

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Bruna Bordignon Fraga

**Alfabetização em contexto de ensino bilíngue: habilidades metalinguísticas de  
crianças em uma turma de primeiro ano**

Porto Alegre  
1. semestre  
2019

Bruna Bordignon Fraga

**Alfabetização em contexto de ensino bilíngue: habilidades metalinguísticas de crianças em uma turma de primeiro ano**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Piccoli

Porto Alegre  
1. semestre  
2019

## RESUMO

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa-ação, sendo a principal fonte de análise as produções realizadas por crianças de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, em contexto de ensino bilíngue, de uma escola privada de Porto Alegre/RS. Teve como característica singular o duplo papel assumido pela pesquisadora, que também era docente da turma participante da pesquisa. Desse modo, a geração de dados pode ser realizada através de sequências didáticas elaboradas pela professora/pesquisadora e pela professora titular da turma. O objetivo da pesquisa foi identificar e analisar a ocorrência de habilidades metalinguísticas na aprendizagem inicial do sistema de escrita por crianças em contexto de ensino bilíngue. Como referencial teórico, foram abordados os conceitos de visão heteroglósica de língua e bilinguismo dinâmico (GARCÍA, 2009), repertório linguístico (BUSCH, 2012), translanguagem (OTHERGUY; GARCÍA; REID, 2015), alfabetização e consciência metalinguística (SOARES, 2016). Através da análise de dados advindos das propostas realizadas nas sequências didáticas, percebeu-se que as crianças possivelmente lançaram mão de habilidades metalinguísticas, empregando as consciências fonológica, pragmática e sintática. Dentre essas, destaca-se a maior ocorrência da consciência fonológica, mais especificamente, da consciência fonografêmica e grafofonêmica. Também foi possível identificar que as crianças lançaram mão de outras estratégias para realizar a leitura e a escrita de palavras, como memorização, aspectos visuais, rota lexical, translanguagem e intervenções pedagógicas.

Palavras-chave: Alfabetização. Bilinguismo. Habilidades metalinguísticas.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>8</b>
2.1	BILINGUISMO.....	8
2.2	CONTEXTO BILÍNGUE: PORTUGUÊS E INGLÊS.....	9
2.3	HABILIDADES METALINGUÍSTICAS.....	13
<b>3</b>	<b>APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA</b> .....	<b>17</b>
3.1	INSTITUIÇÃO.....	17
3.2	PROGRAMA BILÍNGUE.....	17
3.3	TURMA.....	18
3.4	ESTUDANTES.....	19
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>24</b>
4.1	PESQUISA-AÇÃO.....	24
4.2	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	26
<b>4.2.1</b>	<b><i>Snack Time</i></b> .....	<b>27</b>
<b>4.2.2</b>	<b><i>Easter</i></b> .....	<b>27</b>
<b>4.2.3</b>	<b>Quinta da Estância</b> .....	<b>28</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISES DOS DADOS EM FOCO</b> .....	<b>29</b>
5.1	SEQUÊNCIA DIDÁTICA- <i>SNACK TIME</i> .....	30
<b>5.1.1</b>	<b>Produções Iniciais e Finais</b> .....	<b>30</b>
<b>5.1.2</b>	<b>Montagem do Banco de Palavras</b> .....	<b>34</b>
5.2	SEQUÊNCIA DIDÁTICA- <i>EASTER</i> .....	39
<b>5.2.1</b>	<b>Produções Iniciais e Finais</b> .....	<b>39</b>
<b>5.2.2</b>	<b>Montagem do Banco de Palavras</b> .....	<b>45</b>
5.3	SEQUÊNCIA DIDÁTICA- QUINTA DA ESTÂNCIA.....	50
<b>5.3.1</b>	<b>Produções Iniciais e Finais</b> .....	<b>50</b>
<b>5.3.2</b>	<b>Montagem de <i>Flashcards</i></b> .....	<b>54</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>58</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>64</b>
	<b>APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Instituição</b> .....	<b>67</b>
	<b>APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais e/ou Responsáveis</b> .....	<b>69</b>

<b>APÊNDICE C-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professora Titular.....</b>	<b>71</b>
<b>APÊNDICE D-Termo de Assentimento Informado paraCriança.....</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICE E- Sequência Didática- <i>SnackTime</i>.....</b>	<b>75</b>
<b>APÊNDICE F- Sequência Didática- <i>Easter</i>.....</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICE G- Sequência Didática- Quinta da Estância.....</b>	<b>88</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo está relacionado à área da alfabetização com o foco nas habilidades metalinguísticas utilizadas pelas crianças em um contexto de ensino bilíngue. Essa temática surgiu a partir de questionamentos decorrentes da docência exercida pela pesquisadora em um programa bilíngue de uma escola privada no município de Porto Alegre-RS. Esses questionamentos originaram uma pesquisa realizada no mês de janeiro/2019 em algumas plataformas eletrônicas<sup>1</sup> com o objetivo de encontrar pesquisas sobre educação bilíngue e alfabetização, as quais serão comentadas ainda nesta introdução.

Nesse estudo, a educação bilíngue é entendida à luz das ideias de Ofelia García (2009) que defende ser essa qualquer prática comunicativa nas escolas entre estudantes e professores(as) que faça uso de múltiplas linguagens para uma maior qualidade na comunicação e aprendizagem, colaborando para a tolerância a diferenças linguísticas, apreciação pelas diversas línguas e desenvolvendo a proficiência linguística. O conceito de alfabetização, por sua vez, é entendido a partir das ideias de Magda Soares (2016) como sendo uma das facetas da aprendizagem da escrita, a faceta linguística. Para a autora, essa faceta diz respeito às aprendizagens iniciais da língua escrita que considera as transformações da pauta sonora em representações gráficas. É importante destacar que a autora reforça a necessidade de que a alfabetização ocorra em um ambiente de letramento, ou seja, que as aprendizagens do sistema de escrita se desenvolvam a partir da cultura escrita, na qual os(as) estudantes interajam com diferentes tipos de materiais e gêneros escritos e possam experimentar diversas práticas de escrita e leitura.

Fundamentada nesses conceitos, foi possível perceber, na pesquisa realizada nas plataformas eletrônicas referida anteriormente, que existem muitos estudos relacionados à educação bilíngue no Brasil, provavelmente resultantes do crescimento de escolas bilíngues no país, fato apontado por diversos(as) autores(as), como Marcelino (2009) e Liberali e Megale(2016). Apesar da variedade de estudos desenvolvidos na área da educação bilíngue, foi verificado que existem poucos que o relacionam à alfabetização. Os achados encontrados

---

<sup>1</sup>SciELO- Scientific Electronic Library Online, CAPES- Portal de Periódicos e LUME/UFRGS- Repositório Digital.

mais relevantes estão fundamentados em pesquisas nas áreas da psicolinguística e neurociência (BRENTANO;FINGER, 2010; PIAANTÁ,2011e MEDONÇA, 2009) ou estavam relacionados à revisão de conceitos (HODGES;NOBRE, 2010). Assim, não foi possível, nessa pesquisa inicial, através das plataformas eletrônicas citadas anteriormente, encontrar estudos na área da Pedagogia que relacionassem o conceito de educação bilíngue e o de alfabetização.

Considerando a falta de estudos na área da Pedagogia que relacionem esses conceitos e a fim de continuar a busca pelas respostas aos questionamentos decorrentes da prática docente, foi necessário que, além do papel de docente, se assumisse o papel de pesquisadora em um mesmo contexto, o de ensino bilíngue em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. A partir dessa situação, a pesquisa se desenvolveu na tentativa de responder ao seguinte problema: “Quais habilidades metalinguísticas são identificadas na aprendizagem inicial do sistema de escrita por crianças em uma turma de alfabetização em contexto de ensino bilíngue?”.

Como objetivo, a pesquisa buscou identificar e analisar a ocorrência de habilidades metalinguísticas na aprendizagem inicial do sistema de escrita pelas crianças em contexto de ensino bilíngue, mais especificamente, em suas produções orais e escritas. Partiu-se da hipótese de que práticas pedagógicas heteroglóssicas possibilitam a ampliação do repertório linguístico dos(as) estudantes e, assim, favorecem o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas que são fundamentais para a alfabetização. Portanto, essa pesquisa se torna relevante como uma contribuição para a área da alfabetização em contexto bilíngue, pois, como destacado anteriormente, há um crescimento de escolas bilíngues no Brasil e poucos estudos que relacionem educação bilíngue e alfabetização.

Também, é necessário destacar a especificidade desse estudo no qual a pesquisadora e a docente são a mesma pessoa, o que caracteriza o estudo como uma pesquisa singular. À vista disso, foi utilizado o método de pesquisa-ação para o desenvolvimento da pesquisa e alcance dos objetivos. Thiollent (2008) caracteriza a pesquisa-ação na área da educação como uma possibilidade de produzir conhecimento em nível pedagógico, contribuindo para o esclarecimento de situações derivadas do contexto escolar, para a definição de objetivos que levem à ação

pedagógica e até para transformações mais amplas. Assim, se justifica a escolha desse método para o desenvolvimento desta pesquisa, já que tem como objetivos a produção de conhecimentos em nível pedagógico em contexto bilíngue.

Desse modo, a pesquisa foi organizada a partir do ciclo de investigação-ação representado por Tripp (2005), sendo esse um ciclo composto por quatro fases: planejamento, ação, monitoramento e avaliação. Na fase de planejamento, a pesquisa foi elaborada a partir de três sequências didáticas (LEAL; BRANDÃO; ALBUQUERQUE, 2012). Na fase da ação, as sequências didáticas foram postas em prática e, ao longo delas, acontecia a fase de monitoramento, através da geração de dados e reflexão sobre os mesmos. A fase da avaliação ocorria sempre no início e fim das sequências, a fim de avaliar a validade dos objetivos da sequência didática e se eles foram alcançados. Durante o desenvolvimento das sequências didáticas foram utilizados, como recursos para registro e documentação, a gravação de vídeos e a realização de fotografias.

Para a apresentação deste estudo, esse trabalho foi estruturado em quatro capítulos para além dessa introdução e, ao final, são expostas as conclusões a que se chegaram ao término da pesquisa. No segundo capítulo, foram discutidos conceitos que embasaram a pesquisa e suas análises. O terceiro capítulo se deteve na apresentação do campo de pesquisa, contextualizando a instituição, a turma e os(as) estudantes que participaram da pesquisa. O quarto capítulo aborda a metodologia utilizada e o quinto capítulo foi reservado para as análises feitas ao longo e ao final da pesquisa.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Com a intenção de responder à pergunta que orientou esta pesquisa, “Quais habilidades metalinguísticas são identificadas na aprendizagem inicial do sistema de escrita por crianças em uma turma de alfabetização em contexto de ensino bilíngue?”, foi necessário embasar este estudo a partir de conceitos desenvolvidos em diferentes campos de estudo explicitados por distintos autores e autoras.

Para apresentar esses conceitos e suas contribuições para esta pesquisa, eles foram agrupados em três divisões: bilinguismo, contexto bilíngue (português e inglês) e habilidades metalinguísticas. Esses conceitos serão retomados no capítulo destinado às análises desta pesquisa, então, a seguir, eles serão brevemente apresentados e discutidos.

### 2.1 BILINGUISMO

Nesse estudo, o bilinguismo é entendido a partir de quatro conceitos: visão heteroglóssica de língua e bilinguismo dinâmico (GARCÍA, 2009), repertório linguístico (BUSCH, 2012) e translinguismo (OTHERGUY; GARCÍA; REID, 2015). Esses conceitos se complementam, esclarecendo o que é ser um sujeito bilíngue.

Uma visão heteroglóssica de língua concebe as práticas discursivas do sujeito bilíngue como múltiplas e diversas. Ofelia García (2009) explica que essa visão surge a partir das práticas de linguagem decorrentes de um mundo globalizado do século XXI, no qual novas práticas discursivas emergem para um entendimento global. A partir dessa visão, García desenvolve o termo bilinguismo dinâmico que procura explicar as práticas discursivas de sujeitos bilíngues como um “[...] ciclo dinâmico onde práticas de linguagem são múltiplas e estão sempre se ajustando ao terreno multilíngue e multimodal do ato comunicativo” (GARCIA, 2009, p.53, tradução nossa<sup>2</sup>). Então, a visão heteroglóssica de língua evidencia as práticas de linguagem do sujeito bilíngue como um contínuo e não como uma interrupção em comunicar-se em uma língua ou em outra, pois essa seria uma visão monoglóssica de língua.

---

<sup>2</sup> “[...] dynamic cycle where language practices are multiple and ever adjusting to the multilingual multimodal terrain of the communicative act.”

Contribuindo para o entendimento do que é ser bilíngue e os conceitos anteriormente discutidos, é necessário considerar o conceito de repertório linguístico desenvolvido por Brigitta Busch (2012). Para a autora, repertório linguístico é o conjunto de todos os recursos linguísticos que um sujeito possui que, juntos, constituem um único repertório, mesmo quando esse é bilíngue ou multilíngue. Em seus estudos, Busch (2012) constrói a noção de repertório linguístico para além das capacidades de adaptar o discurso conforme a mensagem e para quem esta mensagem é direcionada e de refletir criticamente sobre o uso língua. Para autora, o repertório linguístico inclui, também, práticas subjetivas relacionadas às experiências dos sujeitos, nas suas dimensões histórico-espaciais.

Retomando os conceitos de visão heteroglóssica de língua, bilinguismo dinâmico e repertório linguístico é possível identificar o sujeito bilíngue como aquele sujeito que utiliza todo seu repertório linguístico para comunicar-se, recorrendo a múltiplas e diversas práticas de linguagem, sendo essas práticas decorrentes de habilidades de adaptação de discurso e também de experiências subjetivas. Assim, esse sujeito bilíngue, ao transitar por seu repertório linguístico, realiza o que Ricardo Otherguy, Ofelia García e Wallis Reid (2015) qualificam como translinguismo.

O translinguismo, a partir das ideias dos autores referidos anteriormente, “[...] adota a perspectiva do indivíduo, a visão de dentro do falante” (OTHERGUY; GARCÍA; REID 2015, p.297). Os sujeitos bilíngues fazem translinguagem para comunicar-se de maneira mais efetiva com seus interlocutores, desconsiderando limites e rótulos do que é uma língua ou outra língua; portanto, utilizam todo o seu repertório linguístico, constituindo práticas bilíngues dinâmicas a partir de uma visão heteroglóssica de língua.

## 2.2 CONTEXTO BILÍNGUE: PORTUGUÊS E INGLÊS

O contexto bilíngue no qual a pesquisa está inserida utiliza a língua portuguesa e a língua inglesa como meio de comunicação e aprendizagem de novos conhecimentos. Diante disso, é preciso considerar as características dessas duas línguas para que, posteriormente, os dados desse estudo sejam analisados a partir desse contexto.

As duas línguas se diferenciam desde sua origem, sendo originárias de diferentes famílias linguísticas europeias. O estudo de Gonçalves e Basso (2010)

sobre a história das línguas relata que a língua portuguesa é oriunda do ramo itálico, sendo descendente do latim, fazendo parte das línguas românicas, como o francês e o espanhol. Já a língua inglesa é oriunda do ramo germânico, descendendo do protogermânico e fazendo parte das línguas germânicas, como o alemão e o holandês. De acordo com Magda Soares (2016), essas origens ocasionaram uma constituição de estrutura silábica diferente nas línguas românicas e nas línguas germânicas. Assim, o português tem uma estrutura silábica simples, com prevalência de sílabas CV (consoante+vogal) enquanto o inglês tem estrutura silábica complexa, com sílabas CVC (consoante+vogal+consoante).

Outra característica apontada pela mesma autora é referente à profundidade ortográfica. A profundidade ortográfica diz respeito à complexidade das correspondências entre fonemas e grafemas. Em sua investigação, Soares afirma que o inglês possui uma ortografia opaca, de modo que “[...] o mesmo grafema pode representar diferentes fonemas, diferentes grafemas podem representar o mesmo fonema e combinações de letras (grafemas complexos) podem representar fonemas” (SOARES, 2016, p.89). Ao contrário, o português brasileiro se aproxima da transparência ortográfica, em que geralmente cada fonema corresponde a uma letra.

As características apresentadas que diferenciam as duas línguas ocasionam singularidades na aprendizagem do sistema alfabético de escrita de cada uma. Segundo pesquisas apresentadas por Soares (2016), ao aprenderem o sistema de escrita em inglês, as crianças possuem dificuldade em identificar as sílabas que constituem as palavras. Mas possuem uma maior facilidade em identificar as estruturas intrassilábicas. As estruturas intrassilábicas são o ataque(onset) e a rima, essa dividida em núcleo e coda. Portanto, na palavra *butterfly*, se analisarmos a sílaba “but”, o ataque seria “b”, e a rima “ut”, sendo “u” o núcleo e “t” a coda.

Na ortografia opaca do inglês, mesmo em situações complexas em que a constituição das rimas das sílabas é irregular, essas podem, a partir de uma reflexão analógica, facilitar a escrita e leitura de palavras, pois a rima da sílaba também é a rima da palavra. Um exemplo seria a palavra *cat*, que pode ser usada pelas crianças através da analogia para escrever e ler as palavras *bat*, *mat*, *fat*, *pate* muitas outras.

Já na ortografia quase transparente do português, não é tão frequente a situação em que a rima da sílaba também seja a rima da palavra. E mesmo quando ocorre, por se tratar de uma sílaba de constituição menos complexa que a do inglês,

por exemplo, esse recurso de reflexão analógica não se faz tão necessário para a escrita e leitura das palavras. Por outro lado, ao aprenderem o sistema de escrita em português, as crianças possuem grande facilidade em compreender a unidade da sílaba.

Essas singularidades da aprendizagem dos sistemas de escrita das duas línguas precisam ser levadas em consideração em um contexto bilíngue, principalmente pelas diferenças na própria constituição dos sistemas que, apesar de utilizarem o mesmo alfabeto, apresentam características que os distinguem, como apresentado anteriormente.

É pelas singularidades de cada sistema de escrita que, neste trabalho, optou-se por apoiar-se nas duas perspectivas para analisar o desenvolvimento da escrita das crianças. A primeira delas é a perspectiva psicogenética elaborada por Emilia Ferreiro e Teberosky nos anos 1970. Essa será utilizada para analisar as escritas produzidas em língua portuguesa. A segunda perspectiva é composta pelas fases do desenvolvimento segundo Linnea Ehri, elaboradas nos anos 1990. Essa será utilizada para analisar as escritas realizadas na língua inglesa.

A perspectiva da psicogenética utiliza cinco níveis para especificar o desenvolvimento da escrita pelas crianças. Os níveis foram elaborados por Ferreiro e Teberosky (1999) através da análise da escrita de crianças. Mesmo utilizando o conceito de nível, as autoras salientam que a criança, ao se envolver nesse processo, pode passar por conflitos internos e variar suas hipóteses, por isso esses níveis não podem ser considerados de forma rígida.

Ao estar no nível 1 de escrita, a criança costuma produzir linhas retas ou onduladas para representar a escrita de palavras ou frases. Nesse nível, a criança já reconhece duas características do sistema de escrita, a linearidade e a arbitrariedade. Nesse nível, a criança produz o que comumente se chama de garatujas.

No nível 2, a criança utiliza letras para escrever palavras. Isso é feito sem correspondência sonora, mas respeitando o que as autoras chamam de hipótese da quantidade mínima de caracteres, ou seja, grafando pelo menos três letras para o que escrevem e também atendendo à variedade de grafismos, isto é, utilizando letras que não se repetem. É normal nesse nível as crianças utilizarem apenas as letras de seu nome para grafar as palavras. Esse nível é designado como pré-silábico.

Ao desenvolver sua escrita, a criança, no nível 3, já consegue grafar uma letra para cada sílaba da palavra, no início sem a correspondência letra-som, mas em seguida já conseguindo grafar letras com valor sonoro. Um exemplo seria grafar GL para a palavra suco, em uma escrita sem valor sonoro correspondente, e UO em uma escrita com valor sonoro. Esse nível também é chamado de silábico.

O nível 4, também denominado de silábico-alfabético, marca a transição da criança entre a escrita silábica para uma escrita alfabética. Nesse nível, a criança começa a perceber as unidades menores das sílabas, por isso grafa uma letra para uma sílaba, mas também letras que representam mais fonemas em outra sílaba. Um exemplo seria grafar SCO, para a palavra suco.

A escrita alfabética é alcançada no nível 5, quando a criança já compreendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética, entendendo que a escrita é a representação dos sons, dos fonemas, pelas letras, os grafemas. As autoras destacam que, nesta fase, a escrita das crianças ainda não corresponde ao que se acredita ser uma escrita ortográfica.

Portanto, para Ferreiro e Teberosky (1999), esse nível seria o fim do processo de aquisição do sistema de escrita alfabético. Ehri (2005), por sua vez, acrescenta uma fase para além desse momento de compreensão das relações fonemas-grafemas, afirmando ser a escrita ortográfica o final do processo.

O desenvolvimento da escrita, segundo Ehri(2005), é refletido em quatro fases, são elas: a fase pré-alfabética, a fase parcialmente alfabética, a fase plenamente alfabética e a alfabética consolidada. Para elaborar as fases, Ehri construiu sua teoria a partir da leitura de palavras. Também, justifica o uso da designação de fases, pois acredita que as crianças podem recorrer a mais de uma estratégia para fazer a leitura de palavras, ou seja, pode estar na fase plenamente alfabética, mas utiliza um recurso da fase parcialmente alfabética para fazer a leitura de uma palavra.

Assim, a autora caracteriza a fase pré-alfabética como sendo a primeira fase do desenvolvimento, quando a criança ainda não consegue fazer as relações letra-som, devido a sua falta de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética. Um exemplo seria a leitura da palavra *butterfly*, em que a criança justifica sua leitura dizendo que está escrito o nome desse animal porque consegue ver as asas dele (letra B).

Ao progredirem para a fase parcialmente alfabética, as crianças já conseguem nomear as letras ou produzir o som das mesmas, por isso fazem recorrer a essas estratégias para ler, normalmente, identificando as letras iniciais ou finais das palavras para sua leitura. Um exemplo seria a leitura da palavra *zebra*: a criança consegue fazer a leitura, pois já conhece o nome da letra Z, assim identifica o fonema da letra, pois produz o som semelhante ao nome dessa letra.

As crianças avançam para a fase plenamente alfabética quando já conseguem fazer grande parte das correspondências letra-som. Nessa fase, as crianças já conseguem fazer a leitura de palavras não familiares a elas, o que não acontecia na fase anterior.

A fase alfabética consolidada é alcançada pela criança quando essa consegue identificar unidades maiores do que a relação letra-som. Portanto, é capaz de identificar rimas, sílabas e morfemas ao fazer a leitura de palavras.

Em seu estudo, Magda Soares (2016) faz um maior detalhamento dessas perspectivas, porém o mais importante para esse trabalho são as considerações feitas pela autora. Ela afirma que, para entender a aprendizagem do sistema de escrita alfabético, é necessário levar em consideração tanto o paradigma construtivista representado pela perspectiva psicogenética quanto o paradigma fonológico, representado pelas fases de Ehri(2005).

Portanto, nesse trabalho em que se analisam as práticas de linguagem das crianças em um contexto bilíngue de ensino, é preciso considerar essas duas perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita e leitura para que as singularidades de cada língua sejam entendidas dentro de um único repertório linguístico que é constituído por cada criança, através de suas aprendizagens e vivências.

### 2.3 HABILIDADES METALINGUÍSTICAS

As habilidades metalinguísticas são o objeto de estudo desta pesquisa e são fundamentais para os processos de aprendizagem da leitura e escrita. Sobre essas habilidades, Soares afirma que, ao possuí-las, as crianças em processo de alfabetização têm a “[...] capacidade de tomar a língua como *objeto* de reflexão e análise, dissociando-se de seu uso habitual como meio de interação” (SOARES, 2016, p.125). Ainda sobre essa capacidade, a autora (2016, p. 128) indica que as

habilidades metalinguísticas “[...] não se manifestam automaticamente, supõem conhecimentos linguísticos que se tornam conscientes e explícitos.”.

Assim, as crianças envolvem-se em um processo cognitivo complexo, pois precisam utilizar a língua não para interagir com o outro, mas para pensar sobre a própria língua e, assim, desenvolver a leitura e a escrita. As habilidades metalinguísticas são de extrema importância durante a aprendizagem inicial do sistema de escrita, pois são essas habilidades que farão com que as crianças compreendam o funcionamento do sistema alfabético de escrita.

Os pesquisadores da área divergem quanto à classificação dessas habilidades, para este estudo então, foi utilizada a classificação apresentada por Soares(2016). Para a autora, as seguintes dimensões fazem parte da consciência metalinguística: consciência pragmática, consciência metatextual, consciência sintática, consciência morfológica, consciência semântica e consciência fonológica.

Da mesma forma, existem divergências referentes às nomenclaturas utilizadas: Magda Soares (2016, p.130)apresenta os motivos para fazer uso da palavra consciência e não outras, como conhecimento e habilidade. Por isso, nesse trabalho, será utilizada a nomenclatura consciência metalinguística, quando forem feitas menções aos estudos dessa autora, e será utilizada a nomenclatura habilidades metalinguísticas em consonância aos objetivos da pesquisa aqui em desenvolvimento. A seguir, serão caracterizadas as dimensões da consciência metalinguística a partir das ideias de Magda Soares (2016).

A capacidade de compreender os comportamentos envolvidos no ato da comunicação, sejam eles orais ou não, se refere à consciência pragmática. Em seu estudo, Soares (2016) sugere que essa consciência está mais ligada às facetas interativa e sociocultural do que com a faceta linguística da alfabetização, pois se relaciona com a forma de comunicar-se utilizando a língua, considerando a intencionalidade, aceitabilidade e a situacionalidade do discurso.

A consciência metatextualtem como foco a reflexão sobre o texto. Tal reflexão pode ser feita em análise aos aspectos microlinguísticos- como as cadeias coesivas e marcas de pontuação - e aos aspectos macrolinguísticos que envolvem reflexão sobre o conteúdo do texto, a coerência e a própria estruturação do texto conforme os gêneros textuais.Soares destaca que essa consciência não está tão vinculada às aprendizagens iniciais da língua escrita, mas deve estar presente durante todo o processo de alfabetização.

A consciência sintática está ligada à consciência gramatical, ou seja, é a capacidade de identificar violações gramaticais e corrigi-las. Assim como a consciência pragmática e a consciência metatextual, a sintática não é fundamental para a aprendizagem inicial da escrita. Porém, como afirma Soares (2016), essa consciência é essencial para o desenvolvimento de aprendizagens sobre a leitura e a escrita que ocorrem posteriormente a essa etapa inicial.

A capacidade de refletir, analisar e manipular os elementos que constituem as palavras é chamada de consciência morfológica. Os elementos que constituem as palavras são o morfema radical (parte fixa) e os afixos (parte variável). Soares (2016) chama a atenção para a diferença da profundidade ortográfica das línguas e afirma que em ortografias mais próximas da opacidade, como a do inglês, as crianças tendem a investir nessa consciência para escrever ortograficamente, pois não se podem guiar pelas relações letra-som devido às irregularidades ortográficas.

A autora não considera a consciência semântica uma habilidade metalinguística como as demais, apesar de compreender que ela está presente em todas as outras consciências. Essa habilidade está relacionada ao entendimento da arbitrariedade do significado das palavras, mas não está diretamente ligada à escrita e leitura das palavras.

A consciência mais importante para a aprendizagem inicial do sistema de escrita é, portanto, a fonológica. Essa consciência está relacionada com a capacidade de identificar os sons que constituem as palavras. Soares (2016) trata sobre a complexidade linguística dessa consciência e indica níveis de consciência fonológica, são eles: a consciência lexical, a consciência de rimas e aliterações, a consciência silábica e a consciência fonêmica. A seguir, descrevem-se cada um desses níveis.

A consciência lexical refere-se ao desafio que a criança enfrenta ao superar o realismo nominal, ou seja, quando ela consegue desassociar significado e significante ao escrever uma palavra. A criança passa a compreender que “borboleta”, apesar de ser um animal muito pequeno, se escreve com muitas letras, sendo então uma palavra “grande”. A consciência lexical contribui para a aprendizagem inicial do sistema de escrita, pois possibilita que a criança comece a prestar atenção na relação da palavra oral e escrita, desvinculando a escrita do significado da palavra.

Outro nível que contribui para a superação do realismo nominal é a consciência de rimas e aliterações. Nesse nível, a rima é entendida como a rima entre palavras, ou seja, quando os sons finais das palavras são iguais, como em “borboleta” e “maleta” ou semelhantes, como em “bote” e “pode”. A aliteração se refere à repetição de sons de palavras, podendo ser a repetição sílabas, como em “bala” e “batata” ou apenas fonemas como em “rato” e “rei”.

A consciência silábica diz respeito à capacidade das crianças em reconhecer, manipular e segmentar as palavras em sílabas. Esse seria o nível inicial na compreensão da criança de que as palavras orais são representadas por letras, começando a fazer relações entre as letras e sons. Um exemplo seria a grafia “AO” para a escrita de “gato”.

O último nível da consciência fonológica é a consciência fonêmica. Nesse nível, a criança é capaz de grafar todos os fonemas que constituem uma palavra, escrevendo alfabeticamente, segundo a psicogênese da língua. Assim, as crianças conseguem tornar visíveis todos os sons de sua fala.

Para aprofundar a discussão sobre a consciência fonológica, Soares (2016) explica dois conceitos que constituem essa consciência. O primeiro se relaciona com a escrita, chamado de consciência fonografêmica, que se refere à habilidade da criança de transformar os fonemas da palavra em grafemas. E o segundo, chamado de consciência grafonêmica, é a habilidade utilizada pela criança ao ler quando reconhecem nos grafemas os fonemas que os representam. A autora destaca que, seja na escrita ou na leitura, essas habilidades estão presentes durante essas ações.

### **3 APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA**

No capítulo anterior, foram apresentados conceitos que embasaram as análises desse estudo. Além desses conceitos, é preciso compreender o contexto no qual a pesquisa foi realizada já que esse aspecto igualmente impacta a análise dos dados gerados durante a pesquisa. Por tanto, a seguir, serão expostos os dados referentes à instituição, ao programa bilíngue dessa instituição, à turma e aos estudantes que participaram da pesquisa.

#### **3.1 INSTITUIÇÃO**

A instituição na qual ocorreu a pesquisa está localizada na cidade de Porto Alegre/RS, em um bairro central da cidade com predominância de residências e com comércio ativo. Os níveis de ensino presentes na escola vão desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, portanto, o colégio oferece toda a Educação Básica.

O colégio é uma instituição confessional católica mantida por uma congregação de irmãs. Em seu site oficial, a missão do colégio é a educação integral de seus(as) estudantes com base nos valores cristãos de modo que esses(as) desenvolvam um sólido ensino acadêmico e tecnológico para compreender, agir e interagir com o mundo atual e, assim, construir uma sociedade plural de modo ético, justo e solidário.

#### **3.2 PROGRAMA BILÍNGUE**

O programa bilíngue do colégio está em implementação progressiva. Atualmente, fazem parte do programa os níveis 3 e 4 da Educação Infantil e os 1º, 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I. Utiliza a abordagem comunicativa para a aprendizagem da língua adicional, nesse caso o inglês, de modo que as crianças aprendam essa língua a partir das interações que ocorrem em suas rotinas no colégio.

Os momentos bilíngues no primeiro ano do Ensino Fundamental ocorrem diariamente, durante 1 hora e 30 minutos. Esses momentos acontecem em períodos diversificados durante a semana, com a intenção de que as crianças tenham contato com a língua inglesa em momentos variados de sua rotina. Tais momentos ocorrem

em docência compartilhada, ou seja, a professora titular da turma e a professora de inglês planejam as ações pedagógicas em conjunto e estão atuando juntas em sala de aula nos momentos bilíngues. É necessário destacar que neste estudo discute-se apenas uma parte dos acontecimentos desses momentos bilíngues.

Como foco, o programa considera o desenvolvimento das habilidades específicas de aprendizagem da língua inglesa – *listening, speaking, reading e writing*- atendendo as áreas de conhecimentos (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática) e os objetivos específicos de cada etapa do desenvolvimento humano.

### 3.3 TURMA

A turma participante da pesquisa é composta por 21 estudantes, 11 meninos e 10 meninas. Do total dos(as) estudantes, 19 já eram alunos(as) do colégio nos anos da Educação Infantil e 2 vieram de outras escolas. O convite para que essa turma participasse da pesquisa foi feito por dois motivos, o primeiro deles é justificado pela maior parte da turma já ter estudado na escola em anos anteriores, estando ambientada a essa instituição e ao programa bilíngue. E o segundo se deve ao trabalho exercido em docência compartilhada entre a professora titular da turma e a professora de inglês/pesquisadora.

Como característica principal do grupo, pode-se destacar a integração das crianças, que brincam e conversam com todos(as) colegas. Essa integração foi muito favorável nas semanas de adaptação ao primeiro ano, pois, mesmo que o ambiente e as professoras tenham mudado, as crianças se sentiam seguras por contar com os(as) colegas. É necessário ressaltar que essa mesma característica positiva para a adaptação das crianças gerou dificuldades para o desenvolvimento da pesquisa, pois a turma se agitava facilmente e mantinha a conversa em todos os momentos. Assim, era necessário interromper as propostas várias vezes e as explicações precisavam ocorrer mais de uma vez, sendo necessário retomá-las na língua portuguesa.

Mesmo com a agitação e a conversa contínua, as crianças se mostraram muito empolgadas com o convite para participar da pesquisa. Durante os momentos bilíngues, elas participavam ativamente das brincadeiras e jogos desenvolvidos em grupos. E, com o tempo, passaram a ter mais atenção em momentos no grande

grupo em que era necessária mais concentração para responder a questionamentos reflexivos sobre a língua portuguesa e a inglesa.

### 3.4 EESTUDANTES

As informações a seguir foram retiradas das fichas de entrevistas realizadas com as famílias das crianças e da avaliação diagnóstica de escrita realizada pela professora titular no início do ano. Dentre as perguntas da ficha, três foram utilizadas nessa pesquisa: “Onde o(a) estudante cursou a Educação Infantil?”, “Algum membro da família fala outro idioma? Qual?” e “A criança tem contato com línguas estrangeiras? Quais? Com que frequência?”. Também, são indicadas informações referentes aos níveis e fases de escrita das crianças. A seguir, são apresentados quadros que organizam as informações preditas.

Já estudava no colégio?		
NOME <sup>3</sup>	SIM	NÃO
Melissa	x	
Nicole		x
Lion	x	
Leandro	x	
Sofia	x	
Ronaldo	x	
Maria Luísa	x	
Vinícius	x	
Assis	x	
Frank	x	
Joana	x	
Mia	x	
Lionel	x	
João	x	
Júnior	x	
Luísa	x	
Magali	x	
Larissa	x	
Maria Alice	x	
Tony		x
Édson	x	

Quadro 1- Estudantes que já estudavam no colégio

Fonte: Arquivo pessoal

<sup>3</sup> Conforme os termos de consentimento livre e esclarecido entregue às famílias e assentimento informado às crianças, o nome de todos(as) estudantes foram mantidos em sigilo, sendo substituídos por outros escolhidos pelas próprias crianças.

Algum membro da família fala outra língua?		
NOME	SIM	NÃO
Melissa	Inglês	
Nicole		x
Lion	Inglês, espanhol, francês e italiano	
Leandro	Inglês e alemão	
Sofia	Inglês	
Ronaldo	Inglês e francês	
Maria Luísa		x
Vinícius	Inglês	
Assis	Inglês	
Frank	Inglês e espanhol	
Joana	Inglês	
Mia	Inglês	
Lionel	Inglês	
João	Inglês	
Júnior		x
Luísa		x
Magali	Não especificado	
Larissa	Inglês	
Maria Alice	Inglês	
Tony	Inglês e espanhol	
Édson	Inglês e espanhol	

Quadro 2- Membros bilingues da família  
Fonte: Arquivo pessoal

A criança tem contato com alguma língua adicional?		
NOME	SIM	NÃO
Melissa	Inglês, uma vez por ano. Espanhol, eventualmente.	
Nicole	Frequentou aulas de inglês por dois anos.	
Lion	Em viagens ao exterior.	
Leandro	Todos os dias.	
Sofia	Inglês, no colégio.	
Ronaldo	Inglês, com certa frequência.	
Maria Luísa	Inglês, no colégio.	
Vinícius	Inglês, no colégio.	
Assis	Inglês, no colégio.	
Frank	Inglês, no colégio.	
Joana	Inglês, no colégio.	
Mia	Inglês, quando viaja e um pouco em casa.	
Lionel	Inglês, eventualmente.	
João	Inglês, no colégio.	

Júnior	Inglês, no colégio.	
Luísa	Inglês e espanhol.	
Magali		x
Larissa	Inglês, poucas vezes.	
Maria Alice		x
Tony	Inglês, poucas vezes.	
Édson	Inglês, em viagens.	

Quadro 3- Crianças que possuem contato com línguas além do português  
Fonte: Arquivo pessoal

Nível de escrita em língua portuguesa no início da pesquisa- perspectiva psicogenética de Ferreiro e Teberosky				
Nome	Nível 2 Pré-silábico	Nível 3 Silábico	Nível 4 Silábico- alfabético	Nível 5 Alfabético
Melissa		x		
Nicole				x
Lion				x
Leandro				x
Sofia		x		
Ronaldo				x
Maria Luísa				x
Vinícius				x
Assis				x
Frank			x	
Joana				x
Mia	x			
Lionel			x	
João	x			
Júnior		x		
Luísa		x		
Magali		x		
Larissa				x
Maria Alice			x	
Tony	x			
Édson			x	

Quadro 4- Níveis de escrita em língua portuguesa  
Fonte: Arquivo pessoal

Fases da escrita em língua inglesa no início da pesquisa- segundo Ehri				
Nome	Pré-alfabética	Parcialmente alfabética	Plenamente alfabética	Alfabética consolidada
Melissa		x		
Nicole		x		
Lion		x		
Leandro			x	
Sofia		x		
Ronaldo			x	

Maria Luísa		X		
Vinícius		X		
Assis		X		
Frank		X		
Joana		X		
Mia		X		
Lionel		X		
João	X			
Júnior	X			
Luísa		X		
Magali		X		
Larissa		X		
Maria Alice		X		
Tony	X			
Édson		X		

Quadro 5- Fases de escrita em língua inglesa  
Fonte: Arquivo pessoal

A partir dessas informações, percebe-se que a maior parte das famílias das crianças possui membros que falam outra língua além do português, a maioria delas fala inglês, língua adicional utilizada no programa bilíngue da instituição pesquisada. Porém, poucas crianças têm o contato com a língua inglesa fora do colégio. Infere-se que as crianças não tenham uma criação bilíngue, tendo apenas o colégio como referência de ambiente bilíngue.

Outra informação importante se relaciona com o desenvolvimento da escrita das crianças nas duas línguas utilizadas no contexto da sala de aula. No início do ano letivo, eram nove crianças em nível alfabético na língua portuguesa, quatro em nível silábico-alfabético, cinco em nível silábico e três em nível pré-silábico. Na língua inglesa, duas crianças estavam na fase plenamente alfabética, dezesseis na fase parcialmente alfabética e três na fase pré-alfabética.

Essa diferença no processo de aquisição da escrita pelas crianças nas duas línguas pode estar associada a duas questões. A primeira delas é a diferença da fluência oral das crianças em ambas as línguas. Mesmo a maior parte da turma já fazendo parte do programa bilíngue da escola, as crianças ainda não possuem a mesma fluência na língua inglesa como na língua portuguesa, com a qual possuem contato desde seu nascimento.

A segunda questão se refere à diferença entre a caracterização dos níveis de escrita e das fases de escrita que foram descritos no capítulo anterior. Essa diferença é apontada por Soares (2016) como resultado das fundamentações das

autoras que as constituíram. Sendo assim, os níveis de escrita sob a perspectiva psicogenética, segundo Ferreiro e Teberosky, fundamentam-se no paradigma construtivista e as fases de escrita, segundo Ehri, fundamentam-se no paradigma fonológico.

Levando em consideração essa diferença, Magda Soares propõe um quadro de aproximação das duas perspectivas, fazendo as correspondências entre os níveis e as fases de escrita.

FERREIRO		EHRI	
Nível 1	Garatuja		
Nível 2	Pré-silábico	Fase 1	Pré-alfabética
Nível 3	Silábico	Fase 2 Parcialmente alfabética	
Nível 4	Silábico-alfabético		
Nível 5	Alfabético	Fase 3	Plenamente Alfabética
		Fase 4	Alfabética Consolidada

Quadro 6- Relação entre níveis e fases da escrita  
Fonte: Quadro adaptado de Soares (2016, p.77)

Através dessa aproximação, é possível perceber que a maior parte da turma não estava em níveis e fases iniciais de escrita, mostrando um caminho já percorrido no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética.

Os elementos apresentados deste capítulo caracterizam o contexto no qual essa pesquisa se desenvolveu, sendo assim o ponto de partida deste estudo e das análises feitas dos dados gerados ao longo da pesquisa. No decorrer do trabalho, esse contexto será retomado, sendo plano de fundo para necessários detalhamentos das análises realizadas.

## 4 METODOLOGIA

O processo de escolha da metodologia para esta investigação envolveu uma pesquisa entre os métodos estudo de caso, pesquisa participante e pesquisa-ação. Esse estudo entre os métodos precisou ocorrer principalmente pelas características singulares desta pesquisa, que envolve um contexto bilíngue de alfabetização e os papéis exercidos pela pesquisadora que, além de pesquisar, exercia a docência compartilhada na turma participante.

Também, esse aprofundamento foi necessário por compartilhar das ideias de Alexandre (2009), que defende ser a metodologia uma área orientadora do saber científico e compreende que a metodologia vai para além da visão de instrumentalização. Assim, ao escolher um método para o desenvolvimento deste estudo, não foi considerado apenas o método que instrumentalizasse a pesquisadora, mas um método que proporcionasse uma melhor orientação para o conhecer científico da situação pesquisada.

A partir dessa pesquisa sobre os métodos e considerando que o método escolhido precisaria orientar o saber científico que seria gerado pela pesquisa, preferiu-se a utilização do método de pesquisa-ação. A seguir será explicitado como esse método colaborou para este estudo.

### 4.1 PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação é definida por Thiollent (2008) como sendo um tipo de pesquisa que está associada a uma ação ou à resolução de um problema coletivo no qual os(as) pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo participativo. Dessa forma, este estudo caracterizou-se como uma pesquisa-ação por se tratar de uma pesquisa desenvolvida por uma pesquisadora que, além de exercer essa função, estava exercendo a profissão docente em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. Nesse caso, podemos entender que a ação a qual o autor se refere é a ação docente e a participação ocorre por envolver as relações professoras/estudantes e professora/professora.

O mesmo autor aponta como característica da pesquisa-ação a interação direta que existe entre o(a) pesquisador(a) e os(as) participantes e que essa interação gera implicações para a situação investigada. Para esclarecer como essa

interação ocorreu durante este estudo, é necessário recorrer aos modos de participação em pesquisa-ação descritos por Tripp (2005), são eles: por obrigação, por cooptação, por cooperação e por colaboração. Nesse estudo, não houve a participação por obrigação e tampouco a por colaboração.

A participação por cooptação se deu na relação entre pesquisadora e estudantes. O autor descreve essa participação como decorrência do convencimento de alguém pelo(a) pesquisador(a) a ajudá-lo(a) na pesquisa. Nesse estudo, todas as crianças foram formalmente convidadas, através de um termo de assentimento informado<sup>4</sup>, lido e assinado por elas. Cabe destacar que todas as crianças da turma assinaram esse termo, bem como cada um(a) de seus(as) responsáveis assinou um termo de consentimento<sup>5</sup>, por se tratarem de crianças menores de idade. Assim, todas as crianças e seus(as) responsáveis aceitaram o convite para participar da pesquisa, sendo cooptadas pela pesquisadora.

A participação por cooperação ocorreu através da relação da pesquisadora em exercício de sua docência juntamente com a professora titular da turma. Para o autor, esse modo de participar acontece quando uma pessoa, nesse caso a professora titular, é convidada para trabalhar como parceiro(a) durante a pesquisa. Desde o planejamento até a ação em sala de aula a cooperação existiu entre as professoras, de modo que toda ação pedagógica desenvolvida foi de responsabilidade das duas profissionais. Essa parceria aconteceu por se tratar de uma docência compartilhada, na qual ambas as profissionais são responsáveis pelos momentos de ensino bilíngue na turma participante da pesquisa.

Outra característica da pesquisa-ação, além da interação direta entre pesquisador(a) e participantes, é relativa à ação. Sobre o processo da pesquisa-ação, Tripp (2005) menciona um ciclo, que inclui três fases básicas: planejar, implementar e avaliar. É através desse ciclo que a ação na pesquisa acontece de modo a gerar dados e análises. Assim, como destaca o autor, a pesquisa-ação proporciona uma interdependência entre a pesquisa e a prática, resultando no aprimoramento da própria pesquisa como também em uma melhora na compreensão da prática rotineira. Portanto, esse método favorece o ambiente de ensino e aprendizagem no qual o contexto desta pesquisa se encaixa.

---

<sup>4</sup> O termo pode ser encontrado no apêndice A deste trabalho.

<sup>5</sup> O termo pode ser encontrado no apêndice B deste trabalho.

## 4.2 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Como esse é um estudo na área da Educação, o ciclo de pesquisa-ação foi organizado através de sequências didáticas. Ao defender o uso de sequências didáticas para o planejamento da ação docente, Andrade(2018) argumenta que essa organização favorece o acompanhamento das aprendizagens dos(as) estudantes, pois deve existir um constante monitoramento para que as propostas se ajustem às necessidades dos(as) estudantes, bem como a modificação de objetivos que devem sempre atender a essas necessidades. É principalmente por essa característica que as sequências didáticas foram selecionadas visando o desenvolvimento do ciclo da pesquisa-ação e contribuindo para os processos das fases de planejar, implementar e avaliar.

Para organizar as sequências didáticas, foi adotada a proposta de Leal, Brandão e Albuquerque (2012). As autoras sugerem que as sequências sejam organizadas em um momento de apresentação da sequência para os(as) estudantes, seguido de uma produção inicial, módulos para o desenvolvimento dos objetos de conhecimento e uma produção final.

A partir dessa organização da ação pedagógica, foi possível desenvolver o ciclo da pesquisa-ação. A fase de planejar foi o momento no qual as sequências eram estruturadas pelas docentes, a fase de implementação ocorria quando as sequências eram postas em prática na sala de aula pelas docentes e os(as) estudantes e a fase de avaliação ocorria de duas formas, a avaliação dos avanços dos(as) estudantes se dava através da análise das produções iniciais e finais da sequência e a avaliação das propostas pedagógicas ocorria ao longo de todo o processo de forma crítica e reflexiva por parte das professoras, considerando maneiras de aprimorar a próxima sequência didática.

Pode-se perceber que, ao utilizar as sequências didáticas para o desenvolvimento do ciclo da pesquisa-ação, foi possível relacionar de maneira integrada a pesquisa e a prática, seguindo as ideias de Tripp (2005) mencionadas anteriormente. Durante a pesquisa, foram desenvolvidas três sequências didáticas, com temáticas variadas e seguindo os objetos de conhecimento que integram o plano de ensino do programa bilíngue do primeiro ano do ensino fundamental da instituição na qual ocorreu a pesquisa.

Durante o planejamento das três sequências didáticas, procurou-se contemplar os quatro eixos linguísticos para a aprendizagem da língua inglesa, são eles: *listening* (compreensão oral), *speaking* (produção oral), *reading* (leitura) e *writing* (escrita). Ao contemplar esses eixos nas sequências didáticas, buscou-se seguir a metodologia adotada pela instituição na qual a pesquisa ocorreu, a metodologia *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Essa metodologia entende que a língua é um meio para aprender os conteúdos, de modo que as crianças aprendam os conteúdos e a língua de maneira integrada. Assim, as sequências didáticas não tiveram como objetivo único o ensino da língua inglesa, mas a integração dessa com objetos de conhecimento do primeiro ano do ensino fundamental.

Uma breve síntese das sequências didáticas produzidas em docência compartilhada é apresentada a seguir e cada uma delas pode ser consultada integralmente nos apêndices E, F, G.

#### **4.2.1 *Snack Time***

A sequência didática intitulada *Snack Time* fez parte do projeto de adaptação da turma no primeiro ano do ensino fundamental. Durante essa sequência, os(as) estudantes puderam adaptar-se ao momento do lanche que se diferencia do funcionamento da lanche da Educação Infantil, bem como explorar esse momento nas duas línguas do programa bilíngue, português e inglês.

#### **4.2.2 *Easter***

O plano de estudos do primeiro ano bilíngue da instituição no qual a pesquisa ocorreu, desenvolve um projeto sobre datas cíclicas, chamado de “Dias Mágicos”, por considerar que a celebração das datas festivas é uma maneira na qual a criança pode organizar a sua vida em torno de momentos felizes. Assim, essa sequência fez parte desse projeto.

### **4.2.3 Quinta da Estância**

Essa sequência foi desenvolvida para que as crianças se preparassem para o passeio a uma fazenda de turismo rural, ecológico e pedagógico. Desse modo, as crianças puderam explorar um novo ambiente com objetivos e propósitos utilizando um diário de campo.

## 5 ANÁLISES DOS DADOS EM FOCO

Após esclarecer os conceitos teóricos que embasaram o estudo, o contexto no qual a pesquisa ocorreu e a metodologia utilizada para desenvolvê-la, serão apresentadas as análises realizadas a partir dos dados gerados ao longo da pesquisa. Os dados coletados foram analisados a partir da perspectiva da análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (1977). A autora propõe três pólos cronológicos para a organização da análise dos dados.

O primeiro deles, chamado de pré-análise, consistiu em um momento de leitura dinâmica dos dados coletados para que houvesse a escolha dos materiais que seriam utilizados neste trabalho. O segundo pólo é a exploração do material: nesse momento, os dados foram novamente lidos e organizados. Assim, foram agrupados conforme as sequências didáticas realizadas durante a pesquisa e, em seguida, foram subdivididos em dados gerados através de atividades escritas e em dados produzidos por vídeo. O terceiro pólo, chamado de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, é mostrado a seguir, na tentativa de significar os dados coletados a partir do referencial teórico apresentado anteriormente neste estudo.

Porém, antes, se faz necessária uma breve explicação sobre como serão apresentados alguns dados gerados através das atividades escritas e das filmagens feitas. Para isso, a seguir, há um quadro com as conversões feitas.

<b>CONVENÇÃO</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
Dois pontos	Representação de fala
Parênteses	Descrição de ação realizada
Itálico	Representação do uso da língua inglesa
Colchetes	Transcrição fonética
Letras maiúsculas	Representação da nomeação das letras

Quadro 7- Convenções para a apresentação dos dados  
Fonte: Arquivo pessoal

Essas convenções visam facilitar a leitura das análises realizadas. Em seguida, os dados analisados foram organizados como explicado anteriormente.

## 5.1 SEQUÊNCIAS-DIDÁTICAS- SNACK TIME

Nesta subseção, serão analisados os dados coletados nesta sequência didática, respeitando a subdivisão de dados gerados através de atividades de escrita e dados produzidos por vídeo.

### 5.1.1 Produções iniciais e finais

As produções iniciais e finais dessa sequência foram escritas de palavras. É necessário apontar que, nessa sequência, o banco de palavras utilizado para a escrita foi muito amplo, o que dificultou a comparação entre as escritas iniciais e finais das crianças, pois muitas vezes elas não escreveram a mesma palavra. Por isso, as análises serão realizadas expondo as diversas grafias feitas pelas crianças para uma mesma palavra. Salienta-se que, devido às características deste trabalho, não será possível analisar todas as escritas realizadas pelas crianças<sup>6</sup>.

A palavra *apple* foi escrita por onze crianças na proposta da produção inicial, sendo a palavra que foi escrita mais vezes pelas crianças. As escritas inventadas<sup>7</sup> das crianças foram diversas: no quadro a seguir, essas escritas estão organizadas considerando o número de crianças que grafou a palavra da mesma forma.

Ocorrência	Escritas inventadas	Transcrição
3		ALPPE
2		AEPO
1		APO
1		ÉPOU

<sup>6</sup>Essa justificativa se aplica às demais subseções deste capítulo.

<sup>7</sup>Segundo Soares (2016), as escritas inventadas referem-se à ação de inventar relações entre letras e sons da fala.

1		AEMBO
1		APPOE
1		APOAE
1		ANPOU

Quadro 8- Escritas de *apple*  
Fonte: Arquivo pessoal

Ao realizar uma análise geral dessas escritas, é possível perceber a ocorrência da consciência fonológica nas escritas dessas palavras, mais especificamente, da consciência fonêmica. Essa possibilidade pode ser cogitada, pois, em todas as escritas, pode-se notar o investimento das crianças em representar os fonemas da palavra por grafemas, mesmo que, em alguns casos, a representação não tenha seguido a convenção da língua inglesa. As crianças tentaram grafar o fonema [æ], também o fonema [p] e os fonemas finais das palavras [əl]. Em relação a esses últimos, pode-se pensar que as crianças fizeram uma correspondência maior com as relações letras e sons da língua portuguesa, por isso aparece a grafia da letra O na maior parte dos exemplos.

Levando essa possibilidade em consideração, infere-se que, para grafar a palavra *apple*, as crianças podem ter utilizado a rota sublexical. Essa rota tem como característica, segundo Soares (2016), a utilização da consciência fonografêmica para grafar as palavras, ou seja, as crianças primeiramente identificam os fonemas da cadeia sonora para posteriormente fazer a relação com os grafemas que os correspondem na escrita.

É interessante destacar que, das onze crianças, dez delas escreveram a palavra com a letra inicial A e apenas uma criança grafou É. Pode-se pensar em algumas possibilidades para essas escritas.

A primeira é que algumas crianças já conseguiram fazer a relação fonema-grafema seguindo as convenções da língua inglesa, assim identificam que o fonema /æ/ corresponde ao grafema A. Pode-se pensar nessa possibilidade, principalmente, porque a maior parte das crianças já estava na fase parcialmente alfabética segundo

Ehri (2005), fase essa em que as crianças já começam a fazer relações entre a escrita e a pronúncia.

Outra possibilidade é que, devido ao uso dessa palavra em marcas comercializadas no Brasil, as crianças já tenham memorizado sua letra inicial, talvez essa possibilidade se relacione principalmente com Mia que estava em fase pré-alfabética em língua inglesa segundo Ehri (2005) e no nível pré-silábico em língua portuguesa.

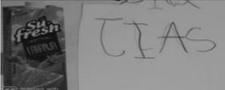
Também, considerando a escrita da primeira letra “É” grafada por Assis, podemos considerar que ele utilizou a translinguagem (OTHERGUY; GARCÍA; REID, 2015), ou seja, ainda não possui em seu repertório linguístico (BUSCH, 2016) a relação fonema-grafema que corresponde à escrita do início da palavra em língua inglesa e utilizou a relação fonema-grafema que existe em seu repertório, nesse caso, fazendo uso da língua portuguesa.

Outra situação que contribui para o indicativo de que as crianças fizeram uso da consciência fonêmica para escrever as palavras é o fato de que dez crianças grafarem P para o fonema [p] e uma utilizou o grafema B. Dentre as dez crianças, apenas quatro crianças escreveram a palavra com PP. É possível pensar que essas quatro crianças já compreenderam a convenção arbitrária dessa escrita e recorreram à memorização para fazer a grafia correta.

Analisando a escrita de Frank que utilizou B para grafar o fonema [p], pode-se considerar que ele cometeu esse erro por dificuldade de diferenciar os fonemas [b] e [p], que compõem uma das relações regulares das ortografias do português e do inglês. Segundo Soares (2016), esse erro é comum na aquisição inicial do sistema de escrita pelas crianças, pois o som desses fonemas são realizados de modo igual e no mesmo lugar de articulação, mas são vozeados de forma diferente.

A palavra *juice* também foi escrita por algumas crianças. Foram sete que a escreveram. O quadro, a seguir, mostrará a relação da quantidade de crianças e suas escritas inventadas.

Ocorrência	Escrita inventada	Transcrição
2		DIUS

1		DUIS
1		JUS
1		JUICE
1		JIAS
1		JIUS

Quadro 9- Escritas de *juice*

Fonte: Arquivo pessoal

Do mesmo modo que na escrita de *apple*, a escrita inventada das crianças para a palavra *juice* foi diversa. Assim como na escrita da palavra anterior, é possível perceber que as crianças valeram-se da rota sublexical para fazer a escrita da palavra, utilizando a consciência fonêmica para grafar *juice*, mesmo que, em alguns casos, a escrita não siga as convenções da língua inglesa.

Faz-se essa inferência, pois a maior parte das crianças utilizou o grafema J fazendo a correspondência fonografêmica para representar o fonema [dʒ] no início da palavra. E mesmo as crianças que grafaram D para representar esse fonema podem tê-lo feito devido à pronúncia da sílaba DI em algumas palavras realizada em partes do Rio Grande do Sul, por exemplo, na palavra dia [dʒia]. Nesse caso, as crianças estariam fazendo translanguagem, utilizando relações fonema-grafema da língua portuguesa para escrever palavras na língua inglesa, pois ainda não possuem em seu repertório linguístico essas outras relações fonografêmicas.

A situação que merece destaque é a escrita ortográfica de *juice* realizada por Ronaldo. No momento em que essa sequência didática foi realizada, essa criança já estava em nível alfabético de escrita em língua portuguesa na perspectiva psicogenética e na fase plenamente alfabética na língua inglesa. Nessa mesma atividade, Ronaldo grafou as palavras *alppe*, analisada anteriormente, e *cake*. Considerando que essa criança já está avançada no processo de aquisição do sistema de escrita alfabético em ambas as línguas, é possível inferir que, ao escrever a palavra *juice* e também a palavra *cake*, ele tenha utilizado, ao contrário

das outras crianças, a rota lexical para grafar as palavras. Desse modo, o Ronaldo já possui em seu repertório linguístico essas palavras e não precisa fazer uso das relações fonema-grafema para escrevê-las.

Retomando as análises feitas das escritas inventadas das crianças durante essa subseção, foi possível perceber a ocorrência da consciência fonológica durante a proposta de escrever as palavras, principalmente, da consciência fonêmica. Assim, as crianças demonstraram o quanto refletem sobre as relações fonema-grafema nas duas línguas que fazem parte do seu contexto de aprendizagem. Muitas vezes, recorrem à translinguagem para compensar conhecimentos da língua inglesa que ainda não fazem parte de seu repertório linguístico, tendo como principal referência a língua portuguesa, na qual já possuem fluência de fala. Por último, percebeu-se que a criança que já está avançada no processo de aprendizagem de escrita, provavelmente, não mais fez uso da consciência fonêmica para a escrita ortográfica de palavras, pois essas já fazem parte de seu léxico.

### 5.1.2 Montagem do banco de palavras

A proposta dessa atividade era criar um painel que serviria como banco de palavras para consulta das crianças durante as propostas que seguiriam essa na sequência. O painel já possuía as imagens dos alimentos que apareceram em uma história lida para a turma. As crianças precisavam colocar no painel o nome na língua inglesa desses alimentos que estavam em cartelas.

Durante essa atividade, foi possível perceber a ocorrência de habilidades metalinguísticas durante a leitura de palavras na língua inglesa. Dentre essas habilidades, houve a maior constatação da consciência fonológica para fazer a leitura dos nomes dos alimentos. Em suas falas, a maior parte das crianças fez referência à primeira letra da palavra, sendo que apenas duas não o fizeram. Alguns exemplos serão analisados a seguir:

<p>Teacher: <i>Where is pie?</i>          (João aponta para uma carta.)          Teacher: <i>How do you know, João?</i>          João: Porque começa com P.          Teacher: <i>Very good, João.</i></p>
---

A criança que participou desse diálogo, João, estava em nível pré-silábico de escrita na língua portuguesa, segundo a abordagem psicogenética e, em língua inglesa, na fase pré-alfabética de acordo com a perspectiva de Ehri (2005). Mesmo estando no início do processo da escrita em ambas as línguas, é possível perceber a ocorrência de habilidades metalinguísticas e que João está avançando no que se refere à consciência fonológica. É possível fazer essa inferência porque, ao responder à pergunta sobre como ele sabia que naquela cartela estava escrito a palavra *pie*, João responde que sabe, pois a palavra começa com a letra P.

Assim, João já está desenvolvendo a habilidade de identificar os grafemas (nesse caso o P) e o fonema que ele representa (nesse caso [p]). Essa habilidade, chamada por Soares (2016) de consciência grafofonêmica, é considerada essencial para a aquisição inicial do sistema de escrita, pois a criança passa a entender que o sistema de escrita alfabética é um sistema de representação, ou seja, os grafemas representam os sons de suas falas.

Na testagem inicial da sequência didática seguinte a essa, João já havia avançado para o nível silábico com valor sonoro na língua portuguesa, mostrando justamente avanços na compreensão da relação fonema-grafema. Ele ainda não estava na fase parcialmente alfabética da escrita da língua inglesa possivelmente devido aos argumentos expostos no segundo capítulo deste estudo, quando foram apresentadas as complexidades das estruturas silábicas da língua inglesa, o que pode ter dificultado o avanço das crianças na escrita dessa língua.

Ao recorrer à estratégia da primeira letra da palavra para fazer a leitura da palavra *pie*, pode-se pensar em duas possibilidades, a primeira delas é que ele reconheceu apenas a relação grafema-fonema referente à primeira letra da palavra ou é possível considerar que ele tenha utilizado a rota sublexical para fazer a leitura de palavras. Ao valer-se dessa rota, João ainda precisa decodificar as correspondências grafema-fonema para compreender a ortografia, pronúncia e significado da palavra. Um indício de que isso pode ter acontecido é o fato de que havia, entre as cartelas, a palavra *plum*, que foi descartada por ele como possibilidade para a escrita que representava a imagem da torta. Ainda cabe ressaltar que foi desconsiderada a hipótese de uma leitura via rota lexical, pois a criança estava em fase de escrita inicial.

Pensando nas rotas de leitura utilizadas pelas crianças, duas crianças não fizeram referência à primeira letra da palavra para fazer a leitura da cartela, sendo que uma delas pode ter utilizado a rota lexical para ler o que estava escrito.

Teacher: *Larissa come here, Larissa. Cheese! Oh, this is difficult, Larissa.*  
 (Larissa pega uma cartela e entrega para a *teacher*.)  
 Teacher: *How do you know this is cheese, Larissa?*  
 (Não é possível escutar o que Larissa diz nesse momento na gravação do vídeo.)  
 Teacher: *Why, Larissa?*  
 (Novamente, não é possível escutar a resposta.)  
 Teacher: *Ah, because you already know how to read! Cheese. Very good Larissa!*

É importante relatar que Larissa já estava no nível de escrita alfabética em língua portuguesa segundo a perspectiva psicogenética e na fase parcialmente alfabética segundo Ehri (2005); em suas produções, algumas palavras já são escritas como se estivesse na fase plenamente alfabética, o que pode significar um período de transição.

Ao responder que já sabe ler, essa criança nos faz considerar que ela já pode possuir, em seu repertório linguístico, a palavra *cheese* e já a reconhece visualmente. Portanto, pode-se inferir que Larissa utiliza a rota lexical para ler, fazendo a leitura de *cheese* automaticamente. Inferir o uso da rota lexical para a leitura da palavra se faz possível, pois a criança já está em nível de escrita avançado da língua portuguesa e está avançando na escrita da língua inglesa.

Considerando novamente as respostas de crianças que se referiram à primeira letra da palavra, há outro exemplo interessante:

Teacher: *Magali, where is cake here?* (apontando para cartas com escrita dos alimentos)  
 (Magali aponta para a carta.)  
 Teacher: *Here?*  
 (Magali faz que sim com a cabeça.)  
 Teacher: *How do you know?*  
 Magali: *Porque começa com C e em português começa com B. A B C.*  
 Teacher: *Aaah very good!*

Nesse exemplo, Magali, além de fazer referência à primeira letra da palavra na língua inglesa, refere-se também à primeira letra da palavra na língua

portuguesa. No início da pesquisa, essa criança estava no nível silábico com valor sonoro da língua portuguesa e na fase parcialmente alfabética na língua inglesa. Como no exemplo anterior, Magali também já utiliza habilidades metalinguísticas e já avança em sua compreensão do sistema de escrita alfabética. O interessante desse exemplo é que Magali utiliza a mesma estratégia de identificar a primeira letra da palavra para ler *cake* e, ao mesmo tempo, informa a primeira letra do alimento na língua portuguesa.

Diante dessa situação, é possível entender o conceito de repertório linguístico (BUSCH, 2016) e translanguismo (OTHERGUY; GARCÍA; REID, 2015) discutido no capítulo dois desse trabalho. A criança desenvolveu a habilidade de identificar a relação grafema-fonema para ler palavras e utiliza-a em seu repertório linguístico; sua consciência grafofonêmica existe em ambas as línguas porque as duas línguas compõem um único repertório linguístico. Em outro momento dessa mesma atividade, a mesma criança pratica a translanguagem para comunicar-se:

Teacher: *What's the name of this food?*

Ronaldo: *Cheese!*

Teacher: *Cheese, very good!*

Magali: Eu adoro *cheese!*

Ao dizer que adora *cheese*, Magali utiliza o seu repertório linguístico e também utiliza habilidades metalinguísticas, já que, ao praticar translanguagem, utiliza a consciência pragmática ao compreender que, naquela situação comunicativa, as pessoas envolvidas nessa conversa entenderiam seu enunciado. Também faz uso da consciência sintática, pois utiliza a palavra *cheese* (substantivo) corretamente na estrutura da oração, mesmo que o restante da oração seja na língua portuguesa.

Como apontando anteriormente, para Soares (2016), essas duas consciências não estão ligadas diretamente às aprendizagens iniciais do sistema de escrita alfabética, mas fazem parte do processo de alfabetização e letramento. Por isso, cabe o destaque do uso dessas consciências metalinguísticas nesse estudo, já que podemos entender que, ao haver translanguagem em sala de aula, as crianças podem avançar em suas aprendizagens da escrita e leitura, entendendo que o sistema de escrita alfabética é um sistema de representação notacional, mas também envolve um determinado contexto social e de interação.

Como no exemplo da Larissa que utilizou a rota lexical para a leitura da palavra, houve outra situação em que a criança não fez menção à letra inicial, sendo apresentada a seguir:

Teacher: *Where is lollipop, Vinícius?*  
 (Vinícius pega uma carta.)  
 Teacher: *Vinícius, how do you know?*  
 Vinícius: Porque tem o P e o O.  
 Teacher: *“Pop”, very good, Vinícius!*

Mesmo não fazendo referência à primeira letra, a consciência fonológica é constatada na identificação da palavra *lollipop*. No início da sequência didática, a criança estava em nível alfabético de escrita na língua portuguesa e na fase plenamente alfabética na língua inglesa. Nessa fala, ele consegue fazer a relação grafema-fonema não apenas de uma letra, como nos exemplos da letra inicial da palavra, mas em duas. Reconhece que o grafema P representa o fonema [p] e o grafema O representa o fonema [ɔ].

Na última fala a ser analisada, a criança aponta, como referência para a leitura, a primeira letra da palavra, mas, ao invés de referir-se ao grafema, como nos exemplos anteriores, a criança faz referência ao fonema.

Teacher: *But how did you discover it is apple?* (apontando para a escrita da carta)  
 Como é que tu sabe que é *apple* aqui?  
 Ronaldo: Porque começa com [æ].  
 Teacher: *Thank you, Ronaldo.*

Como dito na subseção anterior, Ronaldo, no início da sequência didática, estava no nível alfabético de escrita na língua portuguesa e no nível plenamente alfabético na língua inglesa. Apesar de ser uma atividade de leitura, ele utilizou a consciência fonografêmica para ler a palavra *apple*, identificando que o fonema [æ] é representado pelo grafema A, o que seria, normalmente, uma estratégia utilizada para a escrita de palavras. Uma possível explicação para essa situação é que essa criança já se apropriou do sistema de escrita alfabética das duas línguas, por isso, consegue fazer uso da consciência fonêmica com maior automatismo.

Em vista das análises feitas nesta subseção, foi possível perceber que, nessa atividade, foi identificada a consciência fonológica, principalmente a consciência

fonêmica, ao identificarem a primeira letra das palavras para realizar a proposta de ler o nome do alimento que estava no painel. Além disso, foi possível observar uma consequência de uma prática pedagógica heteroglóssica, o translanguismo, principalmente na fala de uma das crianças, o que possibilitou o uso da consciência pragmática e da sintática. Por último, pode-se inferir que as crianças que estavam mais avançadas no processo de desenvolvimento da escrita em ambas as línguas foram capazes de justificar sua leitura através de recursos linguísticos que ultrapassaram a consciência grafema-fonema, não mais se valendo da leitura pela via fonológica, mas já conseguindo fazer uma leitura pela via lexical ou fazendo relações fonema-grafema, habilidade normalmente utilizada para a escrita de palavras, demonstrando que já leem de modo automático e ágil.

## 5.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA- *EASTER*

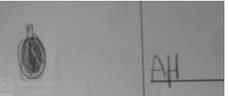
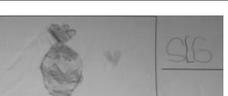
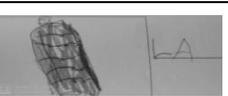
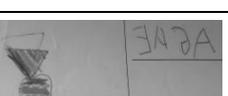
Seguindo a organização previamente informada, serão analisados os dados coletados nessa sequência didática, respeitando a subdivisão de dados gerados através de atividades de escrita e dados produzidos por vídeo.

### 5.2.1 Produções iniciais e finais

Como na sequência anterior, as produções iniciais e finais foram escritas de palavras em língua inglesa e em língua portuguesa. Porém, nessa sequência, foram utilizadas as mesmas palavras para que fosse possível a comparação das escritas.

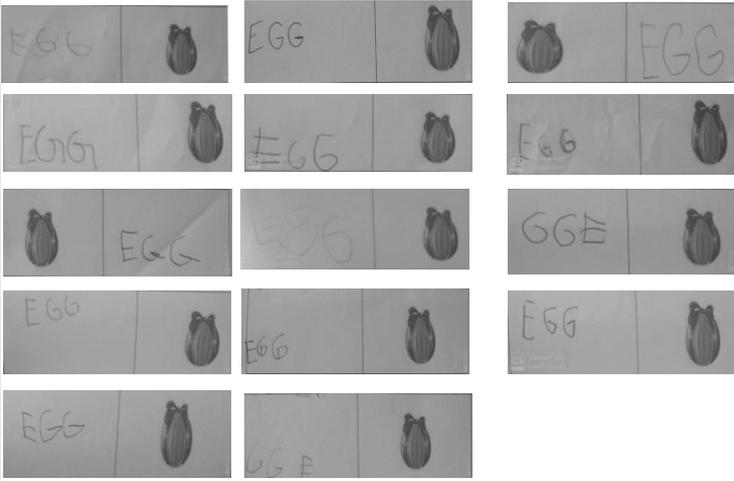
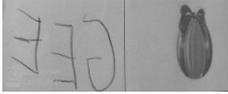
Ao analisar as escritas nas produções iniciais das crianças, a palavra mais frequente foi *egg*. Do mesmo modo como ocorreu nas escritas da sequência didática “Snack time”, nessa sequência também houve diversas escritas para uma mesma palavra. No quadro a seguir, estão as escritas inventadas.

Ocorrência	Escritas inventadas	Transcrição
4	   	EG

3	  	EGG
1		AER
1		AH
1		SLG
1		LA
1		OVU
1		ECS
1		EAG
1		EAGA
1		ECO
1		DAGA

Quadro 10- Escritas iniciais de egg  
Fonte: Arquivo pessoal

Ao compararmos essas escritas dessas dezessete crianças com as escritas da produção final, catorze crianças escreveram *egg*, Vinícius escreveu *eeg*, João escreveu *ogg* e Tony escreveu *ego*. Vinícius, que escreveu *eeg*, havia escrito *egg* na produção inicial, João havia escrito *la* na produção inicial e escreveu *ogg* na produção final, Tony que escreveu *ego* havia escrito *eco*. A seguir, está o quadro com as escritas da produção final das crianças.

Ocorrência	Escritas inventadas	Transcrição
14		EGG
1		EEG
1		OGG
1		EGO

Quadro 11- Escritas finais de egg  
Fonte: Arquivo pessoal

É interessante notar o quanto as crianças avançaram em suas hipóteses de escrita dessa palavra. É possível presumir algumas explicações para essa evolução. Uma delas pode se dar em virtude das características da palavra, sendo ela constituída por uma única sílaba, apenas dois fonemas e três grafemas, sendo que um se repete. Essas características podem ter facilitado a memorização da palavra pelas crianças ao longo das atividades, o que é comum no início da alfabetização, como apontado por Magda Soares (2016). Essa situação pode ser justificada principalmente pelo uso do GG em quinze escritas finais das crianças, mostrando que elas compreenderam essa arbitrariedade ortográfica da palavra, compreensão que se desenvolve apenas pela memorização, pois não existe nenhum outro recurso da língua que pode explicar essa escrita.

Uma situação que favorece essa explicação é o fato de uma das crianças, que grafou corretamente a palavra *egg* na produção inicial, acabou grafando *eeg* na produção final. Possivelmente, Vinícius memorizou que na palavra *egg* uma letra se repetia e, naquele momento, pode ter optado ao acaso grafar EE, ou pode ter

grafado utilizando EE por ser o fonema com o som mais alongado da palavra. Porém, independentemente dessas opções, é provável que ele tenha utilizado a memória que tinha da palavra *egg* para grafar essa palavra. Mais adiante, voltaremos à análise desta escrita.

Mesmo considerando a explicação do uso de memorização, não se pode excluir a possibilidade do uso da consciência fonológica, mais precisamente da consciência fonêmica. Infere-se o uso da consciência fonêmica principalmente nas produções iniciais de quatro crianças que escreveram a palavra como *eg*, uma que escreveu como *eage* outra como *eaga*. Por se tratar da escrita de palavras, nesse caso, a consciência fonêmica envolve a consciência fonografêmica. Segundo Soares (2016), a criança, ao desenvolver consciência fonografêmica, é capaz de representar os fonemas das palavras pelos grafemas que os representam.

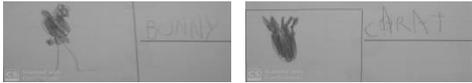
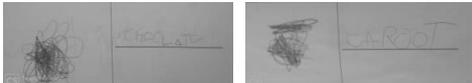
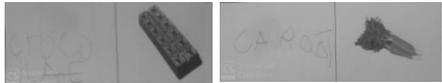
Na primeira situação, as quatro crianças grafaram corretamente os fonemas da palavra, apenas não escrevendo o segundo G que corresponde a uma convenção ortográfica. Na segunda e terceira situação, Larissa e Maria Alice grafaram EA para o fonema [ɛ], pode-se pensar que essas crianças entraram em conflito, pois o grafema E, inicial na palavra, possui vários fonemas, desse modo, ao acrescentar o grafema A, as crianças poderiam estar tentando solucionar o conflito de um único grafema possuir mais de um fonema.

Também, na terceira situação, Maria Alice grafa o fonema [g] utilizando os grafemas GA. Essa situação pode corroborar para a defesa de Magda Soares (2016) de que os fonemas são unidades que, isoladamente, são de difícil reconhecimento. Maria Alice, ao escrever essa palavra, pode ter tentado isolar os fonemas e, assim, confundindo-se pela complexidade dessa tarefa. Nesse caso, a criança pode ter tentado isolar o fonema pronunciando apenas o som [g], que, repetido várias vezes pela criança, fez com ela escutasse [ã], grafando esse fonema também. Outra possibilidade é que a criança tenha utilizado o grafema A, para que a consoante G fosse acompanhada de uma vogal, já que, na língua portuguesa, a estrutura das sílabas se constitui principalmente em C+V e não há palavras que terminem com a consoante G, por isso a criança pode ter tentado solucionar essa situação inserindo a vogal A.

As três crianças que escreveram *egg*, já na produção inicial, são crianças que estavam em nível alfabético de escrita em língua portuguesa na perspectiva psicogenética. Vinícius estava na fase parcialmente alfabética e Ronaldo e Leandro

estavam na fase plenamente alfabética na língua inglesa, segundo Ehri (2005). Ronaldo e Leandro mantiveram suas escritas da palavra *egg* e Vinícius modificou sua escrita; como dito anteriormente, essa criança estava na fase parcialmente alfabética. Apesar dessa modificação, é possível observar avanços nas hipóteses de escritas dessas crianças.

Ronaldo escreveu, em sua produção inicial, para as mesmas palavras, *bunny* e *carat* e, na sua produção final, *bunniy* e *carrot*. Leandro grafou, para *chocolate* e *carrot*, inicialmente *choclade* e *caroot* e, em sua produção final, *chocolate* e *caroot*. Vinícius escreveu inicialmente a palavra *bunny* como *béni*, mas, em sua produção final, grafou *buyyn*. Escreveu, inicialmente, *cer* para a palavra *carrot* e, na produção final, grafou *cerant*. O quadro com as escritas inventadas pode ser visto a seguir.

Escritas inventadas			
Inicial		Final	Transcrição
			BUNNY- BUNNIY CARAT- CARROT
			CHOCLETE- CHOCOLATE CAROOT-CAROOT
			CER- CERANT BÉNY- BUYYN

Quadro 12- Escritas comparadas  
Fonte: Arquivo pessoal

Essas escritas podem contribuir para explicação de que, durante a realização dessa atividade de escrita de palavras, houve a ocorrência da consciência fonografêmica. Infere-se isso, dado que as três crianças conseguiram grafar ortograficamente as palavras ou chegaram muito próximo da escrita ortográfica e é nesse caso que podemos perceber a tentativa das crianças em relacionar os fonemas com os grafemas que os correspondem. Um exemplo seria a escrita de Leandro, que grafou inicialmente *choclade* e *caroot*; na produção final, ele conseguiu grafar *chocolate*, provavelmente fazendo uso da rota lexical, porém não modificou sua escrita da palavra *caroot*, ainda grafando *caroot*, o que pode significar que a criança ainda está analisando os sons da palavra. Possivelmente, essa criança tem em sua memória o registro de uma letra duplicada na palavra, que seria a letra R,

mas fez uso da duplicação da letra O. Ou, também, essa criança pode ter identificado a brevidade do fonema [ə] e grafado OO para solucionar esse conflito.

Também, Vinícius que grafou *béni* e *cer*, inicialmente, modificou sua escrita para *buyyn* e *cerant* na produção final. Apesar de escrever todas as letras da palavra *bunny*, essa criança não grafa a palavra corretamente, possivelmente por causa do espelhamento das letras que pode ter influenciado na sua escrita, mas já é possível perceber que a criança passa a melhor considerar as relações fonema-grafema. Infere-se uma melhor compreensão das relações fonema-grafema, pois a criança passa a grafar o fonema [ʌ] corretamente utilizando o grafema U, sendo que na escrita inicial tinha utilizado o grafema É. Além disso, grafou corretamente o fonema [i], representando-o com o grafema Y, e na escrita inicial havia utilizado o grafema I.

O mesmo se passa com a escrita da palavra *carrot*, inicialmente grafada como *cer*, passa a ser grafada com mais letras, *cerant*. Essas duas situações podem refletir o uso da consciência fonografêmica para escrever as palavras: mesmo não fazendo corretamente as correspondências fonema-grafema da língua inglesa, existe uma tentativa de fazer essas relações.

Pode-se perceber essa tentativa, principalmente quando a criança utiliza o grafema E para o fonema [æ], que na verdade seria grafado pela letra A. Essa troca pode ter ocorrido em razão da proximidade na vocalização do fonema [ɛ], que pode ser grafado pelo E, com o fonema [æ], que é grafado pela letra A, já que o que muda é apenas o quanto abrimos a boca. Essa situação pode demonstrar a ocorrência da consciência fonografêmica na escrita da palavra. Todavia, precisa-se considerar que a palavra na língua portuguesa começa com a sílaba CE: Vinícius pode ter utilizado essa sílaba para grafar a palavra por não ter identificar o fonema correto. Nesse caso, ele estaria lançando mão do translinguismo (OTHERGUY; GARCÍA; REID, 2015), pois utiliza seu repertório linguístico para solucionar esse conflito, assim faz uso de seus conhecimentos da língua portuguesa para fazer a escrita na língua inglesa.

Considerando as análises realizadas nesta subseção, foi possível perceber a ocorrência da consciência fonêmica na escrita as palavras dessas atividades. No entanto, é necessário considerar que elas podem ter utilizado a memorização, principalmente para grafar palavras pequenas como *egg*. Além da consciência fonêmica, as duas crianças que estavam no nível alfabético da língua portuguesa e na fase plenamente alfabética na língua inglesa, ou seja, já avançadas no processo

de aquisição do sistema de escrita, aprimoraram suas escritas escrevendo palavras de maneira ortográfica na língua inglesa, o que pode demonstrar o uso da rota lexical para a escrita de palavras.

### 5.2.2 Montagem do banco de palavras

Nessa proposta, as crianças montaram um banco de palavras coletivo como sistematização de um jogo realizado. No painel, já estavam as figuras dos símbolos da Páscoa. De um lado do painel, se encontravam cartelas com o nome dessas figuras em língua portuguesa e, do outro, estavam as cartelas escritas em língua inglesa. Algumas crianças foram chamadas para fazer a leitura das cartelas em língua portuguesa e outras para ler as cartelas em língua inglesa. Ao realizarem a leitura, elas deveriam colocar a cartela no painel ao lado da figura correspondente.

Ao contrário da atividade que ocorreu na sequência didática *Snack Time*, durante essa proposta, a pergunta feita às crianças após elas lerem as palavras não foi como elas sabiam que aquela era a palavra que procuravam - *How do you know?*- mas foi perguntado sobre as diferenças entre as palavras em português e em inglês referentes ao mesmo símbolo da Páscoa. Pode-se notar que as crianças primeiramente apontavam como diferenças os aspectos percebidos visualmente, como as cores das palavras<sup>8</sup> ou o tamanho delas. Também, demonstraram recorrer às habilidades de consciência fonológica para analisar as diferenças entre as palavras nas duas línguas utilizadas. A seguir, serão expostos alguns trechos de diálogos ocorridos durante a atividade.

Professora: João, vem aqui escolher uma palavra. Lê uma delas para por lá.  
(João fica olhando as palavras.)

Professora: Lê essa aqui para mim.

(Não é possível escutar a leitura de João. Ele precisa da ajuda da professora para ler “cenoura”).

Teacher: *Very good João. Now, let me see. Vinícius, can you help me? What is it, Vinícius?*(Fala apontando para a cenoura)

Vinícius: Cenoura em português e cenoura em inglês começa com C.

Teacher: *Very good. But come here, Vinícius.*

<sup>8</sup> No programa bilíngue da escola, optou-se por utilizar a cor vermelha nas escritas na língua inglesa no primeiro ano do ensino fundamental, por esse ser o primeiro ano do ciclo de alfabetização. Assim, a cor vermelha chama a atenção das crianças de que a escrita não está em língua portuguesa.

(Vinícius levanta e coloca a carta em que está escrito *carrot* ao lado da imagem da cenoura.)

Teacher: *What is it, kids?*

Crianças: *Carrot.*

Teacher: *Very good. Cenoura and carrot.*

Professora: Alguém consegue ver se tem alguma coisa parecida? Maria Luísa.

Maria Luísa: Tem C que começa na palavra.

Professora: É, começa com a mesma letra. Mais alguém repara alguma coisa parecida? Fala Vinícius.

Vinícius: Nessa, na cenoura em português tem um R e na cenoura em inglês tem dois.

Teacher: *Very good! And is the sound equal? Carrot, cenoura, o som do Ré igual?*

Crianças: *No.*

Leon: É que tem dois R, fica um som diferente.

Teacher: *Very good.*

A criança que foi chamada para fazer a leitura da palavra em inglês, ao invés de primeiramente pegar a cartela na qual a palavra *carrot* estava escrita, faz uma análise sobre a primeira letra das palavras nas duas línguas e só depois pega a cartela e coloca no painel. Ao fazer essa análise, pode-se pensar na ocorrência da consciência fonológica, mais precisamente, da consciência fonêmica para realizar a leitura da palavra *carrot*. Infere-se que, ao fazer a relação entre as palavras nas duas línguas, ele identifica a primeira letra das duas palavras, demonstrando que, apesar de a letra C corresponder a fonemas diferentes nas duas línguas, relaciona-os com o mesmo grafema, utilizando a consciência grafofonêmica para ler as palavras nas duas línguas. Outra possibilidade para essa situação é que Vinícius tenha utilizado o recurso da memorização, relacionando que, nas duas línguas, ambas as palavras iniciam com a mesma letra, letra C. Nesse caso, não haveria a constatação da consciência grafofonêmica.

Algo que contribui para a segunda possibilidade é que Vinícius responde novamente quando a professora pergunta se há mais algo de parecido entre as palavras. Outra vez ele identifica uma letra em comum nas palavras, agora o R, ainda que esse grafema tenha sons diferentes nessas palavras. Mesmo assim, é necessário levar em consideração que essa criança pode ter recorrido apenas a uma análise visual, pois as duas cartelas com as palavras já estavam ao lado da imagem no painel.

Ainda, é preciso considerar que essa criança já estava em nível alfabético na língua portuguesa segundo a perspectiva psicogenética e na fase parcialmente alfabética na língua inglesa segundo Ehri (2005), o que pode favorecer a primeira possibilidade de que a criança tenha utilizado a consciência grafofonêmica para realizar a leitura da palavra, pois já está em nível e em uma fase da alfabetização em que as crianças passam a analisar as relações grafema-fonema.

Voltando às análises do grafema R nas palavras, ao final do diálogo, a professora questiona as crianças sobre a pronúncia das palavras e se o R possui o mesmo som nas duas palavras. As crianças rapidamente respondem que não. Leon faz a relação de que o som muda, pois há dois R. Essa fala de que a palavra em inglês possui um som diferente para a letra R, pois há duas delas na palavra, pode ser entendida através do translinguismo (OTHERGUY; GARCÍA; REID, 2015). Essa criança pode ter utilizado o seu repertório linguístico para justificar a mudança dos sons, pois, na língua portuguesa, quando grafamos dois R, o som que fazemos é forte e prolongado. Nesse caso, Leon poderia estar utilizando seus conhecimentos da língua portuguesa para fazer relações grafema-fonema na língua inglesa, na qual ainda não consegue realizar todas essas relações. Entretanto, não é possível afirmar essa hipótese, pois não há, nos dados gerados, informações nas quais essa criança demonstre que utiliza o RR na língua portuguesa.

Mesmo assim, essa fala pode colaborar para a possibilidade da ocorrência da consciência fonêmica ao realizarem essa atividade. Ainda que a criança não tenha realizado translinguismo (OTHERGUY; GARCÍA; REID, 2015), ela faz relações entre as letras escritas e os sons que correspondem a elas, ou seja, tenta fazer uma análise grafofonêmica, tentando identificar os fonemas que correspondem aos grafemas das palavras.

Em outro diálogo, também foi possível perceber a presença da consciência grafofonêmica para realizar a atividade.

Professora: Sofia, olha a palavra em português e coloca no lugar certo. O que está escrito aí?

(Sofia fica olhando para carta, alguma criança fala cesta.)

Sofia: Cesta.

Professora: Muito bem Sofia, pode sentar lá.

Teacher: *What is it, Joana?*

Joana: Cesta.

Teacher: *In English, Joana.*

Joana: *Basket.*

Leandro: Muito bem, crianças!

Professora: Nessa última palavra, tem alguma semelhança? Alguma coisa parecida? Magali levantou a mão.

Magali: O nome em português é menor que o inglês.

Professora: Não, eu estou perguntando parecido. Ronaldo.

Ronaldo: A cesta e *basket* têm as mesmas letras.

Crianças: Não.

Ronaldo: Tem A.

Teacher: *Very good.* Cesta tem A e *basket* tem A. *But, is it the same sound?* (Nesse momento, Vinícius fala que tem o C também.)

Crianças: *No.*

Teacher: Cesta, *basket.*

Larissa: O A fica [æ].

Teacher: *So, it's the same letter but the sound is...*

Ronaldo: Diferente.

Teacher: *Very good.*

Nesse caso, ao contrário da situação ocorrida no primeiro diálogo, a criança não identifica a primeira letrada palavra. Mas, a partir das intervenções feitas pela professora, Ronaldo encontra, no meio da palavra, uma letra semelhante. Podemos considerar que a criança pode ter utilizado o recurso visual para observar esses aspectos, pois as palavras já estavam no painel. Porém, também é necessário considerar a ocorrência da consciência grafofonêmica para responder as intervenções feitas pela professora.

Entende-se que pode ter sido utilizada a consciência grafofonêmica, pois quando a professora pergunta se os grafemas representados pela letra A nas duas palavras possuem o mesmo som, as crianças respondem que não. Então, Larissa diz que o grafema A na língua inglesa corresponde ao fonema [æ]. É necessário destacar que essa criança estava no nível alfabético na língua portuguesa e na fase parcialmente alfabética em língua inglesa, o que pode justificar sua capacidade em identificar o fonema que corresponde ao grafema A.

Além de mostrar a reflexão das crianças a partir de aspectos visuais ou através da consciência grafofonêmica, outra situação foi relevante nesses dois diálogos e no que será exposto a seguir, o uso de intervenções pelas professoras.

Professora: Vem Mia.

Mia: Por quê?

Professora: Vem.

Mia: Mas eu não sei.

Professora: Sabe sim.

(Professora auxilia Mia na leitura da palavra chocolate.)

Teacher: *Come, Nicole. Help me.*

(Nicole pega o cartão com a palavra *chocolate*- em vermelho- e coloca ao lado da imagem.)

Professora: *What is it?*

Nicole: *Chocolate.*

Professora: Alguém consegue ver se tem alguma semelhança aqui? Lionel.

Lionel: Tá escrito e não tem nada diferente, só a cor.

Professora: Só a cor?

Maria Alice: É chocolate, são as mesmas letras no início e as mesmas letras no final.

Vinícius: Todas as letras são iguais.

Professora: Todas as letras são iguais. O que tem de diferente, então?

Alguma criança diz que não tem.

Professora: Tem sim. A cor e algo mais. Quando eu for lá viajar, eu vou pedir assim:

*Please, chocolate. É assim que eu vou pedir?*

Teacher: *Please, chocolate?*

Vinícius: Não.

Mia: *Chocolate.*

Professora: Então, o que tem de diferente?

Larissa: Não se fala do mesmo jeito.

Teacher: *Very good.*

Nesse diálogo, é possível perceber que primeiramente as crianças se valeram de aspectos visuais das palavras para responder as perguntas das professoras. Primeiramente, Lionel afirma que a escrita das palavras é igual e o que muda é apenas a cor, português em preto e inglês em vermelho; logo, outras crianças confirmam essa afirmação. Porém, a partir das intervenções da professora, elas passam a considerar uma diferença entre as palavras, a da pronúncia.

Como diferença de pronúncia, entende-se que as crianças passam a refletir sobre como os sons dessas palavras se diferenciam nas duas línguas, mesmo que escritas da mesma maneira. Essa possibilidade surge ao final do diálogo, quando Mia corrige a pronúncia da professora quando essa fala *chocolate* ao invés de *chocolate* e Marcela diz que não se fala as palavras do mesmo jeito.

Essa mudança de afirmações ao longo diálogo, sobre as diferenças e semelhanças da escrita em duas línguas, pode corroborar para o que Magda Soares(2016) chama atenção sobre a diferença entre a consciência epilinguística e consciência metalinguística. A autora, ao revisar esses conceitos a partir de estudos de outros autores, afirma que a consciência epilinguística se relaciona com aprendizagens implícitas e a consciência metalinguística se relaciona com aprendizagens explícitas. Portanto, ao fazer intervenções que levam as crianças a aprofundarem suas reflexões sobre as escritas nas duas línguas, a professora auxilia-as a pensar não só no vocabulário em si, mas também a como manipular a linguagem através de um ensino direto e, conseqüentemente, favorece o desenvolvimento da consciência metalinguística.

Em vista das análises feitas nessa nesta subseção, podemos inferir que as crianças podem ter utilizados recursos visuais para encontrar semelhanças e diferenças nas escritas de palavras na língua portuguesa e na língua inglesa. Também, é preciso considerar a ocorrência da consciência fonológica, de modo mais preciso a consciência fonêmica, ao fazer relações entre grafemas e fonemas, mostrando possuírem ou estarem desenvolvendo sua consciência grafofonêmica. Outra situação relevante foi a utilização de intervenções por parte das professoras que podem ter resultado no desenvolvimento da consciência metalinguística pelos(as) estudantes.

### 5.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA- QUINTA DA ESTÂNCIA

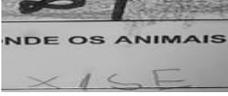
Por último, serão analisados os dados coletados na sequência didática “Quinta da Estância”, respeitando a subdivisão de dados gerados através de atividades de escrita e dados produzidos por vídeo.

#### 5.3.1 Produções iniciais e finais

Nessa sequência, do mesmo modo como na primeira sequência didática realizada, Snack Time, não foi possível fazer uma análise comparativa da escrita da mesma palavra, pois o banco de palavras utilizado foi muito amplo.

Assim como nas análises anteriores, as crianças grafaram a mesma palavra de diferentes maneiras. Na produção inicial, a palavra que foi escrita pela maioria

das crianças foi *fish*, sendo um total de 9 crianças. A seguir, está o quadro com a relação do número de crianças e as escritas inventadas.

Ocorrência	Escritas inventadas	Transcrição
3	 Three small images showing different invented spellings for 'fish'. The first shows a drawing of a fish with the word written below it. The second shows a drawing of a fish with the word written below it. The third shows the word 'FISH' written in a simple, blocky font.	FIXI
3	 Three small images showing different invented spellings for 'fish'. The first shows a drawing of a fish with the word written below it. The second shows a drawing of a fish with the word written below it. The third shows the word 'FISH' written in a simple, blocky font.	FISH
1	 A small image showing a drawing of a fish with the word written below it.	FIX
1	 A small image showing a drawing of a fish with the word written below it.	FISI
1	 A small image showing a drawing of a fish with the word written below it.	XISE

Quadro 13- Escritas de *fish*

Fonte: Arquivo pessoal

Ao analisar essas escritas, percebemos que três das crianças já escrevem a palavra ortograficamente, Ronaldo, Leandro e Lion, grafando *fish*. É necessário considerar que Ronaldo e Leandro já estavam no nível alfabético de escrita na língua portuguesa e na fase plenamente alfabética na língua inglesa desde o início dessa pesquisa. Lion estava, no momento dessas atividades, no nível alfabético da língua portuguesa e na fase parcialmente alfabética na língua inglesa; na sua produção final, essa mesma criança grafou corretamente a palavra *dog*.

Podemos considerar que essas três crianças, ao grafarem corretamente essas palavras, podem ter utilizado a rota lexical para realizar essas escritas. Essa inferência é possível, pois as crianças já estavam em níveis e fases mais avançadas na aquisição inicial do sistema alfabético. Também, as características dessas palavras podem ter contribuído para a escrita ortográfica dessas crianças, *fish* e *dog* são palavras com poucas letras, possuem apenas uma sílaba e fazem parte do vocabulário infantil.

Porém, apesar dessas características, a maior parte das crianças não grafou ortograficamente a palavra *fish*. Pode-se entender que essas crianças ainda não

possuem a escrita ortográfica dessa palavra em seu léxico mental e ainda recorrem à rota fonológica para realizar a escrita dessa palavra. É possível referir a rota fonológica dado que as crianças podem ter feito uso das relações fonema-grafema para escrever essas palavras. Um exemplo seria o uso do grafema X como correspondente ao fonema [ʃ] nas escritas inventadas *fix* e *fixi*. Essa relação, apesar de não corresponder às convenções da língua inglesa, está correta na língua portuguesa. Assim, pode ser considerado que as crianças realizaram translinguismo (OTHERGUY; GARCÍA; REID, 2015) e recorreram às relações fonema-grafema da língua portuguesa para escrever a palavra *fish*. Apenas Sofia não inicia a palavra com o grafema correto, utilizando o X no lugar do F ao grafar o fonema [f].

Na escrita inventada *fisi*, Frank também não grafa corretamente o fonema [ʃ], utilizando SI ao invés de SH. É necessário considerar que essa criança estava no nível alfabético na língua portuguesa e na fase parcialmente alfabética na língua inglesa. Ao escrever na língua portuguesa, essa criança costuma fazer trocas entre grafemas em palavras que envolvem irregularidades ortográficas, por exemplo, em uma atividade da sequência didática *Snack Time*, grafou *ameisa* para a palavra ameixa.

Talvez, essas situações na língua portuguesa expliquem o uso de grafemas que não correspondem aos fonemas da palavra, mas possuem uma proximidade sonora. Portanto, mesmo essa grafia não correspondendo às relações fonema-grafema da língua inglesa, ainda assim, podemos perceber a presença da consciência fonografêmica para fazer sua escrita.

Também, foi possível notar a ocorrência da consciência fonografêmica nas escritas inventadas para a palavra *butterfly*, escrita nas produções finais das crianças. Ao todo foram cinco crianças que escreveram essa palavra e as cinco escritas foram grafadas de modo diferente.

Ocorrência	Escritas inventadas	Transcrição
1		BARTEFLAI
1		BORTVAY

1		BORBOLEY
1		BETERFAI
1		BUTURFLAY

Quadro 14- Escritas de *butterfly*  
Fonte: Arquivo pessoal

Em todas as grafias, as crianças conseguiram grafar os fonemas [b], [t] e [r] utilizando os grafemas que os correspondem. Mas tiveram dificuldades em grafar os fonemas [ʌ], [ə], [l] e [aɪ]. Essas dificuldades podem demonstrar que as crianças ainda precisam valer-se da rota fonológica para a sua escrita e ainda estão avançando em seus conhecimentos sobre os grafemas que correspondem a alguns fonemas da língua inglesa. Então, infere-se a ocorrência da consciência fonografêmica para realizar suas escritas.

Ante às análises realizadas nessa subseção, pode-se perceber que houve consciência fonológica por parte das crianças, mais precisamente a consciência fonêmica, para realizar a escrita das palavras. Considera-se essa possibilidade pelas tentativas das crianças em fazer relações entre os fonemas e grafemas da língua inglesa e da língua portuguesa. Também, considerou-se que algumas crianças podem ter feito uso da rota lexical para escrever a palavra *fish*, já não necessitando fazer uso das relações fonema-grafema para escrevê-la. Essa situação pode demonstrar o quanto as crianças já avançaram no processo inicial de aquisição do sistema alfabético.

### 5.3.2 Montagem de Flashcards

Essa atividade aconteceu como preparação para um jogo de dominó, jogado pelas crianças posteriormente. A proposta consistia em construir *flashcards*. As crianças eram chamadas para fazer a leitura de uma cartela que continha o nome de um animal na língua inglesa e, então, deveria colocá-la no *flashcard* que possuía a imagem desse animal.

Durante a atividade, foi possível notar que houve consciência fonológica para fazer a leitura das palavras que estavam nas cartelas. Nesse sentido, destaca-se a presença da consciência grafofonêmica, uma vez que as crianças justificaram suas leituras através de relações grafema-fonema. Alguns trechos dos diálogos que ocorreram ao longo da proposta podem exemplificar essa possibilidade.

(Luísa pega a cartela em que está escrito *fish* e coloca no *flashcard* com a imagem do peixe.)  
 Teacher: *What animal is it, Luísa?*  
 Luísa: *Fish.*  
 Teacher: *How do you know is fish here?*  
 Luísa: Porque o F e o I forma [fɪ].  
 Teacher: *Ah ok, thank you.*

Nesse primeiro diálogo, ao ser questionada como sabia que naquela cartela estava escrito *fish*, Luísa explica que os grafemas F e I correspondem aos fonemas [fɪ]. Ao justificar dessa maneira, a criança pode estar demonstrando a consciência grafofonêmica para ler a palavra, ou seja, fez relações grafema-fonema na língua inglesa. É necessário considerar que Luísa estava no nível silábico-alfabético de escrita na língua portuguesa e na fase parcialmente alfabética em língua inglesa. Nesse caso, infere-se a ocorrência da consciência grafofonêmica para realizar a leitura da palavra *fish*, pois a criança já estava avançando no processo de aquisição do sistema alfabético de escrita, atentando para as relações letra-som no interior das sílabas.

Essa mesma criança continuou suas reflexões metalinguísticas ao longo da atividade, mesmo quando não era chamada para fazer a leitura das cartelas. Um exemplo dessa situação pode ser vista a seguir.

(Enquanto Tony escolhe sua cartela as crianças conversam ao fundo.)  
 Luísa; O *monkey* é o único que começa com [mʌŋ], M [ʌŋ], *monkey*. Tem [ʌŋ].  
 (Professora vai até Tony e vai mostrando cartela por cartela para auxiliá-lo, ele vai dizendo que não sabe o que está escrito.)  
 Ronaldo: *Jaguar* é bem fácil profe, é uma onça.  
 (Professora fala com o Tony.)  
 Professora: G e o I, [dʒə'ɪ].  
 Tony: *Giraffe.*  
 (Tony pega a cartela e coloca no *flashcard* com a imagem da girafa.)  
 Teacher: *What animal is it, Tony?*  
 Tony: Girafa.  
 Teacher: *In English?*

Tony: *Giraffe*.

Teacher: *And how do you know is giraffe? Como tu descobriu?*

Tony: Porque tem o G e o I.

Enquanto Tony estava realizando a leitura de uma cartela, a mesma criança do primeiro diálogo faz a análise de que *monkey* começa com os fonemas [mʌŋ], pronunciando a primeira sílaba dessa palavra e segue a análise citando o grafema M e os fonemas [ʌŋ]. Nessa situação, pode ser notado o quanto Luísa está refletindo sobre a construção da palavra em termos de seus grafemas e fonemas, demonstrando tentar identificar as relações que existem entre eles para escrever as palavras.

Mesmo sendo uma reflexão metalinguística realizada na língua inglesa, podemos considerar o nível de escrita dessa criança na língua portuguesa. Nesse caso, Luísa estava no nível silábico-alfabético que tem como característica ser o início da análise das unidades menores da sílaba, os fonemas. Levando isso em conta, entende-se que houve consciência grafofonêmica para ler a palavra *monkey*, mesmo a criança não estando em uma fase mais avançada na escrita em língua inglesa.

O menino que estava participando da atividade nesse mesmo diálogo, ao contrário da Luísa, demonstrou estar com dificuldades para ler as palavras e precisou que a professora fizesse intervenções para que encontrasse uma palavra que conseguisse ler. Tony estava no nível silábico de escrita em língua portuguesa e na fase parcialmente alfabética na língua inglesa. A partir das intervenções da professora, é possível considerar que houve consciência fonológica para realizar a leitura da palavra *giraffe*, mais precisamente a consciência silábica, pois, logo que a professora faz oralmente a relação entre os grafemas G e I com seus fonemas [dʒə'], a criança fala *giraffe*.

A inferência da consciência silábica, nesse caso, se dá principalmente pelo nível de escrita em que essa criança se encontrava no momento dessa atividade. No nível silábico de escrita, a criança, desenvolvendo a consciência silábica, dá início ao período de fonetização da escrita. Magda Soares (2016) afirma que a criança passa a compreender que as palavras escritas representam o som da fala e começa a usar letras para representar as sílabas. Se considerarmos que essa era uma atividade de leitura e não de escrita, a intervenção da professora, que recorta da palavra a sílaba inicial da palavra, pode ter auxiliado a leitura da criança que estava

no nível silábico de escrita. Assim, para realizar a leitura, houve consciência silábica devido ao uso do início da palavra para identificar o nome do animal.

Contudo, considerando que essa criança ainda estava em um nível e em uma fase inicial no processo de aquisição da escrita das duas línguas, é possível que ela tenha utilizado apenas o recurso de sua memória. E, ao escutar a professora falando [dʒə'], lembrou que a palavra *giraffe* inicia com esse som. Também, é preciso destacar que, ao final dessa sequência didática, essa criança estava avançando para o nível silábico-alfabético de escrita na língua portuguesa, o que pode colaborar para a possibilidade do uso da consciência silábica nessa atividade, pois já estaria começando a fazer as análises das unidades das palavras, as sílabas.

Em outro diálogo, também pode ter ocorrido consciência fonológica para fazer a leitura das palavras, havendo a consciência fonêmica, bem como a intervenção da professora, que, mais uma vez, pode ter contribuído para o aprofundamento das análises das crianças.

(Lion pega a cartela em que está escrito *elephant*.)

Teacher: *What animal is it, Lion?*

Lion: *Elephant.*

Teacher: *Elephant, and how do you know it's elephant?*

Lion: Porque tem a mesma letra, *elephant* e elefante.

Teacher: *Very good.*

Ronaldo: Porque no inglês o T é no final e no final do elefante no português é E. É diferente.

Teacher: *Elephant, [fənt], what letters make [fənt]?*

Alguma criança: Tem o F.

Teacher: *In English?*

Larissa: É que P com H faz o som de F.

Teacher: *Verygood, oh a Larissa descobriu. In portuguese elefante, [f'ẽ], qual a letra que faz [f'ẽ]?*

Ronaldo: F e H? Quer dizer, P e H?

Teacher: *P e H in English and in Portuguese?*

Alguma criança: F.

Teacher: *Verygood.*

Ao ser questionada sobre como sabe que na cartela está escrita a palavra *elephant*, Lion responde que tem as mesmas letras na língua inglesa e portuguesa. Essa justificativa pode ter duas possíveis explicações, a primeira dela é que a criança tenha apenas memorizado durante as atividades feitas que, nas duas línguas, essas palavras se pareciam visualmente ou a segunda explicação seria que

a criança sabe dessa proximidade, mas também compreende as relações grafema-fonema que existem nas duas línguas. A segunda explicação pode ser inferida, pois Lion estava em nível alfabético de escrita e na fase parcialmente alfabética na língua inglesa e já estava grafando pequenas palavras de maneira ortográfica nessa língua. Então, nessa situação, houve a consciência grafofonêmica para fazer a leitura da palavra *elephant*.

Outra situação em que as crianças demonstram estar refletindo sobre as relações grafema-fonemas são as respostas para o questionamento da professora sobre as letras que fazem o som [fənt]. Uma criança responde que é o F e, quando questionado se é o F também na língua inglesa, Larissa responde que é PH e que faz o som do F. Esse diálogo pode mostrar o quanto as crianças conseguem relacionar que os grafemas que representam os fonemas de sua fala, tanto na língua portuguesa quanto na língua inglesa. É necessário destacar que nesse momento as intervenções da professora podem ter levado as crianças a fazerem a análise metalinguística com mais atenção.

A partir das análises realizadas nesta subseção, pode-se inferir a presença, principalmente, da consciência grafofonêmica na realização da atividade pelas crianças, demonstrando consciência fonológica, mais precisamente, consciência fonêmica para ler as palavras que estavam nas cartelas. Porém, houve um caso em que, ao invés disso, a consciência silábica pode ser identificada na realização da leitura da palavra pela criança. Também, percebeu-se que as intervenções das professoras podem ter auxiliado as crianças a realizarem reflexões metalinguísticas com maior atenção e, assim, podendo refletir sobre as diferentes relações grafema-fonema nas duas línguas utilizadas em sala de aula.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo originou-se a partir de questionamentos oriundos da docência exercida pela pesquisadora em um programa de ensino bilíngue. O motivo para iniciar uma pesquisa na área do ensino bilíngue foi a falta de estudos na área da alfabetização em contexto bilíngue, como apontado anteriormente na introdução deste trabalho. A partir desses questionamentos e em busca de um maior conhecimento sobre a área de ensino bilíngue no ciclo da alfabetização, surgiu a problemática da pesquisa “Quais habilidades metalinguísticas são identificadas na aprendizagem inicial do sistema de escrita por crianças em uma turma de alfabetização em contexto de ensino bilíngue?”.

Para solucionar essa problemática, a pesquisa foi desenvolvida através da pesquisa-ação, sendo os dados gerados através de sequências didáticas. A escolha por essa metodologia se deu, principalmente, pela característica singular desse estudo, no qual a pesquisadora, além de exercer esse papel, também era docente da turma participante da pesquisa. As três sequências didáticas elaboradas pela pesquisadora/docente e a professora titular da turma em docência compartilhada geraram numerosos dados, os quais foram analisados ao longo deste trabalho.

Retomando as análises dos dados empreendidas, percebeu-se que, durante as atividades realizadas ao longo da pesquisa, possivelmente existiu a ocorrência de habilidades metalinguísticas, dentre elas, as consciências fonológica, pragmática e sintática. Também, foi possível identificar outras estratégias empregadas pelas crianças, como memorização, aspectos visuais, rota lexical, translíngüismo e intervenções pedagógicas feitas pelas professoras.

Foi demonstrado que, em todas as atividades, houve consciência fonológica para realizar a leitura e a escrita de palavras, sendo que, em grande parte, a consciência fonêmica ocorreu para ler e escrever as palavras. Nesses casos, inferiu-se que a ocorrência dessa consciência foi devido ao nível de escrita em língua portuguesa e a fase de escrita em língua inglesa já avançada e/ou em avanço. Assim, as crianças se valeram das relações fonema-grafema para escrever palavras, sendo possível identificar consciência fonografêmica, e das relações grafema-fonema para a leitura de palavras, havendo consciência grafofonêmica. Também, dentro da consciência fonológica, notou-se em apenas um caso a consciência silábica para a leitura de palavras. Nesse caso, entendeu-se que o fato de a criança

estar no nível silábico de escrita em língua portuguesa pode ter contribuído para a identificação dessa consciência.

A consciência pragmática e a consciência sintática apareceram em um único caso, em que uma criança fazia um comentário durante uma atividade de leitura de palavras. Nesse caso, observou-se que a criança fez uso de seu repertório linguístico, adaptando sua fala conforme quem a escutava e utilizando duas línguas em uma mesma oração seguindo normas gramaticais. Cabe esclarecer que as atividades realizadas durante a pesquisa acabaram por não permitir o uso mais frequente dessas duas consciências ou outras como a metatextual e morfológica, uma vez que as atividades apenas se voltaram à escrita e leitura de palavras, sem enfoque na gramática, em textos, em frases ou em como são formadas as palavras.

Como exposto no capítulo dois deste trabalho, na seção sobre habilidades metalinguísticas, a consciência semântica permeia todas as habilidades metalinguísticas, por isso, entendeu-se que houve a ocorrência dessa consciência ao longo das atividades. Não houve destaque dessa consciência ao longo do trabalho, por esse mesmo motivo.

Além de habilidades metalinguísticas, é possível perceber que as crianças podem ter recorrido ao recurso da memorização das palavras, principalmente quando essas possuíam a característica de serem curtas ou mais frequentes no dia a dia das crianças. Outra estratégia que as crianças podem ter utilizado, que se relaciona com a memória, foi a rota lexical para a escrita e leitura de palavras. Nesses casos, inferiu-se que não era necessária a presença da consciência fonológica, pois as crianças já estavam em nível de escrita em língua portuguesa e em fase de escrita em língua inglesa avançadas, por isso já possuíam em seu léxico as palavras que eram escritas e lidas por elas.

Durante as atividades de leitura, foi mais recorrente a possibilidade de que as crianças tenham feito o uso de recursos visuais para ler as palavras, principalmente por fazerem referência ao tamanho das palavras, as cores nas quais estavam escritas através de comparações entre palavras, o que as palavras continham de semelhante ou diferente. É possível que a estratégia do uso de recursos visuais tenha sido utilizada, principalmente, porque a leitura é uma atividade que requer a identificação visual das letras que compõem as palavras.

Outra estratégia que possivelmente foi utilizada pelas crianças foi a translinguagem. Houve translinguismo (OTHERGUY; GARCÍA; REID, 2015),

principalmente, em situações em que precisavam suprir conhecimentos linguísticos que ainda não possuem na língua inglesa, porém já possuem na língua portuguesa por estarem em contato com essa língua desde o seu nascimento. O translanguismo pode ser observado em todas as atividades realizadas ao longo da pesquisa, o que pode demonstrar que a sala de aula é um ambiente entendido pelas crianças como um lugar onde podem fazer uso de todo o seu repertório linguístico.

A última estratégia percebida ao longo das análises foi a presença das intervenções pedagógicas feitas pelas professoras. Considerou-se que, a partir dessas intervenções, as crianças puderam prestar mais atenção às reflexões realizadas durante as atividades, assim distanciando-se de análises epilinguísticas e desenvolvendo melhor suas habilidades metalinguísticas.

É necessário, também nesse momento, retomar os quadros que apresentaram o desenvolvimento da escrita das crianças no capítulo três deste trabalho. Essa retomada é importante, pois demonstra que as crianças conseguiram avançar no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética nas duas línguas ao longo da pesquisa.

Nível de escrita em língua portuguesa no final da pesquisa- Perspectiva psicogenética				
Nome	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Alice			x	
Angelina				x
Arthur T.				x
Arthur C.				x
Beatriz			x	
Bento				x
Bia				x
Davi				x
Eduardo				x
Enrico				x
Gabriela				x
Giuliana			x	
Guilherme C.				x
Guilherme T.		x		
Luca				x
Manuela L.			x	
Manuela R.			x	
Marcela				x
Maria Eduarda			x	
Otávio			x	
Pedro				x

Quadro 15- Níveis de escrita em língua portuguesa  
Fonte: Arquivo pessoal

Nesse quadro, é possível perceber que todas as crianças que ainda não estavam em nível alfabético de escrita avançaram no processo de aquisição do sistema de escrita em língua portuguesa. É preciso salientar que, além dos momentos organizados para a realização da sequência didática que envolvesse a língua portuguesa, outros momentos da rotina escolar das crianças foram destinados ao estudo dessa língua o que, certamente, contribuiu para o avanço das crianças. Ainda, outros momentos da rotina e de práticas pedagógicas também ocorreram em língua inglesa, porém não puderam ser retratados aqui, devido aos limites deste trabalho.

Fases da escrita em língua inglesa no final da pesquisa- segundo Ehri				
Nome	Pré-alfabética	Parcialmente Alfabética	Plenamente alfabética	Alfabética consolidada
Alice		x		
Angelina		x		
Arthur T.		x		
Arthur C.			x	
Beatriz		x		
Bento			x	
Bia		x		
Davi		x		
Eduardo		x		
Enrico		x		
Gabriela		x		
Giuliana		x		
Guilherme C.		x		
Guilherme T.		x		
Luca		x		
Manuela L.		x		
Manuela R.		x		
Marcela		x		
Maria Eduarda		x		
Otávio		x		
Pedro		x		

Quadro 16- Fases de escrita em língua inglesa  
Fonte: Arquivo pessoal

Nesse quadro, é possível ver que apenas as crianças que estavam na fase pré-alfabética avançaram no processo de escrita em língua inglesa. Podemos considerar que, ao contrário da língua portuguesa que era estudada em outros

momentos da rotina das crianças, as atividades com foco nas reflexões metalinguísticas em língua inglesa eram realizadas apenas durante as atividades das sequências didáticas, o que significa uma quantidade de tempo em contato com a língua inglesa inferior à quantidade de tempo em contato com a língua portuguesa.

Ainda é necessário considerar as características das duas línguas que foram expostas no capítulo dois desse trabalho e ao longo das análises realizadas. Portanto, sendo o inglês uma língua de maior complexidade ortográfica do que o português, esse fator também pode ter contribuído para um menor avanço no processo de escrita nessa língua do que na língua portuguesa, além da quantidade de tempo de exposição nas duas línguas.

Tendo retomado as análises feitas durante o trabalho e considerando os avanços das crianças em relação à aquisição da escrita nas duas línguas, destaca-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados. Essa afirmação pode ser feita, pois, a partir problemática da pesquisa: “Quais habilidades metalinguísticas são identificadas na aprendizagem inicial do sistema de escrita por crianças em uma turma de alfabetização em contexto de ensino bilíngue?”, pode-se constatar que as crianças fizeram uso das habilidades pragmática, sintática e principalmente a fonológica. A ocorrência majoritária da habilidade fonológica explica-se porque as crianças conseguiram avançar na escrita e leitura nas duas línguas, já que essa é a habilidade fundamental no processo inicial de aquisição da escrita. Através dessa habilidade, as crianças passam a compreender que o sistema de escrita alfabético, nesse caso da língua portuguesa e língua inglesa, é um sistema de representação notacional, sendo resultado de arbitrariedades e de relações entre as letras e sons de suas falas.

Apesar dessa afirmação, é preciso considerar que essa pesquisa foi feita em uma escala pequena, com a participação de apenas 21 crianças e em espaço de tempo curto. Por isso, mesmo que os objetivos deste trabalho tenham sido alcançados, não é possível generalizar os resultados obtidos. Para isso, seria necessário acompanhar as crianças por um período maior de tempo e realizar atividades que envolvessem mais do que a escrita e leitura de palavras em língua portuguesa e em língua inglesa, o que não foi possível realizar durante essa pesquisa.

Outro apontamento para estudos futuros é a análise das práticas pedagógicas em contexto de ensino bilíngue, pois, como visto durante análise dos dados, as

intervenções pedagógicas podem ter influenciado o avanço das crianças. Um estudo mais aprofundado sobre as práticas e intervenções pedagógicas é sugerido para que seja realizada uma contribuição mais específica relacionada a esse aspecto.

Por fim, levando em consideração as sugestões apontadas para estudos futuros, destaca-se que a hipótese inicial de que práticas pedagógicas heteroglóssicas possibilitam a ampliação do repertório linguístico dos(as) estudantes e, assim, favorecem o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas que são fundamentais para a alfabetização foi confirmada. E, portanto, essa pesquisa se torna relevante como uma contribuição para a área da alfabetização em contexto bilíngue.

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Agripa Faria. **Metodologia científica e educação**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009. 144 p.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: a sequência didática no Ciclo de Alfabetização. In: PICCOLI, Luciana et al (Org.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC UFRGS: práticas de alfabetização, aprendizagem da matemática e políticas públicas**. 2. ed. São Leopoldo: Editora Oikos, 2018. P. 58-80.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, POR: Edições 70, Ltd., 1977. 226 p.
- BRENTANO, Luciana de Souza; FINGER, Ingrid. Habilidades linguística e metalinguística diferenciadas no aprendizado em currículo bilíngue. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 35, n.especial , p.120-144, jul.-dez. 2010.
- BUSCH, Brigitta. The Linguistic Repertoire Revisited. **Applied Linguistic Journal**, Oxford, UK. v. 33, n. 5, p.1-22, out. 2012.
- EHRI, Linnea. Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. **Scientific Studies Of Reading**, London, v. 9, n. 2, p.167-188, 2005.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 300 p.
- GARCÍA, Ofelia. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. Malden, MA/USA: Wiley-blackwell, 2009. 481 p.
- GONÇALVES, Rodrigo Tadeu; BASSO, Renato Miguel. **História da língua**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010. 190 p.
- LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ALBUQUERQUE, RieldaKaryna. Por que trabalhar com sequências didáticas? In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. Cap. 8. P. 147-173.
- LIBERALI, Fernanda Coelho; MEGALE, Antonieta. Elite bilingual education in Brazil: an applied linguist's perspective. **Colombian Applied Linguistics Journal**, Bogotá, COL. v. 18, n. 2, p.95-108, jul.-dez. 2016.
- MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: Significados e Expectativas. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p.1-22, 2009.
- MENDONÇA, Simone Maciel. **Os efeitos metalinguísticos e cognitivos de uma experiência de exposição à L2 em contexto formal de ensino de crianças**. 2009.

61 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NOBRE, Alena Pimentel Mello Cabral; HODGES, Luciana Vasconcelos dos Santos Dantas. A relação bilinguismo: cognição no processo de alfabetização e letramento. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p.180-191, dez. 2010.

OTHEGUY, Ricardo; GARCÍA, Ofelia; REID, Wallis. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**, Berlin, GER.v. 6, n. 3, p.281-307, 2015.

PIANTÁ, PatríciaBalestra. **O desenvolvimento da consciência metalinguística analisados em diferentes contextos bilíngues no Brasil**. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. 384 p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 132 p.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p.443-466, set.-dez. 2005.

## **APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA INSTITUIÇÃO**

**Título do projeto:** Alfabetização em contexto bilíngue: habilidades metalinguísticas utilizadas por crianças em uma turma de primeiro ano

**Pesquisadora responsável:** Bruna Bordignon Fraga

**Orientadora:** Profa. Dra. Luciana Piccoli

**Instituição a que pertence à pesquisadora responsável:** UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Telefone para contato:** (51) 999646846

**E-mail:** brunabfraga@hotmail.com

Estamos convidando a sua instituição a participar do projeto de pesquisa “Alfabetização em contexto bilíngue: habilidades metalinguísticas utilizadas por crianças em uma turma de primeiro ano”, de responsabilidade da pesquisadora Bruna Bordignon Fraga. Compreendendo que a alfabetização é um dos processos mais importantes da escolarização, tendo um papel social e cognitivo fundamental para a vida das crianças dentro e fora da escola, faz-se necessário o estudo desse processo em um contexto tão singular como o de sua instituição, na qual ocorre em um programa bilíngue.

A pesquisa tem como objetivos:

- Investigar habilidades metalinguísticas utilizadas por crianças na aprendizagem inicial do sistema de escrita em contexto de ensino bilíngue;
- Analisar habilidades metalinguísticas utilizadas por crianças em suas produções orais e escritas.

Salientamos que a pesquisa não oferece riscos aos seus participantes, outrossim, ela apresenta como benefício a possibilidade de gerar conhecimento para aprimoramento de práticas pedagógicas em contextos de alfabetização bilíngue. Acreditamos que a divulgação e discussão dos resultados da pesquisa poderão se traduzir em benefícios cujos efeitos continuarão a se fazer sentir após a conclusão da pesquisa.

O procedimento de geração de dados ocorrerá através de observações das interações na sala de aula e registro das produções das crianças por meio de gravação de vídeos e fotografias.

## **GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO**

A instituição será esclarecida sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar, sendo livre para recusar-se a autorizar sua participação, retirar seu consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. Cabe salientar que a participação é voluntária e a recusa a participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A pesquisadora irá tratar as identidades de todos com padrões profissionais de sigilo, não havendo identificação em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. O material de vídeo gerado no desenvolvimento da pesquisa terá como único destino o seu uso interno para análise, não havendo divulgação em qualquer documento público, e as fotografias realizadas preservarão a identidade dos(as) participantes. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada pela pesquisadora e outra será fornecida à instituição.

### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG n.º \_\_\_\_\_, responsável legal pela instituição \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado(a) e concordo com a participação, como voluntário(a), no projeto de pesquisa acima descrito.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Ass. do(a) responsável

\_\_\_\_\_  
Bruna Bordignon Fraga

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Luciana Piccoli

Qualquer dúvida ou para maiores esclarecimentos procurar os responsáveis pela pesquisa.

## **APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Convidamos a criança pela qual você é responsável para participar, como voluntária, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) pelas informações a seguir, se aceitar que a criança faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Desde logo, fica garantido o sigilo das informações pessoais das crianças. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

**Título do projeto:** Alfabetização em contexto bilíngue: habilidades metalinguísticas utilizadas por crianças em uma turma de primeiro ano

**Pesquisadora responsável:** Bruna Bordignon Fraga

**Orientadora:** Profa. Dra. Luciana Piccoli

**Instituição a que pertence à pesquisadora responsável:** UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Telefone para contato:**(51) 999646846

**E-mail:** brunabfraga@hotmail.com

Convidamos a criança pela qual você é responsável para participar do projeto de pesquisa “Alfabetização em contexto bilíngue: habilidades metalinguísticas utilizadas por crianças em uma turma de primeiro ano”, de responsabilidade da pesquisadora Bruna Bordignon Fraga.

A pesquisa tem como objetivos:

- Investigar habilidades metalinguísticas utilizadas por crianças na aprendizagem inicial do sistema de escrita em contexto de ensino bilíngue;
- Analisar habilidades metalinguísticas utilizadas por crianças em suas produções orais e escritas.

Nós iremos trabalhar através de observações das interações na sala de aula e registro das produções das crianças por meio de gravação de vídeos e fotografias. Não se preocupe, a pesquisa não oferece riscos aos seus participantes. Ela pode ajudar outras pessoas a aprimorar práticas pedagógicas em contexto de alfabetização bilíngue. Acreditamos que a divulgação e discussão dos resultados da

pesquisa poderão se traduzir em benefícios cujos efeitos continuarão a se fazer sentir após a conclusão da pesquisa.

### **GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO**

Você pode perguntar, a qualquer momento, tudo o que quiser saber sobre a participação da criança, pela qual você é responsável, na pesquisa. Você é livre para não querer que a criança participe ou desistir da participação dela a qualquer momento, sem problema algum. A pesquisadora não vai colocar o seu nome ou o nome da criança no trabalho. Os vídeos produzidos só serão utilizados para análise, não havendo divulgação pública, e as fotografias realizadas preservarão a identidade da criança.

Você vai ficar com uma cópia deste consentimento informado e a outra cópia ficará com a pesquisadora.

### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado(a) e concordo com a participação da criança pela qual sou responsável, \_\_\_\_\_, como voluntária, no projeto de pesquisa acima descrito. Autorizo a pesquisadora a utilizar vídeos, fotografias e materiais produzidos pela criança apenas para os fins a que se destinam.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Ass. do(a) responsável

\_\_\_\_\_  
Bruna Bordignon Fraga

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Luciana Piccoli

Qualquer dúvida ou para maiores esclarecimentos procurar os responsáveis pela pesquisa.

## **APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORA TITULAR**

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, em uma pesquisa. Após ser esclarecida pelas informações a seguir, se aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Desde logo, fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa, você não será penalizada de forma alguma.

**Título do projeto:** Alfabetização em contexto bilíngue: habilidades metalinguísticas utilizadas por crianças em uma turma de primeiro ano

**Pesquisadora responsável:** Bruna Bordignon Fraga

**Orientadora:** Profa. Dra. Luciana Piccoli

**Instituição a que pertence à pesquisadora responsável:** UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Telefone para contato:** (51) 999646846

**E-mail:** brunabfraga@hotmail.com

Estamos convidando você para participar do projeto de pesquisa “Alfabetização em contexto bilíngue: habilidades metalinguísticas utilizadas por crianças em uma turma de primeiro ano”, de responsabilidade da pesquisadora Bruna Bordignon Fraga.

A pesquisa tem como objetivos:

- Investigar habilidades metalinguísticas utilizadas por crianças na aprendizagem inicial do sistema de escrita em contexto de ensino bilíngue;
- Analisar habilidades metalinguísticas utilizadas por crianças em suas produções orais e escritas.

Nós iremos trabalhar através de observações das interações na sala de aula e registro das produções das crianças por meio de gravação de vídeos e fotografias. Não se preocupe, a pesquisa não oferece riscos aos seus participantes. Ela pode ajudar outras pessoas a aprimorar práticas pedagógicas em contexto de alfabetização bilíngue. Acreditamos que a divulgação e discussão dos resultados da pesquisa poderão se traduzir em benefícios cujos efeitos continuarão a se fazer sentir após a conclusão da pesquisa.

## **GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO**

Você pode perguntar, a qualquer momento, tudo o que quiser saber sobre sua participação na pesquisa. Você é livre para não querer participar ou desistir de sua participação a qualquer momento, sem problema algum. Os vídeos produzidos só serão utilizados para análise, sem divulgação pública, e as fotografias realizadas preservarão sua identidade.

Você vai ficar com uma cópia deste consentimento informado e a outra cópia ficará com a pesquisadora.

## **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado(a) e concordo com minha participação, como voluntária, no projeto de pesquisa acima descrito. Autorizo a pesquisadora a utilizar vídeos, fotografias e materiais produzidos apenas para os fins a que se destinam.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Bruna Bordignon Fraga

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Luciana Piccoli

Qualquer dúvida ou para maiores esclarecimentos procurar os responsáveis pela pesquisa.

## APÊNDICE D- TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO PARA CRIANÇA

VOCÊ, JUNTAMENTE COM SEUS COLEGAS E PROFESSORAS, ESTÁ SENDO CONVIDADO(A) A FAZER PARTE DE UMA PESQUISA. ESSE PAPEL COM O TÍTULO “TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA CRIANÇA” EXPLICA O QUE VAMOS FAZER DURANTE A PESQUISA E QUAIS SÃO OS SEUS DIREITOS DE PARTICIPANTE.

VOCÊ PODERÁ LEVAR ESSE PAPEL PARA CASA, MOSTRAR PARA SEUS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS ANTES DE ASSINÁ-LO E DIZER SE VOCÊ QUER PARTICIPAR DA PESQUISA E ME AJUDAR NESTE TRABALHO. NÃO SE PREOCUPE, VOCÊ PODE MUDAR DE IDEIA EM QUALQUER MOMENTO E DESISTIR DE PARTICIPAR.

### O QUE SERÁ FEITO?



- DURANTE NOSSOS MOMENTOS BILÍNGUES, VAMOS GRAVAR VÍDEOS FAZENDO AS ATIVIDADES;
- VAMOS FAZER ATIVIDADES DE DESENHO E ESCRITA QUE SERÃO FOTOGRAFADAS;
- VAMOS CONVERSAR E EU ANOTAREI O QUE CONVERSAMOS NO MEU CADERNO;
- AS SUAS FALAS, ESCRITAS, DESENHOS, VÍDEOS E FOTOGRAFIAS VÃO SER UTILIZADOS NA PESQUISA, MAS EU NÃO VOU

USAR SEU NOME REAL. NAS PESQUISAS COSTUMAMOS INVENTAR UM NOME PARA NINGUÉM NOS RECONHECER;

- CASO VOCÊ NÃO QUEIRA QUE EU UTILIZE UMA DAS ATIVIDADES QUE REALIZAMOS EM MEU TRABALHO, EU NÃO UTILIZAREI;
- TUDO O QUE A GENTE FIZER VAI SER GUARDADO POR MIM COM MUITA SEGURANÇA.



DEPOIS DE TER LIDO E ENTENDIDO O QUE VAI SER FEITO NESSA PESQUISA, EU \_\_\_\_\_  
(NOME COMPLETO) ACEITO PARTICIPAR.

---

BRUNA BORDIGNON FRAGA

PORTO ALEGRE, \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE 2019.

## APÊNDICEE- SEQUÊNCIA DIDÁTICA: *SNACK TIME*

### Assunto/Objeto de conhecimento

- Adaptação à rotina do primeiro ano do Ensino Fundamental;
- Vocabulário referente aos alimentos consumidos no lanche;
- Recursos linguísticos “*Are you hungry?*”, “*Yes/No I’m/I’m not*”, “*What is it?*” e “*It’s a(an)...*”.

### Objetivos

- Adaptar-se à rotina do primeiro ano do Ensino Fundamental;
- Compreender oralmente os recursos linguísticos e vocabulário referente aos alimentos consumidos no lanche; (*listening*)
- Comunicar-se oralmente utilizando os recursos linguísticos e vocabulário referente aos alimentos consumidos no lanche; (*speaking*)
- Escrever palavras na língua portuguesa referentes ao vocabulário dos alimentos consumidos no lanche;
- Sensibilizar-se à escrita de palavras em inglês a partir de suas hipóteses; (*writing*)
- Compreender o texto literário “*The very hungry caterpillar*” lido pela professora; (*reading*)

### Apresentação da sequência didática aos(as) alunos(as)

- Canção “*Are you hungry?*” (em língua inglesa)

As crianças sentarão no formato de “cineminha”, iremos cantar a música que utilizamos para voltar para sala de aula depois da higiene feita no banheiro. Como recurso visual, haverá um painel com a letra da canção e imagens de frutas. Cada vez que cantarmos a música, será trocada a imagem da fruta; assim, na próxima vez, as crianças devem cantar utilizando a nova fruta.

Are you hungry?  
 Yes, I am.  
 Are you hungry?  
 Yes, I am.  
 Mmm...a banana!  
 Yum, yum, yum, yum, yum, yum, yum, yum, yum!

Are you hungry?  
 Yes, I am.  
 Are you hungry?  
 Yes, I am.  
 Mmm...an apple!  
 Yum, yum, yum, yum, yum, yum, yum, yum, yum!

Are you hungry?  
 Yes, I am.  
 Are you hungry?  
 Yes, I am.  
 Mmm...grapes!  
 Yum, yum, yum, yum, yum, yum, yum, yum, yum!

Are you hungry?  
 Yes, I am.  
 Are you hungry?  
 Yes, I am.  
 Mmm...watermelon!  
 Yum, yum, yum, yum, yum, yum, yum, yum, yum!

By: SuperSimpleSongs

Link; <https://www.youtube.com/watch?v=ykTR0uFGwE0> acesso em 18/03/2019

Nesse momento a professora titular fará a filmagem.

- Brincadeira *"It's snack time"* (avaliação inicial de compreensão oral em língua inglesa-*listening*)

No salão 7, estarão coladas nas paredes cartelas com imagens dos alimentos que as crianças consomem durante o lanche. A brincadeira é uma adaptação da brincadeira "Elefante Colorido":

*Teacher: It's snack time!*  
*Students: Which food?*  
*Teacher: Apple!*

As crianças devem correr e colocar a mão na cartela que contem o alimento dito pela professora.

Nesse momento, a professora titular estará filmando e, quando as crianças estiverem colocando as mãos nas cartelas, a *teacher* fotografará.

- Proposta da criação do painel “*Snack Time*”

Propor às crianças a criação de um painel que contenha os alimentos que elas mais consomem em seus lanches. Esse painel será construído com as embalagens dos lanches que as crianças trazem e desenhos feitos por elas. O painel conterá o alimento e o nome desse alimento, o nome será escrito em uma etiqueta e será colado pelas crianças. O painel será feito nas línguas portuguesa e inglesa.

Nesse momento, a professora titular fará a filmagem.

### **Produções Iniciais**

- Ditado de imagem (avaliação inicial de escrita de palavras em língua portuguesa)

A professora fará um ditado de imagem com as crianças em um momento não bilíngue para que as crianças entendam que a língua a ser utilizada é o português, porém a professora não explicitará que deve ser utilizada essa língua. Banco de palavras: UVA- MELANCIA- BANANA- MAÇÃ- BOLO- BISCOITO- SANDUÍCHE- SUCO- ÁGUA- ACHOCOLATADO

Os ditados serão recolhidos como registro.

- Atividade “*Find a(an)...*” (avaliação inicial de escrita de palavras em língua inglesa- *writing*)

Essa atividade será realizada em um momento bilíngue e a folha será recolhida como registro.

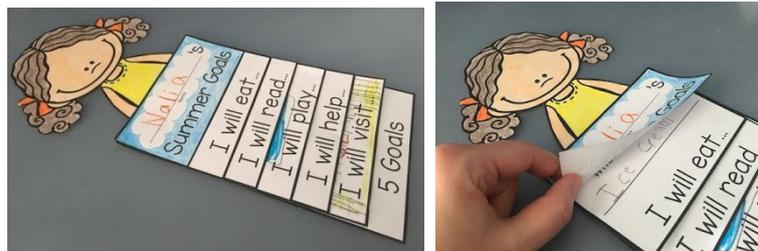
Utilizando folhetos de mercados, as crianças devem encontrar um exemplo de produto para cada campo semântico que a *teacher* disser. Por exemplo, se a *teacher* falar *fruit* as crianças deverão encontrar em seu folheto uma fruta, deverão recortá-la e colá-la em uma folha de desenho. Após a colagem, elas deverão escrever o nome dessa fruta em inglês. Campos semânticos: FRUIT- FOOD- DRINK

## Módulo 1

- Roda de Leitura do livro “*The very hungry Caterpillar*” de Eric Carle

Com a turma em formato de “cineminha”, ler para as crianças a história. Utilizar, como recurso visual, um calendário onde serão colocadas as imagens dos alimentos que a *Caterpillar* vai comendo ao longo da história e com o passar dos dias da semana.

Como registro e sistematização da contação de história, as crianças receberão uma folha pré-estruturada com os dias da semana e deverão desenhar o que eles comeriam nesses dias se fossem uma *very hungry Caterpillar*.



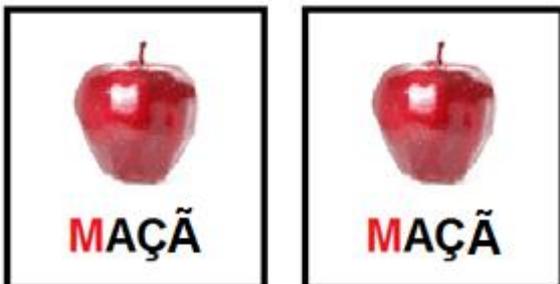
(Apenas modelo.)

Fonte: <http://www.thebarefootteacher.com/2018/03/summer-goals-flip-book-plus-3-free.html> acesso em 20/03/2019

A professora titular fará a filmagem da roda de leitura e a folha pré-estruturada será recolhida como registro.

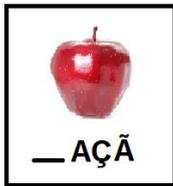
- Jogo de memória (em língua portuguesa)

A professora titular jogará com as crianças um jogo de memória com o vocabulário dos alimentos que aparecem na história do livro “*The very hungry Caterpillar*”. Cada um dos quatro grupos da sala receberá um kit para jogar.

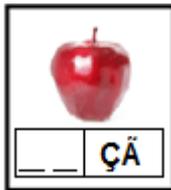


Fonte: Arquivo pessoal

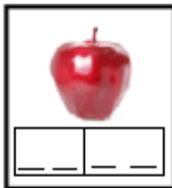
Como registro e sistematização do jogo, cada criança receberá uma folha com as imagens dos alimentos do jogo, deverão recortar e colar no caderno, escrevendo o nome do alimento. Essa será uma atividade diferenciada, levando em consideração os níveis de escrita das crianças.



Atividade para crianças em nível de escrita pré-silábico.



Atividade para crianças em nível de escrita silábico.



Atividade para crianças em nível de escrita silábico-alfabético.

## Módulo 2

- *Whisper Game* (em língua inglesa)

Esse jogo é uma adaptação da brincadeira “Telefone sem fio”. Haverá dois conjuntos de *flashcards* com as imagens dos alimentos que aparecem na história “*The very hungry Caterpillar*”, além das imagens aparecerá o nome do alimento em inglês.

Um dos conjuntos de *flashcard* estará no meio da roda, com as cartas viradas para cima e o outro conjunto ficará com a *teacher*. Então a *teacher* irá sussurrar o nome de um dos alimentos para uma criança, mostrando o *flashcard* correspondente para ela. Essa criança irá sussurrar para criança ao seu lado e assim por diante. A última criança deverá pegar do meio da roda o *flashcard* correspondente à palavra que ouviu.

Como registro e sistematização da atividade, montaremos um painel que servirá como banco de palavras. Para montar o painel, utilizaremos imagens dos

alimentos prontas e etiquetas com os nomes dos alimentos em língua inglesa. A turma montará esse painel com as professoras.

*Teacher: What is it?*  
*Students: It's an Apple.*  
*Teacher: Ok. Which tag is apple written on?*  
*Students: Na segunda tag.*  
*Teacher: How have you discovered it?*  
*Students: \*hipóteses*

A professora titular fará a filmagem da atividade.

- Atividade com sílabas ou letras móveis(em língua portuguesa)

As crianças serão separadas em grupos conforme o nível de escrita de palavras em língua portuguesa. Cada grupo receberá cartelas com as imagens dos alimentos da história e sílabas/letras móveis para montar o nome do alimento.



MA	ÇÃ
M	A
Ç	Ã

Níveis de escrita pré-silábico e silábico.

Nível de escrita silábico-alfabético.

Fonte: Arquivo pessoal

Como registro e sistematização, as crianças deverão fazer uma lista em língua portuguesa dessas palavras em seus cadernos. A lista deverá seguir alguma classificação, estipulada pelas crianças e pela professora titular.

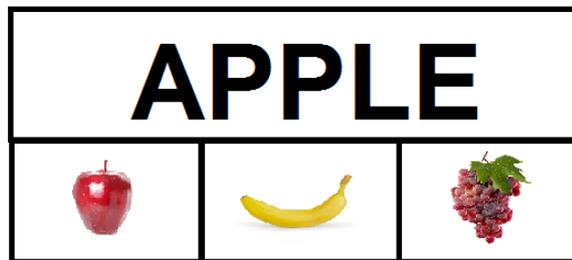
Serão tiradas fotos como registro da atividade.

### Módulo 3

#### - Atividade “Clipper cards”(em língua inglesa)

Nessa atividade, as crianças serão divididas em quatro grupos. Elas receberão cartelas que conterão o nome de um alimento em língua inglesa e três imagens, só uma das imagens será do alimento correspondente. Então, elas usarão um prendedor de roupa para marcar o alimento correspondente.

As professoras tirarão fotos do grupo com suas cartelas para registro.



Fonte: Arquivo Pessoal

#### - Bingo (Atividade avaliativa final de escrita de palavras em língua portuguesa)

As crianças receberão cartelas com imagens dos alimentos. A professora titular sorteará o nome do alimento em língua portuguesa e quem possui-lo em sua cartela deverá marcá-lo. No final, as crianças deverão colar a tabela em uma folha e escrever o nome em língua portuguesa dos alimentos que estão na tabela.

Essa folha será recolhida para registro.

### Produto Final

Ao longo da semana, algumas embalagens dos alimentos serão recolhidas. Os alimentos que não possuírem embalagens serão desenhados pelas crianças. Montaremos um painel dos alimentos consumidos pelas crianças em seu lanche, classificado em frutas, comidas e bebidas. Tiraremos foto do painel.

Antes de colar etiquetas com o nome dos alimentos em inglês, contar às crianças que jogaremos o “*What is it?*” game. A turma será dividida em quatro grupos, cada grupo irá desafiar o outro indo até o painel, encostando em um dos

alimentos e perguntando “*What is it?*”. O grupo que foi desafiado deve responder “*It's a/an...*” para ganhar um ponto. Essa atividade será filmada. (atividade de avaliação final de compreensão e produção oral em língua inglesa- *listening e speaking*)

Depois, cada criança receberá uma folha e deverá escrever (em inglês) o nome de cinco alimentos do painel, podem escrever os alimentos de que gostam mais. Essa folha será recolhida para registro. (atividade de avaliação final de escrita de palavras em língua inglesa- *writing*).

## APÊNDICEF- SEQUÊNCIA DIDÁTICA: *EASTER*

### Assunto/Objeto de conhecimento

- Celebração da Páscoa;
- Vocabulário referente à celebração da Páscoa;
- Recursos linguísticos “*What is it?*”, “*It’s a/an...*” e “*Happy Easter!*”.

### Objetivos

- Celebrar a Páscoa vivenciando esse momento através do aprendizado das línguas;
- Compreender oralmente os recursos linguísticos e vocabulário referente à celebração da Páscoa; (*listening*)
- Comunicar-se oralmente utilizando os recursos linguísticos e vocabulário referente à celebração da Páscoa; (*speaking*)
- Escrever palavras na língua portuguesa referentes ao vocabulário da celebração da Páscoa;
- Seriar objetos símbolos da Páscoa.
- Sensibilizar-se à escrita de palavras em inglês a partir de suas hipóteses; (*writing*)
- Compreender o texto literário “*Happy Easter, Biscuit*” lido pela professora; (*reading*)

### Apresentação da sequência didática aos(as) alunos(as)

- Roda de conversa (língua portuguesa e inglês)

As professoras levarão para a roda uma cesta com objetos símbolos da Páscoa. Ocorrerá a exploração desses objetos pelas crianças que serão convidadas a contarem lembranças que surgem a partir desses objetos. A cesta terá um ovo de Páscoa, cenoura, chocolate e um coelho de pelúcia. A profissional de apoio fará a filmagem.

### Produções Iniciais

- Ditado de imagem (avaliação de escrita de palavras em língua inglesa-*writing*)

As crianças serão convidadas para fazerem o desenho de três objetos da cesta e escreverem o nome desses objetos. Será utilizada uma folha pré-estruturada que, no final, será recolhida para registro.

Fonte: Arquivo Pessoal

- Ditado de objetos concretos (avaliação de escrita de palavras em língua portuguesa)

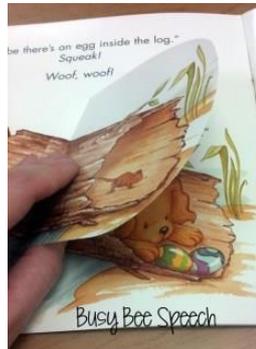
Utilizando alguns objetos da cesta de Páscoa, as crianças escreverão o nome de quatro desses objetos, que serão mostrados pela professora, e uma frase. O ditado será realizado em uma folha em branco. Essa folha será recolhida como registro. Ditado: cesta, ovo, coelho, chocolate. Na cesta do coelho tem ovos.

## Módulo 1

- Roda de leitura do livro "*Happy Easter, Biscuit!*" de Alyssia Satin Capucilli (*reading and listening*)

Em roda, a *teacher* contará a história "*Happy Easter, Biscuit!*". Como exploração da contação da história, as crianças farão um desenho pensando onde esconderiam os ovos se fossem o coelho da Páscoa. Como recurso artístico, as crianças deverão utilizar uma aba na folha para esconder os ovos, assim sua

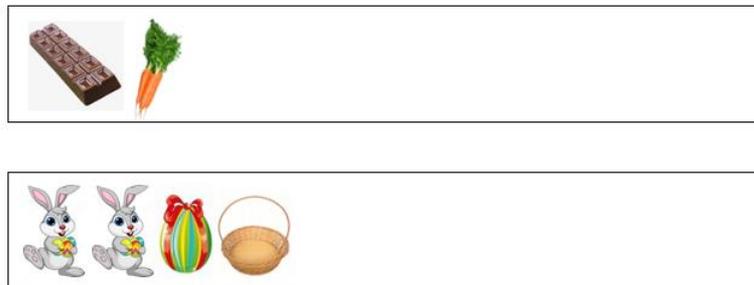
produção terá o mesmo efeito do livro. As produções serão recolhidas para registro. A professora fará a filmagem.



Fonte: <http://busybeespeech.com/happy-easter-biscuit/> acesso em 06/04/2019

- Atividade avaliativa de seriação (língua portuguesa)

Em roda, a professora explorará com as crianças seriações utilizando imagens de objetos símbolos da Páscoa que estavam na cesta. Então, cada criança receberá uma folha pré-estruturada com o início de duas séries e deverá continuá-la fazendo a colagem de imagens.



Seriação  
Fonte: Arquivo pessoal

## Módulo 2

- Guess the word (*listening and speaking* – em inglês e português)

As crianças sentarão no formato de “cineminha”. Explicar que vamos jogar um jogo de adivinhação, em que a *teacher* falará uma palavra, apenas articulando a boca, sem produzir som. Antes de começar a atividade, lembrar com as crianças, através de *flashcards*, as palavras relacionadas à Páscoa.

Como sistematização, faremos um painel como banco de palavras, o painel será em inglês e português. Para montar o painel, utilizaremos imagens dos símbolos da Páscoa prontas e etiquetas com os nomes dos alimentos em inglês e português. A turma montará esse painel com as professoras. A profissional de apoio fará a filmagem.

*Teacher: What is it?*

*Students: It's a bunny.*

*Teacher: Ok. Which tag is bunny written at?*

*Students: Na segunda tag.*

*Teacher: How have you discovered it?*

*Students: \*hipóteses*

Professora: "nome da criança", você pode ler o que está escrito nessa etiqueta?

*Students: CO-E-LHO*

Professora: Muito bem. Vamos colar então do lado da imagem do coelho.

*Students: Na segunda tag.*

Professora: As palavras *bunny* e coelho têm algo de parecido? E de diferente?

*Students: \*hipóteses*

- Jogo da memória (atividade de produção oral e leitura de palavras em inglês- *speaking and reading* - e leitura em português)

Dividir a turma em dois grupos e cada professora acompanhará um dos grupos. Jogaremos um jogo da memória. Serão 3 baralhos, o primeiro com imagens dos símbolos da Páscoa, o segundo com o nome dos símbolos em português e o terceiro com a escrita em inglês. Para ganhar as cartas, as crianças precisam virar o trio que corresponde à mesma coisa, exemplo: cartela com imagem do coelho, cartela escrita *bunny* e cartela escrita coelho. Cada professora fará a filmagem no grupo pelo qual ficou responsável.

CHOCOLATE		CHOCOLATE
CENOURA		CARROT

Fonte: Arquivo Pessoal

### Produção final

- Sistematização do jogo da memória (atividade avaliativa de escrita de palavras em português e inglês-*writing*)

Cada criança receberá os baralhos do jogo da memória em uma folha A4, mas os baralhos dos nomes dos símbolos estarão em branco. As crianças deverão completar os baralhos com a escrita em português e posteriormente em inglês. Para que as crianças não se confundam, a professora conduzirá a atividade primeiramente e só depois que todas as crianças tenham escrito as palavras em português a *teacher* iniciará a escrita na língua inglesa.

NOME \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_\_

MEMORY GAME  
EASTER

Fonte: Arquivo Pessoal

## APÊNDICEG- SEQUÊNCIA DIDÁTICA: QUINTA DA ESTÂNCIA

### Assunto/Objeto de conhecimento

- Saída de campo à Quinta da Estância;
- Vocabulário referente a animais;
- Recursos linguísticos “*What is it?*”, “*It’s a/an...*”
- Gênero textual lista

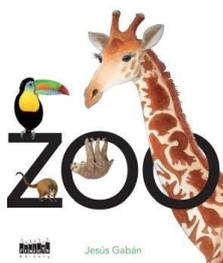
### Objetivos

- Produzir texto do gênero lista para observação durante saída de campo à Quinta da Estância; (*writing*)
- Compreender oralmente os recursos linguísticos e vocabulário referente a animais; (*listening*)
- Comunicar-se oralmente utilizando os recursos linguísticos e vocabulário referente a animais; (*speaking*)
- Escrever palavras na língua portuguesa referentes ao vocabulário relacionado a animais;
- Sensibilizar-se à escrita de palavras em inglês a partir de suas hipóteses; (*writing*)
- Compreender o texto literário “ZOO” lido pela professora; (*reading*)

### Apresentação da sequência didática aos(as) alunos(as)

- Roda de leitura (português e inglês- *reading, listening and speaking*)

Como motivação prévia, levar uma mochila com uma garrafa de água, um chapéu de explorador, um binóculo e o livro que será lido, “ZOO” de Jesús Gabán.



O livro ZOO é um livro de imagem que apresenta vários animais em diferentes habitats, porém presos. Ao longo da história, uma personagem observa esses animais sempre se escondendo e tentando imitar esses animais de alguma forma.

Intervenções (antes da leitura- em inglês):

- *What is the story about?* (Ao explorar a mochila e os objetos)
- *The title of the book is "ZOO", have you ever visited a zoo? What animals can you see on the cover? Are these animals different or similar? Can you see anything different on this giraffe?* (Ao explorar capa, contracapa, ilustrador e editora)

Começar a história pedindo que eles(as) observem muito bem o que está acontecendo e combinar que, se eles(as) desejam falar algo durante a história, podem levantar a mão para pedir a palavra.

Intervenções (durante a leitura- em inglês):

- *Do you know any of these animals?*
- *What do they have in common? Are they different from the other?*
- *Is there anyone visiting this zoo? What is he doing?*
- *Does this boy have anything in common with the animals?*

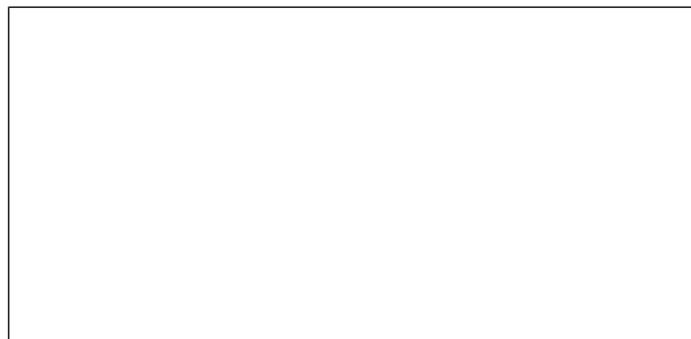
Intervenções (final da leitura- em português):

- Então, o que vocês acharam desse zoológico?
- Que animais vocês viram nesse zoológico? Como os animais estavam? Estavam em jaulas?
- Alguém lembra qual o lugar que vamos visitar essa semana? E vocês sabiam que lá também tem animais? Alguém tem alguma ideia de quais animais nós vamos ver lá? Será que esses animais vão estar em jaulas ou como na história?
- No final da história, o que aconteceu mesmo? E para onde vocês acham que os animais estavam indo?

**Produções Iniciais**

- Desenho com produção escrita (avaliação inicial de escrita de palavras em inglês - *writing*- e avaliação de escrita de frase em português)

As crianças receberão uma folha pré-estruturada. Nela, farão um desenho respondendo a pergunta “Para onde os animais estavam indo?”. Será feito um sorteio de cinco animais, que aparecem na história e elas podem desenhar apenas esses animais na composição de seus desenhos. Farão parte do sorteio os animais: *butterfly, monkey, giraffe, tortoise, fish, elephant, frog* e *bird*. Depois de fazer o desenho, as crianças deverão escrever o nome em inglês desses animais, identificando-os em seus desenhos. Então, irão responder a pergunta que estará na folha pré-estruturada.



PARA ONDE OS ANIMAIS ESTÃO INDO?  
Produção artística a partir da obra "ZOO" de Jesús Geada.



Fonte: Arquivo Pessoal

## Módulo 1

- Dominó dos animais (em inglês- *reading*)

Para dar início à atividade, as crianças montarão com a *teacher* Bruna *flashcards* de alguns animais que apareceram na história “ZOO”. Os *flashcards* conterão apenas a imagem dos animais e as crianças serão convidadas a pegarem uma cartela que conterá o nome desses animais para colocar no *flashcard*.

A turma será dividida em quatro grupos. As crianças receberão peças com a imagem e nome dos animais em inglês. As regras do jogo seguirão as regras do jogo de dominó.

Como continuidade dessa atividade, será feita a leitura coletiva das peças do jogo no grande grupo.

A professora e a *teacher* farão as filmagens nos pequenos grupos e a professora fará a filmagem durante a leitura coletiva. Banco de palavras: *butterfly, monkey, giraffe, tortoise, fish, elephant, frog e bird*



Fonte: Arquivo Pessoal

- Jogo de Adivinha (português)

A professora lerá para as crianças algumas adivinhas, algumas crianças serão convidadas para ler pequenas frases. A turma deverá adivinhar a qual animal a adivinha se refere. Como continuação da atividade, as crianças receberão uma folha com a imagem dos animais da adivinha e deverão escrever o nome desses animais, as folha serão adaptadas conforme o nível de escrita das crianças. No final, as crianças serão convidadas a escreverem algo que aprenderam sobre um dos animais, lembrando das informações das adivinhas. A folha e a frase serão feitas no caderno.

**BORBOLETA**

- É ENCONTRADA NA NATUREZA DE DIVERSAS CORES E TAMANHOS.
- É UM INSETO VOADOR;
- TEM DOIS PARES DE ASAS.

Fonte: <https://www.significados.com.br/borboleta/> 19/04/2019

**PEIXE**

- VIVE NA ÁGUA;
- POSSUI NADADEIRAS;
- É COBERTO POR ESCAMAS PROTETORAS.

Fonte: [https://ambientesambientebrasil.com.br/fauna/peixes/peixes - caracteristicas\\_cerais.html](https://ambientesambientebrasil.com.br/fauna/peixes/peixes - caracteristicas_cerais.html) 19/04/2019

**MACACO**

- VIVE NAS FLORESTAS, SAVANA E PÂNTANOS DAS REGIÕES TROPICAIS;
- SE ALIMENTA DE FRUTAS, SEMENTES, INSETOS E PEQUENOS ANIMAIS.
- A MAIORIA VIVE EM ÁRVORES;

Fonte: <https://www.portaisofrancisco.com.br/animais/macaco> 19/04/2019

**ELEFANTE**

- POSSUI PELE GROSSA;
- SE ALIMENTA DE FOLHAGENS E FRUTOS;
- POSSUI ORELHAS GRANDES E UMA TROMBA ALONGADA.

Fonte: [https://ambientesambientebrasil.com.br/fauna/peixes/peixes - caracteristicas\\_cerais.html](https://ambientesambientebrasil.com.br/fauna/peixes/peixes - caracteristicas_cerais.html) 19/04/2019

**GIRAFA**

- GERALMENTE HABITA SAVANAS, PASTAGENS E BOSQUES;
- É CONHECIDA POR SUA ALTURA;
- SE ALIMENTA DE FOLHAGEM.

Fonte: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/animais/girafa> 19/04/2019

**SAPO**

- NASCEM COM CAUDAS, MAS QUANDO CRESCEM AS TROCAM POR PERNAS;
- TEM FORMATO DE CORAÇÃO OU TRIÂNGULO;
- UTILIZA SUA LINGUA COMPRIDA PARA CAPTURAR SEU ALIMENTO.

Fonte: <http://animais.culturamix.com/informacoes/anfibios/sapo> 19/04/2019

**CAGADO**

- VIVE NA ÁGUA E NA TERRA;
- SE ALIMENTA DE PEIXES PEQUENOS, VERMES, INSETOS E MOLUSCOS;
- POSSUI UM CASCO.

Fonte: <http://animais.culturamix.com/informacoes/repteis/cagado-cabe-cudo> 19/04/2019

**PASSARO**

- É ENCONTRADO EM TODAS AS PARTES DO PLANETA;
- POSSUI ASAS E BICO;
- SEU CORPO É COBERTO POR PENAS.

Fonte: <http://animais.culturamix.com/informacoes/anfibios/sapo> 19/04/2019

Professora: O que é, o que é que vive na água?  
 Estudantes: Tubarão!  
 Professora: O que é, o que é que vive na água e possui nadadeiras?  
 Estudantes: Peixe!

	__ __ BOLE TA
	__ CA CO
	__ RA FA
	__ __ XE
	__ PO

	__ __ __ __
	__ __ __ __
	__ __ __ __
	__ __ __ __
	__ __ __

	__ ORBOLETA
	__ ACACO
	__ IRAFA
	__ EIXE
	__ APO

Nível silábico

Nível alfabético

Nível pré-silábico

**Módulo 2**

- Diário de campo (português e inglês- reading and writing)

A professora dará início à atividade, explorando com as crianças o que é um diário de campo e contando que produziremos um para a nossa visita à Quinta da Estância, explicará que utilizaremos esse diário durante nosso passeio. A capa do diário de campo será realizada com inspiração nas obras de Gustavo Rosa, artista que estará sendo estudando pelas crianças durante a semana. A primeira página do

diário conterá uma tabela onde as crianças completarão: nome, turma, para onde vamos e como vamos.

Então, a *teacher* convidará as crianças a escreverem uma lista de animais que as crianças devem observar se existem na Quinta da Estância ou não. Essa lista estará na segunda página do diário de campo das crianças. A lista será feita coletivamente no quadro. Primeiro, escolheremos um título, propor “*Animals Check-List*”. Em uma parte do quadro, já estarão, em cartelas, o nome de cinco animais (*butterfly, monkey, giraffe, frog and fish*); a cada item da lista, a *teacher* colocará uma imagem e convidará uma criança para colocar a cartela com o nome do animal ao lado da imagem. Depois as crianças farão o mesmo em seu diário de campo: desenharão o animal e escreverão o nome dele ao lado.

Imagem do sapo

*Teacher: What animal is it?*

*Students: Frog!*

*Teacher: Who knows which card has “frog” written at?*

Algum(a) estudante dirá que sabe, a professor convidará a criança a pegar a cartela e colocar ao lado da imagem e perguntará:

*Teacher: How have you discovered it's written “frog” at this card?”*

*Student: \*hipóteses*

A atividade será gravada pela profissional de apoio no momento da professora e, no momento da lista, a professora filmará.

### **Produção final**

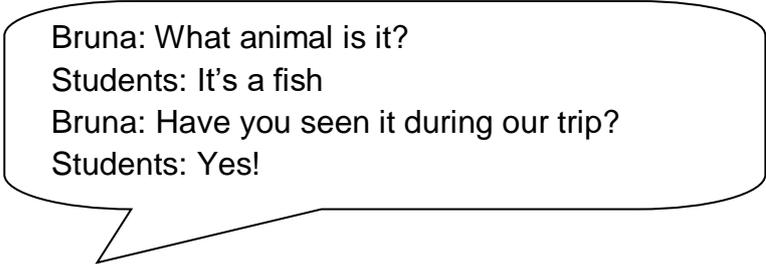
- Finalização do diário de campo (português e inglês)

Em roda, retomaremos com as crianças como foi nossa visita à Quinta da Estância, incentivando-as a usarem seus diários para lembrar. A professora terminará com as crianças a tabela da primeira página completando: o que vimos e deque mais gostamos. Nas outras páginas, as crianças terão completado o que elas viram durante o passeio, seguindo o estudo das formas geométricas que estão sendo estudadas paralelamente a essa sequência didática a partir dos estudos do

artista Gustavo Rosa: durante o passeio, as crianças tentarão ver as formas geométricas na natureza.

A *teacher* retomará com as crianças a lista de animais que deveriam ter sido observados. (esse será um momento de avaliação oral- *listening and speaking*). Nesse momento a professora fará a filmagem.

A professora estará apontando para uma figura? Se estiver, eu diria “What animal is that/this?” Por exemplo, se fosse um jogo e um dos parceiros não enxerga, eu usaria “it” – What animal is it? Is it a big animal? Etc. etc.



Bruna: What animal is it?  
 Students: It's a fish  
 Bruna: Have you seen it during our trip?  
 Students: Yes!

Então, as crianças serão convidadas a fazer uma produção na última folha de seu diário de campo, através de desenho e escrita. Elas deverão desenhar o que gostaram mais de fazer e o animal que acharam mais interessante. Escreverão o nome desse animal em inglês (avaliação de escrita de palavras- *writing*) e completarão a frase “Eu gostei de....”.

- Ditado de palavras (português- atividade avaliativa de escrita de palavras)

As crianças receberão uma folha com a imagem de cinco animais, são eles: borboleta, macaco, girafa, peixe e sapo. Explicar que devem escrever o nome desse animal ao lado da imagem.