizes com as necessidades escolares, foi-se vinculando mundialmente o termo letramento ao conceito de alfabetização. Em inglês, o vocábulo “*literacy*” é utilizado para definir tanto alfabetização quanto letramento. Barton (2007) explica que, ao utilizar o termo “*literacy*”, precisamos estar cientes de todas as abordagens relacionadas, podendo ser compreendido como a simples aprendizagem das habilidades para leitura e escrita ou como uma maneira de acesso a conhecimento e informação no âmbito social. É comumente reconhecido no Brasil que o processo de alfabetização faz parte de práticas de letramento. Em outras palavras, o conceito de letramento envolve dimensões mais amplas que a alfabetização, mesmo ambos ocorrendo concomitantes (Soares, 2004).

No próximo segmento, exploraremos o conceito de letramentos, relacionando-o à temática da alfabetização e às práticas atreladas aos dois tópicos.

### 2.3.1 Letramentos

O surgimento do termo letramentos trouxe consigo um novo direcionamento pedagógico para os educadores. A alfabetização passa a não estar mais somente reduzida a aprendizagem de fonemas e grafemas, mas também deve preparar o aluno para práticas sociais e reais de leitura e escrita (Soares, 2003, 2004). Para Bialystok (2001), ser letrado é um dos princípios basilares para a participação plena das pessoas no meio social. O autor ainda salienta que o sucesso acadêmico está vinculado a quão bem letrado o indivíduo está.

Considerando o cenário brasileiro e para os fins deste trabalho, se faz importante entender que semanticamente o uso do termo letramento está vinculado com o que é entendido por alfabetização e à habilidade adquirida de um sujeito de se movimentar em uma sociedade habitada por diferentes textos. Já, em consonância com Street (2001, 2022), quando utilizamos o termo em sua forma no plural, ‘letramentos’, estamos nos referindo ao desenvolvimento de habilidades que estão para além do domínio da escrita e da leitura, envolvendo outros campos do conhecimento que também podem ser desenvolvidos mediante atividades escolares.

De acordo com Bakhtin e Volochínov (2006), as diferentes esferas em que ocorrem as atividades humanas fazem uso da linguagem, e as sociedades cada vez mais complexas promovem a circulação de conjuntos diversos de gêneros discursivos e enunciados. Ao interagirmos pelos diferentes campos da comunicação social, nos apropriamos de diferentes gêneros, ou seja, diferentes letramentos, como letramento científico, letramento digital, letramento legislativo, entre outros. Contudo, não temos a mesma habilidade letrada em todos os campos, uma vez que desenvolvemos os variados letramentos a depender da nossa necessidade e interação com os distintos contextos sociais (Geraldí, 2014).

Em sua publicação seminal sobre a temática, o Grupo de Nova Londres (Cazden *et al.*, 1996)<sup>27</sup>, utiliza-se do termo em inglês *literacy* para fazer referência às práticas de alfabetização e letramento. Nesse contexto, os autores, já à época, preocupados com as mudanças sociais, novas tecnologias e a preparação dos alunos para participarem ativamente em sociedade, advogavam sobre uma pedagogia de multiletramentos. Para eles, o emprego do termo

---

<sup>27</sup> Em 1996, O Grupo de Nova Londres, composto por 10 autores e educadores - Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, GuntherKress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakat, publicam ‘A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures’ (em português: Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais) (Cazden *et al.*, 1996).

multiletramentos implica o reconhecimento da multiplicidade discursiva existente e o aumento da diversidade linguística nos seus mais variados contextos, explorando como esses discursos e línguas se apresentam e se interrelacionam nas diferentes sociedades, culturas e tecnologias.

É explanado por Cazden *et al.* (1996) que, além da aprendizagem de *literacy*, os alunos precisam ser inseridos em práticas de leitura e escrita reais, compreendidas pelos autores como práticas de multiletramentos, nas quais é possibilitado aos aprendizes o desenvolvimento de amplas habilidades vinculadas com o que acontece na sociedade letrada atual. Essas ações pedagógicas também devem envolver as experiências e os conhecimentos prévios dos aprendizes, para auxiliar a interpretação, construção de sentidos e ressignificação do que é novo de maneira crítica.

No tocante das considerações brasileiras sobre o tema, Soares (2003, 2014) argumenta que, embora compreenda alfabetização e letramento como processos indissociáveis, que ocorrem simultaneamente<sup>28</sup>, entende que eles são processos distintos. A autora esclarece que não é necessário estar alfabetizado para participar de eventos de letramento, mas que a alfabetização é fundamental para a prática social de leitura e escrita. Dessa forma, separar os dois conceitos, significaria não perder as especificidades da alfabetização no processo de letramento, nem do letramento no desenvolvimento da alfabetização.

Relacionando um pouco mais os conceitos de alfabetização e letramento, Magalhães (2014) categoriza inicialmente o primeiro termo como processo e o segundo como produto. O autor explica que o desenvolvimento de letramentos é um modo de formar culturalmente o indivíduo. Nesse sentido, ele salienta que as instituições escolares não alfabetizam mais do que geram cultura. Assim, o autor entende que alfabetização é um processo-produto que leva ao letramento.

Retomando o conceito de multiletramentos postulado pelo Grupo de Nova Londres (Cazden *et al.*, 1996), o qual também o distingue do que é compreendido por alfabetização, entendemos que letramento e alfabetização não devem ser desassociados. Dessa forma, uma pedagogia voltada ao ensino de multiletramentos não se ancora somente no ensino da norma culta e padronizada de uma determinada língua. O desenvolvimento de multiletramentos deve articular o ensino da língua com outras diferentes formas de significados que são cada vez mais mutáveis, representativas e fazem parte das dinâmicas sociais atuais.

---

<sup>28</sup> A autora entende a alfabetização como aprendizagem da técnica de decodificar e codificar o sistema da escrita e letramento como aprender a usar esses sistemas nas mais variadas e complexas práticas sociais (Soares, 2003).

Nesse sentido, o sistema alfabético, codificação e decodificação devem ser ensinados e postos em prática pela criança para que seu uso se torne fluido (Soares, 2004). Barton (2007) ressalta que as práticas de letramento realizadas em ambiente escolar, para terem tal caráter fluido, precisam estar relacionadas com o dia a dia dos alunos. O uso único de textos escritos é insuficiente, quando compreendemos que, através de imagens, vídeos e cores, por exemplo, também é possível extrair informações que colaboram na construção de significados (Cazden *et al.*, 1996).

Em adição, as práticas de atividades atreladas à realidade dos aprendizes e as ações direcionadas ao desenvolvimento de letramentos feitas na escola devem ser realizáveis fora dela. É argumentado por Geraldi (2014) que não cabe à escola o ensino de todos os letramentos, mas é imprescindível que as instituições escolares reconheçam a existências de múltiplos letramentos e priorizem o trabalho com os que são mais significativos no contexto e para a vida dos alunos.

Até o momento, estamos orientados às ações de alfabetização e letramento em cenários de aprendizagem monolíngues. A literatura atrelada ao assunto tem promovido importantes e positivas contribuições para que análises e direcionamentos possam ser feitos em contextos de instrução bilíngue. Entretanto, no cenário brasileiro, temos à disposição poucas e recentes pesquisas que contribuem para a compreensão de como ocorrem essas práticas em contextos de aprendizagem de duas línguas simultâneas (Megale; Liberali, 2016). A necessidade de mais informações sobre alfabetização em escolas com educação bilíngue justifica-se em razão da atual ascensão dessa modalidade de ensino no Brasil (David, 2017).

Como já foi exposto, as ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de letramentos devem perpassar o ensino de leitura e escrita, envolvendo os alunos em práticas sociais realísticas. Em ambientes de educação bilíngue, os atos orientados a letrar e alfabetizar precisam estar alinhados para a evolução de habilidades em ambos os idiomas de ensino. Nesse sentido, são necessárias condutas pedagógicas para fins de alfabetização bilíngue e biletamento<sup>29</sup>. É justamente da temática alfabetização e biletamento que nos ocuparemos na próxima seção.

---

<sup>29</sup> Utiliza-se o termo “biletamento” para referenciar práticas de letramento em contextos de educação escolar em dois idiomas.

### 2.3.2 Biletramento e alfabetização bilíngue

Com o olhar direcionado ao contexto de pesquisa que este trabalho se propõe a explorar, as práticas alfabetizadoras iniciais em uma escola com programa de educação bilíngue, as ações escolares envolvendo a aprendizagem simultânea *de* e *em* duas línguas, têm conquistado interesse dos envolvidos no processo, da sociedade e do meio acadêmico (Finger; Brentano; Ruschel, 2019, grifo nosso).

Pensando no cenário teórico brasileiro, onde a utilização do termo letramentos está atrelada à alfabetização e, ao mesmo tempo, se diferencia desta, entendemos que, na realização de atividades destinadas a letrar, há a promoção de habilidades voltadas para o uso real da leitura e da escrita. Com essas atividades, o aluno é levado a desenvolver a leitura e escrita crítica, compreendendo todas as camadas subjetivas que envolvem os processos de ler e escrever. Todavia, são ações em contextos educacionais monolíngues. Desde o momento que uma ou mais línguas são incluídas na instrução escolar, tanto alfabetizar quando letrar precisam estar orientados para a formação do aprendiz bilíngue.

Neste trabalho, defendemos o uso do termo biletramento, embasados no construto de que as diferentes esferas de letramentos devem ser desenvolvidas em ambas as línguas de ensino. Apoiados na definição de Hornberger (2005, p. 5) de que “biletramento é a conjunção do letramento e do bilinguismo – e a interação dinâmica entre eles”, entendemos que o uso do prefixo *bi*, não busca a separação das línguas ao letrar, sendo essa uma visão monoglóssica de ensino. Mas sim, seu uso visa proporcionar aos aprendizes a estruturação da leitura e da escrita *de* e *em* duas línguas de maneira simultânea (Megale, 2017).

De acordo com Gentil (2011), as mesmas dimensões abrangidas no desenvolvimento de letramentos - cognitivas, linguísticas e socioculturais da escrita e da leitura - são integradas no processo de biletramento. Nessa perspectiva, o conceito de biletramento é consoante ao que é entendido sobre letramento (Kleiman, 2003; Barton, 2007), pois envolve os atos sociais que, em contextos específicos, utilizam-se da leitura e da escrita para precisos propósitos (Megale, 2017). Assim, se é ensinado o domínio de um código linguístico fazendo uso de textos realísticos circulantes na sociedade, o mesmo deve ser feito com a outra língua de instrução.

Quando estudos sobre alfabetização bilíngue foram inicialmente conduzidos, existia a crença de que a aprendizagem em duas línguas ocasionaria prejuízos cognitivos aos alunos. Todavia, hoje em dia, embasados em pesquisas advindas de diferentes países, contextos sociais e linguísticos e tratando de diversas línguas, já se pode afirmar que a alfabetização bilíngue não

promove atrasos linguísticos e cognitivos às crianças (Finger; Brentano; Ruschel, 2019; Nobre; Hodges, 2010).

A concepção de que a criança precisa estar plenamente alfabetizada na língua materna para então ser capaz de aprender uma segunda língua também não é mais válida. Os alunos, conforme aponta a literatura na área, não só são capazes de serem alfabetizados em duas línguas, como também apresentam resultados de desempenho positivos (Finger; Brentano; Ruschel, 2019). Todavia, Schnack, Lemke e Jaeger (2009) compreendem que a aprendizagem de um idioma não acontece de maneira semelhante com todos os aprendizes, atingindo os mesmos objetivos simultaneamente. O processo de aquisição de língua não é linear, nem tampouco é mensurável.

Aprender a ler e escrever, para qualquer criança e em qualquer idioma, como já mencionado, envolve o desenvolvimento de variadas habilidades básicas relacionadas ao conhecimento e memória fonológica, conhecimento de vocabulário e a capacidade metafonológica de acessar e manipular os sons das palavras (Oller; Jarmulowicz, 2007). Entretanto, é importante compreendermos que o desenvolvimento das habilidades alfabetizadoras ocorre de maneira distinta entre bilíngues e monolíngues, conforme afirmam Bialystok (2001) e Bialystok, Luk, Kwan (2005). Os autores explicam que os bilíngues são favorecidos ao poderem utilizar a transferência de habilidades de leitura e escrita em uma língua para concretizar a aprendizagem na outra língua. Oller e Jarmulowicz (2007) e Megale (2017) afirmam o mesmo, salientando que a transferência de informações entre as línguas é um facilitador para a construção de novos sentidos ao longo da aprendizagem. García (2009) denomina esse processo de transição entre línguas por bilinguagem simultânea, pois entende que o aluno utiliza seus conhecimentos de ambas as línguas no entendimento da leitura e na construção da escrita. Finger, Brentano e Ruschel (2019) apontam que, mesmo ocorrendo a transferência de saberes entre as línguas, ao colocá-las em uso, os aprendizes, sendo alfabetizados em duas línguas, não demonstram confundi-las. Os alunos mostram-se capazes de administrar esse uso em determinadas situações.

Salientando a importância da translinguagem, García (2009) complementa que esse processo de transferência é algo natural e está relacionado às práticas de bilinguagem, nas quais o bilíngue constrói continuamente seu repertório linguístico único. Nesse sentido, é preciso compreender que, mesmo direcionando os bilíngues para operarem de maneira monolíngüística em contextos bilíngues, podem e devem translinguar de forma a não suspenderem recursos de um determinado idioma. Assim, é possibilitado aos aprendizes um ambiente propício para a criação de sentidos embasados nas suas experiências reais e culturais (D'warte, 2014).

Para Espinosa, Moreno e Vogel (2020), é na utilização real das línguas que o bilíngue consegue distingui-las e se apropriar, compreendendo como e em quais contextos estão inseridas, acionando-as a julgar necessário podendo translínguar entre elas, promovendo expansão e melhora em suas práticas escritas. Se pensarmos que os monolíngues estão em constante uso e apropriação de sua língua materna, os bilíngues necessitam colocar seus idiomas em uso para se apropriarem (Nobre; Hodges, 2010). Empregando as línguas nos atos comunicativos, os bilíngues assimilam suas funcionalidades como um sistema integrado e não como dois conjuntos de idiomas independentes (Finger; Brentano; Ruschel, 2019). Oller e Jarmulowicz (2007) ressaltam que um cenário que atraia efeitos positivos para a alfabetização bilíngue exige a ocorrência de troca de informações entre as estruturas linguísticas em situações reais de aprendizagem distintas entre as línguas.

Em cenários onde dois idiomas são utilizados simultaneamente para instrução, o sistema organizacional dessas línguas (letras do alfabeto, elementos fonológicos, por exemplo) tem forte atuação sobre o desempenho do aprendiz. Estudos com embasamento científico revelam que, se ambos os idiomas apresentam sistemas similares, há maiores possibilidades de transferência de conhecimentos entre as línguas. Ou seja, a transferência das habilidades linguísticas entre as línguas ocorre com maior fluidez quando há similaridades reais e concretas entre os idiomas (Oller; Jarmulowicz, 2007; Bialystok, 2001).

Com a missão de ensinar uma segunda língua, professores, geralmente denominados professores bilíngues, utilizam variadas estratégias para construir conhecimentos com seus alunos. A expressão “contexto-incorporado”<sup>30</sup>, adotada por Oller e Jarmulowicz (2007, tradução da autora, p. 9), exemplifica um método de ensino administrado pelos professores. Para proporcionar mais recursos facilitadores da aprendizagem de novas palavras e conceitos, os professores utilizam-se de demonstrações, representações, repetição e mímica, por exemplo. Assim, muitos elementos são internalizados pela criança por intermédio de observação do contexto instrucional adotado pelo professor.

A necessidade de um planejamento pedagógico linguístico por parte das escolas é advogado por Marcelino (2009), que salienta que somente expor a criança a *input*<sup>31</sup> de língua inglesa nos estágios iniciais da alfabetização não fará a aprendizagem ocorrer naturalmente e com resultados positivos. É importante entender que a L2 não é aprendida da mesma maneira que a L1. Sendo assim, as estruturas ensinadas em L2 não podem só estar embasadas nas

---

<sup>30</sup> Do inglês, context-embedding.

<sup>31</sup> Do idioma inglês, insumo.

estruturas da L1. A criança precisa ser exposta a todas as possibilidades gramaticais que tanto a L1 quanto a L2 possam oferecer. Para além da exposição às línguas, o trabalho das duas línguas conjuntamente, de maneira intencional e planejada, possibilita aos aprendizes explorarem similaridades e distinções pertencentes à fonologia, morfologia, sintaxe, gramática e pragmática, tornando-os mais capazes de transferir aprendizagens de uma língua para a outra (Beeman; Urow, 2013).

No que concerne à proposta curricular das instituições que aderem à educação bilíngue, para ocorrer o desenvolvimento de uma instrução bilíngue significativa, em português e inglês, Marcelino (2009, p. 10) salienta que, nesses contextos, o ensino de inglês “é um veículo, o meio através do qual a criança também se desenvolve e constrói conhecimento e interage e age sobre o meio”. Nesse sentido, cabe aos gestores e professores dessas instituições integrarem o ensino de ambos os idiomas, promovendo a complementação em um único currículo e não a alocação delas em dois currículos distintos.

Em estudo<sup>32</sup>, observando as práticas iniciais de alfabetização, Bialystok, Luk, Kwan (2005) encontraram contribuições pedagógicas positivas para crianças sendo alfabetizadas em duas línguas. Primeiro identificaram uma melhor compreensão geral dos sistemas de escrita, facilitando a decodificação na leitura. Além disso, quando as duas línguas alfabetizadores compartilham o mesmo sistema de escrita, foi observado um potencial de transferência dos princípios estratégicos de leitura entre as línguas.

Em relação ao desempenho dos estudantes quanto à utilização das duas línguas de instrução, em contexto de escola com educação bilíngue<sup>33</sup>, Finger, Brentano e Ruschel (2019), ao analisarem a produção textual de um grupo de alunos sendo alfabetizados em português e inglês simultaneamente, perceberam que a habilidade com a escrita dos aprendizes em uma língua é similar à outra. Ou seja, se o aluno consegue escrever fluentemente utilizando a L1, o mesmo ocorre em L2. Alunos que apresentam dificuldades na escrita em L1 também demonstram falta de recursos na escrita em L2.

Considerando os pressupostos teóricos expostos, envolvendo a temática do ensino bilíngue, no próximo capítulo são apresentadas as delimitações metodológicas que ancoram este trabalho.

---

<sup>32</sup> 4 grupos de alunos em contexto de educação bilíngue, sendo todos alfabetizados em inglês, e outra distinta língua respectivamente, chinês, hebreu e espanhol (Bialystok; Luk; Kwan, 2005).

<sup>33</sup> Pesquisa realizada em uma escola bilíngue de elite, na região metropolitana de Porto Alegre. Os participantes eram alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

### 3 METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa são apresentados a seguir. A organização estrutural deste capítulo contém três subdivisões: a primeira apresenta um panorama sobre o que vem a ser uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico; a segunda se refere aos métodos de geração dos dados deste estudo; e, por fim, a terceira condiz aos procedimentos de análise dos dados gerados.

#### 3.1 Pesquisa qualitativa de orientação etnográfica

O método qualitativo, adotado nesse estudo, envolveu o campo da etnografia. Em virtude dos objetivos da pesquisa discriminados anteriormente, nos quais busca-se identificar e analisar como a escola Crescer estrutura sua educação bilíngue, em especial na etapa inicial da alfabetização, a abordagem qualitativa se mostra relevante para posterior análise e interpretação de dados.

A intenção principal da pesquisa qualitativa é explorar o complexo grupo de fatores associados ao fenômeno central, apresentando as perspectivas ou significados criados pelos participantes (Creswell; Creswell, 2021). Conforme ressalta Gibbs (2009, p. 21), nesse modelo de pesquisa, “há uma forte ênfase na exploração da natureza de um determinado fenômeno”. Sendo assim, a abordagem qualitativa se torna interessante em cenários de sala de aula, em virtude das inúmeras circunstâncias que ocorrem, produzindo interpretação e compreensão das situações.

Em estudos qualitativos, as pesquisas são norteadas por questões de pesquisa e não hipóteses (Gibbs, 2009). Assim, este estudo se sustenta na questão central pesquisada, observando como ocorre o modelo de educação bilíngue utilizado pela escola Crescer na etapa inicial de alfabetização. Creswell e Creswell (2021) abordam que há duas categorias de questões de pesquisa, questões centrais e subquestões. As questões centrais (uma ou duas) são mais amplas e exploram um conceito ou fenômeno geral. As subquestões associadas às questões centrais destinam-se a estreitar o foco do estudo, delimitando-o com maior clareza. Nesta pesquisa, as subquestões aplicadas estão relacionadas às práticas discursivas dos professores alfabetizador e bilíngue durante as aulas, como os alunos interpretam e atribuem papéis hierárquicos a esses dois professores e qual é a postura bilíngue da escola frente ao currículo e práticas pedagógicas.

Sendo um estudo no campo educacional de cunho etnográfico, com foco em observações, gravações e análises do comportamento humano em interações, há a preocupação em detalhar os espaços onde a interação ocorre, como a linguagem é representada e as práticas de letramento envolvidas no processo de alfabetização dos aprendizes (Erickson, 2008; Heath; Street, 2008). Erickson (2008) salienta a concentração da atenção em situações sociais de uso, na ocorrência de hábitos comuns e constantes e disposição comportamental linguística dos interagentes.

Estudos que adotam uma abordagem etnográfica, segundo Heath e Street (2008), caracterizam-se por não iniciarem a pesquisa já com uma única pergunta de pesquisa e hipóteses delimitadas. A concentração desses trabalhos é na compreensão ampla dos eventos sociais, não na indicação de respostas. Flick (2008) completa, informando que, além de compreender os eventos sociais, em etnografia busca-se entender quais foram os processos sociais realizados para a construção desses eventos.

O foco dos estudos etnográficos em âmbito educacional, segundo Erickson (2008), é a documentação e análise de especificidades encontradas nas práticas linguísticas situadas socialmente em seu ambiente de ocorrência. O autor completa que a etnografia se concentra nas reais ações de uso da(s) língua(s) realizadas pelos colaboradores da pesquisa, possibilitando descrever e analisar não só o discurso, mas também os contextos socioculturais em que estão inseridos os participantes.

Em espaços educacionais, estudos com abordagens etnográficas são válidos, uma vez que, conforme já mencionado, enfatizam as práticas sociais do contexto em questão. Sendo assim, partimos do entendimento de que cada escola apresenta formas de se organizar distintas, bem como participantes e ambientes sociais com suas próprias particularidades (Erickson, 1984). Portanto, o estudo qualitativo etnográfico conduzido na escola Crescer se concentrou nas práticas daquela comunidade, com abordagens específicas e delimitadas ao seu contexto de inserção.

### **3.2 Geração dos Dados**

Os dados essenciais para essa pesquisa foram gerados a partir de gravações de aulas de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental I na escola Crescer, que aderiu a um programa de educação bilíngue. A escola conta com 3 turmas de 1º ano. A escolha por este determinado grupo se deu pelo fato de que a maioria dos integrantes da turma, com exceção de dois alunos, faz parte da educação bilíngue ofertada pela escola desde o ano de 2019, ou seja, os alunos

participam de instrução bilíngue há 4 anos. As outras duas turmas de 1º ano são compostas por alunos que ingressaram na educação bilíngue em 2021 e 2022, com a abertura de turmas novas na escola.

As aulas foram gravadas durante o segundo semestre do ano de 2022. O foco das gravações foram os momentos em que as línguas foram empregadas pelos interagentes e de que maneira elas são usadas durante o processo de alfabetização dos alunos. No Quadro 1, apresentamos a listagem das gravações realizadas, informando a data, o professor, se bilíngue, ou titular, que estava ministrando a aula e a duração.

Quadro 1- Listagem das gravações realizadas<sup>34</sup>

DATA	PROFESSOR	DURAÇÃO DA GRAVAÇÃO
01/08/2022	Bilíngue	1h28min
22/08/2022	Bilíngue	1h19min
24/08/2022	Titular	1h45min
30/08/2022	Bilíngue	1h26min
31/08/2022	Titular	2h03min
05/09/2022	Bilíngue	1h36min
05/09/2022	Titular	55min
21/09/2022	Bilíngue	1h34min
05/10/2022	Bilíngue	1h22min
05/10/2022	Titular	1h30min
18/10/2022	Bilíngue	1h45min
27/10/2022	Titular	3h41min
07/11/2022	Bilíngue	1h45min
07/11/2022	Bilíngue	1h11min
16/11/2022	Bilíngue	37min

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Podemos observar que, em 10 dias, foram feitas gravações de aulas do bilíngue, totalizando 14h05min. As gravações de aulas da professora<sup>35</sup> titular foram feitas em 5 dias,

<sup>34</sup> A denominação de “bilíngue” para o professor de Inglês é uma denominação êmica do local.

<sup>35</sup> A professora titular da turma se autodenomina pertencente ao sexo feminino. Desse modo, faremos referência a ela utilizando sempre termos no gênero feminino.

totalizando 10h01min. Há dias em que foram gravadas ambas as aulas, do professor<sup>36</sup> do bilíngue e da professora titular. Isso ocorreu por conta de os professores terem aulas em períodos seguidos. Os excertos apresentados neste trabalho revelam momentos extraídos do composto de gravações que julgamos significativos para analisar a partir do foco da pesquisa.

Embora o processo de alfabetização em contexto de educação bilíngue seja o foco principal, esta pesquisa não se limitou apenas a esse fenômeno. Durante os momentos de análise de dados, também atentamos para as práticas de escolarização realizadas pelos professores titular e bilíngue da turma. À vista disso, concordamos que as gravações têm o intuito de proporcionar uma análise posterior mais detalhada dos acontecimentos em sala de aula (Gibbs, 2009). Ademais, enfatiza-se que se decidiu realizar gravações em áudio e vídeo para ser possível identificar, além da comunicação verbal entre os interagentes, as interações não verbais, ampliando, assim, diferentes perspectivas sobre os dados a serem analisados.

Além disso, a pesquisadora esteve presente em alguns momentos da rotina diária das crianças, por exemplo, para instalar a câmera para gravações na sala de aula ou coletar documentação e materiais para análise com os professores. Os dados gerados a partir de visitas pessoais, caracterizados por Gibbs (2009) como notas de campo, estão relacionados às pesquisas etnográficas, sendo fundamentais para a análise dos dados, pois são uma maneira de representar e interpretar os fenômenos que ocorreram.

Para melhor analisar as informações e facilitar a exposição dos dados gerados no curso deste trabalho, as gravações de aulas do professor do bilíngue e da professora titular da turma foram transcritas seguindo as convenções de Análise da Conversa, propostas por Jefferson<sup>37</sup> (1984). Destacamos que os momentos transcritos foram sempre relacionados às práticas de uso das línguas ao longo do processo de alfabetização.

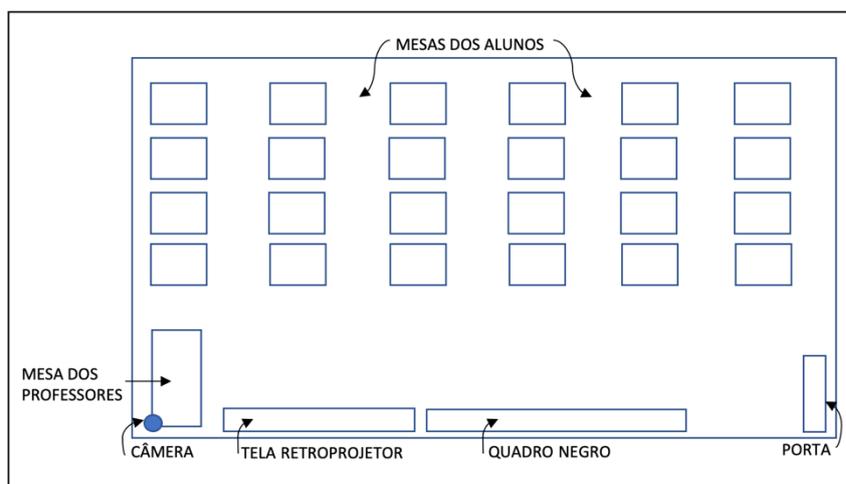
Foi posicionada uma câmera no canto esquerdo da sala de aula, direcionada para incluir na imagem todos os alunos e o professor em atuação no momento. Na Figura 1, é apresentada uma imagem da disposição arquitetônica da sala de aula. Logo em seguida, podemos observar, na Figura 2, o posicionamento real da câmera que proporciona a visão do ambiente e da movimentação dos alunos e professores.

---

<sup>36</sup> O professor do bilíngue se autodomina pertencente ao sexo masculino. Assim, sempre faremos referência a ele utilizando termos no gênero masculino.

<sup>37</sup> As convenções de transcrição constam no Apêndice A.

Figura 1 – Disposição arquitetônica da sala de aula



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Figura 2 – Sala de aula – visão da câmera



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Não há imagens gravadas do que é escrito na lousa ou projetado na tela do projetor<sup>38</sup>. Contudo, as imagens das páginas de livros projetadas ou impressas e dos materiais impressos entregues aos alunos, que foram utilizados nas aulas, são fornecidas como apoio à leitura e análise ao longo deste trabalho. Diversos documentos, como os livros didáticos, planos de trabalho propostos pelos livros, planos desenvolvidos pelos professores e diferentes materiais didáticos foram considerados para o cruzamento de informações entre o que é percebido na

<sup>38</sup> É disponibilizado a todos os professores, de todos os segmentos, o acesso aos livros de formato digital. Como todas as salas de aula da escola Crescer são equipadas com telão, computador e projetor, é possível projetar as páginas dos livros em tamanho grande, facilitando a visualização e organização dos alunos.

escola e o que é compreendido como uma ocorrência pelos participantes. Também, sempre que relevante, foi solicitado aos professores quais informações estavam dispostas na lousa para posterior reprodução nesta pesquisa.

Conjuntamente, com a geração de dados gravados e transcritos, entrevistas de abordagem qualitativa foram realizadas com os principais agentes do fazer pedagógico na turma participante, o professor do bilíngue e a professora titular. As perguntas para a entrevista<sup>39</sup> foram desenvolvidas com um arranjo semiestruturado (Creswell; Creswell, 2021), o que possibilitou à pesquisadora direcionar a conversa na medida em que tópicos relevantes para esse trabalho fossem surgindo. Ambos os professores foram convidados a responderem a mesma entrevista em momentos distintos, isto é, eles não estavam juntos enquanto ofereciam suas respostas.

Em se tratando de uma pesquisa que envolve humanos como principais participantes, a preocupação com o seu caráter ético é de grande relevância. É necessário que os participantes estejam plenamente informados sobre como ocorrerá a pesquisa e a finalidade dos dados gerados (Gibbs, 2009). Sobre uso dos dados gerados, Flick (2008) salienta que é imprescindível que o pesquisador garanta:

total confidencialidade aos participantes, no sentido de assegurar que a informação coletada sobre eles seja utilizada somente de modo que impossibilite a identificação dos participantes por parte de outras pessoas, bem como o uso dessas informações por parte de qualquer instituição contra os interesses do participante (Flick, 2008, p. 54).

No que concerne às questões éticas<sup>40</sup>, foi organizada uma reunião explicativa com a equipe diretiva da escola onde a pesquisa foi realizada, pais e responsáveis legais dos estudantes e professores participantes. Nesse encontro, foram apresentados os detalhes e as intenções da pesquisadora. A partir disso, a direção da escola assinou a Carta de Anuência, concedendo autorização para a realização da pesquisa na escola. Os pais, responsáveis e professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – doravante TCLE – que foi disponibilizado pela pesquisadora. Aos alunos foi entregue o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – doravante TALE – com linguagem condizente à idade dos aprendizes.

Importante salientar que os dados gerados foram e serão unicamente utilizados para fins de pesquisa e divulgação científica, e as informações pertinentes a nomes dos(da) participantes são mantidas em sigilo e substituídas por pseudônimos, da mesma forma que informações sobre

---

<sup>39</sup> A disposição das questões da entrevista está disponível no Anexo A.

<sup>40</sup> Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética da Unisinos – doravante CEP – sob o número de protocolo 59868322.0.0000.5344.

a escola onde os dados foram gerados são abordadas de maneira confidencial. Imagens, quando utilizadas, são também borradas de modo a impedir a identificação das pessoas retratadas.

### 3.3 Análise dos Dados

A primeira decisão de análise a ser considerada em um trabalho com inspiração etnográfica, segundo Erickson (1984), já é feita quando o pesquisador delimita qual ambiente e quais participantes serão observados. Nessa perspectiva, o estudo dos dados ocorreu concomitante à geração dos dados. Erickson (2008) e Gibbs (2009) afirmam que, em pesquisas qualitativas etnográficas, os processos de coleta e análise são síncronos, possibilitando melhor entendimentos e mais claros direcionamentos na condução do estudo. Gibbs (2009) completa que essa prática é interessante, pois valida o caráter flexível da pesquisa qualitativa proporcionando ao pesquisador a delimitação e levantamento de novas questões relacionadas ao estudo.

Em pesquisas de cunho etnográfico, os dados mais comuns passíveis de análise geralmente são extraídos de transcrições e notas de trabalho de campo etnográfico (Gibbs, 2009). Assim sendo, as interações, gravadas em áudio e vídeo, estão segmentadas e transcritas etnograficamente, compondo um diário de vídeo. As transcrições, quando realizadas de maneira cuidadosa e atenta aos detalhes, podem indicar a ocorrência de padrões de uso das línguas que não foram imaginados pelo pesquisador, como alternância entre idiomas, escolha de idioma em relação ao contexto, pausas, entre outros (Heath; Street, 2008). Nas situações em que a análise detalhada dos mecanismos interacionais foi necessária, as interações foram transcritas a partir das convenções da Análise da Conversa, propostas por Jefferson<sup>41</sup> (1984). Em relação às condutas corporificadas relevantes para a análise, são utilizadas as convenções de transcrição multimodal, propostas por Lorenza Mondada (2018).

No Excerto 1, apresentado abaixo, exemplificamos como as ações corporificadas podem ser identificadas neste trabalho. Optamos por reduzir e alterar a coloração da fonte somente das ações que se mostraram relevantes nas análises. As condutas corporificadas realizadas pelo professor do bilíngue são reconhecidas pelo uso do símbolo (\*) e o que é realizado pela professora titular é reconhecido pelo símbolo (#). O Excerto 1, alude o início e o fim de uma ação corporificada realizada pelo professor do bilíngue.

---

<sup>41</sup> As convenções de transcrição constam no Apêndice A.

### Excerto 1 – Exemplo de transcrição de conduta corporificada

1	TEA	*everybody say after me >todo mundo falando depois de mim< pA:ge	
	tea	*escreve pg. no quadro-->	Ação corporificada
2	ALU	page	
3	TEA	fOUR*	
	tea	-->*	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

O processo de transcrição dos dados ocorreu após observação das gravações, que foram todas segmentadas e classificadas de acordo com os fenômenos recorrentes encontrados pela pesquisadora. Para o propósito dessa pesquisa, os excertos transcritos e apresentados foram escolhidos em virtude dos objetivos mencionados anteriormente.

Nas transcrições, os interagentes receberam nomenclaturas distintas com o propósito de diferenciá-los ao longo dos excertos. Assim, optamos por referenciar o professor do bilíngue como (TEA) e a professora titular como (PRO). Quando os turnos de fala são realizados por todos os alunos em uníssono, foi escolhido o termo (ALU) para referenciar, e, nos momentos que há falas individuais de alunos, são indicadas por (ALU 1), (ALU 2) e assim consecutivamente.

Em relação à maneira como são chamados os professores na escola participante da pesquisa, é importante mencionar que o professor responsável pelo ensino de inglês na turma é localmente conhecido como o “professor bilíngue”, “professor do bilíngue” ou “o *teacher*”<sup>42</sup>. Entre os demais funcionários da escola, ele é normalmente chamado de professor do bilíngue, e os alunos, na grande maioria, se referem a ele como *teacher*. As aulas ministradas pelo professor do bilíngue, também são conhecidas no contexto da escola como as “aulas do bilíngue”.

Contextualizando as nomenclaturas divulgadas, apresentamos o Excerto 2, extraído de um dos momentos de troca de período de aula. Nessa ocasião, a professora titular está orientando os alunos a organizarem-se para que a aula do bilíngue possa ser iniciada pelo professor do bilíngue. Como pode ser evidenciado, vemos um exemplo de como ocorre a troca de períodos durante uma aula. A troca de período tem uma clara marcação evidenciada quando a professora titular solicita que os livros sejam guardados debaixo da mesa e que os alunos se organizem para o início da aula do bilíngue.

<sup>42</sup> Em português, professor.

### Excerto 2 – Vai começar a aula do bilíngue

- 1 PRO quem já termino Isso  
 2 0.7  
 3 PRO bota o livro debaixo da mesa >que vai começar a aula<  
 do bilíngue e tem que sILÊNCIO pro professor.

A professora responsável pela turma de maneira geral<sup>43</sup> é conhecida como a “professora titular” da turma. Entretanto, os alunos a chamam de “profe” ou “profe Ju”<sup>44</sup>. Em documentos da instituição de ensino, como lista de alunos por turma, é sempre revelado o nome do(a) professor(a) titular da turma.

Em razão das nomenclaturas expostas, a partir desse momento, fazemos a escolha de nomear os participantes ao longo deste trabalho da mesma maneira que os professores são comumente conhecidos na escola, “professor do bilíngue” e “professora titular”. Faço tais escolhas, pois elas linguisticamente constroem o posicionamento dos professores em relação à turma e à escola.

Em concordância com uma das justificativas dessa pesquisa, que visa obter mais conhecimentos e informações sobre educação bilíngue em contexto brasileiro, a pesquisadora se compromete a oferecer um retorno explanatório das análises e resultados obtidos à equipe diretiva da escola participante do estudo.

Por fim, destacamos que buscamos ocorrências nos dois contextos, da aula do professor do bilíngue e da professora titular. Visamos encontrar atividades que se assemelhassem em termos dos objetivos pedagógicos de ensino ou das práticas de aprendizagem adotadas pelos professores, procurando compreender quais diferenças e semelhanças poderiam ser reveladas a partir da condução das atividades.

## 4 ANÁLISE

Essa seção compreenderá a análise dos dados desta pesquisa gerados a partir das gravações de aula, estudos, entrevistas e explorações dos mais diversos materiais pedagógicos disponíveis na escola. Optamos pela divisão dos tópicos de análise em 6 subseções para melhor organização do capítulo.

---

<sup>43</sup> Na instituição participante da pesquisa, os(a) professores(a) titulares das turmas são responsáveis pela comunicação com os pais e responsáveis dos alunos, entrega de boletins e avaliações, questões comportamentais e de desempenho cognitivo.

<sup>44</sup> Em virtude da proteção dos dados, o nome da professora titular foi substituído por um pseudônimo.

Inicialmente, na subseção 4.1 será apresentada uma contextualização de como é o panorama da escola participante desta pesquisa, bem como o cenário e as rotinas da turma. Também descreveremos como ocorre a organização e utilização dos materiais didáticos e planos de aula utilizados na instituição pelos professores. Será explicitado como o material didático adotado pela escola exerce sua função pedagógica dentro da proposta de educação bilíngue, quando colocado em prática pelo professor do bilíngue.

Na sequência, na subseção 4.2, discutiremos sobre o emprego das expressões “o bilíngue” e “o professor do bilíngue”, comumente utilizados pelos participantes da pesquisa para fazer referência às aulas conduzidas pelo professor do bilíngue. Nossa intenção é propor uma reflexão sobre os papéis representacionais dos professores, bilíngue e titular, para os alunos e quais são os impactos às aulas e à aprendizagem. Para tal fim, analisaremos 5 excertos (Excertos 3, 4, 5, 6 e 7) exemplificando os usos. Relembramos que todos os excertos apresentados ao longo desse trabalho são de momentos extraídos de aulas gravadas de ambos os professores, bilíngue e titular, na turma do 1º ano do Ensino Fundamental I, durante o período de 5 meses, iniciando em agosto e encerrando-se em novembro de 2022.

Em 4.3, contrastamos dois momentos de aulas, um do professor do bilíngue e outro da professora titular, no qual são desenvolvidas com os aprendizes práticas que consideramos direcionadas ao desenvolvimento de letramentos. O enfoque da subseção 4.4 são duas ações produzidas também em ambas as aulas, do bilíngue e da professora titular, atreladas à inclinação pedagógica dos professores à alfabetização dos aprendizes. Na próxima subseção, 4.5, serão comparados dois momentos extraídos de aulas de ambos os professores que demonstram a orientação dos professores em relação ao ensino de noções matemáticas.

Finalizando, em 4.6, incluímos um exemplo de prática pedagógica administrada pela autora desse trabalho, enquanto professora bilíngue, embasada nos conhecimentos construídos no decorrer do desenvolvimento da pesquisa. Essa subseção está organizada com a apresentação de duas vinhetas e materiais coletados da autora. Essa seção, embora não seja o foco da pesquisa, é resultado do processo de desenvolvimento que a pesquisa permitiu que a professora vivenciasse.

#### **4.1 Análise I: Contexto escolar e materiais didáticos para educação bilíngue**

Para melhor entendimento e posteriores conclusões, uma breve apresentação da escola participante dessa pesquisa será feita visando maior compreensão de seu contexto e organização. A instituição pertence a uma rede de escolas distribuídas nos estados brasileiros

de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo e Mato Grosso, e iniciou, em 2019, a implantação de um projeto de ensino bilíngue, adotando português e inglês como as duas línguas de instrução. A escola, que abrange alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Tecnológico Profissionalizante, optou por iniciar o ensino bilíngue com as turmas da Educação Infantil e vem progressiva e sequencialmente aumentando os grupos nos quais a condução da aprendizagem é bilíngue. Até a data de encerramento da geração de dados para esse trabalho (junho de 2023), a instrução bilíngue era oferecida da Educação Infantil até o 7º ano do Ensino Fundamental II.

O grupo de alunos do qual advêm os dados para esta análise participa da educação bilíngue desde 2019, com 5 períodos de aula por semana destinados ao ensino bilíngue. Como já fora mencionado, optou-se por realizar a pesquisa com essa turma, em virtude de os aprendizes já participarem da educação bilíngue da escola há 4 anos. Outro aspecto da escolha se deu pelo fato de que os alunos estão na fase inicial da alfabetização, diferentemente de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I, que já estaria em um diferente estágio de alfabetização.

A turma participante da pesquisa tem aulas no turno da tarde e é composta por 20 alunos, sendo 9 meninos e 11 meninas. Quando a geração de dados foi iniciada, em agosto de 2022, alguns alunos da turma, em razão de inúmeros fatores, já apresentavam uma iniciação ou alguma facilidade em relação à alfabetização. Inclusive é afirmado pela professora titular que nesse período 9 alunos já estavam plenamente alfabetizados em português.

Segundo informações passadas pela professora titular, esses 9 alunos já conseguiam realizar a leitura e a compreensão de enunciados com facilidade. Dos 11 alunos que ainda não estavam completamente alfabetizados, 7 estavam próximos do desenvolvimento total da habilidade e 4 apresentavam dúvidas. Importante mencionar que todos esses alunos com maiores dúvidas participavam de momentos de reforço escolar oportunizado pela escola, em horários contrários às aulas, ou seja, no turno da manhã.

Ao final do ano de 2022, foi relatado pela professora titular que, dos 20 alunos, somente 2 ainda não estavam alfabetizados. Em casos como esse, o plano de ação da escola é, ao ingressarem para o 2º ano do Ensino Fundamental I, os alunos serem inicialmente avaliados pela professora titular. Essa avaliação ocorre logo nas duas primeiras semanas do ano letivo e, na condição do processo de alfabetização ainda não estar concluído, o reforço escolar será imediatamente recomendado às famílias.

No que tange à habilidade com a leitura e escrita em inglês, o professor do bilíngue, em agosto de 2022, informou que conseguia perceber três alunos lendo e escrevendo palavras no

idioma com pouco auxílio do professor. Contudo, tanto a escrita quanto a leitura se aproximavam muito do português. O professor expressou que os alunos apresentavam dificuldade em diferenciar os fonemas em inglês com seus respectivos grafemas. No momento da escrita, geralmente as sílabas eram construídas com fonemas em português. Também o professor afirmou que, na maioria das vezes, a escrita dos alunos, em inglês, ocorria através de cópia, seja do livro ou algo que o professor escrevia na lousa.

Em dezembro de 2022, no encerramento do ano letivo, o professor informou que a maioria dos alunos da turma estava alfabetizada em português. Esse fato, na interpretação do professor, tem facilitado a compreensão da leitura e escrita em inglês, embora ainda com tendência para o idioma de português. Foi comunicado pelo professor que algumas palavras que os alunos memorizaram a escrita eram reconhecidas no momento da leitura, e eles se mostravam capazes de lê-las em inglês.

Importante contemplar que, nos relatos do professor do bilíngue em relação à leitura e escrita, ele sempre se refere a ler e escrever palavras, não há menção a frases. Percebemos aqui que, possivelmente, há a inicial ênfase no ensino de palavras isoladas em inglês e não na construção e assimilação de frases completas. Outra ocorrência identificada por nós é a memorização da escrita e leitura das palavras, atividade a qual não corrobora para a compreensão do sistema alfabético e seu funcionamento.

Acerca da organização dos tempos de aula, os 5 períodos de aula ministrados pelo professor bilíngue estão distribuídos em três dias na semana, sendo que há um dia com um período de aula e outros dois dias com dois períodos seguidos. Conforme podemos visualizar no quadro de horários disponível no Quadro 2, na segunda-feira, o professor do bilíngue iniciava a aula com os alunos, finalizando seu período de aula, quando os aprendizes direcionavam-se ao recreio<sup>45</sup>. Na aula de terça-feira, o professor também iniciava à tarde com os alunos, mas ficava somente por um período. Na quarta-feira, o professor do bilíngue tinha um único período de aula com início após o intervalo dos alunos, contabilizando, assim, 5 períodos de aulas do bilíngue semanais.

---

<sup>45</sup> Na instituição participante da pesquisa, a palavra recreio faz referência ao período de 20 minutos durante os quais os alunos se retiram da sala de aula para terem um intervalo entre as aulas.

Quadro 2 - Quadro de horários

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1º período	Bilíngue	Bilíngue			Biblioteca
2º período	Bilíngue	Bilíngue		Ed. Física	
3º período					
	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
4º período			Bilíngue		
5º período				Música	

Fonte: Elaborado pela autora, com base dos materiais da professora titular (2023).

Constatamos, no Quadro 2, que era concedido um período por semana para aulas de música e mais um para aulas de educação física. A cada 15 dias, nas sextas-feiras, os alunos faziam escolha e devolução de livros na biblioteca da escola. Nos demais horários (identificados pelas células em branco no Quadro 2), a turma ficava sob o olhar da professora titular, responsável pela organização de diversas dinâmicas pedagógicas do grupo.

No que diz respeito aos materiais didáticos utilizados pelos professores da escola Crescer, o programa de educação bilíngue adotado pela instituição faz uso de uma coleção de materiais didáticos pertencente a uma empresa que fornece assessoria e materiais à organizações de ensino<sup>46</sup>. Tanto para a escola e professores quanto para as famílias, há suporte pedagógico da empresa sobre a coleção de livros para educação bilíngue.

No composto dos materiais didáticos para aulas bilíngues para o 1º ano do Ensino Fundamental I, constam os livros: Livro do Alfabeto, Livro do Aluno, que apresenta conteúdos novos, Livro de Alfabetização & Letramento, Livro de Lógica & Matemática e um livro de história sobre animais marinhos<sup>47</sup>. Ao longo do ano letivo, o professor intercala o uso desses livros, seguindo uma organização sequencial de lições pré-estabelecidas pelos autores. No cronograma das aulas, havia também alguns momentos com aulas sem uso de material didático, reservados para atividades que envolvessem alguma demanda específica da escola.

Segundo informações extraídas no endereço eletrônico do programa<sup>48</sup> (2021) e no material de apoio ao professor, a coleção de materiais didáticos foi desenvolvida apoiada nas

<sup>46</sup> A empresa fornece material didático e assessoria pedagógica para as instituições parceiras. No caso da educação bilíngue, a empresa também conta com material didático e assessoria didático-pedagógica específica. Importante mencionar que todos os segmentos educacionais da escola Crescer são regidos pelos materiais didáticos e assessoria da mesma empresa.

<sup>47</sup> Os nomes dos livros foram traduzidos livremente pela autora. Os nomes originais são, respectivamente, Alphabet Book, Student's Book, Literacy Pad, Math Pad e Sea Animals.

<sup>48</sup> Em virtude da proteção de dados, o endereço eletrônico da editora de livros não será fornecido.

competências do século XXI<sup>49</sup>, envolvendo os 4 pilares da educação para a UNESCO<sup>50</sup>, estando assim, alinhado à Base Nacional Comum Curricular – doravante BNCC<sup>51</sup>. A construção das aulas, conforme é informado nos materiais, é estruturada com base na abordagem CLIL.

De acordo com informações no material de apoio ao professor, o Livro do Aluno tem por objetivo promover a fluência comunicativa dos alunos, explorando situações de uso real da língua, enquanto desenvolve, em cada um de seus 8 capítulos, tópicos gramaticais pertinentes a cada específica faixa etária. O livro do Alfabeto também é organizado em 8 capítulos, nos quais as letras do alfabeto são exploradas com atividades que propiciam o reconhecimento de grafemas e fonemas. Este último livro deve ser completado dentro do primeiro mês de aulas do ano letivo. Uma vez completo, o direcionamento é encaminhá-lo para a casa dos alunos, pois não será mais utilizado ao longo do ano.

Ambos os livros, Alfabetização & Letramento e Lógica & Matemática são constituídos de 10 capítulos. O primeiro livro objetiva trabalhar a motricidade fina, reconhecimento e correspondência de fonemas e grafemas, leitura inicial, organização e desenvolvimento da escrita. O livro que envolve conceitos de lógica e matemática tem o propósito de exercitar o reconhecimento de números, relacioná-los com suas formas escritas, quantidades e sequencialidade. No curso desse livro são apresentados aos alunos os numerais de 1 a 100, os quais são envolvidos e praticados com operações de soma e subtração.

A organização de cada aula do bilíngue é regida por um livro guia do professor, no qual são oferecidas explicações e orientações sobre como conduzir as atividades. Na introdução de cada aula são apresentados os objetivos, elementos e habilidades linguísticas e as competências que serão desenvolvidas.

No Quadro 3, são apresentadas as unidades (capítulos) e suas respectivas temáticas contidas em cada livro. No cronograma de aulas que é oferecido no livro guia do professor, a sequência a ser seguida respeita a ordem dos capítulos. Então, se a turma está na unidade 1 do

---

<sup>49</sup> Com a finalidade de promover uma educação que contribua para além do desenvolvimento cognitivo, assegurando a inclusão, justiça, paz, tolerância, segurança e sustentabilidade, a UNESCO desenvolveu a Educação para a Cidadania Global (ECG). A ECG busca desenvolver nos alunos: entendimento da pluralidade identitária que transcenda as diferenças culturais; conhecimento de questões mundiais e valores universais; habilidades cognitivas críticas, sistêmicas e criativas; habilidade cognitivas sociais, comunicativas e interativas e; comportamento colaborativo e responsável (UNESCO, 2015).

<sup>50</sup> Os quatro pilares da educação para a UNESCO são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (UNESCO, 2015).

<sup>51</sup> A BNCC é um documento que normatiza quais são as essenciais habilidades que devem ser desenvolvidas nas instituições de ensino públicas e privadas brasileiras, envolvendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2022).

Livro do Aluno, deve estar também na mesma unidade nos demais livros. Assim, finalizando a unidade 1, o professor do bilíngue inicia a segunda unidade em sincronia com os demais livros.

Quadro 3 - Organização temática das unidades dos livros

<b>Unidade</b>	<b>Livro alfabeto</b>	<b>Livro de alfabetização e letramento</b>	<b>Livro de noções de lógica e matemática</b>	<b>Livro do aluno</b>
<b>1</b>	Letras A, B e C	Na escola	Na escola	Olá (saudações)
<b>2</b>	Letras D, E e F	Jogos e diversão	Jogos e diversão	Estou feliz (sentimentos)
<b>3</b>	Letras G, H e I	Roupas	Roupas	Na escola
<b>4</b>	Letras J, K e L	Diversão na fazenda	Diversão na fazenda	Minhas cores favoritas
<b>5</b>	Letras M, N e O	Nosso corpo	Nosso corpo	Minhas Roupas
<b>6</b>	Letras P, Q e R	Vamos comer	Vamos comer	Este sou eu (corpo)
<b>7</b>	Letras S, T, U e V	Na praia	Na praia	Minha família
<b>8</b>	Letras W, X, Y e Z	Meios de Transporte	Meios de Transporte	Animais da fazenda
<b>9</b>		Celebrações	Celebrações	
<b>10</b>		Animais	Animais	

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas no composto de livros das aulas do bilíngue (2023).

Embora seja possível que o professor construa em sala de aula relações significativas entre os conteúdos de cada livro em um determinado capítulo, somente os livros Alfabetização & Letramento e Lógica & Matemática apresentam conteúdos iguais entre si em cada uma de suas unidades, divergindo das propostas temáticas do Livro do Aluno. Também observamos que há conteúdos iguais nas unidades em diferentes livros, por exemplo, a temática “roupas” é explorada no livro Alfabetização & Letramento na Unidade 3 e novamente na unidade 5, no Livro do Aluno.

Ao analisarmos as instruções fornecidas no livro guia do professor, não há orientações que permitam ao professor realizar alterações na ordem dos capítulos, tampouco direcionamentos para relacionar os conteúdos trabalhados entre as aulas. Entende-se que o conjunto de livros tem uma sequência de aprendizagem própria, devendo ser seguida sem preocupação com o que é estudado nos outros contextos de aula das turmas.

A última obra do composto da coleção bilíngue é um livro de leitura, intitulado Animais Marinhos. Com ele, o intuito é expor os aprendizes a eventos de letramento, propondo atividades de leitura, pesquisa, geração de hipóteses e criação. Esse livro é trabalhado ao longo do ano, com seções de leitura dispostas no calendário de aulas.

Como já mencionado, há um livro guia com orientações ao professor, e na imagem abaixo (Na Figura 3, é apresentado um exemplo de organização de um período de aula disponível nesse livro<sup>52</sup>. É possível observar que, inicialmente, estão listados os objetivos gerais da aula, os quais estão atrelados às competências para o século XXI, seguido pelo passo a passo das atividades. Após cada orientação de como proceder com a atividade, os autores do guia apresentam as competências desenvolvidas com cada uma das atividades.

---

<sup>52</sup> Em virtude da proteção de dados, optei pela reprodução da organização da aula.

Figura 3 - Exemplo de um período de aula de bilíngue

#### AULA X

- Objetivos: Ao final da aula, os alunos terão desenvolvido sua criatividade, coordenação motora, coordenação e concentração, revisado cores e números e aprendido vocabulário novo.
- Elementos linguísticos: dias da semana, lanches e comidas.
- Habilidades linguísticas: Audição, fala, leitura e escrita.
- Competências: Comunicação, coragem, criatividade, pensamento crítico, ética, metacognição, crescimento mental, atenção plena e resiliência.

##### 1) AQUECENDO:

- a. Correção da tarefa de casa.

COMPETÊNCIA: Ao corrigir o tema é promovido o desenvolvimento de metacognição, resiliência e ética.

- b. Jogo: Professor deve escrever uma letra no ar e alunos devem adivinhar qual é a letra.

COMPETÊNCIA: Com o jogo é desenvolvido criatividade, pensamento crítico e ética.

##### 2) APRENDENDO:

- a. Atividade I: no livro sobre LANCHEIRA e HORA DO LANCHE. Alunos têm uma lancheira para colorir, escrever seus nomes sobre e desenhar quais são os lanches que eles gostam de colocar na lancheira. Devem apresentar aos colegas suas lancheiras fazendo uso da estrutura: “This is my lunchbox, it’s blue, yellow...” (Essa é minha lancheira, ela é azul, amarela...).

- b. Atividade II: no livro sobre DIAS DA SEMANA. Alunos precisam reproduzir as palavras, realizar o tracejado dos nomes dos dias da semana e colorir. Também devem ser questionados sobre quantos dias há na semana e quais são seus dias favoritos.

COMPETÊNCIA: Ao realizarem a reprodução dos vocábulos, os alunos desenvolvem atenção plena, coragem, comunicação e ética.

##### 3) FINALIZANDO:

- a. Jogo: Alunos são convidados a pular dizendo os dias da semana. A cada pulo, devem dizer um dia na ordem.

COMPETÊNCIA: Com a brincadeira e revisão de vocábulos, os alunos desenvolvem metacognição, resiliência e crescimento mental.

Fonte: Elaborado e traduzido pela autora com base nas informações contidas no livro guia do professor (2023).

Observamos que o plano de aula apresentado na Figura 3 compreende um planejamento denso que engloba diversos aspectos de aprendizagem. Se analisarmos as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nesta específica aula, notamos a quantidade excessiva

de itens que necessitam ser contemplados pelo professor em uma única aula. As competências listadas no plano são consideradas por nós como vagas e não dialogam completamente com as atividades propostas. Nos parece que as competências foram simplesmente incluídas às atividades e não que as atividades foram criadas em função do desenvolvimento de determinadas competências.

No entanto, para além disso, compreendemos que o composto dos materiais didáticos para as aulas do bilíngue norteia as ações dos professores do bilíngue. Sendo assim, as instruções fornecidas pelo livro guia do professor são formativas e modelam a prática docente dos professores do bilíngue. Nesse sentido, os direcionamentos que o plano de aula apresentado na Figura 3, exemplo de como são os demais planejamentos do livro guia do professor, não orientam o professor de maneira clara e objetiva ao desenvolvimento das habilidades e competências que nele estão discriminadas.

Em posse das informações fornecidas sobre o contexto escolar, recursos e materiais didáticos, partiremos agora para as análises de situação realística de sala de aula. Serão apresentados seis momentos extraídos das gravações de aulas, três de aulas do bilíngue e três de aulas da professora titular. Ao final, compartilhamos uma prática pedagógica da autora com o intuito de contribuir para as reflexões sobre educação e ensino bilíngue.

## **4.2 Análise II: O bilíngue**

Nesta seção trazemos a reflexão sobre o uso do termo “o bilíngue” e demais variantes<sup>53</sup> aplicadas em sala de aula, tanto por professores quanto alunos, como um sinalizador de referência que orienta determinadas práticas escolares. Optamos por abordar esse tópico para descrever ainda mais o contexto em que se encontram os participantes desta pesquisa, considerando questões sobre currículos bilíngues e monolíngues, posicionamento da instituição de ensino e concepções geradas por professores e alunos.

Os acontecimentos exibidos fazem parte do composto de dados desta pesquisa e foram encontrados ao longo do período de gravações, de agosto a novembro de 2022. Serão 5 momentos interacionais de sala de aula, em que ocorrem questionamentos de alunos, devolutivas de professores e organização da sala de aula, no que concerne a professores, uso de materiais, exposição de materiais e acesso aos diferentes recursos pedagógicos.

---

<sup>53</sup> Estas algumas das expressões utilizadas: “o bilíngue”; “no bilíngue”; “aula do bilíngue”; “professor do bilíngue” e; “aula do teacher”.

Para contextualizar, antes de iniciar a análise do primeiro momento escolar que será apresentado, Excerto 3, os aprendizes tinham recém retornado do recreio, lancharam e estavam desenvolvendo um exercício de matemática com auxílio da professora titular. Segundo as informações no Quadro 2, o próximo período foi destinado à aula do bilíngue. Além disso, esse dado foi gerado durante uma aula que ocorreu no mês de agosto de 2022. Assim, entendemos que todos os participantes da pesquisa já estavam habituados à sistemática das aulas, professores, alunos e seus respectivos papéis identitários dentro da instituição e das práticas de sala de aula.

No início do Excerto 3, a professora estava orientando os alunos que finalizaram uma determinada atividade a iniciarem a próxima, que também envolve números. Ela estava caminhando pela sala, observando o trabalho dos alunos e passando direcionamentos aos que necessitam.

### Excerto 3 – Depois a gente faz

1	PRO	agora quem já fez tudo
2	ALU 1	o outro lado
3		(0.6)
4	PRO	vai fazer LÁ dos números ó
5		(1.0)
6	PRO	o primeiro tá fei*-aaai depois a gente faz*
	tea	*abre a porta da sala e entra*
7		(.)
8	PRO	guarda tudo
9	TEA	HI kids
10	PRO	não vou nem explicar agora depois.
11		(1.7)
12	TEA	helloo
13	ALU	helloooo
14	PRO	TUDO debaixo da classe

Bem como já mencionado, a turma está finalizando uma atividade, e a professora titular inicia a orientação para a próxima (linhas 1 e 4). Na linha 6, ela inicia seu turno de fala, explicando que o primeiro exercício já está feito (o primeiro tá fei\*-). Entendemos que este exercício deva ser uma exemplificação ao aprendiz de como realizar a atividade. Entretanto, ainda na linha 6, observa-se que a professora titular interrompe sua fala e informa aos alunos que eles concluirão a atividade em outro momento futuro.

Através da transcrição multimodal, constata-se que a professora titular interrompe sua instrução, pois ela percebe que o professor do bilíngue está entrando na sala. Com as informações do Quadro 1, sabemos que se inicia um dos períodos de aula semanais dedicados ao bilíngue.

Continuando o Excerto 3, na linha 8, há a orientação da professora para que os alunos guardem todos os materiais que estão utilizando. Fica claro que seu objetivo é deixar a turma organizada, sem que outros materiais interfiram, ou que os alunos sigam realizando a atividade na aula do bilíngue. Isto é confirmado logo em seguida, na linha 10, quando a professora titular retoma o turno de fala (não vou nem explicar agora depois.), informando que a explicação da atividade será feita depois. Reconhecemos que esse momento futuro, trazido pela professora, se trata do próximo período de aula, quando o professor do bilíngue encerrar sua aula e se retirar da sala.

Ademais, entendemos que está claro aos alunos a marcação explícita de troca de períodos, quando entra a figura de um professor, retira-se a de outro. É como se estivéssemos assistindo a um programa de TV: quando ele termina, inicia-se a tela de abertura do próximo programa, ou seja, são programas distintos que não se relacionam.

Vejamos agora, no Excerto 4, que foi extraído de uma aula ocorrida em outubro de 2022, mais um momento em que a professora titular está ministrando aula. Assim como no momento de aula apresentado no excerto anterior (Excerto 3), os alunos já retornaram do recreio, já lancharam, a professora titular estava ministrando a aula e o próximo período era destinado ao bilíngue. A atividade que a turma estava fazendo com a professora titular é no livro didático e envolve o estudo do sistema alfabético.

A professora titular estava atendendo os alunos nas suas mesas e a porta da sala estava aberta, quando o professor do bilíngue entrou silenciosamente. Desta vez, o professor não cumprimentou as crianças, ele possivelmente percebeu que a professora titular estava em aula e opta optou por não atrapalhar a aula dela.

#### Excerto 4 – Vai começar a aula do bilíngue

1	PRO quem já termino Isso
2	0.7
3	PRO bota o livro debaixo da mesa >que vai começar a aula< do bilíngue e tem que sILÊNCio pro professor.

Todavia, podemos observar na linha 1 do Excerto 4 que, percebendo a entrada do professor do bilíngue na sala, a professora titular já orientou os alunos que finalizaram a atividade a se organizarem para a próxima aula. Na linha 3, observamos mais uma orientação da professora titular para que os alunos colocassem seus livros embaixo das mesas. Em seguida,

ela explicou a razão pela qual os alunos deveriam guardar os livros (>que vai começar a aula< do bilíngue).

É visível a marcação de troca de períodos proporcionada pela professora titular quando ela informa que a próxima aula é a do bilíngue. Entende-se que, nesse momento, para os alunos e para os professores, fica claro que existe uma distinção de períodos de aula. No entanto, para além disso, quando a professora solicita, na linha 3, que a turma faça silêncio (e tem que sILÊNCio pro professor.), implicitamente podemos entender, assim como os alunos, que, naquela sala de aula, é ela a figura identitária que passa orientações de conduta aos alunos. Em outras palavras, são as instruções comportamentais da professora titular que devem ser seguidas.

Todavia, também compreendemos que a ação de solicitar silêncio aos alunos é uma ação genuína de auxílio ao professor do bilíngue que vai iniciar sua aula em seguida. Porém, a divisão dos papéis dos professores em sala de aula fica delimitada, pois percebemos que, com o que está exposto do Excerto 4, não só os alunos podem entender que há uma distinção marcada de períodos de aula e professores, mas também para os professores existe essa nítida marcação.

Ainda pontuamos o uso da expressão “a aula do bilíngue”, a qual determina aos participantes que essa é uma aula distinta do que eles estavam fazendo, uma aula que faz parte de um outro conjunto de práticas, de atividades e, principalmente, um outro conjunto de identidades. Intersubjetivamente, entende-se que se assumem diferentes papéis em diferentes aulas, tanto por parte dos alunos, quanto dos professores. Nesse sentido, se as aulas estão com uma divisão marcada, obviamente não estão integradas, o que é realizado com um professor não é transferido para outras atividades de outras aulas.

Entretanto, entendemos que, no que concerne à aprendizagem de conteúdos das mais diversas áreas do conhecimento, sejam eles linguísticos ou não, tais conteúdos estão interrelacionados. A aprendizagem de um determinado assunto interfere na aprendizagem de outro. E, no contexto de pesquisa, que este trabalho está situado, abarcando as relações de aplicação das línguas em sala de aula, a relação entre línguas e conteúdos deve ser fluida, proporcionando aos alunos momentos de uso real, independente do professor que está a frente da turma ou do conteúdo que está sendo exposto.

O próximo momento de aula que apresentaremos ocorreu dentro do mês de setembro de 2022 e evidencia que há distinções entre as aulas de ambos os professores, titular e do bilíngue. No Excerto 5, a aula do professor do bilíngue foi finalizada e ele já tinha se retirado da sala. Os estudantes terminaram a pintura de uma atividade que está no livro de alfabetização e

letramento, do composto de materiais das aulas do bilíngue, e a professora titular começa a caminhar pela sala, ajudando os alunos a organizarem seus materiais.

#### Excerto 5 – Já terminou a aula do bilíngue

1 PRO JÁ TERminou a aula do bilíngue↓  
 2 (.)  
 3 PRO bota o livro LÁ naquele lá do [cantinho]  
 4 ALU 1 [terminei]  
 5 (2.6)  
 6 PRO e coloca na <um três quatro>

Nos 4min42s minutos anteriores ao início do Excerto 5, o professor do bilíngue se despede das crianças e se retira da sala. A professora titular, que estava envolvida com seus livros didáticos, encerra essa ação e caminha pelo ambiente. Primeiramente, ela observou o que os aprendizes estavam fazendo e então tomou o turno de fala na linha 1, reiterando aos alunos que a aula do bilíngue terminou, (JÁ TERminou a aula do bilíngue↓). Ela, então, orientou, linha 3, sobre onde guardar os livros do bilíngue e logo em seguida, direcionou-os para a próxima atividade pertencente à sua aula (linha 6). A fala dos números (<um três quatro>), na linha 6, é referente às páginas do livro usado em aula pela professora titular.

Atentamos aqui à solicitação da professora titular para os alunos guardarem os livros do bilíngue em um lugar em particular na sala de aula. É conhecido que os livros que fazem parte do conjunto de materiais didáticos para a aula do bilíngue não são levados para a casa dos aprendizes, ficam guardados na escola, mais precisamente nas salas de aula em que são utilizados. Sendo assim, os alunos não levam tarefas pertencentes às aulas do bilíngue para suas casas, ou seja, todas as atividades de e em inglês são feitas na escola. Os livros didáticos utilizados pela professora titular, pelo contrário, são levados para a casa dos alunos todos os dias, pois todos os dias de aula têm atividades pedagógicas para serem feitas fora da escola, conhecidas como “tema de casa” ou “tarefa de casa”.

Constatamos que a concepção do que se constituem as aulas do bilíngue claramente não está vinculada com as aulas da professora titular, uma vez que é evidente que não há espaço, tampouco o convite para o bilíngue fora dos limites físicos da escola. O que é proposto pela professora titular faz parte do cotidiano dos alunos e famílias, são atividades significativas e importantes o suficiente para participarem de outras esferas sociais da vida dos aprendizes, por exemplo, em suas residências. As atividades que fazem parte das aulas do bilíngue, por sua vez,

são propostas somente para realização em sala de aula, não possibilitando conexões, tampouco contribuições advindas dos lares dos aprendizes.

Em consonância com essa reflexão, trazemos outro momento de aula (Excerto 6), extraído de dados de gravações feitas no mês de outubro de 2022. Nessa ocasião, o professor do bilíngue iniciou a aula com os alunos já no primeiro período de aula da tarde. Assim que terminou a aula do bilíngue, a professora titular assumiu a turma e seguiu com seu planejamento de atividades para o dia.

#### Excerto 6 – Bye bye

1	TEA	bye bye GUys
2		(.)
3	TEA	BYYe
4	ALU	bye
5	PRO	<u>peeessoaaaaal</u>
6		(1.1)
7	PRO	<u>REEEspirAa</u>
8		(.)
9	PRO	°respira°
10	ALU 1	e vamo fazer a rOTIna
11		(1.8)
12	PRO	<u>REspira</u> de novo↓
13		(4.6)
14	PRO	>que que< a gente precisa pra escrever a <u>rotina</u> ?
15	ALU 2	ca[DERno e] o lÁÁ[ <u>pis</u> ]
16	ALU 3	[ <u>silÊNCio</u> ]
17	ALU 1	[silêncio]
18	PRO	<u>cadeeeer</u> noo
19	ALU 1	silêêncio

Podemos observar no início do Excerto 6, nas linhas 1 e 3, que o professor do bilíngue está se despedindo da turma, as atividades feitas com os alunos na aula do bilíngue já foram encerradas, e os livros utilizados foram previamente guardados no armário da escola. Enquanto o professor do bilíngue arrumava seus próprios materiais para sair da sala de aula, os alunos iniciaram interações entre eles: alguns se deslocaram até as mesas dos colegas, outros estavam conversando com os colegas ao lado e havia alunos que estavam mexendo em seus pertences pessoais. Podemos observar, na Figura 5, o envolvimento dos alunos em interações, enquanto o professor do bilíngue está saindo da sala.

Figura 4 – Interações entre alunos durante troca de períodos de aula



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A título de informação, retomando o quadro de horários do Quadro 1, o professor do bilíngue ministrou os dois primeiros períodos de aula da tarde, em que o terceiro período se refere à aula da professora titular, seguido pelo recreio. Percebemos, no Excerto 6, que, assim que o professor do bilíngue se retira da sala, a professora titular, na linha 5, já faz um chamado aos alunos (peeeessoaaaaal). Entendemos que o chamado é uma estratégia de captar a atenção dos alunos, em consequência de estarem entretidos com outras atividades. Ela também solicita a eles que respirem, nas linhas 7 e 9, como uma técnica de respiração para se acalmarem e encerrarem o que estavam fazendo paralelamente à aula. Percebemos que, na linha 7, a professora aumenta a entonação da voz e produz alongamento de sílaba (REEEspirAa), seguindo na linha 9, com a fala do mesmo termo, porém, em tom de voz mais baixo (°respira°). Sabemos que, no primeiro momento (linha 7), os alunos ainda estavam agitados, e assim foi necessária mais ênfase na fala da professora titular para ter a atenção de todos. Percebendo que a turma já estava mais comedida, na linha 9, a professora optou por falar mais baixo, proporcionando também calma à sala de aula.

A percepção da professora de que os alunos já estavam iniciando o processo de quietude e organização para sua aula (linha 9) se confirma com o turno de fala de ALU 1, que introduz a próxima etapa da aula, a escrita da rotina. Importante mencionarmos que é um hábito da instituição participante da pesquisa que todas as turmas tenham um momento de escrita da rotina de atividades do dia. Comumente, na escola, a rotina compreende a listagem de todas as afazeres do dia de aula, incluindo a data, livros que serão usados, números de páginas, recreio, idas à biblioteca e as aulas complementares: bilíngue, educação física e música.

O momento de escrita da rotina é realizado com os professores titulares de cada turma. No caso de turmas de 1º ano do Ensino Fundamental I, a rotina é habitualmente feita através da construção dos vocábulos em conjunto, professor titular e alunos. Nas demais turmas, quando

os alunos já estão alfabetizados, os professores escrevem no quadro a rotina, e os alunos só registram em seus cadernos, através de cópia.

Na figura abaixo (Figura 6), apresentamos um exemplo de rotina, utilizado em uma das aulas da turma participante da pesquisa. As linhas que contêm “X” simbolizam que os alunos devem deixar uma linha em branco. Essa é uma estratégia de auxílio para orientar os alunos em práticas de alfabetização e escolarização. Na lousa, são desenhados quadros com linhas, para que os alunos consigam visualizar o mesmo em seus cadernos. Por motivos éticos, não informamos na Figura 6 o nome da cidade, entretanto, todos os dias as turmas o escrevem em suas rotinas.

Figura 5 – Exemplo de escrita da rotina

CIDADE, DIA 05 DE AGOSTO DE 2022
X
1- CORREÇÃO DO TEMA
X
2- LIVRO 3, PÁGINAS: 56, 57, 58
X
3- RECREIO
X
4- BILÍNGUE
X
5- LIVRO 3, PÁGINAS: 59, 60
X
6- TEMA: LIVRO 3, PÁGINA: 71, EXERCÍCIO 2

Fonte: Elaborado pela autora com base nos materiais coletados da professora titular (2023).

Trazemos aqui a reflexão sobre a prática de escrita da rotina ser uma atividade exclusiva de professores titulares de turma. Neste específico momento de aula que está sendo apresentado no Excerto 6, a escrita da rotina está ocorrendo no terceiro período de aula, pois os dois períodos anteriores foram aulas do bilíngue, ou seja, foram também dois períodos de aula. No entanto, fica claro para toda a comunidade escolar que o momento de aula do bilíngue é limitado ao ensino de e em inglês, não participando das práticas cotidianas de escolarização e alfabetização, tampouco essas práticas são reconhecidas como também pertencentes às aulas do bilíngue.

Se reparamos no exemplo de escrita de rotina exibido na Figura 6, há a identificação de livros e páginas referentes às aulas da professora titular. No item 4 da rotina (Figura 6), ocorre a simples menção de que haverá aula do bilíngue, mas não se revelam quais livros, páginas ou atividades serão realizadas. Também não há orientações advindas da instituição escolar ou da

professora titular, ao professor do bilíngue para que ele conduza o momento de escrita da rotina, ou até mesmo que tenha um tempo específico delimitado para escrever com os alunos a rotina de sua própria aula.

Evidenciamos tal fato durante a entrevista com o professor do bilíngue, quando questionado sobre as informações em relação às aulas, conteúdos e atividades das aulas do bilíngue fornecidas às famílias dos alunos. Ele esclarece que:

No início do ano, quando os alunos recebem os livros, eles levam para casa para mostrar aos pais, depois devem trazer de volta para a escola. Ao longo das aulas, algumas atividades extras, feitas em folha, são levadas para casa, algumas coladas no caderno, mas são poucas. A maioria das atividades são todas feitas no livro. Há algumas famílias que pedem, eventualmente, para que os livros sejam levados para casa, mas é bem difícil de acontecer. – Professor do bilíngue.

Essa opção da escola em limitar a escrita diária da rotina aos professores titulares de turma tem relação com quais são as concepções de currículo, no que concerne à escolha da instituição em adotar um programa com currículo bilíngue. Entendemos que até o momento, da maneira que evidenciamos as práticas em sala de aula orientadas à escolarização e alfabetização dos aprendizes, os participantes desta pesquisa estão vivenciando a aplicação de dois currículos distintos que não estão interrelacionados. Nas aulas do bilíngue, não há vínculos com o que acontece nos demais momentos escolares dos alunos. O mesmo ocorre com as aulas da professora titular, que não dialogam com o que é realizado pelo professor do bilíngue. Ademais, como já informamos, há o agravante da falta de relacionamento das aulas do bilíngue com a vida dos estudantes fora dos limites da escola, dado que atividades extraclasse só competem à professora titular. Dessa forma, a turma participante desta pesquisa tem programas de aula diferenciados e, para além disso, currículos diferenciados.

Finalizando as discussões dessa subseção, apresentamos, no Excerto 7, um último momento extraído de uma aula que ocorreu no mês de dezembro de 2022. Para contextualizar, a aula do professor do bilíngue já havia encerrado quando inicia o Excerto 7. O professor também já havia se retirado da sala, porém os alunos não haviam terminado a atividade. Em virtude de demandas de outras turmas, o professor do bilíngue precisou sair da sala para se deslocar para outra turma, situada em outra sala de aula. À vista disso, o professor, em torno de 2 minutos antes do início do Excerto 7, questionou a professora titular se os alunos poderiam terminar de colorir uma atividade, e ela concordasse.

A temática da aula do professor do bilíngue envolvia festas de aniversário e estava no livro Alfabetização & Letramento do composto de materiais do bilíngue. Em aula, eles fizeram o exercício com o professor, que consistia nos alunos escreverem e desenharem o que gostariam

de ter em suas festas de aniversário. Quando o professor se despediu da turma, os aprendizes estavam finalizando os desenhos e suas respectivas pinturas.

### Excerto 7 – Já acabou a aula do *teacher*?

1	PRO	pessoAL
2		(1.6)
3	PRO	quem já terminou o desenho
4		(0.3)
5	PRO	senta
6		(5.5)
7	ALU 1	já acabou a aula do teacher?
8	PRO	do teacher sim >tem gente que< ainda TÁ COLORINDO POde continuar

Como já mencionado, o Excerto 7 inicia em torno de 2 minutos após a saída do professor do bilíngue da sala de aula. Na linha 1, vemos que a professora titular chama a atenção dos alunos quando profere (pessoAL). O chamado ocorre por consequência de alguns alunos que já finalizaram a atividade estarem caminhando pela sala ou conversando com colegas. Ela possivelmente quer a organização e atenção da turma para dar sequência à tarde com sua aula. Observamos que, nas próximas linhas (linhas 3 e 5), ela também promove turnos de fala almejando a preparação da turma para as atividades seguintes.

Na linha 7, verificamos o questionamento de ALU 1 (já acabou a aula do teacher?), seguido, na linha 8, pela devolutiva da professora titular (do teacher sim >tem gente que< ainda TÁ COLORINDO POde continuar). O que fica perceptível aqui é o entendimento dos alunos sobre o que compreendem as aulas. Para ALU 1, iniciou-se a aula do *teacher* e agora ela está encerrada, dando abertura para outras aulas que não estão relacionadas com o bilíngue.

Ainda mais a escolha de palavras na linha 7 do turno de fala de ALU 1 (a aula do teacher), com ênfase nossa no uso de “do *teacher*”, ou seja, aquela aula só pertence ao professor do bilíngue. São conteúdos cujo ensino só a ele cabe e que não estão atrelados às demais aulas. A professora titular repete a mesma expressão “do *teacher*” (linha 7), salientando que a aula anterior era só do professor do bilíngue. Entretanto, a professora titular adiciona um complemento no seu turno de fala na linha 8, o uso da palavra “sim” (do teacher sim). Fica ainda mais evidente que está encerrada a aula do bilíngue, ou seja, estão encerradas todas as atividades e demandas linguísticas que competem a essa aula.

O que foi apresentado até agora são indícios claros de que a escola está operando com dois currículos distintos no que concerne às aulas ditas como regulares e às aulas do bilíngue.

É de compreensão dos professores e alunos que cada professor tem horários distintos destinados à aprendizagem dos estudantes, ou seja, há uma marcação de mudança de professores e aulas que é reconhecida e aceita por todos.

Podemos citar inúmeros impactos dessa marcação de troca de professores, por exemplo:

a) as condutas e posturas na aula do professor A podem ou não se replicarem na aula do professor B; b) o papel representacional do professor A pode ou não ser o mesmo do professor B; c) o que é aprendido com o professor A pode ou não ser transferido para a aula do professor B; d) o que é considerado pelos aprendizes como momento de aula pode divergir, a depender de qual professor está conduzindo a aula, A ou B.

### **4.3 Análise III: Práticas de letramento**

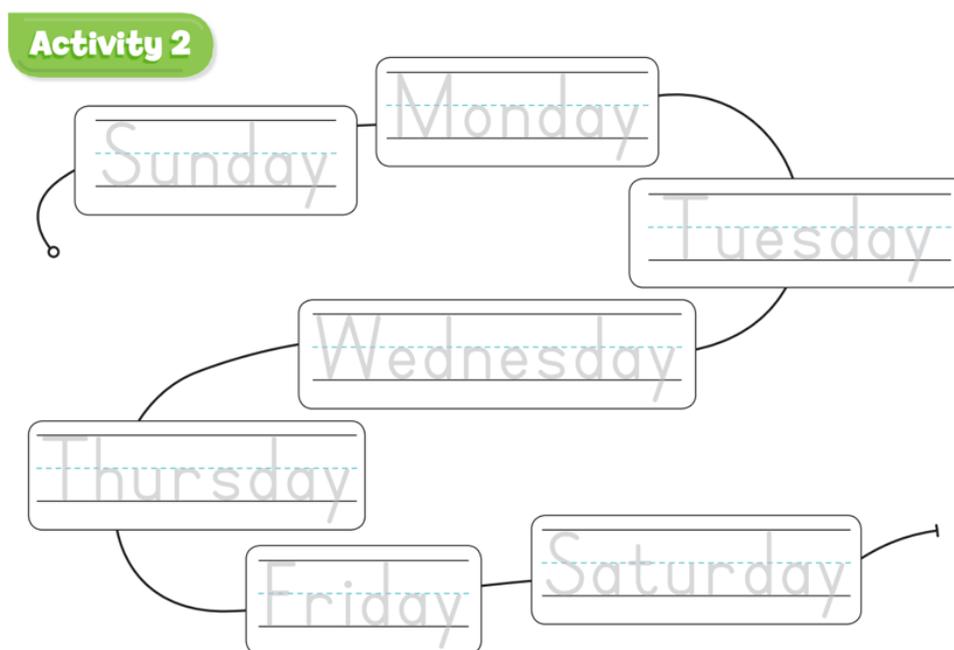
Nesta seção, serão expostas duas práticas educativas desenvolvidas com a turma de 1º ano do Ensino Fundamental I. A primeira prática é realizada pelo professor do bilíngue e a segunda pela professora titular da turma. Os objetivos das análises consistem em: (i) identificar como estão estruturadas e organizadas as aulas em português e inglês; (ii) o que é percebido como comum e incomum; e (iii) como se organizam os usos de inglês e português por professores e alunos.

Os excertos que serão apresentados a seguir (Excertos 8, 9, 10 e 11) foram extraídos de uma aula realizada em 2022 e conduzidos pelo professor bilíngue, com atividade que envolve a apresentação dos dias da semana em inglês. A tarefa desenvolvida pelo professor pertence ao livro *Alfabetização & Letramento*<sup>54</sup> e, ao observarmos a Figura 7, entendemos que é esperado que os alunos realizem o tracejado das palavras (dias da semana).

---

<sup>54</sup> Mais informações sobre este livro são fornecidas na seção 4.1.

Figura 6 – Atividade do livro sobre os dias da semana



Fonte: Coletado do livro de Letramento & Alfabetização (Fivaz, 2017, p. 4).

O Quadro 4 apresenta a ordem dos procedimentos para a realização da atividade contida no livro de apoio ao professor. Percebemos que há momentos de questionamentos por parte do professor, repetições e prática de vocabulário, seguido pelo exercício de tracejar e colorir as letras das palavras. Também constam, no Quadro 4, as competências do século XXI, assinaladas pelo guia do professor e desenvolvidas durante a atividade.

Quadro 4 - Direcionamentos para aula sobre os dias da semana

ORDEM	DIRECIONAMENTO
01	Questionar quantos dias há na semana;
02	Selecionar 7 dias, a partir das falas dos alunos;
03	Expor o nome dos dias da semana, e realizar a repetição duas vezes;
04	Questionar qual que é o dia favorito deles ofertando tempo para que compartilhem com os colegas;
05	Orientar alunos para realizarem o tracejado e colorir as palavras

COMPETÊNCIA: Ao questionar os alunos e praticar a pronúncia das palavras, é desenvolvido atenção plena, coragem e comunicação. Quando os alunos comunicam qual o dia da semana de que mais gostam, o professor promove ética.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do livro guia do professor (2023).

O momento de aula de será apresentado no Excerto 8, quando já se passaram em torno de 40 minutos desde que a aula do bilíngue iniciou. Dessa forma, o professor já havia entregado os livros aos alunos e, ao longo dos primeiros minutos da aula, a turma já havia realizado uma atividade na página anterior do mesmo livro envolvendo a escrita de seus nomes em uma lancheira.

Iniciaremos com a análise do primeiro excerto (Excerto 8) da sequência de ações produzidas pelo professor do bilíngue, com o objetivo de direcionar os alunos para o desenvolvimento da atividade na Figura 7.

### Excerto 8 – Days of the week I

1	TEA	galerA
2		(0.9)
3	TEA	shi::
4		(0.6)
5	TEA	O:pen your books on page FOU:r
6		(0.5)
7	TEA	*everybody say after me >todo mundo falando depois de mim< pA:ge tea *escreve pg. no quadro-->
8	ALU	page
9	TEA	fOUr* tea -->*
10	ALU	four
11	TEA	very good open your books page four

Nas primeiras linhas (1 e 3), vemos que o professor do bilíngue (TEA) inicialmente chama a atenção dos alunos, que estão prontos ou finalizando a tarefa anterior. Seguindo na linha 5, ele orienta os alunos para a próxima página (O:pen your books on page FOU:r).

Percebemos que o professor faz uso de alguns recursos para alcançar a atenção da turma. Primeiramente, ele aumenta o volume da voz alongando seu som, quando vocaliza o número da página em inglês, (FOU:r). Após, nas linhas 7, 8 e 9, ele solicita que os alunos repitam o número da página. Essa solicitação se manifesta como um instrumento extra do professor para atender os alunos, uma vez que é possível que ele tenha observado que a turma ainda se encontra dispersa e não orientada à página correta para a próxima atividade.

O exercício do professor de solicitar a repetição de algo pode ser compreendido como um momento de atenção conjunta, no qual o professor busca, por intermédio da ação de repetição, fazer com que os alunos se orientem conjuntamente para a mesma atividade. Ainda

se nota que o professor repete três vezes o número da página, proporcionando mais instrumentos para que os alunos se orientem.

A seguir, no Excerto 9, veremos como o professor conduz a apresentação e explicação da atividade. Esse excerto é a continuação do Excerto 8 e inicia 1.6 segundos após o Excerto 8. Inicialmente, há mais uma repetição do número de página (linha 13) concomitante ao movimento realizado pelo professor do bilíngue. Nessa ação corporificada, o professor se dirige às mesas de alguns alunos ao perceber que não estavam na página correta e os ajuda a encontrar a página da atividade.

### Excerto 9 – Days of the week II

12		(1.6)
13	TEA	*lá na page fOUr
	tea	*org. pg. nos livros dos alunos -->
14		(1.2)
15	TEA	hEre
16		(0.5)
17	TEA	a gente tem
18		(.)
19	TEA	os days of the week >vamo falar com o teacher< dAys
20	ALU	dAys
21	TEA	of the wEEk
22	ALU	of the wEEk
23	TEA	>de novo< dAys
24	ALU	dAys
25	ALU 1	of the week
26	TEA	Of
27	ALU	of
28	TEA	the wEEk
29	ALU	the week
	tea	*-->>

Após as repetidas ações do professor em orientar os alunos para a página correta, ele inicia seu turno de fala na linha 13, explicando que, na página em questão, estão escritos os days of the week. Na sequência, na linha 19, ele solicita que os alunos repitam com ele o enunciado.

Até o momento, é perceptível que há uma maior orientação do professor do bilíngue para a língua inglesa, envolvendo a pronúncia das palavras. Fato comprovado, pois, além do uso da repetição do tópico da atividade, observamos, no Excerto 9, que o professor aumenta o volume de sua fala em palavras específicas, como na linha 19, na qual ele anuncia o assunto (days of the week). Logo, ele orienta, através do diretivo (>vamo falar com o teacher<) e então, reproduz a palavra (dAys) aumentando o volume na vogal ‘a’, chamando,

assim, a atenção para a pronúncia. Também, nas linhas 21, 26 e 28, há o aumento de volume nas palavras, (*wEEk*), (*Of*) e novamente (*wEEk*), respectivamente, posteriormente repetidas pelos alunos.

Seguindo a aula, no Excerto 10, o professor explica para os alunos que a expressão em inglês “*days of the week*”, significa em português “dias da semana” (linha 30), e, então, solicita que eles repitam sua fala. Nas linhas seguintes do Excerto 10, podemos observar que o exercício de repetição ocorre duas vezes, e os alunos fazem a reprodução das palavras em uníssono.

### Excerto 10 – Days of the week III

	tea	>>	
30	TEA	>>very good<< >vamu falar os<	days of the week que são os dias
		da semana	
31		(0.5)	
32	TEA	vamu falar com o teacher acompanha ali	
33		(0.7)	
34	TEA	MOnDy	
35	ALU	mOnDy	
36	TEA	tUesDy	
37	ALU	tUesDy	
38	TEA	WEdnesDy	
39	ALU	WEdnesDy	
40	TEA	thURsdAy	
41	ALU	thURsdAy	
42	TEA	fridAy	
43	ALU	fridAy	
44	TEA	SAturDy	
45	ALU	saturDy	
46	TEA	an' sUNday	
47	ALU	an' sUNday	
48	TEA	very good one more time people mais uma vez one more time*	
	tea		---->*
49		(0.7)	
50	TEA	MOnDy	
51	ALU	mOnDy	
52	TEA	tUesDy	
53	ALU	tUesDy	
54	TEA	WEdnesDy	
55	ALU	WEdnesDy	
56	TEA	thURsdAy	
57	ALU	thURsdAy	
58	TEA	fridAy	
59	ALU	fridAy	
60	TEA	SAturDy	
61	ALU	saturDy	
62	TEA	SUNday	
63	ALU	sUNday	

Também identificamos que, até o momento, ainda há ênfase na pronúncia das palavras. Evidenciamos nos turnos de fala produzidos pelo professor, que, na dicção de todos os vocábulos referentes aos dias da semana, ocorre o aumento de volume, junto com a repetição dos itens.

Como já mencionado, esse momento de repetição pode ser compreendido como uma atividade direcionada especificamente à prática da pronúncia de palavras em inglês. Contudo, considerando que a atividade é direcionada a uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental I, onde as práticas escolares estão fortemente atreladas ao processo de alfabetização dos alunos, a ação do professor do bilíngue de solicitar a repetição não está somente promovendo a pronúncia da língua, mas também o desenvolvimento da consciência fonológica (Buchweitz; Mota; Name, 2017). É compreendido por nós que não tomamos consciência dos sons de uma língua isoladamente, pois são assimilados através de palavras, para futuramente serem decompostos. Nesse sentido, os exercícios de repetição promovidos pelo professor, nos Excertos 9 e 10, são atividades direcionadas para o despertar da consciência fonológica no idioma.

Entretanto, trazemos o alerta sobre o entendimento dos aprendizes em relação aos significados dos vocábulos que eles estão repetindo, dado que, com o que foi apresentado até o momento nos Excertos 8, 9 e 10, é conhecido por nós que foi revelado aos alunos somente o significado da expressão em inglês “*days of the week*”. Também, não há menção no conjunto de materiais didáticos do bilíngue que a temática dos dias da semana já foi apresentada a essa turma.

Finalizando a exposição deste momento de aula do bilíngue, partimos para o Excerto 11. Observamos novas instruções, advindas do professor, porém os direcionamentos são mais centrados na realização da atividade contida na página do livro (Figura 7).

#### Excerto 11 – Days of the week IV

64	TEA	very good Agora >galera< vocês vão <cON>torná cada um de one color
65		(0.4)
66	TEA	>então se eu fizer< o MOnDay de yEllow
67		(0.4)
68	TEA	o tUesday vai ser de <u>o</u> ther color outra cOr
69		(0.4)
70	TEA	e o wEdnesday de other color o thUrSday di outra color tÁ:
71		(1.3)
72	TEA	pO:de usar markers yes

Terminado o momento de repetição apresentado nos Excertos 9 e 10, o professor orienta para a próxima tarefa que consiste em realizar o tracejado das palavras (Excerto 11, linha 64). Além do tracejado, observamos que ocorre a orientação para que os alunos tracem as palavras, sendo que cada uma deverá ser de uma cor distinta das demais (linhas 64, 66, 68 e 70). Também, na linha 72, os aprendizes são informados pelo professor que podem realizar os traçados utilizando canetinhas<sup>55</sup>, (pO:de usar markers yes)<sup>56</sup>.

Com o momento de aula do bilíngue que foi exposto, finalizado no Excerto 11, compreendemos que as instruções fornecidas no livro guia do professor para essa específica atividade (Figura 7) não foram plenamente seguidas, conforme podemos observar, retomando as orientações do Quadro 3. Se observarmos novamente o Quadro 3, com a ordem de ações que deveriam ser realizadas pelo professor do bilíngue, verificamos que as etapas 1, 2 e 4 não foram executadas. Ocorreram os momentos de exposição e reprodução das palavras, entretanto não houve os momentos de questionamentos. Questionamentos sobre quais e quantos dias formam uma semana e quais são os favoritos não foram feitos ao longo da aula. Essa dinâmica de perguntas e respostas, em consonância com Ferreira (1992), possibilitaria aos aprendizes conexões significativas com o vocabulário em estudo e contextos realísticos de vivência.

Embora acreditemos que o trabalho com os dias da semana exige muito mais do que algumas questões sobre quantidades e favoritismos<sup>57</sup>, compreendemos que questionamentos mais significativos ajudariam de alguma maneira na construção de sentido dos alunos. E, com base no que foi exposto ao longo dos Excertos 8, 9, 10 e 11, não é possível confirmar que os alunos relacionaram os vocábulos em inglês com seus significados, tampouco os colocaram em uso.

O exercício de repetição da pronúncia das palavras, conforme já apontado anteriormente, ajuda no desenvolvimento da consciência fonológica (Buchweitz; Mota; Name, 2017), mas é passível de entender que, nesta específica aula, os alunos estão somente repetindo palavras sem, talvez, realmente compreender quais são seus significados dentro de práticas discursivas de uso real. Inclusive, se observarmos a Figura 7, que mostra a folha do livro onde está a atividade, não há local algum contendo a escrita da expressão em inglês “*days of the week*”. Assim, quando o professor, nas linhas 19, 21, 23, 26 e 28 (Excerto 9), solicita que os

---

<sup>55</sup> No contexto desta pesquisa, canetas hidrográficas são comumente conhecidas como canetinhas.

<sup>56</sup> Do idioma inglês, markers: canetinhas, canetas hidrográficas.

<sup>57</sup> Como são crianças do 1º ano do Ensino Fundamental I, as noções de temporalidade ainda não estão completamente desenvolvidas. Seria necessário inicialmente construir essas noções.

alunos reproduzam sua fala, estão simplesmente falando palavras que possivelmente não estão adicionando nenhum significado na construção do seu entendimento sobre os dias da semana.

Adicional reflexão importante é em relação ao formato das letras na atividade do livro. Retomando a Figura 7, observamos na imagem que as palavras estão escritas em formato de letra imprensa minúscula<sup>58</sup>, mas, por escolha da própria escola, o momento inicial do processo de alfabetização deve ocorrer em letra imprensa maiúscula. Clarificando, a escrita em letra imprensa minúscula ocorre geralmente após o segundo semestre de aulas do 1º ano do Ensino Fundamental I, momento em que os aprendizes provavelmente já usam com domínio e facilidade os caracteres em letra imprensa maiúscula. Quando a professora titular foi questionada sobre as diretrizes da escola para o processo de alfabetização, constatamos que ela tem o conhecimento de como deve proceder:

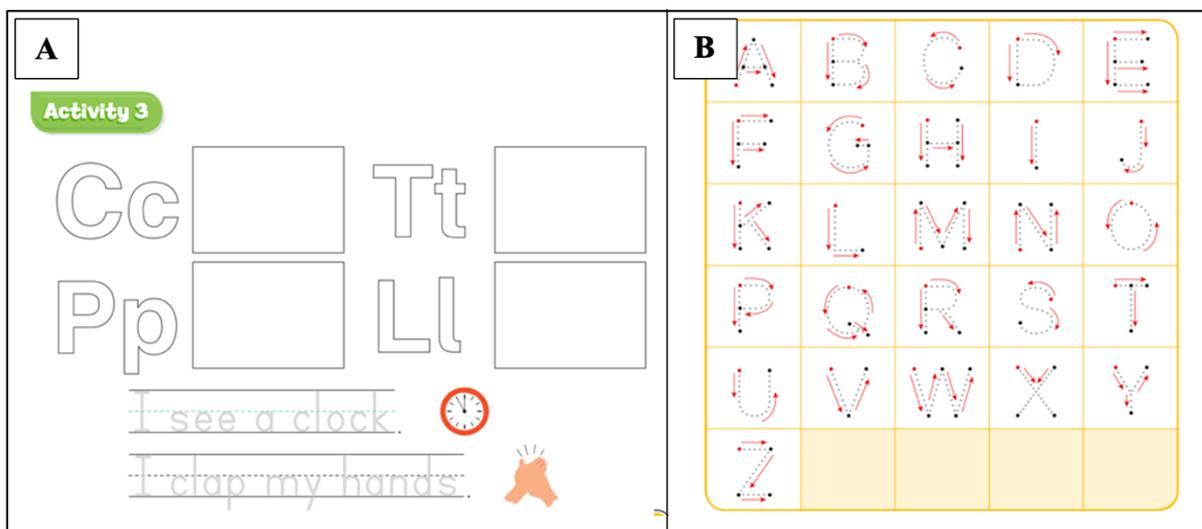
Iniciamos o processo de alfabetização inteiramente com letra bastão e quando percebemos que os alunos já estão seguros com o uso de letra bastão, começamos a escrita com letra script, acredito que dentro do mês de outubro eu já consiga começar a usar letra script com eles, pois nem todos estão completamente alfabetizados ainda. Já a letra cursiva, só é exigida dos alunos durante o 2º ano do Ensino Fundamental I.  
- Professora Titular.

Na Figura 8, apresentamos duas páginas de livros trabalhadas no início do ano letivo de 2022, advindas dos livros Alfabetização & Literacia, do conjunto de matérias do bilíngue, e do livro didático, utilizado pela professora titular. A primeira foi extraída do livro utilizado pelo professor do bilíngue e a segunda do livro da professora titular. Ambas são páginas com atividades relacionadas à alfabetização e letramento, entretanto não se vinculam no que concerne aos estilos de letras. Retomamos aqui o posicionamento de Smolka (2017) que salienta a importância de desenvolver práticas de leitura e escrita que sejam significativas. Nesse sentido, quando observamos ambas as páginas de atividades, nos questionamos se os aprendizes sabem quais letras estão tracejando ou se estão só seguindo linhas.

---

<sup>58</sup> Letra de imprensa é formato de letra manuscrita em que as letras não são ligadas umas às outras.

Figura 7 - Páginas dos livros relacionadas à alfabetização



Fonte: Elaborado pela autora com base no livro do bilíngue (Alfabetização & Letramento) e no livro da professora titular (Fivaz, 2017, p. 5; Fontes, 2019, p. 24).

Para além do quais e de como estão organizadas as atividades nos livros, seus objetivos de aprendizagem e diretrizes da instituição escolar em relação aos formatos de letra, colocamos em pauta a sensibilidade ao contexto de ensino de ambos os professores, titular e do bilíngue, e da escola. Questionamo-nos se o professor bilíngue foi orientado sobre qual formato de letra deve ser ensinado inicialmente aos estudantes, informação que deveria ser proveniente da escola. Além disso, perguntamos se a equipe pedagógica que optou pela adoção e uso dos materiais didáticos do bilíngue, verificou qual era a orientação de letramento e alfabetização nos livros?

Embora a questão seja passível de amplas discussões, gostaríamos de conduzir a problemática para o fato de que não há comunicação preliminar sobre as aulas entre os dois professores que atuam na mesma turma. Ademais, conforme é explicitado por ambos os professores, eles não planejam suas aulas em sincronia.

Eu planejo minhas aulas juntamente com as outras duas professoras das outras turmas de 1º ano, em horários que todas têm alguma aula complementar. Utilizamos o mesmo material didático, mas adaptamos algumas atividades conforme interesse e necessidades específicas de cada turma ... sempre temos que encaminhar para a coordenadora pedagógica nosso planejamento mensal e ela faz comentários ou deixa sugestões. – Professora titular.

Não, eu faço sozinho, sigo o cronograma do guia do professor. Às vezes troco ideias de atividades com os outros professores do bilíngue, a cada 15 dias temos 1h para planejar as aulas do bilíngue, mas, como temos turmas diferentes, nem sempre temos os mesmos planos. Mas planejar com a titular não faço, só quando ela me pede algum tópico específico para trabalhar com a turma. – Professor do bilíngue.

Não necessariamente advogamos para que os professores tenham um momento delimitado para o planejamento em duplas, diário, semanal, mensal ou semestral. No entanto, o simples diálogo sobre a condução das aulas não acontece. E conforme é apontado por Marcelino (2009), essa troca entre professores contribui para a formação global dos alunos, pois todos os responsáveis pela turma estão em alinhamento. Inclusive o compartilhamento entre eles de seus planejamentos individuais de aula poderia alertar, redirecionar e realocar ações pedagógicas não alinhadas ao que é importante para os aprendizes na etapa de ensino do 1º ano do Ensino Fundamental I.

Todavia, percebemos que não ocorreu e não ocorre, nas rotinas de ambos os professores, comunicação bidirecional. O professor do bilíngue construiu sua aula com base no material que lhe fora fornecido, confiante de que o que constava na tarefa era conhecido e poderia ser administrado pelos alunos, visto que o que embasa seu planejamento de aulas são outros professores do bilíngue, as orientações do material didático e seu próprio conhecimento. Portanto, se ele ainda não tem instrução e/ou experiência com práticas alfabetizadoras, seguirá procedendo da maneira que julgar ser a mais adequada.

Há também ponderações pertinentes em relação ao livro didático, posicionamento da escola e orientação de ambos os professores, titular e do bilíngue. Primeiramente, os livros didáticos de toda a instituição são fornecidos pela mesma empresa editorial, ofertados com a proposta de sincronia entre o ensino bilíngue e os demais conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, apropriados a cada etapa escolar. Contudo, encontramos um livro direcionado à alfabetização e letramento, advindo do conjunto de materiais didáticos para as aulas do bilíngue, que não corresponde com o que é proposto nos demais livros redigidos em português, nos quais toda a instrução a alfabetização inicial ocorre em letra bastão. Durante a entrevista, o professor do bilíngue não faz menção às opções de estilos de letras que são ou devem ser utilizadas em suas aulas.

Neste específico momento de aula apresentado (Excertos 8, 9, 10 e 11), há aprendizes que, pelos direcionamentos do professor, conseguiram realizar a atividade, episódio a ser celebrado. Entretanto, se torna difícil mensurar quão significativa foi a atividade para eles, em razão do exercício de simples reconhecimento das letras que estavam tracejando não ter talvez ocorrido, uma vez que a familiaridade deles é com as letras em formato imprensa maiúscula.

Ainda assim, compreendemos que, de qualquer forma, o professor do bilíngue poderia, sem prejuízos, conduzir a atividade utilizando letra em formato imprensa minúscula, mas seria necessário apresentar os equivalentes caracteres aos alunos para que fizessem as relações e correspondências necessárias.

O alinhamento das práticas pedagógicas de ambos os professores, titular e bilíngue, é uma necessidade a ser mediada pela instituição escolar participante desta pesquisa. Analisando as instruções fornecidas no livro guia do professor do bilíngue, desde as mais gerais às mais específicas de aula e exercícios, não há em lugar algum, direcionamentos que guiem o professor do bilíngue à alfabetização e escolarização dos aprendizes. Também sabemos que o professor organiza suas aulas embasado em seu próprio conhecimento, diretrizes da escola e orientações do material didático que lhe é fornecido. Tendo isso posto, compreendemos que o professor está trabalhando no limite do seu alcance. Visto que não há informações no livro didático que poderiam nortear suas ações voltadas à alfabetização e escolarização, tampouco provenientes da instituição escolar.

Ademais, como informado, os dois professores atuantes na turma não têm momentos de encontros para dialogarem sobre suas aulas. O professor do bilíngue possivelmente não tem formação orientada à alfabetização, situação que poderia ser ao menos guiada, se a ele fosse proporcionado o mínimo de embasamento sobre as ações propostas pela professora titular, com o objetivo de escolarizar, letrar e alfabetizar.

Com a apresentação da aula do bilíngue sobre os dias da semana finalizada, trazemos agora um momento de aula da professora titular. Nossa intenção aqui é averiguar como as práticas da professora dialogam com as concepções de alfabetização e escolarização. A escolha pelo seguinte átimo de aula se deu por se tratar de uma atividade que também envolvia os dias da semana, porém em português.

Neste dia, não ocorreu aula com o professor do bilíngue e o momento da escrita da rotina estava acontecendo logo nos primeiros minutos de aula, após todas as crianças chegarem e se organizarem. Retornando ao Quadro 2, é importante mencionar que o professor do bilíngue inicia sua aula logo no primeiro período nas segundas-feiras e terças-feiras e como já relatado, a ele não compete realizar a escrita da rotina com os alunos. Na Figura 6, posteriormente apresentamos um exemplo de rotina, utilizado em uma das aulas da turma participante da pesquisa.

O próximo momento de aula a ser apresentado (Excertos 12, 13 e 14) foi extraído durante a mesma semana que o analisado anteriormente de uma aula do bilíngue. Ocorre

enquanto a professora titular está escrevendo no quadro a rotina de atividades do dia<sup>59</sup>. A turma está no início da escrita, ou seja, já escreveram o nome da cidade e estão no processo de escrita da data.

O Excerto 12 inicia quando a professora titular se afasta da lousa, onde está escrevendo a rotina, e direciona-se para um calendário que está suspenso em uma das paredes da sala. Esse movimento de deslocamento é feito em virtude de eles estarem na etapa de escrita do nome do dia da semana, e a professora vai até o calendário inicialmente chamando atenção para uma informação que está ilegível no calendário (linha 1).

### Excerto 12 – Dias da semana I

```

1 PRO      #ai aqui tá apagadinho já ó#
   pro     #   caminha até calendário.   #
2          1.6
3 PRO      #ontem foi <dOmingo>
   pro     #aponta seção no calendário -->
4          3.5
5 PRO      dia <vi:nti i>
6 ALU      quatro
7 PRO      então hoje é segunda feira dia vinte e
8 ALU      cinco#
   pro     --->#
9 ALU 1    #ô lívia falta muito pouco
   pro     #retorna ao quadro -->

```

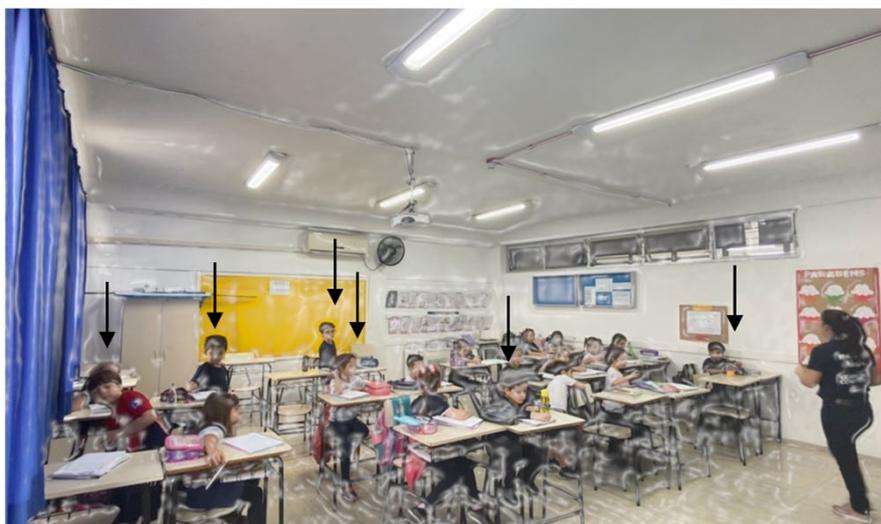
Na linha 3, observamos que, para orientar os aprendizes sobre qual dia da aula, a professora conduz a atenção dos alunos para o nome do dia anterior, no caso, domingo (ontem foi <dOmingo>). Consideramos que a informação fornecida pela professora sobre o dia anterior já ajuda os alunos a se localizarem temporalmente. Mas, além disso, é iniciada, na linha 5, pela professora e finalizado pelos alunos na linha 6, a indicação do número correspondente a data do dia anterior (dia <vi:nti i>) e (quatro). Nota-se que ela fala o numeral de maneira mais lenta e com alongamento de som, como um convite para que os estudantes completem o restante do numeral. Essas ações de reconhecimento do dia anterior, a fim de criar uma relação com o dia seguinte, ajudam a nortear os aprendizes sobre conceitos relacionados à sequencialidade, organização de calendários, leitura e interpretação do gênero calendário, por exemplo.

<sup>59</sup> Mais informações sobre o momento de escrita da rotina, podem ser encontrados neste trabalho na subseção 4.2 e na Figura 6, também presente na mesma subseção.

Além do mais, se observarmos a ação inicial corporificada da professora de ir até o calendário para mostrar aos alunos o posicionamento do dia anterior, seguido pelo dia em questão, percebemos que há uma clara intencionalidade pedagógica atrelada. Ao chamar a atenção para a sequencialidade dos dias da semana e os dias no mês, é demonstrada a preocupação da professora titular em não somente ensinar o nome de um determinado dia da semana, mas também alocar uma específica data na organização e funcionamento de um calendário, em termos de semanas e meses. Para além da alfabetização, essa simples atividade da professora, intersubjetivamente, está corroborando com o desenvolvimento de escolarização e letramentos.

Não obstante, percebemos, na Figura 9, que, no momento em que a professora inicia seu deslocamento até o calendário, boa parte dos alunos não está com o olhar orientado para o que ela está fazendo. Entretanto, fica evidente pelo que é percebido na Figura 10, que, quando a professora está em frente ao calendário, apontando para o local do dia de domingo, em conjunto à sua fala na linha 3 (#ontem foi <dOmingo>) (Excerto 12), a maioria da turma está atenta a ela.

Figura 8 – Posicionamento dos alunos antes da orientação ao calendário



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Figura 9 – Posicionamento dos alunos durante a atenção ao calendário



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Nota-se que nenhuma ação extra foi deliberada pela professora para conquistar a atenção conjunta e participação dos aprendizes. Ela não precisou chamar a atenção deles para olharem para o calendário, nem tampouco avisar previamente o que iria fazer. Poderíamos dizer que a turma está interessada nesse momento da aula, pois a orientação dos dias da semana é de teor significativo dentro das práticas diárias deles. Para os aprendizes nesta etapa escolar, assimilar a dinâmica dos dias da semana é fundamental para que posteriormente construam noções de temporalidade e sequencialidade, compreendendo o quanto de tempo tem um dia, por exemplo.

Seguindo além da prática realizada pela professora de orientação dos dias da semana e do mês, temos um riquíssimo momento, apresentado a seguir nos Excerto 13 e 14. A situação que observaremos iniciou logo após a definição de qual era o dia da semana (segunda-feira). Nesse fragmento interacional, um aprendiz (ALU 1), na linha 9, toma o turno de fala, para emitir um anúncio sobre a data de seu aniversário e, com outro colega, se engaja em um pequeno diálogo sobre as datas.

#### Excerto 13 – Dia da semana II

```

-
9 ALU 1 #o lívia falta muito pouco
  pro #retorna ao quadro -->
10 ALU 2 tá quase tá tão perto do meu [aniversário#
  pro --->#
11 PRO [shi:::~:~:~:
12 ALU 1 falta mais três dias lívia
  
```

Percebemos, da linha 9 à linha 15, que um aluno faz a conexão do dia da aula com a data do seu futuro aniversário. Na linha 9, ALU 1, chama a atenção de outro colega, Lívía<sup>60</sup>, sobre a proximidade temporal de algo que vai acontecer. Descobrimos, nas próximas linhas do Excerto 13, que o evento que estava próximo, anunciado por ALU 1, era o aniversário de Lívía. Entretanto, identificamos nas imagens das gravações que ALU 2, na linha 10, não é Lívía, mas um aluno que também tem seu aniversário com data próxima.

Com a informação de ALU 2 sobre seu próprio aniversário, ambos os aprendizes, ALU 1 e ALU 2, se engajam em uma pequena discussão sobre as datas. Nos é indicado, na linha 12 por ALU 1, que o aniversário de Lívía acontecerá dentro de 3 dias. Apresentamos, no Excerto 14, a extensão do diálogo dos alunos.

#### Excerto 14 – Dia da semana III

```

13 PRO      #agora aqui ó
           pro      #escrevendo no quadro -->
14          (0.7)
15 ALU 2    mas o meu tá mais perto
16 PRO      como que faz o d e o i
17 ALU      di
18 PRO      di que letra que falta
19 ALU      a
20 PRO      dia qual é o dia mesmo
21 ALU      vinte cinco
22          (0.9)
23 PRO      vinte cinco
24          (2.1)
25 PRO      de:: >como que faz o de<
26 ALU      de:
27 PRO      d e faz de

```

A professora percebeu a conversa paralela dos estudantes, visto que, na linha 11 do Excerto 13, ela solicita silêncio, produzindo um (shi:::~::~:). Seguindo, na linha 13 do Excerto 14, a professora chama atenção dos alunos para onde está acontecendo a escrita da atividade, (agora aqui ó), ela já está novamente posicionada em frente à lousa. Entretanto, vemos, no desenrolar da conversa entre ALU 1 e ALU 2, na linha 15 do Excerto 14, que ALU

---

<sup>60</sup> Como já informado no Capítulo 3, todos os nomes foram trocados por pseudônimos, a fim de assegurar a identidade dos participantes.

2, mesmo já tendo sido informado que o aniversário de Livia aconteceria dentro de 3 dias, comunicou que a sua data festiva estava mais próxima.

O que temos aqui é um importante momento de assimilação realizado pelos alunos sem que fosse necessário instigá-los a pensar sobre a proximidade de suas datas de aniversários ou de qualquer outra data. Concepções sobre perto e longe, quantidade de dias, ordenação e sequencialidade são essenciais para alicerçar letramento e futuros conceitos matemáticos e de lógica, dentre tantos outros mais que serão desenvolvidos ao longo do 1º ano do Ensino Fundamental I e em toda etapa escolar.

Enquanto ocorria a conversa sobre as datas de aniversários, a professora retornou ao quadro para dar continuidade à escrita da rotina. Verificamos, então, no Excerto 14, que a escrita da rotina não se dá por simples cópia dos alunos do que é passado no quadro. Todos, professora e alunos, constroem a rotina em conjunto. É uma constante troca de turnos, onde a professora produz questionamentos seguidos por retornos dos aprendizes.

Nas linhas 16 e 18 (Excerto 14), é possível notar que a palavra que estava sendo escrita era a palavra “dia”. A professora titular questiona a turma sobre os sons produzidos através das combinações entre as letras, um trabalho de desenvolvimento de consciência fonêmica. Também observamos, nas linhas 17 e 19, que os questionamentos feitos por ela são respondidos adequadamente pelos alunos. Seguindo, na linha 20, a professora retoma o turno de fala, desta vez implicitamente confirmando as devolutivas dos alunos através da produção da palavra (dia), com a marcação de entonação acentuada.

Nessa mesma linha (linha 20), ela questiona novamente qual é o dia da semana. Após a correta devolutiva dos aprendizes na linha 21 (vinte cinco), decorre um curto espaço de tempo na linha 22 (0 . 9), em conjunto com a fala da professora na linha 23 (vinte cinco). A fala produzida por ela se apresenta como uma confirmação à resposta dos alunos e ocorre enquanto ela está realizando a escrita do número.

Na linha 25, a professora titular inicia seu turno com a palavra (de : :), enfatizando a pronúncia da palavra e estendendo um pouco mais o seu som. Logo, ela segue, na linha 25, com o questionamento sobre quais são as letras utilizadas para escrever a palavra “de”. Notamos que a professora opta por primeiramente apresentar a palavra com ênfase na pronúncia, para posteriormente questionar sobre quais as letras envolvidas na escrita. A ação da professora ajuda os alunos na construção do entendimento sobre o sistema alfabético (Soares, 2004), pois os aprendizes são levados a pensar em como a palavra é organizada, para, então, escrevê-la.

Os questionamentos sobre os sons produzidos a partir de certas combinações de letras ajudam o trabalho alfabetizador, em outras palavras, fomentam a edificação da consciência fonêmica e fonológica (Anthony; Francis, 2005). Além do mais, os alunos não estão só fazendo combinações de letras em palavras aleatórias, promovendo a simples prática de leitura e escrita. A eles está sendo proporcionado um momento de construção de palavras que são do seu dia a dia: palavras como “livro”, “lanche”, “recreio” e “tema”, palavras que fazem sentido para os alunos dentro de suas práticas discursivas realísticas.

Ademais, é perceptível o total engajamento da turma durante a tarefa. Todos os questionamentos da professora são respondidos, estando eles corretos ou não. Entretanto, de qualquer forma, há a captação da atenção dos alunos e é evidente o interesse por parte dos aprendizes em contribuir para a construção da escrita da rotina.

Apresentamos duas situações de sala de aula extraídas de uma mesma semana escolar. Embora esses dois momentos sejam de dois professores de áreas do conhecimento distintas e com propostas de ensino diferentes, estão fortemente relacionadas com as práticas de alfabetização e escolarização aplicadas às turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental I. Na aula do professor do bilíngue (Excertos 8, 9, 10 e 11), percebemos uma inclinação focal em língua inglesa. Mesmo se ele seguisse todas as etapas da aula propostas pelo guia do professor, a aula igualmente continuaria fortemente atrelada aos vocábulos em inglês a serem desenvolvidos.

Nos Excertos 12, 13 e 14, correspondentes à aula da professora titular, observamos que há também foco em língua, mas, além disso, ela explora outros conceitos, como a temporalidade e o sistema alfabético. Em síntese, ela desenvolve um momento de aprendizagem que constrói significados e relações. Inclusive percebemos valiosas conexões construídas pelos estudantes, que repercutirão em conhecimentos e assimilações futuras.

Procedemos agora para a subseção 4.4, onde discutiremos sobre mais duas práticas de ambos os professores, titular e do bilíngue. Os dois momentos de sala de aula que serão apresentados estão mais atrelados a alfabetizar e desenvolver letramentos, todavia são práticas mais centradas na alfabetização dos aprendizes.

#### **4.4 Análise IV: Práticas de alfabetização**

Nesta subseção, apresentaremos outras duas práticas pedagógicas de ambos os professores, titular e do bilíngue. Optamos por esses dois momentos, em razão de ilustrarem as

inclinações dos professores no tocante das ações alfabetizadoras promovidas por eles e por refletirem suas concepções sobre o ensino de língua.

Importante informar que ambas as situações que serão apresentadas não foram ocorrências únicas nos dados coletados. Ao longo das gravações, encontramos outras evidências de práticas similares dos dois professores. Todavia, defendemos nossa escolha, pois demonstram com maior clareza como ocorrem as interações entre professores e alunos ao longo das atividades.

Os Excertos 15, 16, 17 e 18 também foram extraídos de aulas realizadas dentro do período do mês de agosto de 2022. Os primeiros excertos (Excertos 15 e 16) consistem em uma sequência de aula conduzida pelo professor do bilíngue, e os seguintes (Excertos 17 e 18) são ministrados pela professora titular da turma.

Na aula do professor do bilíngue que será inicialmente apresentada, os alunos estavam no primeiro período de aula da tarde, e a turma tem dois períodos de bilíngue seguidos nesse dia. Antes do início do Excerto 15, os livros já haviam sido entregues aos alunos, e o professor logo os orientou sobre o número da página que deveriam encontrar. A orientação sobre o número da página ocorre verbalmente, através da fala, e visualmente, quando ele mostra a página em seu livro e ajuda os alunos, ao caminhar pela sala, a encontrarem a página em seus livros.

A atividade desenvolvida nessa ocasião pertence ao livro Alfabeto. A tarefa anterior consistia na identificação da nomenclatura de itens em uma imagem, ou seja, os alunos deveriam reportar ao professor o que visualizavam na imagem, utilizando o idioma alvo inglês.

A condução da atividade analisada em seguida envolve o estudo das letras “p”, “q” e “r”, os alunos devem relacionar a primeira letra das palavras às imagens fornecidas. Na Figura 11, podemos observar a página da atividade extraída do livro Alfabeto.

Figura 10 – Atividade sobre as letras P, Q e R



Fonte: Coletado do livro Alfabeto. (Macmillan, 2017, p. 26).

As instruções contidas no guia do professor, conforme podemos visualizar integralmente no Quadro 5, inicialmente orientam o professor a escrever as letras “p”, “q” e “r” no quadro, enfatizando como deve ser feito o sentido da grafia. As crianças, então, necessitam realizar o tracejado no livro e relacionar as imagens às letras iniciais.

Quadro 6 - Direcionamentos para a aula sobre as letras P, Q e R

ORDEM	DIRECIONAMENTO
01	Apontar para o tracejado das letras;
02	Escrever no quadro as letras, demonstrando como realizar o tracejado;
03	Alunos devem realizar o tracejado no ar, com o dedo indicador ou um lápis;
04	Orientar alunos para realizarem o tracejado no livro, seguindo o direcionamento das setas;
05	Questionar os alunos sobre qual letra eles acharam mais fácil de fazer;
06	Orientar alunos para ligarem a letra às respectivas imagens.

**COMPETÊNCIA:** Nesta específica atividade não há competências consideradas no guia do professor.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do guia do professor (2023).

Não foram encontradas no livro guia do professor quaisquer orientações para que ele desenvolvesse o trabalho mais aprofundado de fonética, consciência fonológica e as relações entre grafemas e fonemas. Entretanto, ao longo dos exercícios dessa específica atividade e de demais que também envolvem as letras do alfabeto, há o constante destaque ao tracejado correto das letras, seguindo uma correta ordem de traços.

Trazemos aqui uma discussão inicial, envolvendo a página da atividade (Figura 11) e a sequência de orientações do livro guia do professor (Quadro 5). Sustentamos que a atividade proposta pelo livro é bastante relevante e tem potencial de construir relações e significados que embasam o desenvolvimento de letramentos e alfabetização dos aprendizes. Entretanto, somente com os direcionamentos oferecidos no livro guia do professor, há pouco espaço para as citadas construções. Fica de responsabilidade do professor que ministra a aula buscar subsídios para trabalhar com os alunos questões mais complexas da aprendizagem. Mas, na verdade, isso acontece se o professor estiver atento e inclinado a promover o ensino para além da língua inglesa.

Passaremos agora para a análise do momento de aula coletado nas gravações que abarcou a realização da referida atividade (Figura 11). Começamos com o Excerto 15. Como mencionado anteriormente, os aprendizes já estavam com seus livros e na página correta da atividade. Previamente, o professor fez uma breve introdução do que os alunos deveriam fazer na página, ou seja, relacionar as letras iniciais às imagens. Em seguida, ele os instruiu a realizar a repetição do nome das imagens, antes de fazer a atividade, momento quando o Excerto 15 se inicia.

Excerto 15 – Letras P, Q e R I

1	TEA	PAndA
2	ALU	panda
3		(1.5)
4	TEA	everybody PAndA
5	ALU	panda
6		(3.7)
7	TEA	everybody shi::: rÜbber
8	ALU	rubber
9	TEA	>tão de novo< again
10		(0.8)
11	TEA	*quEE:n
	tea	*aponta img no livro -->
12	ALU	quee:n
13	TEA	pandA
14	ALU	pandA
15	TEA	rÜbber:
16	ALU	rÜbber:

O professor inicialmente apresenta os nomes das imagens, seguido pela reprodução dos alunos. É possível observar, nas linhas 1, 4, 7 e 11, pelo aumento de volume em determinadas letras e sílabas, que o professor do bilíngue enfatiza a pronúncia das palavras, direcionando os alunos para a correta dicção. Essa inclinação de atenção aos vocábulos em inglês também está aparente na orientação feita pelo professor na linha 9, em que ele solicita que as crianças reproduzam novamente as palavras após a sua fala.

Mesmo estando explícito no Excerto 15, é importante destacar que o professor se utiliza de recursos multimodais para construir o entendimento com a turma. Notamos, na linha 7, que há uma primeira ação do professor em direcionar a atenção dos aprendizes para a prática da pronúncia, quando ele profere (*everybody shi:::*). Também, na linha 11, o professor utiliza a imagem da página do livro e, apontando, mostra aos alunos sobre qual figura está falando.

Dando sequência, no próximo excerto (Excerto 16), é possível observar como o professor conduz o restante do desenvolvimento da atividade. Conforme elucidado anteriormente, a atividade demanda que os alunos relacionem a primeira letra das palavras com suas respectivas imagens, ou seja, os aprendizes precisam atentar para o som que cada letra produz e relacionar ao fonema inicial da imagem correspondente.

A partir da explicação do professor na linha 17 (Excerto 16) e como visto na Figura 11, é perceptível que a letra “q” estava associada à imagem de uma “*queen*”<sup>61</sup>, exemplificando o que os aprendizes devem fazer. Na sequência, os alunos deveriam dar continuidade, relacionando as iniciais de “*panda*”<sup>62</sup> e “*rubber*”<sup>63</sup> às imagens.

#### Excerto 16 – Letras P, Q e R II

```

17  TEA      >very good< (.) quEEn galera co[meça] com U quIU já tá ali Ó
18  ALU 1    [queen]
19          (0.6)
20  TEA      I u Panda >com que< letter com pi ou com ar
21  ALU      PI:
22  TEA      PI:: (.) >então vocês vão fazer< um risquinho lá conectando com o pi*
          tea                                     -->*
23  ALU 2    [aquI teacher]
24  ALU 3    [mas      qual] é o pi
25  TEA      lá pro pi uhum
26  ALU      xxxx ((alunos falando juntos)
27  ALU 4    qual qual que é o pi:
28  ALU 5    teacher esse é o pi
29  ALU 6    qual é o *pi:
          tea          *demonstra no quadro -->
30  TEA      thIs one vocês vão conectar u lá no pi*
          tea          -->*

```

Quando, na linha 20, o professor questiona sobre qual seria a letra inicial da palavra “*panda*”, contrastando entre as letras “p” e “r” (com pi ou com ar), observamos que rapidamente os alunos indicam que é a letra “p”. A escolha dos alunos pela letra “p” revela que eles foram capazes de identificar o som que é representado pela letra “p” em inglês e assinalar uma palavra que contém esse elemento fônico inicial.

Entende-se que, para o professor, a escolha dos aprendizes pela letra “p” funciona como um sinalizador de que os alunos compreenderam não só como realizar a atividade, mas que também já sabem identificar os formatos e sons das letras. Assim, o educador prossegue a orientação da atividade, direcionando os alunos, na linha 22, a traçarem uma linha conectando a letra à imagem (>então vocês vão fazer< um risquinho lá conectando com o pi).

O que acontece a partir da linha 23 revela que, embora a turma (ou boa parte dela) tenha conseguido identificar que “*panda*” inicia com a letra “p”, alguns alunos demonstram não saber

<sup>61</sup> Em português, rainha.

<sup>62</sup> Em português, panda.

<sup>63</sup> Em português, borracha.

qual é a letra “p”. Mesmo tendo o professor mostrado aos aprendizes o movimento de conectar a letra à imagem, por ocorrência de inúmeras variáveis, alguns alunos ainda apresentaram dúvidas. Para elucidar, as dúvidas dos alunos podem estar vinculadas às diferentes etapas do processo de alfabetização em que cada um deles se encontrava. É possível, por exemplo, que a dúvida sobre qual é a letra “p” ocorreu pelo não reconhecimento do formato da letra ou em razão de os aprendizes não conseguirem relacionar o som produzido da letra à sua forma escrita (ralação grafofonológica). Os questionamentos também podem estar relacionados à prematura escolarização das crianças, à incompreensão quanto a realizar a atividade ou ao desconhecimento da página do livro.

Voltando para o Excerto 16, orientado para as solicitações de ajuda feitas pelos alunos, iniciando na linha 29 e finalizando na linha 30, o professor utiliza a lousa como um recurso para escrever a letra “p”. Desse modo, além da fala, o professor expõe às crianças qual é, de fato, a letra que deve ser associada à imagem do “*panda*”. Ademais, especificamente, na linha 30, além da escrita no quadro, ele verbalmente orienta os alunos, quando retoma o turno de fala (this one vocês vão conectar u lá no pi#).

Se tratando de uma turma em processo de alfabetização e embora as letras já sejam conhecidas pelos estudantes (alguns alunos mais, outros menos), fazer uso de letras em palavras, isto é, transformar fonemas em grafemas, é basilar para a edificação da alfabetização (Soares, 1985), independente do idioma. Trata-se de um exercício que, para ser realizado com clareza, precisa acompanhar e fomentar o desenvolvimento da consciência fonológica dos estudantes. Nesse sentido, a atividade desenvolvida pelo professor, exposta nos Excertos 15 e 16, pode ser considerada como uma atividade inclinada às práticas alfabetizadoras. Entretanto, nos é demonstrado nos Excertos que os aprendizes ainda precisam de mais subsídios em relação ao estudo das letras, especificamente no idioma inglês.

Como já foi mencionado, não há evidências no livro guia do professor do bilíngue que o orientem a desenvolver a consciência fonológica com seus alunos. Tampouco há o auxílio ou intervenção da professora titular ou da instituição de ensino que o prepare para realizar essa construção, que é basilar no processo de alfabetizar os alunos. Dessa forma, percebemos que, mesmo sendo uma atividade claramente voltada ao desenvolvimento de conexões fonológicas, no momento de aula que nos foi apresentado, observamos a inclinação ao ensino de vocábulos no idioma alvo. Entendemos que, no contexto de ensino em que esta pesquisa está situada, o estudo de vocábulos é extremamente importante e relevante, porém a atividade apresentada na Figura 11 poderia ser potencializada com aprendizagens para além do reconhecimento e memorização de palavras isoladas.

Ainda observando a atividade (Figura 11), notamos que além da alfabetização, o exercício também explora noções de bilinguagem. Segundo Street (2001), compreender como realizar a atividade e então realizá-la é um evento de letramento, que propicia a alfabetização. Entendemos que esse possa ser mais um ponto de atenção da escola e educadores, pois o desenvolvimento de letramentos está fortemente vinculado ao avanço e sucesso da alfabetização. Saber como fazer uma determinada atividade em uma língua é um conhecimento que pode ser transferido no desenvolvimento e construção de sentidos em outra língua.

Já é de nosso conhecimento que a turma participante da pesquisa está no processo de desenvolvimento da alfabetização. Nesse sentido, compreendemos que o momento de aula ministrado pelo professor do bilíngue ilustra uma prática de alfabetização das aulas do bilíngue. Na sequência, será apresentada nos próximos excertos (Excertos 17 e 18) uma prática, também orientada à alfabetização e letramentos, mas conduzida pela professora titular. Tal prática é realizada pela professora titular da mesma turma e com ênfase na escrita da língua portuguesa.

Justificamos nossa escolha por trazer esse momento de aula (Excertos 17 e 18) proporcionado pela professora titular, visto que, primeiramente, foram encontrados nos dados das aulas da professora inúmeras ocasiões com práticas similares ao longo do ano. Há, também, a clara demonstração da orientação às ações alfabetizadoras realizadas pela professora. Ainda é possível perceber como acontece o engajamento e a atenção dos alunos durante a aula.

Contextualizando o momento da aula dos Excertos 17 e 18, a turma estava no primeiro período de aula da tarde e não estava prevista aula do bilíngue. A professora titular estava finalizando a escrita da rotina da aula do dia, eles escreveram o cabeçalho com as informações sobre a data e foram à etapa de listagem das atividades da tarde. Conforme já explicitado anteriormente e ilustrado na Figura 6, a escrita da rotina é compreendida pela organização sequencial de todas as atividades que a turma tem no dia, bem como as informações sobre a data em que a aula ocorre.

O exemplo a seguir (Excertos 17 e 18) foi extraído também de uma aula realizada no mês de agosto de 2022. Quando o Excerto 17 inicia, a professora titular está com o momento de escrita da rotina em andamento, posicionada em frente à lousa, direcionando sua atenção ora aos alunos, ora à lousa para poder escrever. É perceptível com o que é exposto no Excerto 17 que o objetivo de escrita é a palavra “livro”.

## Excerto 17 – Escrita da rotina I

1	PRO	LÃ: ::
2	ALU	éle
3		(1.9)
4	PRO	l̄: ::
5	ALU	éle i
6		(1.5)
7	PRO	v: [R:O:
8	ALU	[vÊ
9	ALU 1	vo
10	ALU 2	vÊ
11	PRO	vê
12		(1.8)
13	PRO	r: :O
14	ALU	erre o

Nas primeiras linhas do Excerto 17 que se referem às falas da professora, por exemplo, linhas 1, 4 e 7, observamos que há aumento de volume nos sons produzidos pelas letras, perceptível tanto pela entonação amplificada, quanto pela extensão da fala. Especificamente na linha 1 (LÃ: ::), é evidente que a professora objetiva trazer o som do fonema “L”, para que os alunos relacionem com a grafia da letra “L”.

Também é possível identificar que a escrita da rotina não é só um momento de cópia, mas sim um momento de construção conjunta das palavras. O foco nos sons das letras, juntando-as em sílabas para que os alunos associem sons à escrita, em outras palavras, o trabalho de consciência fonêmica criando relações significativas entre fonemas e grafemas é uma ação adotada pela professora que pode ser compreendida como uma estratégia para que as crianças participem e construam sentidos durante a tarefa.

Além do mais, este formato de atividade é conhecido pelos alunos, uma vez que as práticas de consciência fonêmica e fonológica voltadas à alfabetização adotadas pela professora ocorrem em diferentes momentos da aula com diversificadas atividades, não só na escrita da rotina, fato comprovável no conjunto de dados coletados. Sendo assim, é notável o engajamento dos alunos, que respondem aos questionamentos da professora, sem que ela precise sempre perguntar qual é a letra que representa determinado som.

Dando sequência ao momento de escrita da relação de atividade da rotina do dia, o Excerto 18 revela que, após a escrita da palavra “livro”, realizada de maneira conjunta entre os interagentes, na linha 16, a professora titular questiona os alunos sobre qual é o número do livro. Através da imediata devolutiva dos alunos na linha 17 (U:m), entendemos que essa

informação já é conhecida pelos aprendizes, que logo na linha 19, são orientados pela professora titular a escreverem o número do livro.

#### Excerto 18 – Escrita da rotina II

16	PRO	a gente tá no livro um ou no livro dois
17	ALU	U:m
18		(1.2)
19	PRO	colocá livro um então
20		(0.9)
21	PRO	tracinho
22		(3.4)
23	PRO	p <u>A</u>
24		(0.7)
25	ALU	pe a
26		(5.0)
27	PRO	g <u>I</u>
28	ALU 3	ge i
29		(1.8)
30	ALU 4	só: só um só um
31		(0.9)
32	PRO	n::
33	ALU	ene
34	PRO	n <u>A</u>
35	ALU	A
36	PRO	ene a
37		(0.8)
38	PRO	pa gi nas:
39	ALU	ésse

Ao solicitar o número do livro que a turma está usando no momento, a professora titular está fomentando o desenvolvimento da organização sequencial dos alunos. No entanto, além disso, os alunos devem ser capazes de encontrar o livro correto, neste exemplo o livro 1. Saber encontrar um determinado livro envolve o conhecimento sobre o gênero textual capas de livros e promove a construção de letramentos, noções importantíssimas no universo escolar e fora dele.

Além da ênfase empregada pela professora na escrita das palavras, na linha 21 (Excerto 18), há evidências de que ela também está atenta a orientar os alunos quanto à organização da prática de escrita. Embora de maneira implícita, quando ela toma o turno e profere (tracinho), a professora está construindo com os alunos a conscientização de que os hifens podem ser utilizados para separar palavras dentro de uma sentença. Novamente encontramos nesse exemplo uma prática orientada à alfabetização e letramentos.

Outro indicador de que a professora está orientada para o desenvolvimento da atividade de maneira conjunta é possível de ser verificado pelas pausas entre uma fala e outra. As pausas indicam o momento em que ela realiza a escrita das letras ou sílabas no quadro, as quais foram indagadas por ela e proferida pelos alunos. Também é nos momentos de pausa que um intervalo de tempo é oferecido para as crianças copiarem o que está sendo escrito. Entende-se que a adoção dos intervalos entre uma escrita e outra ajuda os alunos a se organizarem em seus cadernos e facilita o controle do desempenho dos aprendizes pela professora.

Ao longo dos Excertos 17 e 18, é evidenciado pelas ações da professora que ela está orientada a desenvolver a alfabetização dos alunos, levando-os a construções significativas de consciência fonêmica, fonológica e letramentos. Todas as ênfases investidas na sonorização das letras conduzem os alunos a associações entre fonemas e grafemas (Alves; Finger, 2023). Essas são noções que fortalecem o crescimento da alfabetização (Menchik, 2020).

Direcionados pelos sons produzidos pela professora, os aprendizes conseguem identificar quais letras devem ser inseridas aos vocábulos. Alguns alunos aparentaram estar no processo de reconhecimento das letras mais avançado, mas é perceptível que a maioria da turma é capaz de participar ativamente da atividade proposta pela professora.

#### **4.5 Análise V – Práticas de Letramento Matemático**

Nesta subseção, trazemos outras duas práticas extraídas das aulas de ambos os professores, titular e do bilíngue, envolvendo noções matemáticas pertinentes ao nível escolar da turma participante dessa pesquisa. As duas situações ocorreram no mesmo dia, durante a última semana do mês de setembro, e a aula ministrada pelo professor do bilíngue aconteceu primeiramente, seguida pela aula da professora titular no período seguinte. À vista disso, também iniciaremos nossa análise com os excertos da aula do professor do bilíngue (Excertos 19, 20, 21, 22 e 23) e, após, são apresentados os excertos da aula da professora titular (Excertos 24, 25 e 26).

Fundamentamos nossa escolha por ambos os momentos de aula em razão de eles envolverem o ensino de princípios matemáticos e estarem relacionados entre si, abordando noções de unidade, dezena e meia dezena, paralelamente com fundamentos de subtração e adição. O trabalho com as noções matemáticas iniciais é basilar para o desenvolvimento de construções lógico-matemáticas posteriores.

No que concerne às aulas do bilíngue, segundo o cronograma de aula oferecido no livro guia do professor do livro de Lógica & Matemática, os alunos já passaram por estudos

envolvendo diferentes noções lógico-matemática. No Quadro 6, é apresentada a organização sequencial dos conteúdos abordados em cada unidade temática do livro e que devem ser seguidos pelo professor de aulas bilíngue.

Quadro 7 - Cronograma sequencial de conteúdos do Livro de Lógica & Matemática

UNIDADE 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Números de 1 a 10;</li> <li>• Relação de números de 1 a 10 e suas respectivas quantidades;</li> <li>• Sequência numérica crescente de 1 a 10.</li> </ul>
UNIDADE 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Números de 1 a 10;</li> <li>• Adição com somatório máximo 10;</li> <li>• Formas geométricas.</li> </ul>
UNIDADE 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Números de 1 a 20;</li> <li>• Relação de números de 1 a 20 e suas respectivas quantidades;</li> <li>• Sequência numérica crescente de 1 a 20.</li> </ul>
UNIDADE 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Números de 1 a 20;</li> <li>• Unidade, dezena, meia dezena;</li> <li>• Adição com somatório máximo 20 unidades.</li> </ul>
UNIDADE 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Números de 1 a 30;</li> <li>• Unidade, dezena, meia dezena;</li> <li>• Adição com somatório máximo 30 unidades.</li> </ul>
UNIDADE 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Números de 1 a 30;</li> <li>• Subtração com até 10 unidades;</li> <li>• Sequência numérica decrescente de 1 a 30.</li> </ul>
UNIDADE 7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Números de 1 a 50;</li> <li>• Sequência numérica crescente e decrescente de 1 a 50,</li> <li>• Unidade, dezena e meia dezena.</li> </ul>
UNIDADE 8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Números de 1 a 50;</li> <li>• Subtração com até 50 unidades;</li> <li>• Unidade, dezena e meia dezena.</li> </ul>
UNIDADE 9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Números de 1 a 80;</li> <li>• Unidade, dezena e meia dezena;</li> <li>• Sequência numérica crescente de 1 a 80.</li> </ul>
UNIDADE 10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Números de 1 a 90;</li> <li>• Adição e subtração de 1 a 100 somente com dezenas.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base no Livro de Lógica & Matemática (2023).

Considerando o Quadro 6, percebemos que, ao longo do ano letivo, alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I são expostos aos números de 1 a 100, com aulas que abrangem desde o desenvolvimento linguístico até a construção de noções matemáticas. Conforme já fora revelado no Quadro 3, cada unidade do Livro de Matemática aborda uma temática diferente. Dessa forma, os alunos são convidados a utilizarem seu conhecimento lógico-matemático fortalecendo a aprendizagem da língua inglesa.

A atividade que será apresentada nos Excertos 19, 20, 21, 22 e 23 é pertencente à unidade 8 do Livro de Lógica & Matemática, na qual a temática linguística é referente aos meios de transportes<sup>64</sup>. Os objetivos de aprendizagem matemáticos abrangem a consolidação dos números de 1 a 50, envolvendo a realização de operações subtrativas incluindo os conceitos de unidade, dezena e meia dezena. Há também a exploração do conhecimento sobre cores, conteúdo que é amplamente abordado ao longo de todos os livros para alunos de 1º ano do Ensino Fundamental I da coleção bilíngue.

Nesta etapa do ano letivo, final do mês de setembro, tanto em inglês como em português, os alunos já estão familiarizados com os números e suas respectivas quantidades, bem como com os conceitos de unidades, dezena e meia dezena. Trazemos esses dados provenientes de informações advindas de ambos os professores, titular e bilíngue, através das entrevistas realizadas. O uso de materiais diversos também é apontado pelos professores como um recurso para auxiliar os alunos na construção das noções matemáticas.

Durante as aulas, fazemos uso de blocos lógicos, figuras geométricas, palitos de picolé, atilhos para juntar quantidades, mas, na maioria das vezes, usamos o material dourado<sup>65</sup>. Os alunos podem levá-lo para casa para auxiliar nas tarefas de casa.” – Professor titular.

Nas aulas de matemática, eles podem usar os lápis do estojo para contagem ou folhas de rascunho. Uso, muitas vezes, os *flashcards*<sup>66</sup> com números e quantidades e vídeos que abordem o que estamos trabalhando no momento. – Professor do bilíngue.

Observa-se um inicial desalinhamento em relação aos recursos extras utilizados em sala de aula para o desenvolvimento das habilidades matemáticas. O material dourado, por exemplo, é um instrumento fortemente usado por professores atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, pois auxilia na consolidação das operações matemáticas e das noções sobre as quantidades. Não é possível afirmar qual a razão do professor bilíngue não fazer uso desse material, mesmo não encontrando evidências no livro guia do professor que o orientem a utilizar

---

<sup>64</sup> O vocabulário referente aos meios de transporte que é apresentado aos alunos na unidade 8, respectivamente em inglês e português, é: *car* – carro; *bus* – ônibus; *ship* – navio; *boat* – barco; *bicycle* – bicicleta; *train* – trem; *elevator* – elevador e, *escalator* – escada rolante.

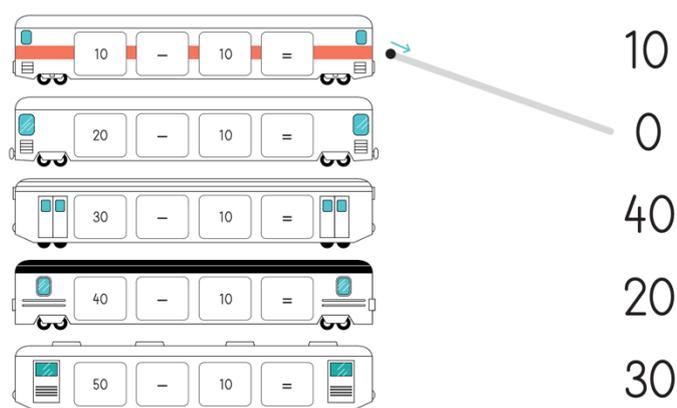
<sup>65</sup> O material dourado foi criado pela educadora italiana Maria Montessori e é composto por peças de madeiras, cubos, placas, barras e cubinhos. Faz-se uso desse material para a aprendizagem das quatro operações matemáticas fundamentais, adição, subtração, multiplicação e divisão (Silveira, 2010).

<sup>66</sup> Do idioma inglês, o termo *flashcards* pode ser literalmente traduzido para o português como: cartões rápidos. São cartões que podem conter imagens, palavras, expressões ou perguntas, por exemplo, os quais são mostrados às crianças para inúmeras atividades em sala de aula, como apresentação de novos conteúdos, testagem rápida ou brincadeiras diversas.

o material dourado em sala de aula. Entretanto, podemos perceber que cada professor faz uso de recursos diferenciados, demonstrando novamente que o entendimento sobre as práticas alfabetizadoras é distinto entre eles.

A aula em que os Excertos 19, 20, 21, 22 e 23 foram extraídos compreendia a realização de duas páginas de atividades do livro de Matemática do bilíngue, páginas 48 e 49. A título de contextualização, na Figura 11, é apresentada a atividade que consta na página 48, realizada primeiramente pela turma durante a aula do bilíngue. Importante informar que, no momento de aula apresentado nesta análise (Excertos 19, 20, 21, 22, e 23), a aula do bilíngue havia iniciado há aproximadamente 30 minutos, e os alunos tinham finalizado a atividade da página 48.

Figura 11 – Atividade da página 48



Fonte: Livro de Lógica & Matemática (Biodget, 2017, p. 48).

Observa-se que a temática da unidade meios de transporte está presente em conjunto com o trabalho com as cores. Também se compreende que o conteúdo matemático explorado abrange a operação matemática de subtração envolvendo os conceitos de unidade, dezena e meia dezena. Na Figura 12, apresentamos o exercício que está na página 49, realizado ao longo dos Excertos 19, 20, 21, 22 e 23, nosso enfoque de análise.

Figura 12 – Atividade da página 49

How many ? \_\_\_\_\_

Cross out 5 . \_\_\_\_\_ - 5 = \_\_\_\_\_

How many ? \_\_\_\_\_

Cross out 5 . \_\_\_\_\_ - 5 = \_\_\_\_\_

How many ? \_\_\_\_\_

Cross out 5 . \_\_\_\_\_ - 5 = \_\_\_\_\_

Fonte: Livro de Lógica & Matemática (Biodget, 2017, p. 49).

Segundo as informações extraídas do livro guia do professor, apresentamos, no Quadro 7, o passo a passo da aula para a atividade da página exibida na Figura 12, que deve ser seguido pelo professor bilíngue. As orientações direcionam inicialmente o professor à exploração das quantidades, seguida de uma tarefa que envolve o conceito de subtração atrelado às noções de unidade, dezena e meia dezena.

Quadro 8 - Direcionamentos para aula de matemática: página 49

ORDEM	DIRECIONAMENTO
01	Questionar quantos carros há na imagem orientando-os para contagem em voz alta;
02	Pedir aos alunos para fazerem um X em 5 carros;
03	Questionar quantos carros sobraram sem X;
04	Explicar aos alunos que eles devem escrever o desenvolvimento da operação matemática;
05	Direcionar os alunos a realizarem o restante da atividade sozinhos ou juntamente com o professor. Esse direcionamento é de escolha do professor, considerando o desenvolvimento da turma.

COMPETÊNCIA: Ao realizarem essa atividade, os alunos desenvolverão as habilidades de comunicação, ética e colaboração.

Fonte: Elaborado pela autora com base no livro guia do professor (2023).

Consideramos significativo inteirar que não foram encontradas quaisquer orientações e direcionamentos sobre o trabalho com noções matemáticas no livro guia do professor do bilíngue. Ao longo de todo o material didático, incluindo as orientações gerais para essa específica aula, não há evidências que guiem a aprendizagem de conceitos matemáticos. Para elucidar, podemos observar, no Quadro 8, que as orientações gerais<sup>67</sup> para a aula que analisaremos em seguida estão fortemente vinculadas à aprendizagem de língua inglesa. Acreditamos que o ensino da língua é extremamente relevante, considerando o contexto deste estudo. No entanto, a atividade (Figura 12) pode e deve promover conhecimentos para além do idioma. Nesse específico caso, a compreensão matemática precisa ser também fomentada pelo professor do bilíngue.

Quadro 9 - Orientações gerais para aula de matemática: páginas 48 e 49.

OBJETIVOS	Ao final da aula, os alunos terão praticado o vocabulário relacionado a veículos, números, lugares, cores e as expressões: <i>It's a, there are e how many.</i>
ELEMENTOS LINGUÍSTICOS	<i>It's a, there are</i> , figuras geométricas, cores, números, veículos, parques, escola e zoológico.
HABILIDADES LINGUÍSTICAS	Escuta, fala, audição e escrita.
COMPETÊNCIAS	Colaboração, comunicação, criatividade, pensamento crítico, curiosidade, ética, liderança, crescimento mental e resiliência.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no livro guia do professor (2023).

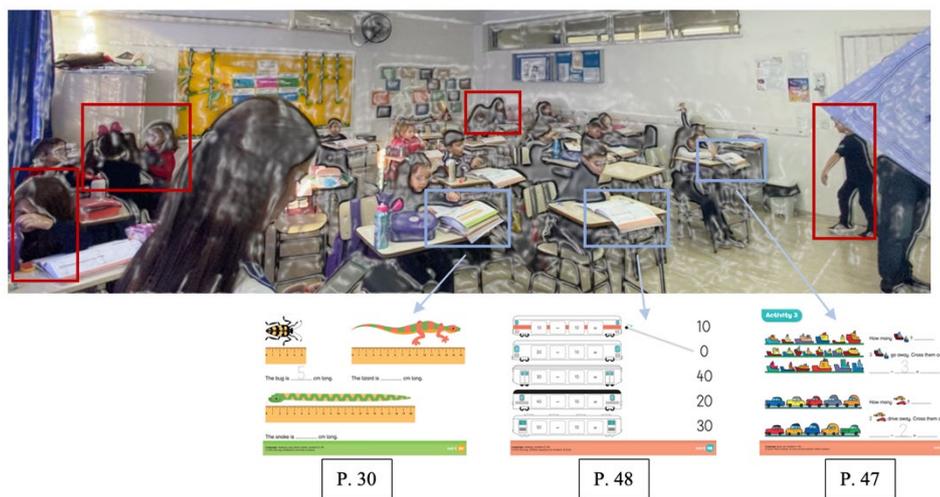
Iniciaremos agora com a análise do momento da aula no qual o professor do bilíngue está trabalhando com os alunos a página 49, referente à tarefa apresentada na Figura 12. Sabemos, tanto pelas exercícios anteriores presentes no livro de Lógica & Matemática, quanto pelo cronograma sequencial dos conteúdos (Quadro 6), que, nas aulas do bilíngue, os alunos anteriormente foram expostos a outras atividades envolvendo princípios de adição, subtração, unidade, dezena, meia dezena e já conhecem os números de 1 a 50.

O formato do livro de Lógica & Matemática exige que os aprendizes o folheiem como um bloco, virando as páginas para frente ou para trás, e não para os lados. Dessa forma, podemos perceber, na Figura 13, registrada aos 35 segundos (contando desde o início do

<sup>67</sup> Importante mencionar que as orientações gerais envolvem o período inteiro de aula, no qual outras atividades/páginas são desenvolvidas. Por isso nota-se que há outros conteúdos linguísticos abordados.

Excerto 19), que há alunos em diferentes páginas. As páginas que estão evidenciadas nos retângulos azuis (Figura 13) deveriam mostrar a página que os alunos fizeram anteriormente, ou seja, a página 48 (Figura 11), e, de frente para os alunos, deveria constar a página 49 (Figura 12).

Figura 13 – Organização da sala e alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Todavia, pela amostragem de três alunos sentados na primeira fileira, observamos que eles não estão na mesma página. Também é possível compreender, tanto pelo tempo decorrido (35 segundos), tanto pelo posicionamento do professor que está fazendo registros na lousa da atividade sendo desenvolvida, que já ocorreram explicações, questionamentos e anotações, mas alguns alunos ainda não conseguiram localizar a página correta. Por mais que o professor bilíngue tenha informado sobre o número da página para a atividade (verbalmente e visualmente: registrando o número no quadro e mostrando a página), estando os alunos na primeira fileira da sala, é importante verificar antes de iniciar a tarefa, se todos os alunos estão propriamente preparados para iniciar o exercício.

Analisando um pouco mais a imagem da Figura 13, destacamos nos retângulos vermelhos que há aprendizes envolvidos em outras ações que não são pertinentes à aula. Há alunos conversando, distraídos com outras atividades ou caminhando pela sala, momentos de distração que não favorecem a aprendizagem. Conforme apontamos previamente, cabe ao professor atentar para a organização geral da sala de aula. Entendemos que os alunos são crianças pequenas e que se distraem com facilidade. Nesse sentido, é necessário estar constantemente buscando a atenção conjunta e o engajamento dos aprendizes.

Será abordado mais adiante, mas adiantamos aqui a presença da professora titular durante essa aula. Entendemos que poderia auxiliar o professor do bilíngue e alunos a se organizarem para a atividade. Entretanto, inferimos, ao apresentarmos essa situação que, talvez, a professora titular não fosse orientada a participar e/ou assistir o professor do bilíngue em suas aulas. Pelos dados que foram coletados, não podemos afirmar qual é a orientação de participação da professora titular nas aulas do professor do bilíngue, somente sabemos que eles não planejam suas aulas em conjunto. Nesse sentido, o não envolvimento dela com a aula se justifica em parte, porém, de qualquer forma, estando ela presente na sala, um simples olhar à turma poderia auxiliar o bom andamento da aula do professor do bilíngue.

Iniciaremos agora a análise de como ocorre o desenvolvimento da aula, as ações do professor e dos aprendizes (Excertos 19, 20, 21, 22 e 23). No Excerto 19, o professor está iniciando o trabalho com a página da atividade, tendo já orientado os aprendizes sobre a localização da atividade no livro e reforça novamente o número da página na linha 3.

#### Excerto 19 – Math class I

1	TEA	pshiu Agora
2		(2.0)
3	TEA	*lá na forty nine
4		(.)
	tea	*escrevendo n° da pg. no quadro -->
5	TEA	a gente tem assim Ó >vamu falar com o teacher<
6		(0.6)
7	TEA	how many
8	ALU	how many
9		(1.5)
10	TEA	how many [ <u>cars</u>
11	ALU 1	[how <u>man</u> y*
	tea	-->*
12	TEA	e ai a gente >tem ali ó<
13		(0.3)
14	TEA	<u>re</u> :d cars
15		(0.6)
16	TEA	e blue cars <u>né</u>
17		(0.6)

Da linha 5 à 10, o professor orienta os alunos a repetirem após a sua fala a expressão “*how many*”<sup>68</sup>. Percebemos que há uma inicial inclinação para a prática da língua inglesa. Entretanto, não fica claro se os alunos estão conscientes sobre o que representa a expressão “*how many*” ou se estão só reproduzindo a fala do professor. Embora entendamos que a ação do professor ajuda o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos, é importante que

<sup>68</sup> Do idioma inglês, *how many*: quantos.

eles saibam o que estão reproduzindo verbalmente, fortalecendo a construção de associações e sentidos.

Após a breve ênfase na reprodução da expressão “*how many*”, dando sequência no Excerto 19, a partir da linha 12 até a linha 17, observamos que o professor apresenta aos alunos as imagens que estão visíveis na atividade (Figura 12). O uso da expressão (né), na linha 16, demonstra que o professor faz um questionamento aos alunos, com a finalidade de verificar se eles estão também vendo os carros vermelhos e os carros azuis. Porém, observamos que o espaço de tempo ofertado aos alunos, 6 minutos (Excerto 19, linha 17), não parece suficiente para formularem uma resposta, pois nenhum aluno confirma ou nega o convite à resposta feito pelo professor, na linha 5. Isso é evidenciado no Excerto 20, apresentado na página seguinte, no qual notamos, na linha 18, que o professor segue com as orientações para a realização da atividade, mesmo não recebendo uma devolutiva dos alunos.

Não obstante, antes de continuarmos com a análise do Excerto 20, refletimos sobre algumas ações realizadas pelo professor, de acordo com o Excerto 19, que influenciam diretamente a sequência da aula e o potencial de entendimento e sistematização dos conteúdos por parte dos alunos. Em primeiro lugar, alertamos para o fato de que os aprendizes não são instigados a identificarem quais são as cores dos carros (Excerto 19, linhas 12 a 17). Ao explicar o que é visível na imagem da atividade (Figura 13), o professor oferece aos aprendizes informações sobre os vocábulos. É possível dizer também que a exploração linguística da expressão “*how many*” não ocorreu, uma vez que os alunos fizeram a simples repetição. Não houve um momento de leitura e construção do conceito de “*how many*”, pois os alunos sequer colocaram o termo em uso de maneira significativa. Os exercícios de questionar e contextualizar o que é possível identificar em imagens e na escrita favorece ao professor a averiguação de conhecimentos e orientação à atividade por parte dos alunos.

Orientamo-nos agora para o Excerto 20, no qual o professor dá sequência à realização da atividade. Na linha 18 (Excerto 20), os alunos são questionados sobre a quantidade total de carros (*quantos tem no- total ali de cars gente*). Em seguida, percebe-se, na linha 19, um espaçamento de tempo de três segundos que procedeu uma pergunta do professor em relação à quantidade total de carros na imagem.

## Excerto 20 – Math class II

```

18      TEA      *quantos tem no- total ali de cars gente
19              (3.0)
          tea      *olha para seu livro -->
20      TEA      quantos tem conta quantos blue e red cars tem
21              (0.9)
22      ALU 2    ten
23              (1.1)
24      ALU 3    ten*
          tea      -->*
25      TEA      te:n
26      ALU 4    ten
27      TEA      *então bota ali
          tea      *escrevendo no quadro -->
28              (.)
29      TEA      shiii
30              (0.5)
31      TEA      mas:
32              (1.0)
33      TEA      ali no how many então
34              (0.5)
35      TEA      do cars
36              (0.5)
37      TEA      >cês vão< botar o ten
38              (1.6)

```

Observamos que, durante o tempo oferecido para os alunos responderem (linha 19), não houve respostas advindas dos aprendizes, então o professor questiona novamente na linha 20 (quantos tem conta quantos blue e red cars tem). Agora sim, nas linhas 22, 24 e 26, ocorre a devolutiva dos alunos, afirmando que há 10 carros. Os 3 aprendizes (ALU 2, ALU 3 e ALU 4) ofertaram a resposta correta, porém, em uma turma de mais de 20 alunos, há a devolutiva de somente 3 estudantes.

É possível compreender que, devido a diversos fatores, nem todos os alunos estão no mesmo momento da aprendizagem e assimilação de conteúdos. Sendo assim, é válido pontuarmos aqui que, mesmo se tratando de um momento de aula no segundo semestre do ano letivo, período em que alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I estão familiarizados com a contagem de pequenas quantidades, como 10 unidades, a devolutiva dessa respectiva turma, nesse exato momento de aula, não demonstra que eles estejam alinhados com as demandas do professor. Tampouco se verifica a oferta de tempo suficiente para a contagem individual dos carros por cores (Excerto 20, linhas 18 a 26), ou para questionar quais seriam as razões para haver carros de cores diferentes (Excerto 19 e 20, Figura 13). Nesse sentido, mesmo que o professor estivesse ciente de que eles reconhecem a contagem até o número 10, a resposta de apenas três alunos não qualifica a turma toda como competente na assimilação da atividade. Talvez alguns alunos ainda não tivessem conseguido realizar toda a contagem, ou outros, por

ora, nem soubessem onde estavam os carros que deveriam ser contados. Seria pertinente que, nesse instante da aula, ocorresse um momento de reorganização da turma e dos conceitos matemáticos.

Notamos, inclusive, que após a resposta correta de ALU 2 e ALU 3 sobre a quantidade total de carros (linhas 22 e 24), o professor confirma o número proferido pelos alunos, repetindo-o (linha 25). A ação do professor parece demonstrar que a amostragem de resposta correta de dois alunos seria o suficiente para a compreensão de que a turma toda está cognitivamente acompanhando o desenrolar da atividade. Ao confirmar a resposta, fazendo a repetição, o professor não dá a oportunidade aos demais alunos de fazerem as relações necessárias para construírem o entendimento das quantidades.

Tencionando a problemática um pouco mais para o contexto de alfabetização no qual esta pesquisa está situada, antes mesmo de questionar os alunos sobre a quantidade de carros, seria interessante fazer um convite para a contagem em grupo. Essa ação teria o potencial de: 1) orientar os alunos para o que devem fazer, ou seja, a contagem; 2) praticar vocabulário dos numerais no idioma alvo; 3) conquistar a atenção de aprendizes que porventura não estavam orientados à atividade; e 4) trabalhar o desenvolvimento das noções matemáticas. Todavia, observamos ao longo dos Excertos 19 e 20 que a prática matemática e do vocabulário, necessários para essa aula, ocorreram de forma sutil.

Dando continuidade, a partir da linha 27 (Excerto 20), o professor inicia as orientações de registro da atividade, direcionando os alunos a escreverem o número 10 na linha correta. Para isso, podemos observar na Figura 15, que o professor opta por reproduzir a atividade na lousa. A ação produzida pelo professor, pode ser compreendida como uma tentativa de ajudar os alunos a se orientarem para a realização correta da atividade.

Figura 14 – Escrita na lousa pelo professor do bilíngue



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Refletimos, com base no que foi exposto nos Excertos 19 e 20, que a realização da escrita de respostas na lousa, nesse específico contexto de aula apresentado, proporciona aos alunos um momento de cópia. Compreendemos que a simples ação de copiar não reflete que o aprendiz conseguiu compreender os procedimentos da atividade em sua totalidade. Além disso, observarmos em ambos os Excertos, 19 e 20, todo o período de instrução e desenvolvimento da atividade ocorreu muito rápido, não sendo ofertado aos estudantes espaço interacional para refletir, compreender, assimilar e realizar o que lhes estava sendo solicitado.

Finalizando o Excerto 20, na linha 33, há novamente menção da expressão “*how many*” (ali no *how many* então), porém como um simples identificador do local onde os alunos devem colocar a resposta. Entretanto, mesmo sendo utilizado como um sinalizador, trazemos novamente a questão do formato de letra, letra imprensa minúscula e maiúscula<sup>69</sup>. Talvez a leitura da expressão “*how many*” não seja feita com competência plena por todos os alunos, em razão de os aprendizes não identificarem quais letras estão sendo empregadas na escrita do termo. Por conseguinte, para os alunos, pode ser uma tarefa desafiadora conseguir, pela leitura, identificar onde está a expressão escrita.

Não há verificação por parte do professor se a turma inteira conseguiu se orientar e saber onde é o lugar correto para escrever. Todavia, para além disso, não está claro que os alunos compreendem o sentido de “*how many*”, pois eles só fazem repetição, não realizam a produção espontânea do termo, visto que, ao longo de ambos os Excertos 19 e 20, a tradução das instruções é oferecida pelo professor aos estudantes.

Continuando a aula, apresentamos o Excerto 21, no qual iniciam os direcionamentos para o desenvolvimento da operação matemática de subtração. Percebemos que o professor ainda está voltado ao quadro, onde reproduz o desenvolvimento da atividade, escrevendo ali. Esta ação iniciou na linha 27 (Excerto 20).

---

<sup>69</sup> Temática abordada na subseção 4.3.

## Excerto 21 – Math class III

```

39      TEA      ó
40              (0.5)
41      TEA      TEn
42              (2.3)
43      TEA      shiiI::
44              (2.6)
45      TEA      *ten
46      tea      -->*
47              (0.5)
47      TEA      *e ai: ele >tá mandando< ó
48              (0.5)
49      alu 9    %dirigi-se e mostra livro ao professor
50      TEA      <cross out>
51              (1.2)
51      TEA      aqui%
52      alu 9    -->%
53              (0.5)
53      TEA      cross out five
54              (0.4)
55      TEA      *corta five fora*
56      tea      *gesto de corte com braços*
57              (0.3)
57      TEA      >cinco dos cars ali vocês cortam fora<*
58      tea      *escrevendo no quadro -->
              (2.0)

```

Após a escrita do número 10, o professor inicia as orientações da próxima etapa da atividade a partir da linha 47. Na linha 49, ele traz à turma a expressão em inglês (cross out)<sup>70</sup>. Contudo, as próximas orientações para a atividade são interrompidas por ALU 9, conforme dissertaremos a seguir.

Desde o início do Excerto 19, até a linha 48 do Excerto 21, passaram-se 48 segundos. Sabemos que a página já foi informada à turma, pois o exercício da página em questão fora iniciado e está em pleno desenvolvimento pelo professor. Entretanto, percebemos, na linha 48 (Excerto 21), que ALU 9 se levanta e dirige-se até o professor para mostrar seu livro. Não foi possível identificar o que ALU 9 comunica ao professor, mas é perceptível, pela fala do professor, na linha 51 (aqui%), e pela ação corporificada de ALU 9, apontando para o livro na Figura 16, que houve um questionamento sobre estar ou não na página correta, na atividade correta, ou até mesmo, onde escrever o número 10.

<sup>70</sup> Do idioma inglês, descartar.

Figura 15 – Questionamento de ALU 9



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Analisando essa simples ação de questionamento de ALU 9, observamos que o fato de o professor não empreender tempo para verificar se todos os alunos estão orientados para a mesma atividade parece impactar na organização dos estudantes. O aprendiz que fez o questionamento possivelmente não vinha acompanhando os direcionamentos feitos pelo professor referentes à atividade, nem participando ativamente da aula.

Após atender ALU 9, o professor segue com a sua orientação, a qual envolve o processo de subtração. Nesse exercício, entende-se que as quantidades utilizadas no cálculo são referentes às noções de dezena e meia dezena, ora pelas quantidades utilizadas nas operações de subtração, ora pela quantidade de carros de cada cor. Entretanto, como já foi informado, não é possível encontrar qualquer menção, informação ou orientação pedagógica sobre essas noções matemáticas no livro guia do professor. Nesse sentido, compreendemos que, se o professor não foi instruído para ensinar tais conceitos, ele não o fará e assumirá que os alunos já possuem esse conhecimento consolidado.

Esse fato é mais uma indicação de que o professor participante desta pesquisa não apresenta a mesma orientação da professora titular no que concerne às questões voltadas à alfabetização, escolarização e letramento da turma. Realçamos esse argumento com a ação corporificada realizada pelo professor na linha 55 do Excerto 21, quando ele encaminha os alunos, através da tradução da expressão “*cross out*”, a riscarem 5 carros no exercício (\*corta five fora\*). Em paralelo ao direcionamento verbal, ele faz um gesto de cruz com os braços. Tal movimento aponta que o professor está orientado ao entendimento do significado linguístico da expressão “*cross out*”. Mesmo que, nas linhas 55 e 57, acontece a tradução da expressão (\*corta five fora\*) e (>cinco dos cars ali vocês cortam fora<\*), ele demonstra estar mais preocupado com o entendimento dos aprendizes sobre o

que significa a expressão em inglês do que com a construção do entendimento das noções matemáticas.

O que veremos em seguida, no Excerto 22, é mais uma evidência de que nem toda a turma estava completamente envolvida na atividade. Nesse momento, passaram 58 segundos desde o início da tarefa, quando, na linha 59, ocorre o questionamento verbal de outro aluno (ALU 5) sobre qual é a página em que a atividade está ocorrendo (que página vocês tãõ). Igualmente à situação de ALU 9, ALU 5 passou todo o tempo das instruções do professor provavelmente sem compreender o que estava acontecendo na aula. Esse momento também sinaliza que o professor não está atento às práticas alfabetizadoras e de escolarização, pois não ocorreu, nesta aula, nenhum momento de checagem ou verificação da orientação e atenção dos alunos à atividade.

#### Excerto 22 – Math class IV

59	ALU 5	que <u>página</u> vocês tãõ
60		(0.8)
61	TEA	forty nine
62		(0.3)
63	ALU 6	é o quatro nove
64		(1.3)
65	TEA	>cês vão< cortá
66		(.)
67	TEA	<u>five</u> carrinhos fora
68		(.)
69	TEA	corta five
70		(1.8)
71	TEA	[então-
72	ALU 7	[pAra
73		(0.7)
74	ALU 7	corta five
75		(0.6)

Na linha 61, percebemos que a informação sobre o número da página é oferecida em inglês pelo professor (*forty nine*) e depois reforçado por outro aluno (ALU 6), porém em português. Interessante atentarmos aqui que o professor, mesmo falando em inglês, usa o nome do número inteiro; o ALU 6 fala usando somente as unidades. Não é possível afirmar que quantidades acima de 40 são ou não conhecidas pelos alunos dessa turma, uma vez que não há dados que comprovem. Entretanto, o fato de ALU 6 preferir usar somente as unidades do número 49 para orientar seu colega, talvez possa ser mais um indicador da falta de alinhamento das práticas pedagógicas que ocorrem nessa específica turma.

É compreensível que, em uma turma com mais de 20 alunos, nem todos acompanhem o desenvolvimento das tarefas sincronicamente. Entretanto, a situação exposta da linha 59 à linha 61 poderia servir de alerta ao professor para, talvez, recorrer a outra estratégia para orientar os alunos.

No tocante dos métodos empregados pelo professor para orientar os alunos, inicialmente ele verbalmente informa o número da página (Excerto 19, linha 3), seguido pela escrita do símbolo numérico no quadro (Excerto 19, linha 4). Ele, então, faz na lousa uma representação da estrutura do exercício apresentado no livro e realiza o desenvolvimento da atividade juntamente com os alunos. Essa ação pode ser percebida ao longo das imagens das gravações originárias aos Excertos 19, 20, 21 e 22, visto que, na maior parte do tempo, o professor se posiciona de costas para a turma, em virtude de estar escrevendo na lousa.

Todas as estratégias aplicadas pelo professor demonstram primeiramente sua sensibilidade em procurar concentrar os alunos, permitindo que todos completem as atividades, mas também mostra que, mesmo com essas ações, nem toda a turma consegue seguir as instruções. Essa situação promove questionamentos sobre a condução geral da aula proporcionada pelo professor. Assinalamos aqui alguns pontos de reflexão, considerando: (i) a rapidez com que a atividade é conduzida; (ii) a baixa devolutiva de respostas dadas pelos alunos e que é aceita pelo professor; (iii) as confirmações às devolutivas dos aprendizes; e (iv) a simples concessão de retornos verbais e visuais realizados pelo professor. As ações citadas têm potencial de corroborar para o possível desalinhamento da turma, gerando pouca produtividade e participação dos alunos.

Ao longo do Excerto 22, o professor continua com a orientação aos alunos para riscarem 5 carros na imagem. Observamos que o professor repete várias vezes o direcionamento, totalizando em 5 momentos que iniciaram com a fala em inglês (Excerto 21, linhas 49 e 53), para a tradução parcial (Excerto 21, linhas 55 e 57 e Excerto 22, linha 69). Durante todos esses turnos de fala do professor, ele está de costas para a turma, fazendo o desenvolvimento da atividade no quadro. Refletimos aqui sobre a necessidade de tantas repetições análogas à resposta visual na lousa, no sentido de buscar entender o que está sendo compreendido pelos estudantes. Se o professor traduz repetidas vezes um determinado termo, do inglês para o português, os aprendizes não sentem necessidade de aprendê-lo em inglês. Ademais, se o desenvolvimento da atividade está explícito na lousa ao mesmo tempo em que a turma está realizando-a, não há interesse algum em tentar saber fazer sozinho, uma vez que a resposta já está posta, então é facilmente possível somente copiá-la.

Na sequência da atividade, os alunos devem completar a expressão matemática de subtração para, então, chegar a um resultado. No Excerto 23, podemos observar como ocorre a finalização da atividade. O professor inicia completando a expressão matemática na linha 76 (vai ficá tE::n) e solicita a repetição da palavra aos alunos na linha 78 (todo mundo minus)<sup>71</sup>. Segue a repetição dos alunos, na linha 79 (minus).

#### Excerto 23 – Math class V

```

76      TEA   vai ficá tE::n
77              (0.5)
78      TEA   todo mundo minus
79      ALU   minus
80      TEA   five
81      ALU   five
82      TEA   quan*tos cars vão sobrar >[se a ge]nte corto-<
          tea   -->*
83      ALU 8           [ five ]
84              (0.7)
85      TEA   five Filip very good*
86              (0.4)
87      TEA   >se a gente< corto five
88              (0.8)
89      TEA   e a gente tinha ten
90              (0.7)
91      TEA   >vai sobrá< uma mão inteira né de cars

```

No que concerne à solicitação de repetição do termo “*minus*”, seguido pela repetição de “*five*”, ponderamos sobre quão significativa essa ação é para a turma, para além do trabalho de consciência fonológica. Não há evidências de que o professor explicou aos aprendizes o que significa o termo, tampouco que os alunos sabem previamente o que ele representa. Além disso, em virtude do que já acompanhamos previamente, alguns alunos não estão alinhados com o desenvolvimento da atividade. Sendo assim, é possível que alguns estudantes estejam fazendo a reprodução dos termos, sem o conhecimento do que simbolizam.

Para encerrar o exercício, o professor questiona qual será o resultado, após a eliminação de 5 carros (linha 82). Identificamos que somente um aluno (ALU 8) produz a resposta correta na linha 83 (*five*), o que é tido como suficiente para o professor que, na linha 85, parabeniza o aluno, confirmando sua réplica. Defendemos que a resposta de somente um aluno não se qualifica como suficiente. Se tratando de uma turma de 20 alunos, para que a atividade seja considerada como razoavelmente compreendida, seria necessário respostas de mais estudantes. Mesmo que a devolutiva das respostas dos aprendizes fosse incorreta, ainda assim seria uma

<sup>71</sup> Do inglês, minus: menos.

comprovação de que a turma está ao menos envolvida com atividade e acompanhando seu desenvolvimento.

Ao final do Excerto 23, o professor produz um turno de fala na linha 91 (>va i sobr á< uma mão inteira né de cars ↓), no qual, em nosso entendimento, ele estabelece uma relação matemática, quando afirma que a resposta final, 10, é o equivalente a uma mão contendo os 5 dedos. A ação do professor é considerada relevante, porém acreditamos que inúmeras outras relações poderiam ser estabelecidas em função de construir conceitos significantes pertinentes à atividade proposta.

Antes de encerrar a análise sobre os Excertos 19, 20, 21, 22 e 23, gostaríamos de atentar para o excessivo uso de traduções por parte do professor ao longo deste átimo de aula. Fica claro, em vários momentos, que a instrução é dada no idioma inglês, mas logo ela é traduzida. Por exemplo, no Excerto 21, na linha 49, há a orientação em língua inglesa por parte do professor (<cross out>), seguida pela repetição, também em inglês, na linha 53 (cross out five). No entanto, em seguida, na linha 55, o professor já oferece a tradução da instrução (\*corta five fora\*) e então segue produzindo a orientação em português.

Para finalizar nossas considerações sobre a aula de matemática aplicada pelo professor bilíngue, julgamos relevante tencionar o fato de que a professora titular esteve presente durante todo o momento da realização da atividade. Evidenciamos isso através da sequência de imagens temporalizadas na Figura 16.

Figura 16 – Presença da professora titular durante a aula do bilíngue



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A presença da professora titular durante esta específica aula, durante a qual pudemos apontar em nossa análise momentos de dispersão e dúvidas de alunos, é mais um indicador de que as práticas pedagógicas, no contexto de pesquisa em questão, não estão alinhadas. É compreensível que a professora titular tenha outras atividades para realizar, enquanto o professor do bilíngue procede com sua aula. Este cenário pode ser comprovado na Figura 16, onde ela está aparentemente ocupada com demais tarefas.

Entretanto, refletimos sobre os impactos que a atenção e assistência da professora titular poderiam promover na aula apresentada, por exemplo, caso estivesse junto aos aprendizes, assistindo-os. Se tivesse colaborado com a organização inicial da sala de aula, preparada para realizar as atividades, com páginas de livros alinhadas e alunos atentos às explicações e questionamentos do professor, poderia haver um maior número de devolutivas dos alunos.

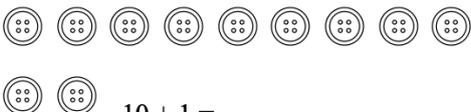
Conforme mencionado anteriormente, a segunda ação escolar apresentada é conduzida pela professora titular da turma e contempla as noções matemáticas de unidades, dezenas e meia dezena. A prática que trazemos agora ocorreu em torno de 45 minutos, após o término da aula do professor bilíngue que apresentamos anteriormente (Excertos 19, 20, 21, 22 e 23).

Antes de iniciarmos com a análise dos Excertos 24, 25 e 26, apresentamos, na Figura 17, a imagem do exercício realizado com os alunos. A atividade proposta pela professora titular envolve exercícios em uma folha, não no livro didático, e foi iniciada na aula do dia anterior, porém a turma não teve tempo de terminar. Podemos observar que todos os itens da atividade envolvem o conhecimento de unidades, dezenas e meia dezenas. Há um espaço destinado aos alunos no qual podem realizar as operações matemáticas.

Figura 17 – Folha com exercícios de matemática

**ATIVIDADES COM DEZENAS E UNIDADES**

a) Pinte 1 dezena de azul e pinte 1 unidade de amarelo.



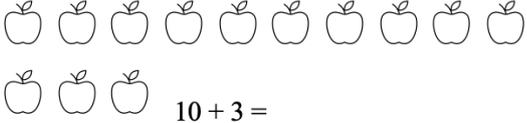
$10 + 1 = \underline{\hspace{2cm}}$

b) Pinte 1 dezena de amarelo e 2 unidades de laranja.



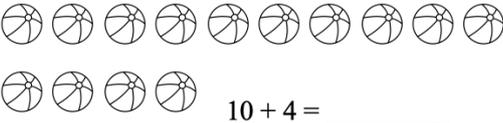
$10 + 2 = \underline{\hspace{2cm}}$

c) Pinte 1 dezena de vermelho e 3 unidades de verde.



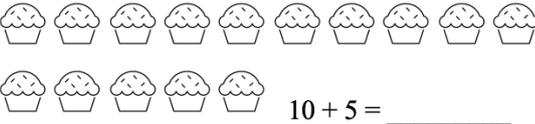
$10 + 3 = \underline{\hspace{2cm}}$

d) Circule 1 dezena e risque 4 unidades.



$10 + 4 = \underline{\hspace{2cm}}$

e) Circule 1 dezena e risque 5 unidades.



$10 + 5 = \underline{\hspace{2cm}}$

Fonte: Materiais da professora titular (2023).

Neste momento da aula, a turma já lanchou e retornou do recreio, momentos que sucederam a aula do professor do bilíngue. Como os alunos já estavam em posse da folha, desde o dia anterior, não houve um momento de distribuição de folhas. Entretanto, a professora iniciou as instruções para a atividade pedindo para que os alunos pegassem a folha novamente, orientando-os sobre qual questão deveriam fazer (letra “a”) e, então, começou a leitura do cabeçalho.

O Excerto 24 inicia com a professora fazendo a leitura do cabeçalho. Ela está posicionada de frente aos alunos, segurando sua folha com o exercício. Este excerto dá início à realização do exercício que está na “letra a” (Figura 17).

#### Excerto 24 - Aula de matemática I

1	PRO	<u>E</u> la diz assim
2		(1.2)
3	PRO	#aqui na letra a aqui nos botõezinhos#
	pro	#vira sua folha e aponta seção aos alunos#
4	ALU 1	tá eu já tiro a minha folha
5	PRO	shii::
6	ALU 2	aonde profe
7	PRO	#começa na letra a lá no desenho dos botões
	pro	#olha p/ alu. vira sua folha e aponta seção -->
8		(1.7)
9	ALU 2	ah# <u>t</u> á já vi profe
10	pro	-->#

Na linha 1 (Excerto 24), a professora faz uso do pronome pessoal (Ela) para referenciar que fará a leitura do enunciado da “letra a”. Entendemos que aqui já foi explanado para a turma qual era a folha da atividade, bem como qual seria o exercício realizado. Não obstante, na linha 3, podemos perceber que a professora interrompe a leitura e novamente instrui os alunos sobre qual atividade será feita. Por meio da imagem da gravação da aula, não é possível afirmar que a professora tenha avistado na sala algum aluno que não tenha se orientado para o exercício em questão, tampouco há o questionamento sobre a atividade proveniente de algum aluno. Contudo, pelo simples fato de que ela está posicionada de frente aos aprendizes, é provável que ela tenha encontrado algum aluno que não estivesse orientado para a atividade. A Figura 19 ilustra o exato momento em que a professora orienta os aprendizes sobre onde está a atividade (Excerto 24, linha 3). Observamos que ela está com o olhar virado à turma.

Figura 18 – Posicionamento da professora no início das instruções

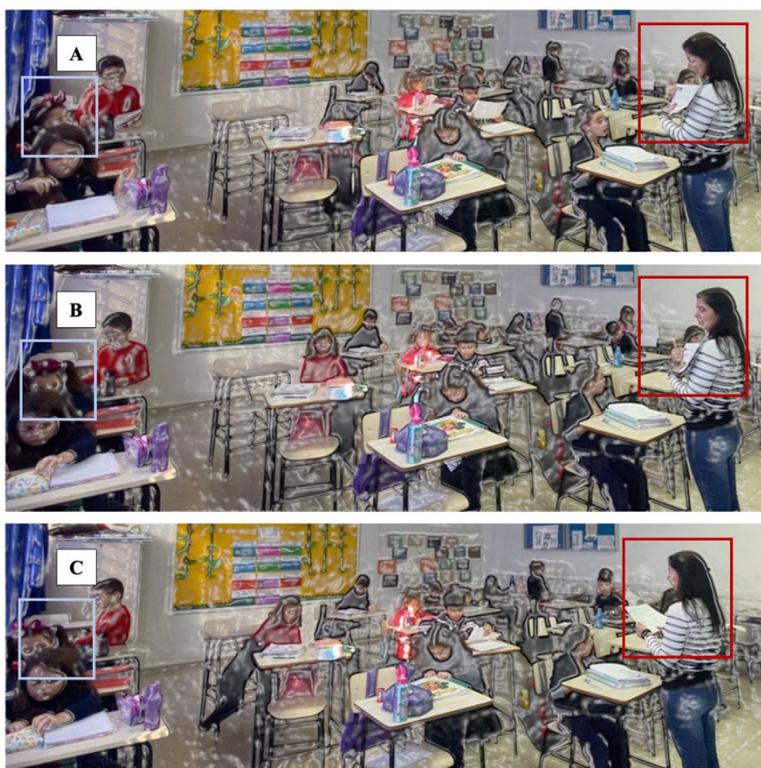


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em função disso, como medida orientadora, a professora optou por mostrar sua folha aos alunos, apontando exatamente para o específico exercício que eles realizariam (Excerto 24, linha 3). Em seguida, na linha 4, temos a informação proveniente de um aluno (ALU 1) de que ele irá buscar a sua folha (tá eu já tiro a minha folha). Não é possível afirmar que foi esse exato aluno que a professora avistou, nem que ele está tomando o turno de fala em resposta ao redirecionamento da professora. Todavia, o uso do termo (tá) proferido pelo ALU 1 (linha 4), parece indicar que ele esteja, de fato, respondendo à professora.

A seguir, na linha 6, constatamos um questionamento expresso por ALU 2 sobre onde consta o exercício. Nesse momento, a professora novamente vira sua folha aos alunos, apontando onde está o exercício. Além dessa ação, observamos, na Figura 19, uma sequência de imagens correspondentes ao que inicia na linha 6 e termina na linha 9 (Excerto 24), quando ocorre o questionamento de ALU 2, e as ações empregadas pela professora para orientá-lo.

Figura 19 – Orientação sobre local da atividade



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Inicialmente observamos, na Figura 20.A, que, quando ALU 2 questiona (Excerto 24, linha 6), o aprendiz volta seu olhar à professora, que está, naquele momento, atenta ao restante da turma. Na Figura 20.B, a professora inicia seu turno de fala na linha 7, juntamente ao movimento de sua cabeça direcionando o olhar para ALU 2. Ela vira sua folha para o estudante e aponta onde está a atividade, oferecendo novamente duas informações de localização (começa na letra a) e (lá no desenho dos botões). Na sequência, Figura 20.C, mostra o momento que ALU 2 afirma que encontrou onde está a atividade (linha 9). No mesmo instante que ALU 2 profere (ah), a professora retorna seu olhar para a turma toda. Entendemos que o (ah) proferido por ALU 2 é tido pela professora como um confirmador de que o aprendiz agora sabe onde deve realizar a atividade. É somente com esse sinalizador de confirmação que, então, a professora encerra seu olhar de atenção ao ALU 2 e tem uma espécie de liberação para continuar a instrução da tarefa.

As ações adotadas pela professora, com a finalidade de orientar ALU 2, demonstram que ela prefere não dar início à atividade sem que a turma toda esteja atenta. Também observamos que ela pausa, espera a confirmação de ALU 2 e ainda confere, mesmo que só com o olhar, para assim dar início às instruções. Entendemos que a postura da professora não diz

respeito somente ao fato de ela querer todos os alunos organizados e alinhados para a realização das atividades, mas a sua compreensão de que, se os aprendizes estão atentos, as aulas são mais bem aproveitadas por eles e as chances de domínio dos conteúdos por parte deles se tornam mais altas.

No Excerto 25, apresentado a seguir, visto que ALU 2 está orientado à atividade, percebemos que a professora retoma a leitura do enunciado na linha 11 (LETRA A).

#### Excerto 25 – Aula de Matemática II

11	PRO	LETRA A
12		(0.9)
13	PRO	#ah >deixa eu primeiro< retomar aqui com vocês:↓ #dirigi-se ao quadro e inicia escrita-->
14		(22.0)
15	PRO	toda vez que eu falo uma dezena eu estou falando do que
16	ALU	dez
17	PRO	dez <unI>
18	ALU	dades
19		(1.2)
20	PRO	dez unidades↓
21		(4.4)
22	PRO	meia# dezena é a meta#de di dez qual é a metade de dez
	pro	-->#
	pro	# vira p/ alu. #
	pro	#aponta p/ escrita no quadro-->
23	ALU	cinco
	pro	-->#
24		(2.6)

No entanto, ela mesma interrompe sua leitura e, consoante a seu turno de fala, na linha 13 (#ah >deixa eu primeiro< retomar aqui com vocês:↓). Notamos que, antes de iniciar a realização da atividade, a professora julgou ser pertinente revisar o conteúdo com os alunos. Observamos mais uma ação da professora voltada ao alcance da atenção geral da turma à atividade. Ao retomar a temática de aprendizagem para alguns alunos, a professora pode estar fazendo uma simples revisão, mas, para outros, ela talvez esteja propiciando mais uma oportunidade de estudo de algum conteúdo que ainda não está completamente consolidado.

Para realizar a síntese do conteúdo, a professora se dirigiu até a lousa e iniciou a escrita da revisão. Observamos, na linha 14, que ocorreu um intervalo de 22 segundos, os quais se passaram enquanto a professora escrevia na lousa. A partir da linha 15, seguindo até a linha 21, a professora inicia sua fala para recapitular o conteúdo, entretanto ela ainda está escrevendo no quadro, posicionada de costas para a turma. Notamos que, em todos os momentos em que ela

produz questionamentos aos alunos, nas linhas 15 e 17, a turma rapidamente, em uníssono, promove as corretas devolutivas. Fica claro que, mesmo a professora estando de costas para a turma, os aprendizes estão atentos, engajados e acompanhando o desenvolvimento da atividade.

Após a retomada de conteúdo promovida pela professora, ela dirige o olhar novamente para a turma toda (Excerto 25, linha 22). Com a devolutiva correta da turma, na linha 23 (cinco), a professora recomeça a leitura do enunciado da “letra a”, o qual apresentamos no próximo excerto, Excerto 26, linha 25.

#### Excerto 26 – Aula de matemática III

25	PRO	LETRA <u>A</u>
26		(1.1)
27	PRO	<u>P</u> Inti <<Uma dezena di azul i uma <u>u</u> nidade di amarelo>>
28		(0.8)
29	PRO	então <u>q</u> uantos botões vocês vão pintar de azul
30		(0.7)
31	ALU	dez
32		(1.1)
33	PRO	Dez botões de azul
34		(0.7)
35	PRO	<u>I</u> um botão de <a <u>M</u> A>
36	ALU	relo
37	PRO	pode começar

Observando o Excerto 26, verificamos que após anunciar, na linha 25 (LETRA A), a professora deixa uma pequena pausa de 1.1 segundos. Compreendemos que, embora seja um curto período, essa pausa pode ser entendida como uma nova oportunidade para os alunos se orientarem para a atividade, percebendo que o momento de revisão estava encerrado e iniciaria o desenvolvimento da tarefa.

Dando sequência ao excerto 26, na linha 27, a professora lê o enunciado que está na “letra a” (linha 17), (PInti <<Uma dezena di azul i uma unidade di amarelo>>). Percebemos que, além de a professora optar por realizar a leitura de maneira mais pausada (linha 17), na linha 29, realiza uma pergunta de checagem (então quantos botões vocês vão pintar de azul), buscando reconhecer se os alunos compreenderam o que o enunciado da “letra a” demanda, ou seja, se eles conseguiram relacionar o termo “dezena” à quantidade “dez”.

Verificamos que, rapidamente, os alunos produzem a resposta correta na linha 31 (dez), a qual é confirmada pela professora na linha 33 (Dez botões de azul). Em seguida, na linha 35, ela produz mais uma pergunta de checagem (I um botão de <aMA>), desta vez

para verificar se a relação entre o termo “unidade” e a quantidade “um”, mas agora ela faz uso da cor “amarelo” para conferir o entendimento.

Ao longo desses dois momentos extraídos de uma aula do professor do bilingue e uma aula da professora titular, podemos perceber que há um desalinhamento frente às práticas que ocorrem dentro desta específica turma. Enquanto a professora titular está voltada ao desenvolvimento pleno dos alunos, considerando aspectos cognitivos, organizacionais e de atenção conjunta, o professor do bilingue está mais inclinado ao ensino linguístico do idioma, não detendo tanta concentração às especificidades educacionais que uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental I demanda. Contudo, mesmo percebendo orientações diferentes de ambos os professores, sabemos que o professor do bilingue não teve direcionamentos para o ensino de conceitos matemáticos advindos do livro guia do professores.

Importante salientar que, pelas falas já proferidas por ambos os professores, não ocorrem, na instituição participante desta pesquisa, momentos em que ambos os professores possam planejar e estruturar sua prática docente juntos. Sendo assim, notamos que, embora as matérias trabalhadas por ambos os professores sejam análogas, no que concerne ao conteúdo de Matemática para esta turma, eles não estão em alinhamento no tocante das práticas dirigidas a essa específica faixa etária. O professor do bilingue detém o conhecimento da língua e se compromete a repassá-lo aos alunos; a professora titular está mais atenta às práticas iniciais de alfabetização e escolarização. Por exemplo, para a professora titular está claro que, se ela não conquistar a atenção plena dos alunos durante o desenvolvimento de atividades, alguns podem não conseguir acompanhar a atividade, repercutindo na não realização desta.

## **5 PARA ALÉM DOS PROPÓSITOS INICIAIS DESTA PESQUISA**

Almejamos, com o desenvolvimento deste capítulo, apresentar um breve relato da minha trajetória enquanto aluna do curso de mestrado, pesquisadora e professora bilingue, atuando profissionalmente e cientificamente na escola Crescer. Julgamos relevante e necessária a inclusão dessa narrativa neste trabalho, pois ela ilustra uma mudança de perspectiva profissional a partir dos estudos para a pesquisa. Mas, para além disso, veremos em detalhes mais adiante que uma simples prática de observação tem o potencial reflexivo, instrucional e transformador.

Inicialmente é apresentada uma contextualização de minha trajetória enquanto aluna, professora e pesquisadora. Em seguida, trazemos um momento de prática docente realizada no início da geração de dados para essa pesquisa. Após é apresentado um segundo momento de

prática realizado após observações e análise dos dados para essa pesquisa. E, finalizando, apresentamos resultados advindos de atividade escolar proporcionada pela autora do trabalho.

### **5.1 “A partir das gravações realizadas para a pesquisa”: Percurso do mestrado como espaço de formação docente**

Uma das minhas primeiras motivações em iniciar o curso de Mestrado em Linguística Aplicada foram meus questionamentos enquanto professora bilíngue, pois, antes de trabalhar na escola Crescer, atuava profissionalmente em escola de curso livre de idioma, um universo educacional distinto do que hoje entendo por educação bilíngue. A oportunidade de ser professora bilíngue na escola Crescer surgiu por acaso, e à época, 2019/1, o convite era para lecionar nas turmas de Educação Infantil que estavam participando do primeiro ano do projeto bilíngue adotado pela instituição. Recordo que tive um treinamento de dois dias sobre como utilizar o material didático com um representante da empresa que fornecia os materiais pedagógicos à escola. Tudo parecia muito simples, eu tinha minha grade de horários e era só seguir as orientações advindas do material, sendo que cada nível da Educação Infantil tinha um composto de materiais diferentes.

À título de análise, inicialmente já atentamos aqui para o fato de o treinamento oferecido ter ênfase na instrução sobre como usar o composto de materiais didáticos. Não ocorreu um momento orientativo sobre o que compreende a educação bilíngue e suas nuances. Também, terminado o treinamento não havia, presencialmente na escola, uma pessoa responsável pelo ensino bilíngue. Caso eu precisasse de ajuda ou demais orientações, teria que contatar os consultores da empresa que estava fornecendo o material didático. Por conseguinte, os entendimentos sobre as aulas bilíngues por parte da escola são resumidos ao termo “aulas complementares”, conforme já apontado anteriormente<sup>72</sup>. Assim, reconhecemos a possível percepção de que a educação bilíngue é um adicional na instituição de ensino Crescer, em outras palavras, a escola tem aulas com ensino bilíngue, mas não uma organização pedagógica bilíngue.

---

<sup>72</sup> Na seção 4.2 é discorrido sobre o que compreende as “aulas complementares”.

Iniciou-se, então, a primeira semana de aulas, minha primeira semana como professora bilíngue, primeira semana atuando em uma escola de educação básica e primeira semana em contato com alunos de Educação Infantil. Esse foi o início de um relacionamento, meu com a educação bilíngue, com muitos altos e baixos, muitos desafios, aprendizagens, frustrações, momentos de desespero e reflexão e o frequente questionamento: “Onde está o manual dessa educação bilíngue?”. Eu precisava, implorava por um passo-a-passo. Todas as promessas sobre educação bilíngue que eram divulgadas, para mim, eram de difícil aplicação em minhas aulas, tampouco eu obtive os resultados prometidos.

Passados pouco mais de dois anos, desde minha primeira semana de aulas em contexto de educação bilíngue, em 2021/2 começo o curso de Mestrado em Linguística Aplicada, do qual eu ansiava por respostas, direcionamentos e o meu tão esperado passo-a-passo sobre como fazer a educação bilíngue. Descobri, ao longo do curso, que poucas respostas e direcionamentos eu teria e que o sonhado manual era uma utopia. Entretanto, entendi que a educação bilíngue que acontecia na minha escola não era um privilégio do meu contexto de inserção, mas sim uma realidade brasileira (Megale; Liberali, 2016).

Após muitas leituras, discussões, aulas, reflexões e principalmente a partir das gravações de aula feitas para geração de dados para esta pesquisa, compreendi que a educação bilíngue está muito além das competências de um professor e das orientações de um material didático. A educação bilíngue necessita vir da escola, pois a escola é bilíngue e precisa adotar uma identidade bilíngue, não somente as aulas, o material didático e os professores. Assim, compartilho dois momentos meus de sala de aula enquanto professora, em formato de vinhetas, demonstrando pequenas mudanças nas minhas ações docentes, mas que impactaram a aprendizagem das crianças.

### 5.2.1 Uma professora bilíngue, um material didático, uma aula *de* inglês

*“teacher, hoje tem bilíngue, né?”*

(Aluno, para professora do bilíngue)

*O ano é 2022, o primeiro ano pós-pandemia Covid 19 em que as aulas da escola Crescer iniciam presencialmente. Para mim, professora bilíngue (inglês e português), é o segundo ano em que tenho na minha carga horária uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental I. No ano de 2021, tive minha primeira experiência com aulas bilíngues em uma turma desse mesmo segmento, entretanto, foi um ano um tanto quanto conturbado, com aulas*

*ora em plataformas online, ora presenciais na escola e ambas as modalidades síncronas, em virtude das exigências sanitárias da pandemia.*

*Me encontro no segundo semestre do curso de Mestrado em Linguística Aplicada da Unisinos, com meu trabalho de pesquisa em alfabetização bilíngue em andamento. A turma participante da minha pesquisa não faz parte da minha grade de horários, ou seja, observo e analiso aulas que não são de alunos meus, mas de outro professor bilíngue.*

*Estamos no início do primeiro semestre letivo, mês de março, é uma tarde de terça-feira quente. Cheguei mais cedo na escola, para ter tempo de montar o aparato de gravações na outra sala, pois, hoje, a turma participante da minha pesquisa tem dois períodos de aulas do bilíngue. Após a montagem, retorno à sala dos professores, onde o corpo docente dos períodos da tarde da escola Crescer está se preparando para mais um turno de aula. Meu primeiro período de aulas é na turma 13, turma de 1º ano do Ensino Fundamental I. Então, seleciono os materiais didáticos (livros, chamada, atividade extra) correspondentes a esse nível. Logo, já são 13h10min, e o sinal de início da aula toca e todos os professores se dirigem às suas respectivas salas de aula.*

*O trajeto da sala dos professores até a sala da turma 13 é curto, mas, no meu caminho, encontro muitos alunos chegando na escola, munidos de todos os apetrechos possíveis para a aula. O corredor da escola é um mar de mochilas, lancheiras, bonecas, bolas, garrafas de água, bonés, tênis piscantes, cabelos perfeitamente penteados com lindos laços e muitos outros acessórios. Sigo caminhando com as crianças enquanto escuto muitos: “hello, teacher!”<sup>73</sup>, “teacher, tu vai lá na sala hoje?”, “teacher, hoje tem bilíngue, né?”. Cumprimento os alunos, respondendo seus questionamentos e, em pouco tempo, chego até a porta da sala da turma 13. A porta está aberta, observo que alguns alunos estão organizando seus materiais, tirando livros da mochila, conversando com os colegas e brincando com cartinhas Pokémon®<sup>74</sup>.*

*Ao entrar na sala saúdo eles com um “hello” em tom elevado e me dirijo até a mesa da professora titular onde deixo meus materiais. Automaticamente, a maioria da turma já começa a se organizar, voltando aos seus lugares e pegando materiais para aula. Entretanto, ainda assim, preciso pedir-lhes que sentem, respirem, se acalmem e organizem as mesas, com*

---

<sup>73</sup> Do idioma inglês, “olá, professor(a)!”.

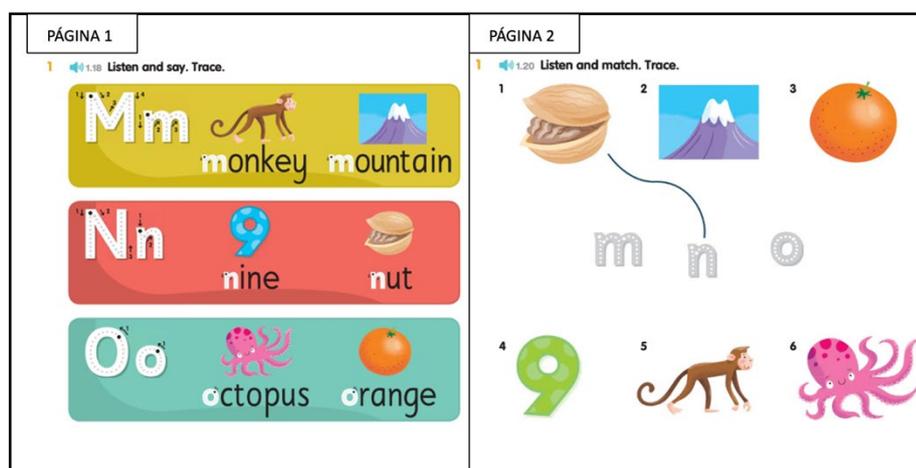
<sup>74</sup> O termo, cartinhas Pokémon, faz referência a um conjunto de cartas utilizadas em jogos.

comandos que normalmente são: “go to your tables”<sup>75</sup>, “sit”<sup>76</sup>, “organize the tables”<sup>77</sup>, “where are your materials?”<sup>78</sup>.

Com todos em suas classes, inicio minha aula ainda buscando a calma da turma. Faço uma dinâmica de respiração com ajuda de gestos, na qual peço para eles em que uma mão “hold the flower”<sup>79</sup>, e na outra mão “hold the candle”<sup>80</sup>. E, então, “smell the flower”<sup>81</sup> e “blow the candle”<sup>82</sup>. Repito esse procedimento aproximadamente 4 vezes, até que todos consigam fazer, e a sala se encontra em silêncio.

Em seguida, escolho dois alunos para entregarem os livros aos colegas. O livro da coleção bilingue que usaremos hoje é o livro do Alfabeto, que contém atividades envolvendo as letras do alfabeto. Enquanto os livros estão sendo entregues, eu acesso a plataforma digital dos livros do bilingue e projeto no telão da sala de aula, a página que vamos trabalhar em aula. Nossa atividade de hoje compreende a apresentação e realização de atividades com as letras M, N e O. Na Figura 21, podemos visualizar as duas páginas de tarefas realizadas nesta aula, seguidas na respectiva ordem, Página 1 e Página 2.

Figura 20 – Página da atividade



Fonte: Livro Alfabeto (Macmillan, 2017, p. 20, 21).

<sup>75</sup> Do idioma inglês, “vão para suas mesas”.

<sup>76</sup> Do idioma inglês, “sentem”.

<sup>77</sup> Do idioma inglês, “organizem as mesas”.

<sup>78</sup> Do idioma inglês, “onde estão os seus materiais?”.

<sup>79</sup> Do idioma inglês, “segurem a flor”.

<sup>80</sup> Do idioma inglês, “segurem a vela”.

<sup>81</sup> Do idioma inglês, “cheire a flor”.

<sup>82</sup> Do idioma inglês, “assopre a vela”.

*Com todos os livros entregues, me posiciono em frente à turma e os oriento sobre o número da página (na Figura 1, página 1), “open your books on page 20, two zero”<sup>83</sup>. Mostro a página do meu livro aos alunos e aponto para o telão, onde a página está projetada. Enquanto os alunos folheiam seus livros à procura da página correta, eu caminho pela sala, ajudando ou parabenizando os que já conseguiram encontrar. Quando todos os aprendizes estão na página correta, me posiciono ao lado do telão para iniciarmos o desenvolvimento da atividade.*

*Na página 20 (Figura 21, Página 1), estão as letras M, N e O, uma abaixo da outra, em formato de escrita imprensa maiúscula, junto com seus formatos em letra imprensa minúscula, respectivamente m, n e o. Também ao lado de cada letra, há duas imagens com figuras, as quais os nomes iniciam com cada uma das letras a serem trabalhadas. Tomo o turno de fala e contextualizo aos alunos o que podemos ver na imagem, pergunto quais letras eles estão identificando e recebo a devolutiva correta, mas no idioma português. Explico a eles que vamos aprender essas letras agora no idioma inglês e solicito que reproduzam a minha fala. Apontando para a imagem de cada letra, falo o nome delas pausadamente, espero a repetição dos alunos e sigo para a próxima letra. Faço isso duas vezes e sigo para o reconhecimento das imagens.*

*Apontando para as imagens que estão junto à letra M, questiono os alunos sobre quais são os nomes delas. Eles, prontamente me respondem “macaco” e “montanha”. Logo, pergunto, “mas e in English, como que fala o name delas”, a palavra “monkey”<sup>84</sup> aparece na fala de alguns alunos, mas montanha, em inglês “mountain”, não. Apontando para uma imagem de cada vez, oriento os alunos a repetirem a minha fala “monkey” e “mountain”<sup>85</sup>. Explico à turma que ambas as palavras iniciam com a letra M em inglês e fazemos a repetição novamente de cada uma delas. Faço o mesmo com a letra N, na qual as palavras são “nine”<sup>86</sup> e “nut”<sup>87</sup>, e na letra O, constam as palavras “octopus”<sup>88</sup> e “orange”<sup>89</sup>.*

*Seguindo os direcionamentos do livro guia do professor, a próxima etapa da atividade consiste em realizar o traçado das letras, M, N e O, nos dois formatos, imprensa maiúscula e*

---

<sup>83</sup> Do idioma inglês, “abram seus livros na página 20, dois zero”.

<sup>84</sup> Do idioma inglês, “macaco”.

<sup>85</sup> Do idioma inglês, “montanha”.

<sup>86</sup> Do idioma inglês, “nove”.

<sup>87</sup> Do idioma inglês, “noz”.

<sup>88</sup> Do idioma inglês, “polvo”.

<sup>89</sup> Do idioma inglês, “laranja”.

*minúscula. Assim, pego uma caneta de quadro branco e começo a instrução aos alunos para fazermos o tracejado. Explico, “agora nós vamos trace the letters, é só seguir a linha da letter”. Faço no quadro, por cima da imagem da página projetada, demonstrando aos alunos como devem fazer. Enquanto eles fazem, caminho pela sala observando seus trabalhos. Rapidamente os alunos finalizam o tracejado das letras e podemos seguir para a próxima atividade.*

*Finalizados os traçados, oriento os alunos a irem à próxima página (Figura 21, página 2) e faço o mesmo na tela projetada no quadro. A próxima atividade consiste em ligar as imagens às correspondentes letras iniciais de seus nomes. Agora as letras m, n e o estão somente em formato imprensa minúscula e no centro da página e as imagens estão espalhadas. Me posiciono próxima à página projetada e questiono os alunos sobre quais são as letras que estão na imagem. Prontamente eles me respondem, novamente em português. Pergunto outra vez direcionando-os para que digam em inglês e os ajudo a reproduzir o nome das letras que não lembram.*

*Em seguida, indago a turma sobre o nome das imagens, testando para saber se lembram as palavras em língua inglesa que foram recém apresentadas. Com a minha ajuda, eles conseguem lembrar todos os nomes, e solicito que façam a repetição dos nomes após a minha fala. Terminado esse momento de reconhecimento dos itens da atividade, explico aos aprendizes que precisamos ligar cada letra à imagem correta. Assim, pergunto a eles, “qual é a first letter da palavra nut”. As devolutivas aparecem em ambos os idiomas, português e inglês, reforço o pedido para que falem em inglês e, por fim, a turma toda produz o nome da letra N. Faço com eles a atividade no quadro, relacionando a imagem de “nut” à letra N.*

*O mesmo procedimento realizado com a imagem de “nut” é feito com as demais imagens contidas na atividade. Questiono a turma sobre a letra inicial da palavra. Se necessário os lembro de falarem a letra em inglês, e então ligamos as imagens às letras corretas.*

*Quando finalizo a atividade, observo que já são 13h50min, sendo que meu período de aula com a turma 13 se encerra às 14h. Opto por pedir para que cada aluno traga seu livro até mim para que eu corrija as atividades individualmente e, em seguida, os oriento a guardarem os livros no armário. Durante esse momento de correção, a professora titular chega na sala, cumprimenta os alunos, e começa a organizar seus materiais para dar sequência à tarde de aula. Finalizo as correções em todos os livros, registro na minha chamada a aula*

*dada, organizo e recolho meus materiais e me despeço dos alunos com “bye bye”<sup>90</sup> e “see you tomorrow!”<sup>91</sup>, pois, nas quartas-feiras, a turma 13 tem dois períodos de aula do bilíngue e amanhã é quarta-feira.*

.....

Pudemos observar com a primeira vinheta, a narrativa de uma aula orientada ao ensino de vocábulos em inglês. Embora, em aulas em contexto de educação bilíngue, a aprendizagem de vocabulário na língua alvo seja relevante, ela por si só não é suficiente. Esse momento de aula que nos foi apresentado é raso no que tange às construções de aprendizagem significativas que puderam ser realizadas pelos estudantes. Não ocorreram conexões com os vocábulos nem com a realidade dos alunos, até mesmo porque já é conhecido por nós que o material didático das aulas do bilíngue não dialoga com os demais materiais didáticos utilizados pela professora titular<sup>92</sup>.

Com o exercício de conectar as letras iniciais às palavras ou imagens correspondentes, os alunos conseguem estabelecer relações linguísticas com a escrita, mas não com a oralidade. Dessa forma, os aprendizes podem se tornar escritores em língua inglesa dependentes do recurso da memória ou outras ferramentas de busca e pesquisa para serem capazes de fazer uso do idioma. Entretanto, o que se busca com a educação bilíngue, ainda mais em níveis de alfabetização, é que os alunos sejam capazes de realizar a leitura e a escrita em ambos os idiomas, português e inglês, de maneira independente, a partir de associações grafofonológicas concretas e significativas.

A seguir, apresentamos a segunda e última vinheta, a qual contextualiza, embora de forma simplória, pequenas mudanças em minhas ações em sala de aula, enquanto professora bilíngue. Observaremos que há um planejamento de aula, não desvinculado das orientações do livro guia do professor, tampouco resumidas aos seus direcionamentos, mas com práticas adicionais um pouco mais alinhadas com a temática deste trabalho de pesquisa, a alfabetização bilíngue. Ademais, podemos observar que há atenção às demandas e necessidades das crianças nesta etapa de aprendizagem.

---

<sup>90</sup> Do idioma inglês, “tchau tchau”.

<sup>91</sup> Do idioma inglês, “até amanhã!”.

<sup>92</sup> Na seção 4.1 é discorrido sobre o composto de materiais didáticos da instituição de ensino Crescer.

### 5.2.2 Uma professora bilíngue, um material didático, uma aula em inglês

*“What is the letter that makes [w] in Wednesday?”*  
(teacher, para alunos)

*Estamos no finalzinho do mês de outubro de 2022 e faltam poucos minutos para o soar do sinal de início do primeiro período de aula da tarde. É quarta-feira e tenho, nos dois primeiros períodos de aula, aula na turma 13 e estamos trabalhando a temática de partes do corpo. O livro que será usado é o Livro do Aluno. Ainda na sala dos professores, organizo meus materiais para a aula e, ao toque do sinal às 13h10, eu e os demais professores nos dirigimos para as salas de aula.*

*Quando chego na sala da turma 13, a porta está aberta, e os alunos estão todos envolvidos com diversas atividades. Alguns organizando os materiais, outros exibindo seus álbuns da copa do mundo de 2022, e outros conversando. Entro na sala, cumprimento os alunos com o tradicional “hello”. Enquanto organizo meus materiais na mesa, alguns estudantes conversam comigo e imploram para serem meus “helpers”<sup>93</sup> na aula.*

*Após organizar meus materiais e desenhar linhas para escrita no quadro, caminho pela sala, interagindo com os alunos e individualmente peço que se dirijam aos seus lugares. Me posiciono em frente à turma e de costas para a lousa e oriento os alunos a encontrarem suas classes e organizarem seus materiais para aula. Quando percebo que a turma inteira está pronta para iniciar a aula, começo com as instruções para a escrita da rotina<sup>94</sup>: “notebooks on the table”<sup>95</sup> e “open the notebooks on yesterday’s page”<sup>96</sup>. \*

*A escrita da rotina é uma prática comum em todas as turmas da escola Crescer e era uma ação somente realizada pela professora titular das turmas, pois, na rotina, encontra-se a listagem de todas as atividades que vão acontecer naquele dia de aula, bem como informações sobre a data. Entretanto, há aproximadamente 3 meses, questioneei a Coordenadora Pedagógica da instituição sobre a possibilidade de, nas tardes de aula em que o primeiro período é destinado às aulas do bilíngue, a escrita da rotina ser realizada pelo professor do bilíngue atuante naquela turma. Após algumas conversas, alinhamos que, quando há aula do bilíngue no primeiro período, o professor do bilíngue realiza a escrita da rotina de sua aula com os alunos, informando a data e as atividades do bilíngue que vão ser executadas naquele*

<sup>93</sup> Do idioma inglês, “ajudantes”.

<sup>94</sup> Na Figura 6 foi trazido um exemplo de escrita da rotina.

<sup>95</sup> Do idioma inglês, “livros sobre as mesas”.

<sup>96</sup> Do idioma inglês, “abram os livros na página de ontem”.

dia. Finalizada a aula do bilingue, a professora titular inicia seu registro com os alunos das demais atividades do dia. Na Figura 22, observamos a escrita da rotina que foi realizada nesse dia de aula.

Figura 21 – Escrita da rotina da aula do bilingue

Wednesday, October 19th, 2022.
x
1 – Parts of the body: Student's book, pg. 49 and 50.
X
2 – Monsters game: Student's book, pg. 52 and 81.

Fonte: Elaborado pela autora com base em materiais didáticos (2023).

Nesse momento, caminho pelas classes, verificando se todos os aprendizes estão na página correta dos cadernos, visto que esta deve ser a página onde eles escreveram por último na aula de ontem. Assim, observo se todos estão na folha certa, peço para alguns me mostrarem a linha do caderno onde vão iniciar a escrita da rotina e quando percebo que todos estão alinhados volto a me posicionar em frente à classe e pergunto: “what is the name of the day of the week today?”<sup>97</sup>. Recebo a devolutiva de muitos alunos: “Wednesday”<sup>98</sup>. Parabenizo os alunos com um “very good”<sup>99</sup> e me dirijo à lousa para escrevermos o nome do dia da semana.

Questiono os alunos sobre qual é a letra que faz o som de [w], “what is the letter that makes [w] in Wednesday?”. Alguns alunos me respondem em português outros em inglês. Assim reforço que quero a resposta “in English”<sup>100</sup> e então todos falam o nome da letra em língua inglesa, “'dʌbəl.ju.”. Agora que já sabemos o nome da letra, escrevo ela no quadro, sobre a primeira linha. Prossigo com o questionamento sobre qual é a letra que faz o som de [e], “now, [weeee], what is the letter?” e novamente recebo respostas tanto em português como em inglês e reforço que quero as devolutivas em inglês. Assim que concordamos que é a “letter e”<sup>101</sup>, escrevo a letra ‘e’ ao lado da letra ‘w’.

<sup>97</sup> Do idioma inglês, “qual é o nome do dia da semana hoje?”.

<sup>98</sup> Do idioma inglês, “quarta-feira”.

<sup>99</sup> Do idioma inglês, “muito bem”.

<sup>100</sup> Do idioma inglês, “em inglês”.

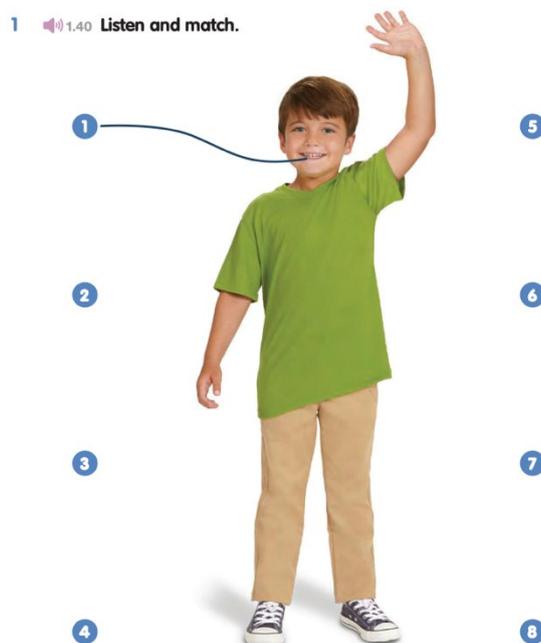
<sup>101</sup> Do idioma inglês, “letra e”.

*Esse processo de escrita, letra por letra, com atenção inicial ao som produzido pela letra em uma determinada posição em uma palavra se dá ao longo de toda a escrita de todas as palavras que compõem a rotina da aula. Como já estamos no mês de outubro, os alunos já estão condicionados a realizarem a escrita dessa forma, visto que, desde o mês de agosto, eu realizo o mesmo procedimento com a turma. Há momentos em que eu não preciso questionar ou produzir o som que as letras ou sílabas representam, pois os alunos, de imediato, já me oferecem a resposta correta.*

*Em relação aos números que estão na rotina, também realizamos o processo de identificação, primeiro verbalmente e depois partimos para a escrita. A depender do número, geralmente número com quantias maiores, algumas vezes é necessário que façamos a contagem iniciando em 1 até chegar no número desejado. A sinalização de datas, usando os identificadores de números ordinais em inglês, 'st', 'nd', 'rd' e 'th', também é desenvolvida com os alunos durante a escrita da rotina. Todavia, o conceito de números ordinais ainda não é concreto para eles, mas a turma já consegue relacionar qual identificador deve ser atribuído a determinado número.*

*Finalizada a escrita da rotina, caminho pela sala e verifico se todos conseguiram completar e oriento os alunos que fizeram erros e a observarem se estão com o registro correto. Ao passo que eles vão finalizando a escrita, vou chamando os que já estão prontos para entregarem os livros aos colegas e oriento os alunos a abrirem os livros na página da atividade, informação que se encontra na rotina copiada por eles. Na Figura 24, apresento a página da atividade que foi conduzida com a turma nesta aula.*

Figura 22 – Página da atividade das partes do corpo.



Fonte: Livro do Aluno (Macmillan, 2017, p. 49).

*Nossa atividade inicial consiste em escutar um áudio que informará quais partes do corpo devem ser ligadas aos números corretos. Antes de iniciar a reprodução do áudio, faço uma breve revisão com os alunos sobre o nome das partes do corpo. Primeiramente, aponto para meu corpo e questiono sobre o nome das partes, em seguida voltamos nossa atenção à página da atividade, onde também pergunto sobre o nome das partes do corpo do menino na imagem. Para finalizar a revisão, indago os alunos sobre as quantidades de partes do corpo, por exemplo: “how many legs do you have?”<sup>102</sup> ou “do you have one or two heads?”<sup>103</sup>.*

*Finalizada a revisão, oriento os alunos sobre a escuta do áudio e aviso que eles devem conectar a imagem aos números. Escutamos o áudio 3 vezes e, em seguida, começo a correção, questionando o que corresponde a cada número. A estrutura dos meus questionamentos varia, por exemplo, “what’s on number 2?”<sup>104</sup> ou “number 4 is hands or arms?”<sup>105</sup>. Quando o exercício está completamente corrigido, aviso os alunos que iremos escrever o nome de cada parte do corpo.*

<sup>102</sup> Do idioma inglês, “quantas pernas vocês têm?”.

<sup>103</sup> Do idioma inglês, “vocês têm uma ou duas cabeças?”.

<sup>104</sup> Do idioma inglês, “o que está no número 2?”.

<sup>105</sup> Do idioma inglês, “número 4 é mãos ou braços?”.

*Antes da escrita, peço que todos me mostrem com o dedo ou com o lápis, onde está o número 1. Após verificado que todos identificaram o número, questiono sobre qual é a parte do corpo que está ligada ao número 1. Recebo respostas em inglês e em português, novamente oriento-os a responderem em inglês e elegemos a palavra “mouth”<sup>106</sup>. Assim, iniciamos a escrita da palavra, som após som, letra após letra, da mesma forma que fizemos na escrita da rotina.*

*A escrita de todas os nomes das partes do corpo ocorre da mesma forma: (i) localizar o número correto; (ii) identificar o nome da parte do corpo; (iii) identificar letras pelo som; (iv) pronunciar o nome da letra em inglês e; (v) escrever a letra. Investimos nessa atividade um bom espaço de tempo de nossa aula e, quando observo o horário, já oriento os alunos para a realização de nossas próximas atividades.*

.....

Com o que foi apresentado nesta segunda vinheta, pudemos observar que há estratégias possíveis de redirecionar o planejamento que consta no livro guia do professor para o desenvolvimento de uma aula que, para além do ensino da língua inglesa, está orientada para a construção da aprendizagem significativa. Foi a partir das minhas observações das gravações de aula feitas para esta pesquisa que atentei para as ações e técnicas da professora titular para alfabetizar os alunos. Percebi que ela primava pelo desenvolvimento da consciência fonêmica dos estudantes, realizando inúmeras atividades, mesmo que repetitivas, mas que proporcionavam aos aprendizes momentos de construção de significados, levando-os à alfabetização.

Ao longo de todas as aulas da professora titular, ela estava sempre orientada a alfabetizar, escolarizar e letrar os alunos. Desde os momentos mais triviais de sala de aula, como a escolha do ajudante do dia ou a organização da fila para descerem ao intervalo, até as ocasiões de aprendizagem focadas em uso de livros, cadernos e períodos de explicações, a professora construía com as crianças a consciência não só fonológica, mas grafológica. E as devolutivas, questionamentos, e comentários dos alunos, eram, em grande maioria, ricos em relações significativas sobre o que estavam aprendendo.

Foi observando essas práticas alfabetizadoras, que busquei entender mais a respeito do desenvolvimento da consciência fonêmica e fonológica e principalmente sobre a alfabetização

---

<sup>106</sup> Do idioma inglês, “boca”.

bilíngue. Ademais, mesmo que de maneira tímida e com pouco embasamento, passei a aplicar as técnicas adotadas pela professora titular em minhas aulas. Para mim, enquanto professora, foi perceptível o avanço no desenvolvimento da alfabetização dos alunos em inglês em poucos meses. No próximo segmento, apresentamos uma pequena amostra da evolução dos alunos no tocante do desenvolvimento da alfabetização bilíngue.

### 5.2.3 O potencial de pequenas mudanças gerarem grandes resultados

Voltamos agora para o ano de conclusão deste trabalho, 2023, a turma participante desta pesquisa está no 2º ano do Ensino Fundamental I e faz parte da minha relação de turmas que lecionarei neste ano. A turma 13, inserida neste trabalho por intermédio das minhas experiências enquanto professora bilíngue, está no 2º ano e consta na minha listagem de turmas. À título de conhecimento, as professoras titulares de ambas as turmas não são as mesmas do ano anterior.

Passadas as semanas de readaptação escolar, preliminares ao início do ano letivo, em pouco tempo, foi possível observar diferenças entre as turmas, no que concerne à maturidade em relação ao desenvolvimento da alfabetização dos aprendizes. Essas diferenças apareceram e ficaram bastante evidentes nos momentos de escrita da rotina, durante os quais, ao escrever com eles utilizando estratégias de desenvolvimento fonético, os alunos da turma participante desta pesquisa necessitavam de muita ajuda minha de modo a realizarem as associações entre fonemas e grafemas. Normalmente, quando eles eram questionados sobre qual era a letra que representava um determinado som, por vezes traziam a resposta em português, ou ficavam em silêncio, ou, muitas vezes, questionavam se determinada letra, por exemplo, a letra C, era a mesma letra em uma palavra em português, como na palavra “casa”. Em outras palavras, o exercício de consciência fonológica em inglês, para os aprendizes, estava fortemente atrelado à alfabetização em português, as relações feitas por eles, apresentavam vínculos diretos com a língua portuguesa.

Ademais, nessa mesma turma, nas atividades em que leituras eram exigidas dos aprendizes, encontrei alunos inseguros com o convite à tarefa de ler, diversas vezes alegando que não poderiam ler, pois “não sabiam ler em inglês”. Nos exercícios do livro didático, onde, por exemplo, era esperado dos alunos a relação entre uma palavra e uma imagem, eles eram capazes de nomear em inglês uma imagem, mas não identificavam a respectiva forma escrita. A título de maior contextualização, no Quadro 9, cito algumas evidências dessas distinções em relação ao desenvolvimento da alfabetização em língua inglesa:

Quadro 10 - Comparativo de habilidades adquiridas entre uma turma com treinamento fonêmico e outra sem treinamento fonêmico

Habilidade	Alunos com treinamento fonêmico	Alunos sem treinamento fonêmico
<b>Reconhecimento das letras do alfabeto</b>	Reconhecem as letras, mas se confundem ou esquecem os nomes das letras: <i>a x e x i; y; h; d x g; k x q.</i>	Reconhecem algumas letras, mas têm muitas dúvidas em relação aos nomes isolados das letras: <i>a; e; g; h; i; j; k; q; u; w; y.</i> Não há misturas entre os nomes das letras, pois ainda não têm as informações dos nomes.
<b>Reconhecimento fonético das letras – relação grafológica</b>	Reconhecem os sons mais utilizados com facilidade, há dúvidas na identificação dos sons das letras: <i>a x e x i, a x u; c x k, d x g.</i>	Reconhecem os sons das letras que são parecidas com o português, como: <i>b, c, f, l, m, n, p, r, s, t, v, z.</i>
<b>Reconhecimento fonético de sílabas – relação grafológica</b>	Reconhecem os sons mais utilizados com facilidade, há dúvidas nas combinações: <i>th; sh x ch x tch; tl; gh; oo x u; ee x i; tt; dd; ck x c x k.</i>	Reconhecimento ocorre em palavras inglês em que o som da sílaba é igual ao do português, por exemplo a sílaba <i>fa</i> , na palavra <i>father</i> .
<b>Reconhecimento de sons similares em palavras distintas</b>	Ocorre com frequência. As vezes é necessário lembrar os alunos de alguma palavra para que a associação seja feita.	Ocorrem relações com a forma escrita em português, mas entre palavras em inglês não apresentam reconhecimento.
<b>Escrita independente</b>	Ocorre com frequência. As vezes é necessário ajudar os alunos com o som de alguma letra/sílaba/palavra.	Não ocorre, somente através da cópia.
<b>Leitura independente</b>	Com dúvidas, mas ocorre com frequência.	Não ocorre.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao observar os dados do Quadro 9, é visível que a turma que recebeu um ligeiro e sutil treinamento fonêmico (turma participante da pesquisa) em língua inglesa apresenta maiores habilidades na escrita e na leitura. Além de mais habilidosos, os alunos com treinamento fonêmico (Turma 13) apresentavam mais confiança e iniciativa ao escrever e principalmente ao ler. O simples questionamento “quem quer ler?” feito por mim em sala de aula despertava vontade e muitas mãos eram erguidas com o desejo dos alunos de serem escolhidos para o momento da leitura. Caso semelhante não foi encontrado na turma que não teve treinamento fonêmico, conforme já mencionado, as devolutivas aos convites de leitura geralmente eram, “mas eu não sei ler em inglês”.

Como exposto, tive essas percepções ao longo das primeiras semanas de aula, e imediatamente iniciei com a turma sem treinamento fonêmico, as mesmas práticas que aplicava na outra turma. Todavia, não encerrei minhas ações alfabetizadoras na turma que já estava comigo

pelo segundo ano consecutivo, continuei aplicando atividades que promovessem o desenvolvimento da alfabetização e letramentos em língua inglesa.

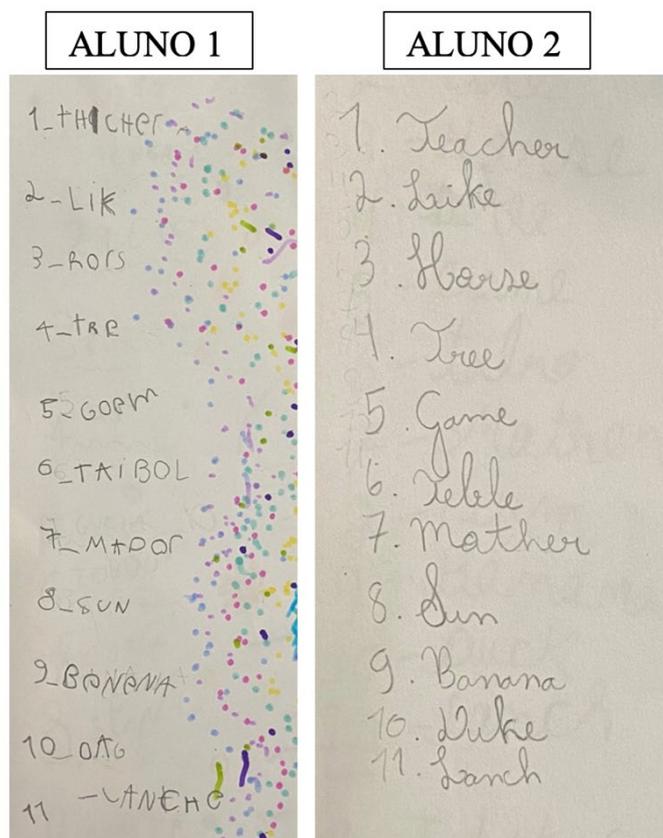
Em meados do mês de abril, em um momento de conversa na sala dos professores, ocorria um diálogo entre duas professoras titulares de turmas do 3º ano do Ensino Fundamental I sobre quais palavras eram mais adequadas de serem colocadas em um ditado. A partir da conversa, julguei ser oportuno realizar um exercício de ditado com as minhas turmas. Optei pela inclusão de palavras conhecidas pelos alunos e que continham elementos grafofonológicos específicos do idioma inglês e eram encontrados poucas vezes ou nunca na língua portuguesa<sup>107</sup>.

Não compete a este trabalho a exploração dos resultados de todos os alunos que foram submetidos ao ditado. No entanto, acredito ser interessante observarmos o desempenho de ambas as turmas do 2º ano do Ensino Fundamental I, uma que obteve breve treinamento fonêmico no 1º ano e outra que estava recém iniciando o processo no 2º ano. Na Figura 24, podemos analisar a produção no ditado de dois alunos pertencentes a cada uma das turmas. A escolha por esses dois exemplos de ditados ocorreu simplesmente em virtude da legibilidade da grafia dos estudantes.

---

<sup>107</sup> Lista de palavras em inglês utilizadas no ditado: *teacher, like, horse, three, game, table, mother, sun banana, duck e lunch*. Tradução da listagem de palavras em português: professor(a), gostar, cavalo, três, jogo, mesa, mãe, sol, banana, pato e almoço.

Figura 23 – Comparativo de produção em tarefa de ditado



Fonte: Elaborado pela autora com base em materiais coletados (2023).

Observamos, na Figura 24, que o indicador ALUNO 1 faz referência à produção no exercício de ditado de um aluno que iniciou o treinamento fônico em língua inglesa no 2º ano do Ensino Fundamental I. Em outras palavras, compreendem aproximadamente 2 meses que esse aluno está desenvolvendo com maior ênfase sua consciência fonológica em inglês. No indicador ALUNO 2, apresentamos a produção escrita de um aprendiz que teve início ao trabalho de desenvolvimento da consciência fonêmica, a partir do segundo semestre de aulas do 1º ano, apresentando desempenho distinto de ALUNO 1.

Inicialmente atentamos para a produção de ALUNO 1, a qual podemos claramente observar que há um acentuado vínculo com a língua portuguesa. Embora semelhanças com a grafia correta em inglês, percebemos que tanto as vogais quanto as consoantes são utilizadas, em grande maioria, associando grafemas e fonemas em língua portuguesa. Por exemplo, no item 1, onde a palavra esperada era *teacher*, percebemos que o uso da letra “i”, para representar o som produzido em inglês pela combinação das vogais “ea”, está atrelado à utilização da vogal “i” em língua portuguesa. Também, a título de exemplificação, no item 6, esperava-se a palavra

*table*<sup>108</sup>, mas os laços fonológicos com a alfabetização em português estão visíveis no uso da combinação das vogais “ai” para representar o som da vogal em inglês “a”, [eɪ]. Além disso, a segunda sílaba da palavra, “ble”, é representada pela combinação “bol”, evidenciando mais uma relação com o português.

Em relação à produção do ALUNO 2, percebemos que as relações grafofonológicas em inglês estão mais bem construídas. Mesmo que as palavras utilizadas no ditado possam já estar com a escrita memorizada pelo aluno, observamos que as combinações silábicas típicas, com fonemas em língua inglesa distintos do português, por exemplo, “ea”, “ch”, “ke” e “ble”, aparecem corretamente escritas. Ainda que os estudantes tenham realizado a escrita correta em virtude de terem memorizado, esse fato por si só já poderia ser considerado como um ganho em aprendizagem a partir de práticas pedagógicas, onde ocorreu o trabalho mais acentuado da escrita.

Trazemos um último ponto de atenção em relação às diferentes práticas pedagógicas adotadas pelos professores, titulares e bilíngues, dentro de uma mesma instituição de ensino. As ações promovidas pelo professor do bilíngue, apresentadas neste trabalho, claramente não estão em alinhamento com o que é entendido por alfabetização bilíngue, pois ele assume uma postura de professor *de* inglês e não *em* inglês. Todavia, compreendemos que a esse professor não foi ofertada instrução para alfabetizar, escolarizar ou letrar seus alunos, e é de conhecimento nosso que este trabalho compete às professoras titulares de turmas. Além disso, não julgamos incorretas as ações pedagógicas que promovam a aprendizagem *de* inglês, no entanto, em contextos de educação bilíngue, concebemos necessário o alinhamento das práticas entre os professores atuantes em uma mesma turma.

Uma escola bilíngue não se constitui colocando apenas um ou mais professores bilíngues, ou mais períodos escolares de aulas *de* inglês. Nessa perspectiva, o professor do bilíngue, sozinho, não é capaz de promover o que entendemos por educação bilíngue e alfabetização bilíngue. Compreendemos a importância e necessidade de a instituição de ensino buscar maiores conhecimentos sobre a temática com o objetivo de alinhar e melhor direcionar suas práticas pedagógicas.

---

<sup>108</sup> Do idioma inglês, mesa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão sobre o que consiste a educação bilíngue, no que concerne às escolhas curriculares, abordagens metodológicas, posicionamento da escola e direcionamentos pedagógicos dos professores diverge devido a inúmeras variáveis. Segundo Megale (2018), tais diferenças influenciam a maneira como o ensino bilíngue é conduzido em uma determinada instituição.

Foi pensando nesses diferentes entendimentos sobre educação bilíngue que propomos, neste trabalho, compreender como acontece a educação bilíngue dentro da escola Crescer, à vista da perspectiva de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental I na etapa inicial da alfabetização. Para isso, ao longo do ano letivo de 2022, foram realizadas gravações de aulas, transcrições de momentos de aulas, entrevistas com os professores, titular e bilíngue, e coleta de materiais e documentos pertencentes à turma e aos professores. Assim, à luz dos dados coletados e das análises feitas, buscamos identificar evidências sobre como as práticas de uso das línguas na escola dialogam com o que é entendido por ensino bilíngue.

Em resposta aos questionamentos sobre a organização curricular para etapa inicial da alfabetização, foi possível verificar que há o aumento da carga horária semanal dedicada às aulas do bilíngue, bem como a utilização de materiais específicos para o ensino. Esses recursos pedagógicos, conforme explicitado nos próprios materiais, seguem a abordagem CLIL, na qual, segundo Coyle, Hood e Marsh (2010), a aprendizagem de conteúdo e língua ocorre de maneira integrada, proporcionando aos alunos momentos quando o conteúdo é aprendido através do uso da língua e quando língua é aprendida através do conteúdo que está sendo trabalhado.

Entretanto, a partir do que foi exposto nas entrevistas por ambos os professores atuantes na turma, do bilíngue e titular, identificamos que há pouca, se não a ausência, de integração entre os currículos. É admitido por eles que não há planejamento e desenvolvimento de aulas em sincronia. Da mesma forma, como pudemos verificar nos excertos apresentados, a prática dos professores apresenta direcionamentos e intencionalidades distintas. A professora titular tem suas ações destinadas à alfabetização e letramento, enquanto o professor do bilíngue tem a pronunciada atenção ao ensino e memorização de vocábulos em inglês.

Sabemos que educação bilíngue está para além da aprendizagem única de vocabulário em língua adicional (Wright, Boun, García; 2015). Fazer ensino bilíngue é criar um ambiente bilíngue (Megale, 2005), onde as línguas inglesa e portuguesa, no caso particular dessa pesquisa, se entrelaçam como as línguas de uso dos aprendizes que podem ser recrutadas a julgar pelas necessidades de utilização. O que se percebe na turma participante da pesquisa é a

marcação clara de troca de idiomas durante as aulas. Em outras palavras, quando há mudança de professores, há também a troca do código linguístico.

No que se refere às ações destinadas à alfabetização, observamos nos átimos de aula apresentados que a professora titular está diretamente orientada a escolarizar, alfabetizar os aprendizes e inseri-los em práticas de letramento. No entanto, semelhante ação não é percebida nas aulas do professor do bilíngue. Todavia, defendemos aqui que qualquer professor, independente da área de ensino, atuando com alunos em processo de alfabetização, é um professor alfabetizador. Nesse sentido, as ações pedagógicas dos professores precisam estar alinhadas com as necessidades dos aprendizes, pois estão em posição de professores alfabetizadores.

Acentua-se o posicionamento pedagógico do professor do bilíngue que, mesmo consciente de que exerce sua prática docente com uma turma em etapa inicial de alfabetização em uma escola com currículo bilíngue, parece não se enxergar como professor alfabetizador. Pudemos observar evidências dessa perspectiva do professor tanto em suas falas nas entrevistas, como em suas práticas reais de sala de aula, claramente norteadas para o ensino da língua inglesa. A professora titular não valida, em momento algum, a figura do professor do bilíngue como, também, um professor alfabetizador. Com o que foi apresentado, é passível de entender que ela compreende que a responsabilidade de alfabetizar os aprendizes é somente sua. Ademais, mesmo se tratando de uma instituição de ensino bilíngue, é notório que ambos os professores concebem que a alfabetização em português é a prioridade daquela turma.

Voltando à perspectiva do professor do bilíngue, que se posiciona como professor de língua inglesa e não como responsável em alfabetizar, reconhecemos que há fatores que o levam a esse entendimento. Inicialmente, observamos que suas ações em sala de aula estão fortemente vinculadas ao ensino de vocábulos em inglês. Em outras palavras, as aulas do bilíngue que pudemos observar nos excertos trazidos estão mais orientadas a serem aulas de língua inglesa. Isso se dá, inicialmente, em virtude da formação acadêmica do professor do bilíngue que não o prepara para a alfabetização e escolarização, somente para o ensino de língua inglesa. Ademais, por intermédio dos dados gerados para essa pesquisa, ficamos cientes de que a escola não ofertou treinamento ao professor do bilíngue, no que concerne às práticas voltadas à alfabetização e escolarização. Além disso, pudemos verificar que o material didático utilizado pelo professor não o orienta às práticas relacionadas à alfabetização. Há alguns momentos em que as atividades propiciam o desenvolvimento de consciência fonêmica, porém, de forma superficial.

No que diz respeito ao livro guia do professor bilíngue, refletimos sobre as instruções fornecidas que, em sua grande maioria, apresentam enfoque direcionado ao ensino *de* língua inglesa. Embora seja reconhecida por Schnack, Lemke e Jaeger (2009) a importância do ensino de conteúdos linguísticos, as autoras defendem que a aprendizagem de língua precisa ser significativa para as crianças, compreendida como uma forma de acesso para outras atividades, não somente como o trabalho de vocabulários isolados. Em adição a isso, as atividades, embora assinaladas como desenvolvidas em consonância com as competências do século XXI e à BNCC, com base nos direcionamentos fornecidos, não são capazes de promover plenamente o que esses documentos prescrevem.

Desse modo, ainda que as atividades em aula, aplicadas pelo professor do bilíngue e apresentadas neste trabalho, permitissem sua execução direcionada à alfabetização, o livro guia do professor não o orienta para tal; nem ele, em virtude de diferentes fatores, está alinhado ao que compete ao ensino da alfabetização. Ademais, o direcionamento para a alfabetização bilíngue também deveria partir da escola, não somente do professor do bilíngue. Outra indicação perceptível é o momento de escrita da rotina de aula, que deve ocorrer sempre na aula da professora titular e em língua portuguesa. Se a escola é considerada bilíngue, tal prática corriqueira de sala de aula poderia também estar presente nas aulas do professor do bilíngue e conduzida por ele.

Salientamos, então, a importância dos professores que atuam em uma mesma turma de desenvolverem suas ações pedagógicas de forma conjunta, independente da área de conhecimento e estágio escolar dos alunos. Em consonância com Marcelino (2009), que sustenta que o planejamento pedagógico deve guiar globalmente as ações dos educadores, possivelmente, num simples momento dedicado à construção conjunta da aula, entre a professora titular e o professor bilíngue, ambos poderiam, em parceria, compartilhar saberes e desenvolver estratégias que guiassem seus fazeres pedagógicos. Esse momento de troca entre os professores tem o potencial de proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais relevante, fortalecida pelo uso significativo de ambas as línguas de aprendizagem.

Tencionando nossa discussão para o papel da instituição de ensino que optou pela adoção de um currículo bilíngue desde a Educação Infantil, é necessário pensar acerca de qual é o entendimento do que é alfabetização dentro da instituição. Não se trata de argumentar sobre práticas pedagógicas que são certas ou erradas, mas sim sobre qual é o entendimento da escola sobre alfabetizar, uma vez que o posicionamento da escola orienta as ações dos professores e precisa perpassar por todos que atuam na turma. Nesse sentido, defendemos que, sendo uma

turma em etapa inicial de alfabetização, não importa qual a disciplina do professor, mas se ele atua nessa turma, ele também é alfabetizador.

Sabemos que a concepção sobre educação bilíngue na escola Crescer é proveniente da entidade que fornece os materiais didáticos que regem essas aulas, e todo o suporte pedagógico aos professores do bilíngue advém dessa empresa. Além disso, dado que o composto de materiais didáticos não está orientado a alfabetizar, nem a instituição de ensino, nem os professores do bilíngue entendem que podem também alfabetizar.

Pensando no mercado brasileiro orientado à educação bilíngue, essa é uma pauta de extrema importância, pois as escolas, em maioria pertencentes à rede privada de ensino, que optam pela implantação de um currículo bilíngue, geralmente buscam programas de ensino bilíngue prontos e fornecidos por editoras. A adoção desses programas possibilita às escolas com pouco conhecimento sobre educação bilíngue e com a intenção de atender às demandas desse setor mercadológico a oferta dessa modalidade com muita facilidade. Todavia, é depositada grande confiança num programa sem o olhar crítico do que embasa a sua construção e desenvolvimento.

Retomamos o aumento das instituições de ensino brasileiras que estão aderindo a currículos bilíngues nos últimos anos, muitas optando por adoção e compra de programas bilíngues prontos. Com base nisso, acreditamos que o formato de educação bilíngue que acontece na escola Crescer não é um privilégio dessa instituição. Ademais, as decisões de implantação são fundamentadas em soluções de ensino que prometem muito, mas entregam pouco, muito em virtude de estarem embasadas em programas de ensino que não estão atentos às demandas brasileiras.

Com base no que foi exposto, consideramos que as aulas dedicadas ao ensino bilíngue são aulas *de* língua inglesa, e não aulas *em* língua inglesa. Além disso, independente de como o professor do bilíngue conduz sua aula, seguindo rigorosamente as instruções do livro guia do professor ou não, a instituição participante da pesquisa oferece poucos subsídios para que os professores atuantes na turma engajem-se em ações orientadas à alfabetização e letramento em ambos os idiomas. Assim, no tocante das práticas destinadas ao desenvolvimento da alfabetização, letramentos e escolarização dos alunos, essas são ações que não têm espaço nas aulas do bilíngue.

Sobre os usos dos dois idiomas, português e inglês, em sala de aula, embasadas no que foi apresentado e analisado, podemos inferir que há uma clara demarcação da troca de idiomas ao longo dos períodos de aula. Os alunos se orientam para o idioma inglês na aula do professor do bilíngue, evidenciado pelas devolutivas deles às demandas do professor, que são, em grande

maioria, no idioma inglês. Todavia, nos momentos de aula da professora titular, não ocorreu nenhuma menção do idioma inglês, a aula transcorreu em sua totalidade com os interagentes fazendo uso do português.

Encerrando a apresentação de dados analisados neste trabalho, compartilhamos uma prática pedagógica proposta pela autora com a intenção de ilustrar a repercussão de uma pequena mudança de posicionamento em sala de aula. Ao direcionar as ações de ensino à alfabetização em inglês, foi possível perceber notáveis ganhos no desenvolvimento da alfabetização em inglês. Novamente, salientamos que não estamos trazendo para a discussão quais práticas são corretas ou incorretas, alfabetizar em inglês e português ou não. Entretanto, observamos que o desenvolvimento da alfabetização simultânea, em inglês e português, tem o potencial de promover benefícios na evolução da leitura e da escrita.

Retomamos a circunstância de que o interesse da autora em realizar atividades que promoveriam o desenvolvimento fonológico dos aprendizes surgiu após as observações das gravações de aulas que geraram os dados para essa pesquisa. Nessas gravações, foram observadas as práticas alfabetizadoras realizadas pela professora titular, as quais inspiraram a aplicação de técnicas para alfabetização em inglês. À vista disso, entendemos a importância de momentos de trocas entre professores, pois, com um simples exercício de observação de aula de um professor, ocorreu a motivação para aprimoramento de ações pedagógicas de outro professor, ainda que atuante em outra área do conhecimento. Contudo, salientamos a necessidade de sempre atentar às questões éticas envolvendo tais observações de aula, sendo que essa prática precisa ser acordada por todos os participantes,

Compreendemos que a participação em um curso de Mestrado que possibilite a construção de uma pesquisa não é de fácil acesso a todos os professores ou colaboradores de instituições de ensino públicas ou privadas. No entanto, proporcionar momentos de compartilhamento ou observações de práticas de outrem é uma dinâmica viável e possível de execução por parte das instituições de ensino. São ações simples que auxiliam os docentes a visualizar suas salas de aula por outras lentes, oportunizando resultados positivos.

Finalizando nossa discussão, consoante ao que foi apresentado nesta pesquisa, defendemos uma educação bilíngue em contexto de alfabetização que promova o alinhamento das práticas docentes. A educação bilíngue deve pertencer a todos os participantes da instituição de ensino, sendo todos responsáveis pelos resultados. Igualmente é válido dizer que, no que compete às ações de alfabetizar, escolarizar e letrar os aprendizes, professores que atuam em turmas de níveis iniciais do Ensino Fundamental I podem se assumir como responsáveis. Em outras palavras, um professor bilíngue não faz a educação bilíngue de uma escola, uma escola

bilíngue precisa ter uma postura bilíngue global, assumida em todas as ações pedagógicas da instituição.

## REFERÊNCIAS

- ANTHONY, Jason L.; FRANCIS, David J. Development of phonological awareness. **Current directions in psychological Science**, v. 14, n. 5, p. 255-259, 2004.
- BAILEY, Benjamin. Heteroglossia and boundaries. *In:* HELLER, Minica. (Org.). **Bilingualism: a social approach**. Basingstoke, UK: Palgrave, p. 257–276. 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Dialogic Imagination: Four Essays**. Austin: University of Texas Press. 1982.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARTON, David. **Literacy: An introduction to the ecology of written language**. 2 ed. Malden: Blackwell Publishing, 2007.
- BEEMAN, K.; UROW, C. **Teaching for biliteracy: strengthening bridges between languages**. Philadelphia, PA: Caslon Publishing, 2013.
- BIALYSTOK, Ellen. **Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition**. Cambridge University Press, 2001.
- BIALYSTOK, Ellen; LUK, Gigi; KWAN, Ernest. Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. **Scientific studies of reading**, v. 9, n. 1, p. 43-61, 2004.
- BILÍNGUE. *In:* HOUAISS, Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2022. Disponível em: [https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol\\_www/v6-0/html/index.php#2](https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php#2). Acesso em: mai. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: ago. de 2022.

BUSCH, Brigitta. The linguistic repertoire revisited. **Applied linguistics**, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.

BUCHWEITZ, Augusto; MOTA, Mailce Borges; NAME, Cristina. Linguagem: das primeiras palavras à aprendizagem da leitura. *In*: LENT, Roberto; BUCHWEITZ, Augusto; MOTA, Mailce Borges. (Org.). **Ciência para educação: uma ponte entre dois mundos**. Porto Alegre: Atheneu, 2017.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J. *et al.* A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Education Review**; Spring 1996; 66,1; Research Library, 1996, p. 60.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Sentidos da alfabetização nas práticas educativas. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário L.; FRADE, Isabel C. A. S. (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

COYLE, Do. Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. **Scottish languages review**, v. 13, n. 5, p. 1-18, 2006.

COYLE, Do. Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. **International journal of bilingual education and bilingualism**, v. 10, n. 5, p. 543-562, 2007.

COYLE, Do; HOOD, Philip; MARSH, David. **CLIL**. Cambridge: Cambridge University Press. 2010.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Penso Editora, 2021.

CUMMINS, Jim. Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumptions in bilingual education. In: HORNBERGER, Nancy H. (Org.). **Encyclopedia of language and education**. New York: Springer, 2008.

CUMMINS, Jim. Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question, and Some Other Matters. **Working Papers on Bilingualism**, v. 19, p. 121–129, 1979

DE ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.

DE SANTIS, A. B.; DEL RÉ, A. A linguagem dirigida à criança em uma sala da Educação Infantil bilíngue inglês-português. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, [S. l.], v. 48, n. 3, p. 1349–1371, 2019. DOI: 10.21165/el.v48i3.2351. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2351>. Acesso em: mai. de 2022.

DIAS, Camila. Alfabetização, letramentos e multiletramentos em contextos bilíngues. In: MEGALE, Antonieta Heyden. **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

D'WARTE, Jacqueline. Linguistic repertoires: Teachers and students explore their everyday language worlds. **Language Arts**, v. 91, n. 5, p. 352-362, 2014.

ERICKSON, Frederick. Ethnographic Description. In: AMMON, Ulrich; DITTMAR, Norbert; MATTHEIR, Klaus J.; TRUDGILL, Peter. **An international handbook of the science of language and society**. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 2008.

ERICKSON, Frederick. What makes school ethnography 'ethnographic'?. In: **Anthropology & Education Quarterly**, v. 15, n. 1, p. 51-66, 1984.

ESPINOSA, Cecilia M.; MORENO, Laura Ascenzi; VOGEL, Sara. Building on strengths: translanguaging and writing. In: **Translanguaging and transformative teaching for emergent bilingual students**. Routledge, 2020. p. 187-206.

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 7-17, 1984.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. Cortez Editora, 2017.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

FINGER, Ingrid; BRENTANO, Luciana de Souza; RUSCHEL, Daniela. **E quando a alfabetização ocorre simultaneamente em duas línguas? Reflexões sobre o biletamento a partir da análise de textos de crianças bilíngues**. *ReVEL*. vol. 17, n. 33, 2019.

FINGER, Ingrid; KICKHÖFEL, Ubiratã Alves. **Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue**. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

FISHMAN, Joshua A. **Bilingual education: an international sociological perspective**. Rowley: Newbury House, 1976.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FLORES, Nelson; BEARSMORE, Hugo Baetens. Programs and Structures in Bilingual and Multilingual Education. *In*: WRIGHT, Wayne E.; BOUN, Sovicheth; GARCÍA, Ofelia. **The handbook of bilingual and multilingual education**. John Wiley & Sons, 2014.

FREITAS, Carolina de; GONÇALVES, Vitor. (2020). A relação entre globalização, comunicação e perspectiva bilíngue das escolas da atualidade. *In*: LOPES, R.P.; MESQUITA, C.; SILVA, E. Mendes; PIRES, Vera Pires. (Eds.). **V Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas**. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. p. 31-41. ISBN 978-972-745-276-7.

FRITH U. Beneath the surface of developmental dyslexia. *In*: PATTERSON, K., MARSHALL, J., COOLHART, M. (Org.). **Surface dyslexia**. Londres: Erlbaum, 1984.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. Translanguaging, Bilingualism and Bilingual Education. *In: WRIGHT, Wayne E.; BOUN, Sovicheth; GARCÍA, Ofelia. **The handbook of bilingual and multilingual education.** John Wiley & Sons, 2014.*

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective.** Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARDNER-CHLOROS, Penelope. **Code-switching.** Cambridge: University Press, 2009.

GERALDI, João Wanderley. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana: revista de estudos do discurso**, v. 9, p. 25-34, 2014.

GENTIL, G. A biliteracy agenda for genre research. **Journal of Second Language Writing**, v. 20, n. 1, p. 6 – 23, 2011.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa.** São Paulo: Art Editora, 2009.

GOULART, Cecília. Oralidade e escrita. **Revista educação: guia da alfabetização**. n° 1. Mar, 2010.

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

HARMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. **Bilinguality and Bilingualism.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HEATH, Shirley Brice; STREET, Brian V. **On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research. Language & Literacy (NCRL).** Teachers College Press. 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027, 2008.

HORNBERGER, N. Opening and filling up implementational and ideological spaces in heritage language education. **Modern Language Journal**, 89, 2005, p. 605–612.

HORNBY, Peter A. *et al.* (Org.). **Bilingualism: Psychological, social, and educational implications**. New York: Academic Press, 1977.

KLEIMAN, Angela B. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. *In*: Ribeiro, Vera M. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2003.

LEAL, Telma Ferraz. Apontamentos sobre a política nacional de alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 10, 2019.

LENT, Roberto; BUCHWEITZ, Augusto; MOTA, Mailce Borges. (Org.). **Ciência para educação: uma ponte entre dois mundos**. Porto Alegre: Atheneu, 2017.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 24, p. 309-340, 2008.

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Intercâmbio**, v. 19, 2009.

MARCELINO, Marcello. Educação Bilíngue e dúvidas comuns das famílias. *In*: MEGALE, Antonieta Heyden. **Desafios e práticas na educação bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MEGALE, Antonieta Heyden; LIBERALI, Fernanda. **Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada**. Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da UFGD, Dourados, MS, jul./dez., 2016.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue—discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem—ReVEL**, v. 3, n. 5, p. 1-13, 2004.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilíngue, eu? Representações de sujeitos bilíngues falantes de português e inglês. **Revista X**, v. 3, 2012.

MEGALE, Antonieta Heyden. Do biletamento aos pluriletamentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. **Intercâmbio: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**, v. 35, 2017.

MEGALE, Antonieta Heyden. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Specialist**, v. 39, n. 2, 2018.

MENCHIK, E. K. Consciência fonoarticulatória: Boquinhos em 3D como recurso pedagógico. *In: SCHERER, A. P. R.; WOLFF, C. L. (orgs.). Consciência linguística na escola: Experiências e vivências na sala de aula e na formação de professores.* Curitiba: Appris, 2020, p. 193-206.

MONDADA, Lorenza. **Conventions for multimodal transcription**. MAINLY: Multimodal (Inter)actions Lyon, Lyon, 2018. Disponível em: <[https://franzoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user\\_upload/franzoesistik/home/Personen/Mondada/Unt\\_erordner/Mondada\\_conv\\_multimodality.pdf](https://franzoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoesistik/home/Personen/Mondada/Unt_erordner/Mondada_conv_multimodality.pdf)>. Acesso em: 18 dez. 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 10, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**, Brasília-DF: MEC/SEB, p. 1-14, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2091: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 7, n. 3, p. 17-51, 2019.

NOBRE, A. P. M. C.; HODGES, L. V. S. D.. A relação bilinguismo–cognição no processo de alfabetização e letramento. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 3, 2010.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016.

PENNYCOOK, Alastair. Performativity and language studies. **Critical inquiry in language studies: An international journal**, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2004.

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget. **Ciências & Cognição**, v. 12, 2007.

SCHNACK, Cristiane M.; LEMKE, Cristiane E.; JAEGER, Aline. Teaching english to children: what's going on here? *In*: MÜLLER, Vera; MAGALHÃES, Vivian. (Org.). **APIRS proceedings of the 14<sup>th</sup> annual convention: teaching today, touching tomorrow**. Porto Alegre: PUCRS, 2009.

SEIDENBERG, Mark S. *et al.* A ciência da leitura e suas implicações educacionais. **Revista Prolíngua–ISSN**, v. 15, n. 2, ago./dez., 2020.

SILVEIRA, Joveliana Amado. Material Dourado de Montessori: trabalhando com algoritmos de Adição, Subtração, Multiplicação ou Divisão. **Ensino em Re-Vista**, v. 6, n. 1, p. 47-63, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez e Editora, 2017.

STREET, Brian Vincent. (Org.). **Literacy and development: ethnographic perspectives**. London: Routledge, 2001

STREET, Brian Vincent. **What's "new" in new literacy studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. 2003. Disponível em: <<http://www.people.iup.edu/gnvp/DK/articles/from%20Atsushi/Street%20%282003%29.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2022.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de pesquisa**, n. 52, p. 19-24, 1984.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, v. 9, n. 52, p. 15-21, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o querer o fazer. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário L.; FRADE, Isabel C. A. S. (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando os alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: UNESCO, 2014. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef\\_0000234311&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_ae73a61d-3b38-4869-9ee3-770e2b7406b6%3F\\_%3D234311por.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000234311/PDF/234311por.pdf#%5B%7B%22num%22%3A38%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000234311&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_ae73a61d-3b38-4869-9ee3-770e2b7406b6%3F_%3D234311por.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000234311/PDF/234311por.pdf#%5B%7B%22num%22%3A38%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D). Acesso em: ago de 2022.

VALDÉS, Guadalupe; POZA, Luis; BROOKS, Maneka Deanna. Language Acquisition in Bilingual Education. *In*: WRIGHT, Wayne E.; BOUN, Sovicheth; GARCÍA, Ofelia. **The handbook of bilingual and multilingual education**. John Wiley & Sons, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEI, Li. **Conceptual and methodological issues in bilingualism and multilingualism**. *In*: BHATIA, T. N., RITCHIE, W. C. (org.). **The handbook of bilingualism and multilingualism**. Malden, Wiley-Blackwell, 2012.

WEI, Li. Translanguaging as a practical theory of language. **Applied linguistics**, v. 39, n. 1, p. 9-30, 2018.

WRIGHT, Wayne E.; BOUN, Sovicheth; GARCÍA, Ofelia. **The handbook of bilingual and multilingual education**. John Wiley & Sons, 2014.

## APÊNDICE A – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

(1.8)	Pausa
(.)	Micropausa
=	Fala colada
[Texto]	Falas sobrepostas
,	Entonação contínua
↑texto	Entonação ascendente da sílaba
↓texto	Entonação descendente da sílaba
.	Entonação descendente do turno
?	Entonação ascendente do turno
-	Marca de interrupção abrupta da fala
:::	Alongamento de som
>Texto<	Fala acelerada
>>Texto<<	Fala muito acelerada
<Texto>	Fala mais lenta
<<Texto>>	Fala muito mais lenta
TEXTO	Fala com volume mais alto
°texto°	Volume baixo
°°texto°°	Volume muito baixo
Texto	Sílaba, palavra ou som acentuado
(Texto)	Dúvidas da transcritora
Xxxx	Fala inaudível
((Texto))	Comentários da transcritora
<i>hhh</i>	Riso expirado
<i>hahahehehihi</i>	Risada com som de vogal
{{ <i>rindo</i> } texto}	Turnos ou palavras pronunciadas rindo
.hhh	Inspiração audível

Fonte: Modelo de transcrição proposto por Jefferson (1984), adaptado pelo grupo de pesquisa Fala-em-Interação em Contextos Institucionais e Não-Institucionais com marcações sugeridas pelo GAT2.

## APÊNDICE B – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO MULTIMODAL

Trajetória dos Gestos	
+----+	Delimitação de início e fim do gesto.
+, *	A fala transcrita comporta os símbolos gráficos indicadores de gestos (+, *, por exemplo) posicionados no momento em que são realizados com relação à fala.
(1.0) +* (0.2)	Se um gesto começa no meio de uma pausa, segmenta-se a pausa. (ex.: 1.2 segundos= 1.0 + 0.2).
---->121	Continuação do gesto até a linha 21 (exemplo) do excerto.
---->+	Se um gesto continua nas linhas seguintes, sua descrição é seguida de uma flecha que remete ao símbolo que delimita sua finalização.
---->>	Continuação do gesto até o fim do excerto.
Inserção de Imagens	
Ima	Imagens reproduzidas no texto da transcrição extraídas por captura de tela do vídeo.
#	Indicador do momento exato que corresponde à imagem (ima) sincronizada ao turno de fala.

Fonte: Modelo de transcrição multimodal proposto por Mondada (2018), traduzidos por Cruz *et al.* (2019)



**ANEXO A – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

1. Há quanto tempo você atua como professor? E do 1º ano do Ensino Fundamental?
2. Quão familiarizado você julgaria que está com as práticas de alfabetização?
3. Quais línguas você usa em sala de aula? Em quais momentos você as utiliza?
4. Há diretrizes da instituição para o uso de português e inglês em sala de aula?
5. Há alguma abordagem pedagógica e metodológica específica que ampare as suas aulas?
6. Como foi feita a escolha do livro didático para o ano letivo de 2022?
7. Como você planeja suas aulas? Há algum direcionamento da escola? Material didático?
8. O planejamento das suas aulas é vinculado com o planejamento dos demais professores atuantes na turma?
9. Você utiliza outros recursos pedagógicos além do material didático? Quais e como você escolhe e com quais objetivos?
10. Como você avalia o desenvolvimento da alfabetização nos alunos da turma? A maioria já está alfabetizada?
11. Qual a preferência de uso das línguas você acredita que os alunos seguem? Português ou inglês? Por quê?
12. Há alguma atividade, situação ou momento que você percebe que os alunos optam por utilizar uma das línguas, seja na fala ou na escrita?
13. Como você identifica que os objetivos gerais da aula foram atingidos?
14. Como a escola se engaja com a proposta de ensino bilíngue?
15. Você acredita que os alunos já alfabetizados são capazes de escreverem, sem auxílio, palavras em inglês? E realizar a leitura de palavras?