



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

VIVIAN CAMPAGNOLLI BERGANTINI SAVIOLLI

**CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A ALFABETIZAÇÃO
BILÍNGUE PORTUGUÊS/INGLÊS:
ATIVIDADES PRÁTICAS E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES**

Londrina
2025

VIVIAN CAMPAGNOLLI BERGANTINI SAVIOLLI

**CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A ALFABETIZAÇÃO
BILÍNGUE PORTUGUÊS/INGLÊS:
ATIVIDADES PRÁTICAS E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

Orientador: Profª. Dra. Cláudia Cristina Ferreira.

Londrina
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S267 Saviolli, Vivian Campagnolli Bergantini.
Construindo caminhos para a alfabetização bilíngue português/inglês : atividades práticas e percepções de professores / Vivian Campagnolli Bergantini Saviolli. - Londrina, 2025.
320 f. : il.

Orientador: Claudia Cristina Ferreira.
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2025.
Inclui bibliografia.

1. Alfabetização bilíngue - Tese. 2. Prática docente - Tese. 3. Educação bilíngue - Tese. I. Ferreira, Claudia Cristina. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 37

VIVIAN CAMPAGNOLLI BERGANTINI SAVIOLLI

**CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A ALFABETIZAÇÃO
BILÍNGUE PORTUGUÊS/INGLÊS:
ATIVIDADES PRÁTICAS E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profa. Dra. Claudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Janaína Weissheimer
Universidade Federal do Rio Grande do Norte –
UFRN)

Prof. Dr. Ubiratã Kickhöfel Alves
Universidade Federal do Rio Grande do Sul –
UFRGS

Profa. Dra. Telma Gimenez
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 18 de novembro de 2025.

Ao meu querido marido Alfredo, meu porto seguro cuja presença é
fortaleza e refúgio.

Aos meus amados filhos, Henrique e Livia. Por vocês, trilho este
caminho com integridade, perseverança e resiliência. Não se
esqueçam de que não haverá arrependimento onde houver virtude!

Aos meus pais, por serem a base sobre a qual construí minha história.

À minha irmã, pela presença (mesmo na distância) e pelo vínculo
profundo que nos une desde sempre.

Sem vocês, essa jornada não teria sentido.

AGRADECIMENTOS

“Em tudo dai graças” (1 Tessalonicenses 5:18). Este versículo guia meu coração ao olhar para os quatro anos que se passaram: um período de desafios e aprendizados, de momentos difíceis e conquistas profundas. Nele encontro o princípio que direcionou minha jornada: mesmo nas tempestades, sempre há motivos para reconhecer a graça e a presença de Deus.

Primeiramente, agradeço a Deus. “Até aqui nos ajudou o Senhor” (1 Samuel 7:12). Foi Ele quem me fortaleceu nos dias de dor e me encheu de esperança nos dias bons. Nestes anos, pude me aproximar ainda mais d’Ele, e essa caminhada me tornou mais forte, mais consciente e mais em paz. Superei um câncer, vivi rupturas pessoais, profissionais e acadêmicas doloridas, mas em tudo encontrei consolo, aprendizado e renovação. Foi ao longo dessa trajetória que o essencial se fez ainda mais evidente em minha vida: fê, família e valores.

Ao meu marido, Alfredo, meu alicerce nesta jornada. Mesmo com o seu “jeitão” (que às vezes arranca risadas, outras vezes suspiros de paciência! rs), você é meu grande apoiador. Obrigada por segurar a barra comigo, por acreditar em mim, mesmo quando eu mesma duvidei. O seu comprometimento para comigo e nossos filhos, que muitas vezes se reflete nas horas e madrugadas dedicadas ao trabalho, me permitiu desacelerar no âmbito profissional e aproveitar o tempo de aprendizado que o doutorado proporciona. Dividir a vida com você tem sido um grande privilégio! Aos meus filhos, Henrique e Lívia, que talvez não tenham ideia do que significam esses quatro anos de pesquisa e horas sem fim diante do computador, mas que pelo simples fato de existirem em minha vida, são fonte inesgotável de amor e sentido.

Aos meus pais, Ivone e José Luiz, que me apoiam, me encorajam, mas também me chamam à realidade quando é preciso. A base que vocês me deram forjou meu caráter e foi essa formação que me manteve firme diante das tribulações, sem abrir mão dos meus princípios éticos e morais. À minha irmã, que eu amo tanto, que mesmo na distância está sempre torcendo por mim. Sua presença, mesmo quando não física, é fonte de força e conforto. Aos meus sogros, Sandra e Marco, que me acolhem como filha e me oferecem apoio generoso em todas as fases.

Aos meus amigos, que viveram comigo os dias de luta – e foram muitos! Vocês respeitaram meus momentos de recolhimento, me deram forças nos períodos de fragilidade, me animaram quando a tristeza e a estagnação pareciam maiores do que eu podia suportar, e permaneceram ao meu lado com fidelidade. Rimos, choramos, e até sonhamos com

“defender-me da banca de doutorado” (quem dera isso fosse possível! rs). A amizade de vocês é um presente eterno.

À minha professora orientadora, que Deus colocou em meu caminho como um verdadeiro anjo (Salmos 91:11: “*Porque aos seus anjos dará ordens a teu respeito, para te guardarem em todos os teus caminhos*”). Você foi o instrumento divino que me trouxe de volta ao prumo, ajudando-me a tomar decisões justas perante Deus e meu coração. Sua presença irradiou paz, serenidade e bondade, e sua sensibilidade, humanidade e acolhimento me motivou a dar continuidade a este estudo. Você soube equilibrar carinho e encorajamento, mostrando que a excelência também se manifesta no cuidado. Não há medida que retribua o bem que você fez a mim e, por consequência, a toda a minha família — que Deus devolva em dobro todo amor e generosidade que você nos ofereceu.

À banca examinadora, sinto-me profundamente honrada por contar com pessoas tão reconhecidas e renomadas, cuja generosidade e comprometimento vão além do rigor acadêmico. A participação de vocês não só enriqueceu este trabalho, como também demonstrou a importância de contribuir com o crescimento e fortalecimento de outros pesquisadores. Sou grata pelo tempo, cuidado e atenção que dedicaram a esta pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Ibiporã, especialmente ao então secretário de Educação, Prata Neto, à sua dedicada equipe, ao prefeito José Maria Ferreira e à primeira-dama Dona Eliana, pelo apoio e abertura para desenvolver projetos tão importantes. A experiência com os professores e alunos da rede municipal fortaleceu meus conhecimentos em alfabetização e consolidou os referenciais teórico-práticos que sustentam minha prática. Foi um tempo riquíssimo, desafiador e encantador, que guardo com profundo carinho e gratidão. Às professoras, coordenadoras e diretoras dos CMEIs, meu reconhecimento: mesmo diante das minhas exigências e demandas, vocês acreditaram, acolheram as propostas e caminharam comigo com seriedade e generosidade.

E, por fim, agradeço à *St. James' International School*, minha casa profissional. Foi aqui que cresci e amadureci, onde aprendi a ser professora, coordenadora, pedagoga, alfabetizadora, pesquisadora. Márcia e Marli, obrigada por abrirem as portas da escola para esta pesquisa, por me acolherem em um dos momentos mais difíceis da minha vida e por acreditarem em mim. À equipe de professoras, que aceitou mergulhar comigo no grupo de estudos, minha gratidão eterna: vocês fizeram desta caminhada um despertar. Desejo que tenha sido tão transformador para vocês quanto foi para mim.

A todos, minha gratidão sincera.

*Two roads diverged in a wood, and I—
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.*
(Frost, 1969. p. 106)¹

¹ *Dois caminhos divergiam em um bosque, e eu—
Eu escolhi o menos percorrido,
E isso fez toda a diferença.*
(Frost, 1969. p. 106, tradução própria)

RESUMO

SAVIOLLI, Vivian Campagnolli Bergantini. **Construindo caminhos para a alfabetização bilíngue português/ inglês:** atividades práticas e percepções dos professores. 2025. 320 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

O aumento das pesquisas brasileiras em educação bilíngue é notável, mas as demandas por estudos continuam substanciais (Megale; Liberali, 2016), especialmente na alfabetização em contextos bilíngues (Finger; Brentano; Ruschel, 2019). Este trabalho tem como foco a alfabetização em contextos de educação bilíngue de línguas de prestígio, mais especificamente a alfabetização bilíngue de uma escola cujas línguas de instrução são o português e o inglês. O objetivo geral é investigar as atividades de alfabetização bilíngue elaboradas e implementadas por professores durante uma formação continuada. Os objetivos específicos são: (i) analisar o Quadro Geral de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais construído a partir da formação continuada e suas adaptações para o contexto local; (ii) identificar e descrever as características das atividades de alfabetização bilíngue, analisando sua articulação com os fundamentos teórico-práticos discutidos e com as necessidades do contexto local; e (iii) investigar as percepções dos professores acerca da pilotagem e implementação das atividades de alfabetização bilíngue. Sua fundamentação teórica parte de uma postura conciliatória, agregando as contribuições da perspectiva sociocultural (Garcia, 2009a; Garcia; Wei, 2014) e dos estudos cognitivistas (Cummins, 1979, 1981, 2008; Bialystok, 2001, 2011; Abutalebi; Green, 2007; Verreyt et al., 2016) em relação à concepção de bilinguismo/educação bilíngue e suas implicações na prática de sala de aula. No que tange à alfabetização, este estudo também atravessa diferentes epistemologias, com base na abordagem sociocultural de Soares (2016) e nos estudos cognitivos de Morais (2013), Gabriel (2017) e Alves e Finger (2023), sendo estes dois últimos autores a principal referência para a alfabetização em contexto bilíngue. Trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativista com enfoque sócio-histórico. Os dados foram gerados a partir da gravação e transcrição dos encontros presenciais da formação continuada, dos questionários, dos quadros de alfabetização bilíngue e das produções colaborativas. A formação contou com a participação de professoras de uma escola internacional bilíngue, onde atuo como assessora pedagógica e já exerci funções como professora e coordenadora. A análise se deu pelo referencial de análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que a formação propiciou a construção do Quadro Geral de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais. A análise desse quadro, bem como das versões adaptadas para a escola, mostra que ele funciona como um organizador que sistematiza habilidades e áreas de instrução para a alfabetização bilíngue, oferecendo suporte ao planejamento docente e contribuindo para o fortalecimento de práticas bilíngues consistentes. As atividades de alfabetização bilíngue elaboradas na formação continuada estão fundamentadas em princípios teórico-práticos sólidos, são lúdicas, interdisciplinares e estão alinhadas às necessidades do contexto escolar, apesar de demandarem volume significativo de produção de materiais. Além disso, as percepções das professoras revelam que a pilotagem e implementação das atividades foi favorável, o engajamento dos alunos foi elevado e a autoconfiança e satisfação das professoras em relação à alfabetização bilíngue foram impactadas positiva e significativamente.

Palavras-chave: alfabetização bilíngue; prática docente; educação bilíngue.

ABSTRACT

SAVIOLLI, Vivian Campagnolli Bergantini. **Building pathways for portuguese/ english early biliteracy: practical activities and teachers' perceptions.** 2025. 320 p. PhD Thesis (Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2025.

The growth of Brazilian research on bilingual education is noteworthy; however, demands for further studies remain substantial, particularly in the area of early literacy within bilingual contexts. This study focuses on early literacy in the context of bilingual education involving prestigious languages, more specifically early biliteracy in a school where the languages of instruction are Portuguese and English. The main objective is to investigate early biliteracy practices designed and implemented by teachers during a continuing professional development program. Specifically, it aims to: (i) analyze the General Framework for Early Biliteracy: Skills and Instructional Approaches developed in the program and its local adaptations; (ii) identify and describe the features of the early biliteracy practices in relation to theoretical-practical foundations and local needs; and (iii) explore teachers' perceptions of the piloting and implementation of these practices. Grounded in a conciliatory theoretical stance, the study integrates sociocultural perspectives (Garcia, 2009a; Garcia; Wei, 2014) and cognitivist approaches (Cummins, 1979, 1981, 2008; Bialystok, 2001, 2011; Abutalebi; Green, 2007; Verreyt et al., 2016) to bilingualism and its classroom implications. Concerning literacy, it draws on both sociocultural (Soares, 2016) and cognitive frameworks (Morais, 2013; Gabriel, 2017; Alves; Finger, 2023), with the latter providing the main references for bilingual contexts. This qualitative, interpretivist study with a socio-historical orientation generated data from recordings and transcripts of in-person professional development meetings, questionnaires, early biliteracy frameworks, and collaborative productions. Content analysis revealed that the program enabled the construction of the General Framework for Early Biliteracy, which systematizes skills and instructional areas, supporting lesson planning and strengthening consistent biliteracy practices. The practices developed were theoretically grounded, play-based, interdisciplinary, and contextually relevant, though demanding in terms of resource production. Teachers' perceptions indicated that the piloting and implementation of the practices were positive, with high student engagement and significant improvements in teachers' self-confidence and satisfaction regarding early biliteracy.

Key-words: early biliteracy; teacher practice; bilingual education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Iceberg com duas pontas: o Modelo de Proficiência Subjacente Comum.....	48
Figura 2 -	Ilustração do Contínuo dos Modos Linguísticos do Bilíngue.....	57
Figura 3 -	Os componentes da pedagogia translíngue	63
Figura 4 -	Exemplo de “ <i>Bridge</i> ” com línguas organizadas lado a lado.....	68
Figura 5 -	Modelo Holístico de Bilingüidade proposto por Escamilla <i>et al.</i> (2014)	69
Figura 6 -	Tradução dos termos literacia, alfabetização e letramento pelo Google Tradutor.....	73
Figura 7 -	Modelo flexível múltiplo	85
Figura 8 -	Modelo de planejamento das atividades de alfabetização bilíngue	109
Figura 9 -	Destaque da formação continuada no informativo da escola.....	112
Figura 10 -	A formação, seus princípios e módulos	113
Figura 11 -	Responsabilidades desta pesquisa.....	123
Figura 12 -	Modelo do Quadro de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais.....	133
Figura 13 -	Segunda versão do Quadro de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais para o <i>Tiny Tots</i>	136
Figura 14 -	Exemplos de atividades motoras e multissensoriais de traçado das letras.....	141
Figura 15 -	Protótipo do “ <i>Word Explorers Calendar</i> ” em inglês e português	163
Figura 16 -	Protótipo do “ <i>Bilingual Detective Notebook</i> ”	167
Figura 17 -	Protótipo do “ <i>Compound Words Domino</i> ” - parte 1	171
Figura 18 -	Protótipo do “ <i>Compound Words Domino</i> ” - parte 2.....	171
Figura 19 -	Protótipo do cartaz da atividade “Troca-troca das sílabas”	176
Figura 20 -	Exemplo de imagens para o “ <i>Memory Chain Game</i> ”	179
Figura 21 -	Protótipo do “ <i>Rhyme Book</i> ” da atividade “ <i>Rhyme Time</i> ”	183
Figura 22 -	Exemplo de imagens para a atividade “ <i>Rhyming Yard Games</i> ”	186
Figura 23 -	Jogos “Tapa Certo” e “Mãozinha Bate-Bate”.....	189
Figura 24 -	Exemplo de imagens para a atividade “ <i>Rhyme Smash</i> ”.....	190
Figura 25 -	Exemplo de imagens para a atividade “ <i>Slaves of Job Can Rhyme</i> ”	195
Figura 26 -	Exemplo da sanfona de rimas da palavra <i>kite</i> (inglês).....	198
Figura 27 -	Livro infantil <i>Pierre the Penguin: A True Story</i>	203

Figura 28 -	Protótipo do “ <i>Sound Pictionary Portfolio</i> ”	205
Figura 29 -	Protótipo do “ <i>Sound Buddies Chart</i> ”	212
Figura 30 -	Protótipo do “ <i>Sound Match Memory Game</i> ”	215
Figura 31 -	Exemplos de quadros de cognatos	218
Figura 32 -	Exemplos de quadros de <i>Bridge</i>	218
Figura 33 -	Protótipo do “ <i>Bilingual Sound Mapping Chart</i> ”	219
Figura 34 -	Síntese das características das atividades elaboradas na formação continuada	228

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Setor de atuação das participantes de pesquisa.....	114
Gráfico 2 -	Cargo que as participantes ocupam na escola.....	115
Gráfico 3 -	Tempo de atuação das professoras na escola.....	115
Gráfico 4 -	Graduação das professoras.....	116
Gráfico 5 -	Formação específica em educação bilíngue.....	117
Gráfico 6 -	Execução da atividade vs. Planejamento	230
Gráfico 7 -	Adaptações na execução das atividades.....	233
Gráfico 8 -	Inclusão das atividades no quadro de propostas da escola	237
Gráfico 9 -	Atividades implementadas	240
Gráfico 10 -	O engajamento dos alunos	253

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Produções acadêmicas em alfabetização bilíngue	28
Quadro 2 -	Trabalhos selecionados	33
Quadro 3 -	Objetivos e estratégias de ensino por meio da translinguagem	62
Quadro 4 -	A separação estratégica e a interação intencional entre as línguas em contexto escolar: o que dizem alguns pesquisadores.....	71
Quadro 5 -	Síntese do referencial teórico.....	98
Quadro 6 -	Características da educação infantil e 1º Ano.....	102
Quadro 7 -	Os princípios para a elaboração da formação continuada.....	105
Quadro 8 -	O módulo “Concepções e Princípios Teórico-Práticos da Alfabetização Bilíngue.....	107
Quadro 9 -	Nomes das participantes	118
Quadro 10 -	Nomes das participantes do último questionário	119
Quadro 11 -	Resumo da pesquisa	122
Quadro 12 -	Quadro Geral de Alfabetização Bilíngue: habilidades e abordagens instrucionais	137
Quadro 13 -	Quadro de Alfabetização Bilíngue: habilidades e abordagens instrucionais para o <i>Tiny Tots</i>	147
Quadro 14 -	Quadro de Alfabetização Bilíngue: habilidades e abordagens instrucionais para o 1º Ano	152
Quadro 15 -	Planejamento da atividade “ <i>Word Explorers</i> ”.....	164
Quadro 16 -	Planejamento da atividade “ <i>Word Detectives</i> ”	167
Quadro 17 -	Planejamento da atividade “ <i>Compound Words Domino</i> ”	172
Quadro 18 -	Planejamento da atividade “Troca-troca das Sílabas”	176
Quadro 19 -	Planejamento da atividade “ <i>Memory Chain Game</i> ”	180
Quadro 20 -	Planejamento da atividade “ <i>Rhyme Time</i> ”	183
Quadro 21 -	Planejamento da atividade “ <i>Rhyming Yard Games</i> ”.....	187
Quadro 22 -	Planejamento da atividade “ <i>Rhyme Smash</i> ”	190
Quadro 23 -	Planejamento da atividade “ <i>Hot Potato Rhyme Game</i> ”	193
Quadro 24 -	Planejamento da atividade “ <i>Slaves of Job Can Rhyme</i> ”	195
Quadro 25 -	Planejamento da atividade “ <i>Rhyme Accordion</i> ”	200
Quadro 26 -	Planejamento da atividade “ <i>Sound Pictionary Portfolio</i> ”	205
Quadro 27 -	Planejamento da atividade “ <i>Word Competition</i> ”	208

Quadro 28 - Planejamento da atividade “ <i>Sound Buddies</i> ”	212
Quadro 29 - Planejamento da atividade “ <i>Sound Match Memory Game</i> ”	215
Quadro 30 - Planejamento da atividade “ <i>Bilingual Sound Mapping</i> ”	220
Quadro 31 - Resumo das características gerais das atividades pedagógicas.....	223

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE: PERSPECTIVAS E IMPLICAÇÕES	26
2.1	Panorama das pesquisas sobre alfabetização bilíngue no Brasil	26
2.2	Bilinguismo e educação bilíngue	42
2.2.1	As línguas do bilíngue não estão separadas em “caixinhas”	43
2.2.1.1	Justificativas da perspectiva heteroglóssica: o bilinguismo dinâmico	43
2.2.1.2	Justificativas da perspectiva cognitiva: a Hipótese da Proficiência Subjacente Comum	46
2.2.2	“Misturar” as línguas não é um problema.....	50
2.2.2.1	Justificativas da perspectiva heteroglóssica: a translanguagem	50
2.2.2.2	Justificativas da perspectiva cognitiva: a alternância de código.....	53
2.2.3	A sala de aula não pode separar por completo o que está “misturado” no aluno.....	60
2.2.3.1	Justificativas da perspectiva heteroglóssica: a pedagogia translíngue.....	60
2.2.3.2	Justificativas da perspectiva cognitiva: a consciência metabilíngue e as conexões entre as línguas	66
2.3	Alfabetização Bilíngue	72
2.3.1	Alfabetização, letramento e literacia.....	72
2.3.2	A faceta linguística	78
2.3.3	Alfabetização em contexto bilíngue.....	84
2.4	A formação de professores para o trabalho com a alfabetização bilíngue	91
2.5	Resumo da seção	97
3	DESENHO METODOLÓGICO	100
3.1	Contexto de pesquisa - a escola	101
3.2	Contexto de geração de dados - a formação continuada	103
3.3	Participantes de pesquisa	113
3.4	Instrumentos de coleta	119
3.5	Procedimentos de análise de dados	121

3.6	Questões éticas.....	122
3.7	Resumo da seção	125
4	O QUADRO GERAL DE ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE: HABILIDADES E ABORDAGENS INSTRUCCIONAIS E SUAS ADAPTAÇÕES	127
4.1	A demanda do contexto de prática	127
4.2	O quadro geral de alfabetização bilíngue: habilidades e abordagens instrucionais.....	137
4.3	Customização do quadro geral de alfabetização bilíngue: exemplos práticos.....	147
4.4	Resumo da seção	160
5	AS ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE.....	161
5.1	Atividades que promovem a consciência silábica	161
5.2	Atividades que promovem a consciência fonológica no nível intrassilábico: aliterações e rimas.....	178
5.3	Atividades que promovem a consciência grafofonêmica.....	197
5.4	Atividades que promovem a consciência metabilíngue	207
5.5	Características gerais das atividades elaboradas.....	221
5.6	Resumo da seção	227
6	AS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS ACERCA DAS ATIVIDADES IMPLEMENTADAS	229
6.1	A aplicabilidade das atividades de alfabetização bilíngue na fase de pilotagem.....	229
6.2	A aplicabilidade das atividades de alfabetização bilíngue na fase de implementação sistemática: pontos positivos e negativos	239
6.3	O engajamento dos alunos	252
6.4	Impactos da aplicação consistente das atividades de alfabetização bilíngue nas professoras	258
6.5	Resumo da seção	262
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	264

REFERÊNCIAS	275
APÊNDICES	297
APÊNDICE A - Carta-Convite e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	298
APÊNDICE B - Questionário Prévio à Formação.....	302
APÊNDICE C - Quadro de Alfabetização Bilíngue: habilidades e abordagens instrucionais para o <i>Pre-Kinder</i>	308
APÊNDICE D - Quadro de Alfabetização Bilíngue: habilidades e abordagens instrucionais para o <i>Kinder</i>	310
APÊNDICE E - Questionário Pós Formação “Pilotagem das atividades de alfabetização bilíngue”.....	312
APÊNDICE F - Questionário Pós Formação “Implementação das atividades de alfabetização bilíngue”.....	317

1 INTRODUÇÃO

A educação bi/multi/plurilíngue tem experienciado um crescimento ascendente no cenário educacional brasileiro na última década (Megale, 2018) devido a crença de famílias brasileiras acerca das vantagens da educação bilíngue para seus filhos (Megale; Liberali, 2016), no que tange à junção entre a educação básica regular e uma aprendizagem efetiva de uma língua adicional (Marcelino, 2009). Em sua maioria, são escolas do setor privado que elencam a língua inglesa como a língua adicional para a instrução de parte dos conteúdos curriculares, em virtude de seu *status* na contemporaneidade, que, segundo David (2007), é tida como a língua da comunidade internacional, presente nos veículos de comunicação, entretenimento, mídias sociais, órgãos mundiais, informação digital e também na área acadêmica. Denominada “educação bi/multi/plurilíngue de línguas de prestígio”, esse contexto educacional faz parte de uma modalidade maior, a educação bi/multi/plurilíngue, que também compreende a educação indígena, para a comunidade surda, de imigrantes e de regiões de fronteiras.

A educação indígena e da comunidade surda já são amparadas pela legislação brasileira² e a de migrantes e de regiões de fronteiras são regularizadas por acordos internacionais e algumas medidas provisórias³. Reforçamos que todos os contextos de educação bi/multi/plurilíngue são de grande relevância e carecem de investimentos e pesquisas, no entanto, devido ao contexto pessoal de atuação da presente pesquisadora, este trabalho se dedicará a investigar a educação bilíngue⁴ de línguas de prestígio no Brasil, escolas brasileiras que elencam duas línguas de prestígio⁵ para a instrução dos conteúdos curriculares: a língua materna de seus estudantes e uma língua adicional.

² A principal normativa para a educação bilíngue indígena é a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 2020) e os documentos regulatórios da educação bilíngue para surdos são a Lei nº 10.436, de 2002 e a meta 4.7 do Plano Nacional de Educação, regulamentada pelo Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005).

³ A matrícula de migrantes no sistema educacional brasileiro está ancorada pelo Decreto nº 99.710 de 1990 e o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer 1/2020 (Brasil, 2020), que ainda aguarda homologação do Ministério da Educação (MEC), que institui a “Regulamentação da inclusão matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro”. Já a educação bilíngue em regiões de fronteira é estabelecida principalmente pelo Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) que teve o Mercosul como cenário inicial.

⁴ No decorrer deste estudo, por questões de espaço e repetitividade de termos, usaremos apenas a nomenclatura ‘educação bilíngue’ para se referir ao contexto da educação bi/multi/plurilíngue de línguas de prestígio no Brasil, sem desmerecer os demais contextos educacionais que compõem a educação bi/multi/plurilíngue no país.

⁵ Neste caso, a língua portuguesa ensinada nas instituições de ensino possui um caráter de prestígio na sociedade brasileira e a língua adicional escolhida por essas escolas possui grande *status* local e internacionalmente.

Como a formação inicial dos professores que atuam em escolas bilíngues é realizada nos cursos de Letras e Pedagogia, principalmente naqueles que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e esses não abarcam as especificidades da educação bilíngue (Castanharo, 2020), os conhecimentos característicos da área têm sido construídos em formações continuadas nas próprias instituições, iniciativas individuais dos professores e em alguns cursos de extensão e pós-graduação (El Kadri; Saviolli; Moura, 2022; Faria; Sabota, 2019; Megale, 2020). Segundo Megale e Liberali (2016), muitos dos professores, coordenadores, diretores e demais agentes que atuam no âmbito escolar ainda estão atrelados a modelos propostos por grandes grupos editoriais ou por currículos importados que não levam em consideração o cenário brasileiro. As autoras apontam para diversas temáticas que necessitam de estudos a fim de se construir conhecimentos que aprimorem os processos de ensino e aprendizagem em escolas bilíngues brasileiras e que ressignifiquem os saberes docentes, sendo um deles os: “estudos sobre o desenvolvimento de pedagogias plurilíngues que respondam aos contextos multilíngues complexos do século XXI (Garcia; Flores, 2012), especificamente no cenário brasileiro” (Megale; Liberali, 2016, p. 21). Dentro deste campo, este trabalho almeja atuar em uma das áreas que compreendem as pedagogias plurilíngues: a alfabetização bilíngue (também denominada alfabetização em duas línguas), mais especificamente, as práticas de alfabetização em língua portuguesa e inglesa em escolas bilíngues.

O meu interesse em investigar a alfabetização bilíngue surgiu das dificuldades que vivenciei na minha carreira profissional como professora e coordenadora pedagógica de escola bilíngue e das lacunas na minha formação inicial e continuada no decorrer desses anos. Enquanto professora de língua adicional na área, tive a oportunidade de atuar por aproximadamente 10 anos em sala de aula, mais especificamente no período de alfabetização (últimos anos da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental). Na época, o processo formal de aquisição inicial da língua escrita em português iniciava nas turmas de cinco a seis anos de idade e somente no 2º Ano do Ensino Fundamental começava o trabalho de leitura e escrita na língua inglesa formalmente. No entanto, não havia orientações formais ou escolhas de abordagens para ensinar a língua escrita em inglês. A minha graduação em Letras não me forneceu uma base teórico-prática para atuar nesta faixa-etária e suas especificidades, visto que este curso superior tem como foco o ensino de língua adicional para alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio.

Com a necessidade em me aprofundar nos saberes essenciais para atuar com os meus alunos, fiz uma especialização em Educação Infantil e posteriormente a graduação em

Pedagogia que ampliou consideravelmente meus conhecimentos para lidar com as particularidades da Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Todavia, o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita em língua adicional e/ou em ambas as línguas ainda era uma temática que não fazia parte das discussões, nem nos ambientes de formação docente no qual eu participei nem na instituição onde trabalhava.

Em meados de 2015, assumi a coordenação pedagógica da Educação Infantil e 1º Ano do Ensino Fundamental na mesma instituição em que atuava como professora de língua inglesa e a partir de então precisei assumir a função de formadora dos professores de ambas as línguas. Uma das principais atribuições do novo cargo foi, além da elaboração de um material didático que atendesse às demandas da Educação Infantil desta escola, a melhora do processo de alfabetização dos alunos. Para isso, eu e o grupo de professoras alfabetizadoras da instituição nos dedicamos⁶ no estudo acerca do processo de aquisição inicial da língua escrita, através de leituras, palestras, cursos de extensão, discussões, implementação e monitoramento de novas práticas. Na sequência, com as contribuições das professoras e minha auxiliar de coordenação, elaboramos um material de alfabetização (composto por atividades concretas, fichas, jogos, brincadeiras e também material apostilado) a partir dos estudos, experiências e práticas implementadas nos anos anteriores. Diante dessa vivência com a alfabetização em língua portuguesa, as questões relacionadas à alfabetização em língua inglesa e a alfabetização bilíngue passou a se fazer presente em minhas preocupações pois, por mais que eu ainda não tivesse conhecimento teórico-prático suficiente na área, eu tinha certeza que podíamos aprimorar nossas práticas de alfabetização em contexto bilíngue, levando em consideração ambas as línguas prestigiadas na escola.

Atuar como co-coordenadora do curso de extensão “Formação em Educação Bi/Multilíngue”, documentado em minha dissertação de mestrado (Saviolli, 2022) e outras publicações, e ter tido a oportunidade de participar como professora e pesquisadora nessa formação me proporcionou conhecer professores/pesquisadores na área, bem como estar em contato com perspectivas e pesquisas recentes em educação bilíngue, inclusive na área de bilinguagem e a alfabetização bilíngue. No entanto, em minha pesquisa de mestrado apontei que:

Os conhecimentos acerca da alfabetização em duas línguas ainda é um desafio em nossas formações. [...] Carecemos de mais conhecimentos na área e acreditamos que o pequeno número de pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua

⁶ Ao longo do texto, utilizo a primeira pessoa do singular para expressar minha voz como pesquisadora, professora e coordenadora. No entanto, este estudo também dá espaço às vozes das professoras que participaram da formação continuada proposta nesta pesquisa. Por essa razão, recorro à primeira pessoa do plural para representar esse coletivo.

escrita em duas línguas em contexto brasileiro é um dos fatores decisivos por ainda não termos abordagens e resultados de uso de abordagens de uma alfabetização simultânea em português e inglês (Saviolli, 2022, p. 279-280).

Outro aspecto relevante que me move a investigar a alfabetização bilíngue foi a participação na implementação de uma escola bilíngue pública no município de Ibioporã, no estado do Paraná, em que participei como pesquisadora e formadora, atuando na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), na proposta curricular, na formação dos professores e na produção de um portfólio, o Global Kids - Portfólio Bilíngue (El Kadri; Saviolli, 2021). Este material integra atividades em língua inglesa e portuguesa, contemplando os conteúdos curriculares previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil. Na ocasião, o material incorporou um trabalho sistematizado de alfabetização em língua materna, ou seja, o português, desde o Maternal (crianças de 3 a 4 anos) ao Pré 2, e por entendermos que o processo de alfabetização envolve o desenvolvimento da consciência metalinguística, mais especificamente a dimensão da consciência fonológica (Soares, 2016).

Hoje estou consciente da importância de uma prática de alfabetização bilíngue teoricamente informada, como qualquer outra prática docente deveria ser. Me respaldo em um referencial conciliatório, capaz de dialogar com diferentes epistemologias, que considere o caráter dinâmico, integrado e em constante movimento das línguas do bilíngue. É por essa lente que acredito que a alfabetização bilíngue precisa ser discutida e proposta/aprimorada nas escolas bilíngues de nosso país.

Apesar do número de pesquisas brasileiras em educação bilíngue ter crescido nos últimos anos, as demandas por estudos em diversas temáticas na área são substanciais (Megale; Liberali, 2016). E se levarmos em consideração as especificidades da alfabetização em contextos de educação bilíngue, no caso em língua portuguesa e inglesa, o cenário é ainda mais desafiador. Finger, Brentano e Ruschel (2019) indicam que muitos pesquisadores internacionais têm se dedicado a investigar a aprendizagem da língua escrita em contextos bilíngues, no entanto, segundo as autoras, há uma lacuna enorme de pesquisas na área que levem em conta o contexto brasileiro. O mapeamento de pesquisas locais acerca da alfabetização bilíngue, realizado neste estudo e que será detalhado mais adiante, comprova o quão pouco esse objeto de conhecimento tem sido explorado por pesquisadores brasileiros. Esse trabalho almeja somar a essas pesquisas já realizadas e contribuir com a produção científica brasileira.

A alfabetização é um assunto que naturalmente permeia amplas discussões e controvérsias, desde as pesquisas científicas às práticas escolares (Soares, 2016). Sendo

assim, sabemos que investigar os processos que envolvem a aprendizagem inicial da língua escrita em dois sistemas linguísticos diferentes impõe grandes desafios. Entretanto, as escolas bilíngues brasileiras lidam diariamente com questões que tangem à alfabetização bilíngue, mesmo que de forma não intencional e consciente, visto que seus alunos são expostos ao mundo letrado em ambas as línguas de instrução, mesmo que em tempos, quantidade e sistematização diferentes. Por isso, acredito que estudos na área, como a presente pesquisa, tem o potencial de contribuir diretamente com a alfabetização de sujeitos bilíngues, principalmente através da formação de professores de língua materna e adicional que atuam nos anos escolares que abarcam a alfabetização em escolas bilíngues.

Considero que iniciativas de educação bilíngue no país poderão se beneficiar com os resultados deste trabalho que almeja contribuir diretamente com a sistematização de práticas instrucionais para a alfabetização bilíngue no país e indiretamente com a formação de professores para atuar na área. Suponho que as discussões promovidas, bem como os quadros e as atividades de alfabetização bilíngue elaborados nesta tese, têm o potencial de apoiar escolas e professores na estruturação e implementação de um trabalho pedagógico mais consistente e alinhado com as evidências científicas no que tange o processo de alfabetização em contextos de educação bilíngue.

Consequentemente, presumo que as escolas e os professores que ressignificarem suas práticas poderão impactar a aprendizagem de seus alunos. Uma prática teoricamente informada de alfabetização bilíngue, que leva em conta a dinamicidade e interconexão das línguas do repertório de sujeitos bilíngues (Cummins, 1981; García, 2009a), possibilita diminuir a compartimentalização das línguas, uma característica ainda marcante das escolas bilíngues brasileiras (Alves; Finger, 2023; Guedes *et al.*, 2022). Além disso, Garcia Johnson e Seltzer (2017) afirmam que em uma dimensão social mais abrangente, adotar uma pedagogia que considere essas características, em especial o *translanguaging stance*⁷ é uma ação que promove a justiça social.

O problema de pesquisa que delimita o presente trabalho de doutorado é: quais atividades de alfabetização bilíngue são construídas por professores no decorrer de uma formação continuada? Por conseguinte, o objetivo geral da tese é investigar as atividades de alfabetização bilíngue elaboradas e implementadas por professores durante uma formação continuada. Assim, contempla os seguintes objetivos específicos:

⁷ Posicionamento translíngue (tradução própria). A crença, por parte dos educadores, que seus alunos possuem um repertório linguístico compartilhado e a promoção de práticas que materializem essa premissa (Garcia; Johnson; Seltzer, 2017).

- Analisar o Quadro Geral de Alfabetização Bilingue: Habilidades e Abordagens Instrucionais construído a partir da formação continuada e suas adaptações para o contexto local;
- Identificar e descrever as características das atividades de alfabetização bilíngue, analisando sua articulação com os fundamentos teórico-práticos discutidos e com as necessidades do contexto local;
- Investigar as percepções dos professores acerca da pilotagem e implementação das atividades de alfabetização bilíngue.

Desta forma, busca respostas para as seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais as características do Quadro Geral de Alfabetização Bilingue: Habilidades e Abordagens Instrucionais e de que forma ele foi adaptado às especificidades do contexto local?
- Quais são as características das atividades de alfabetização bilíngue elaboradas na formação continuada?
- Quais são as percepções das professoras sobre a pilotagem e implementação das atividades de alfabetização bilíngue?

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativista com enfoque sócio-histórico. De acordo com Creswell (2014), Denzin e Lincoln (2006) e Rossman e Rallis (1998), essa perspectiva propicia a emergência autêntica de situações e se sustenta nos aspectos interpretativos e subjetivos na compreensão dos fenômenos estudados. Esses elementos são evidenciados, na presente pesquisa, no envolvimento intrínseco da pesquisadora com a proposição, organização e participação da formação continuada “Alfabetização bilíngue: das reflexões teóricas às possibilidades práticas em sala de aula”. Os dados foram coletados por meio (i) da gravação e da transcrição dos encontros; (ii) dos quadros de alfabetização bilíngue (geral e adaptados para o contexto) e das atividades elaborados no decorrer da formação; e (iii) dos questionários com perguntas abertas e fechadas propostos após a pilotagem e a implementação das atividades. Procurando responder às perguntas de pesquisa, este estudo está organizado em oito seções, sendo o primeiro referente a esta introdução.

Início a seção 2 com uma revisão sistemática de pesquisas brasileiras sobre alfabetização bilíngue, realizada no começo deste estudo, a fim de me inteirar sobre os conhecimentos já construídos na área e as lacunas ainda presentes. Adotando uma postura

conciliatória, perpasso a fundamentação teórica sobre a educação bilíngue, procurando justificar algumas implicações para o trabalho em sala de aula a partir do viés heteroglóssico e da perspectiva cognitiva. Depois, discuto sobre a alfabetização, abordando as principais controvérsias que envolvem a temática (Soares, 2016) e discorro sobre a alfabetização bilíngue, tendo Alves e Finger (2022, 2023) como principais referências. Encerro a seção com uma discussão sobre a formação de professores para atuar com a alfabetização bilíngue no país.

Na seção 3, apresento os procedimentos metodológicos estabelecidos para atingir os objetivos determinados, com a descrição do contexto, da formação continuada e dos participantes da pesquisa, bem como o referencial de análise de conteúdo (Bardin, 2004).

Já na seção 4, apresento o Quadro Geral de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais, um organizador que estrutura a alocação de tempo e as habilidades a serem desenvolvidas nas diferentes áreas do processo de alfabetização em duas línguas. Esse instrumento foi elaborado com base nas necessidades identificadas ao longo da formação continuada, visando sistematizar e orientar as práticas pedagógicas dos professores e da instituição.

Na seção 5, apresento as produções colaborativas, atividades elaboradas em pequenos grupos de professores no decorrer da formação continuada, que visam promover a alfabetização bilíngue. Na análise, procuro mostrar como essas atividades estavam alinhadas aos estudos recentes na área e como atenderam às demandas do contexto local.

Na seção 6, apresento a percepção dos participantes acerca da pilotagem e da implementação das atividades elaboradas ao longo da formação continuada, procurando identificar os elementos favoráveis, as dificuldades e as limitações, bem como as possíveis melhorias para a aplicação das atividades de alfabetização bilíngue.

Finalizo a tese com as considerações finais do estudo, em que apresento as contribuições e limitações da pesquisa, seguida das referências e apêndices.

Na seção a seguir apresento o referencial teórico que embasa esta pesquisa.

2 ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE: PERSPECTIVAS E IMPLICAÇÕES

Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (Tardif, 2012, p. 263).

2.1 PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL

Com o objetivo de conhecer a produção científica na área e identificar lacunas que justifiquem a proposta deste estudo, no início deste trabalho⁸, realizei uma análise dos estudos já conduzidos acerca da alfabetização bilíngue no Brasil até então.

Inspirada na proposta de Matheus (2009), essa análise contou com seis etapas, a saber: (i) delimitação do objeto de interesse e objetivo de pesquisa; (ii) seleção dos estudos seguindo critérios de inclusão e exclusão no que tange à qualidade metodológica dos mesmos; (iii) leitura minuciosa dos estudos selecionados; (iv) comparar os estudos, procurando identificar semelhanças, diferenças e complementaridades; (v) propor novas afirmações perante a análise dos estudos, mantendo a integridade dos trabalhos investigados e (vi) responder o objetivo de pesquisa a partir dos estudos pesquisados.

O cerne desta análise envolveu a organização e a categorização dos dados, identificando padrões, tendências e divergências para que se pudesse elaborar categorias de análise que transcendessem os estudos originais. Vale ressaltar que essa revisão sistemática não teve como objetivo a eliminação da diversidade de perspectivas presentes nas obras originais, mas na verdade buscou explorar essa diversidade de maneira mais aprofundada.

Seguindo os passos propostos por Matheus (2009), iniciei pela definição do escopo da revisão sistemática, a alfabetização bilíngue, e o objetivo de pesquisa: investigar os aspectos da alfabetização bilíngue evidenciados pela produção científica brasileira. Para isso, pesquisei trabalhos na área em websites de acervos de dissertações e teses e também em outras plataformas digitais de trabalhos acadêmicos. A pesquisa foi realizada com três combinações de vocábulos que remetem à temática do presente estudo: “alfabetização em duas línguas”,

⁸ Esse panorama foi realizado no primeiro ano de doutorado, no final de 2022 e início de 2023. Sendo assim, pesquisas e estudos mais recentes não constam nesta análise.

“alfabetização bilíngue” e “alfabetização” com “educação bilíngue”⁹, considerando as produções entre os anos 2000 e 2023 (até o mês de março, data da pesquisa).

O levantamento de estudos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) indicou não existir dissertações ou teses no acervo com o critério de busca estipulado pela pesquisadora. No portal de Teses e Dissertações da Capes, foram encontrados onze resultados com o termo "alfabetização bilíngue", sendo que sete dissertações competiam à alfabetização da comunidade surda, duas das comunidades indígenas, uma sobre design de informação e outra, objeto de interesse deste trabalho, sobre o contexto de língua de prestígio, português/inglês, a dissertação de Pereira (2012), intitulada “Refletindo sobre o papel do professor alfabetizador na perspectiva da escola bilíngue”. A busca com os termos “alfabetização” e “educação bilíngue” resultou em aproximadamente 56.566 resultados, visto que a plataforma seleciona a ocorrência dos vocábulos em toda a extensão do texto. Devido o portal não possibilitar o refinamento de busca por título ou resumo, espaços apropriados para se apresentar a relevância do tema na obra, optamos por não usar esses resultados.

Já no Portal de Periódicos da Capes, usando as palavras-chave “alfabetização em duas línguas” para qualquer campo e com resultados dos últimos vinte anos, somente um resultado foi encontrado, o artigo “E quando a alfabetização ocorre simultaneamente em duas línguas?: reflexões sobre o bilinguismo a partir da análise de textos de crianças bilíngues” (Finger; Brentano; Ruschel, 2019). Seguindo os mesmos critérios, a busca com as palavras-chave “alfabetização bilíngue” resultou em uma entrevista com a professora Célia Renata Rosemberg que atua em educação bilíngue com grupos minoritários na Argentina, escopo divergente deste trabalho. E por último, a pesquisa com as palavras-chave “alfabetização” e “educação bilíngue”, concomitantemente, resultou em oito artigos, sendo que cinco eram relacionados à comunidade surda, dois na área de comunicação multimodal (versão em inglês e versão espanhol) e apenas um artigo que se alinhou com o assunto desta pesquisa, intitulado “Efeitos das práticas pedagógicas na alfabetização de crianças do 1º Ano do ensino fundamental de uma escola bilíngue” (Moura; Franca; Ferreira, 2020).

Outra plataforma de busca *online* consultada foi a Scielo cujos resultados foram apenas três trabalhos, com os termos “alfabetização” e “educação bilíngue”, que não se

⁹ A escolha dos termos foi determinante para os trabalhos encontrados. Como não adicionei *biliteracia*, algumas publicações relevantes, e posteriormente utilizadas no referencial deste estudo, não foram computadas. Isso confirma como essa é uma área complexa e multifacetada em que há o uso de uma pluralidade de nomenclaturas para delimitar diferentes processos e conceitos, a partir de determinadas perspectivas. Neste caso, a alfabetização é um dos componentes da literacia (Alves; Finger, 2023), bem como a alfabetização bilíngue é um dos componentes da biliteracia.

alinham com o contexto de línguas de prestígio português/inglês (dois para comunidade surda e um do contexto colombiano).

O portal de pesquisa acadêmica *Google Scholar* foi a plataforma de busca que resultou em uma maior quantidade de pesquisas na área. Com maior flexibilidade de filtro de pesquisa, na seção “título”, foram indicados alguns vocábulos, que tradicionalmente aparecem em outros contextos de educação bi/multilíngue (comunidade surda e indígena), como fator de exclusão na pesquisa. No total, foram encontrados dezoito trabalhos e selecionamos onze produções para compor a metassíntese qualitativa, visto que três obras se repetiram nas buscas com vocábulos diferentes e outros quatro foram descartados por não se adequarem ao escopo deste estudo.

Para essa primeira seleção de estudos, foram adicionados os capítulos de livro “Alfabetização e multiletramentos em contextos bilíngues: algumas propostas” (Dias, 2020) e “Alfabetização bilíngue e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica” (Alves, Finger, 2022) e o livro “Alfabetização Bilíngue: benefícios e mitos na formação de crianças bilíngues” (Chimim; Chaves, 2022), não identificados nas buscas realizadas mas que se relacionam fortemente com o objeto de estudo desta pesquisa e de conhecimento da presente pesquisadora. No quadro a seguir, apresento as pesquisas selecionadas para a análise inicial, seguindo ordem cronológica de publicação.

Quadro 1 - Produções acadêmicas em alfabetização bilíngue

	Título	Autor	Tipo	Ano
1	Refletindo sobre o papel do professor alfabetizador na perspectiva da escola bilíngue	Juleide Catarina da Silva Pereira	Dissertação	2012
2	Como ocorre o processo de alfabetização bilíngue	Tamara Galasse D'agostino	TCC	2013
3	Dificuldades de aprendizagem na alfabetização bilíngue	Julia Silveira Santos	TCC	2013
4	Processo de alfabetização de alunos em contexto bilíngue	Débora Lima da Silva	TCC	2014
5	Apresentação da alfabetização em um contexto bilíngue e suas contribuições no espaço escolar	Renata Farias Cortez	TCC	2015
6	Um estudo do processo de escrita da alfabetização de uma escola bilíngue	Deise Tamilin Pereira Hirata e Neire Abreu Mota Porfiro	Anais	2017

7	Alfabetização bilíngue: o ensino-aprendizado da segunda língua no ensino fundamental I e o fator idade	Ana Carolina Dos Passos	TCC	2017
8	O bilinguismo no espelho: problematizando a educação bilíngue na alfabetização de crianças	Viviane Veloso Soares Ferreira	TCC	2018
9	E quando a alfabetização ocorre simultaneamente em duas línguas?: reflexões sobre o bilinguismo a partir da análise de textos de crianças bilíngues	Ingrid Finger, Luciana de Sousa Brentano e Daniela Ruschel	Artigo	2019
10	Alfabetização em contexto de ensino bilíngue: habilidades metalinguísticas de crianças de uma turma de primeiro ano	Bruna Bordignon Fraga	TCC	2019
11	Efeitos das práticas pedagógicas na alfabetização de crianças do 1º ano do ensino fundamental de uma escola bilíngue	Maria Elisa Novaes Cahú de Moura, Amanda Marília de Moura Franca e Andrea Tereza Brito Ferreira	Artigo	2020
12	Alfabetização bilíngue precoce	Isabela Vieira Barbosa	Artigo	2020
13	Alfabetização e multiletramentos em contextos bilíngues: algumas propostas	Camila Dias	Capítulo de livro	2020
14	Alfabetização e letramento bilíngue na educação infantil: benefícios e limitações	Silvia Lima Oliveira Dos Santos	Anais	2021
15	Alfabetização bilíngue e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica	Ubiratã Kickhöfel Alves e Ingrid Finger	Capítulo de livro	2022
16	Alfabetização Bilíngue: benefícios e mitos na formação de crianças bilíngues	Renata Chimim e Roberta Chaves (organizadoras)	Livro	2022
17	Alfabetização em contexto monolíngue e bilíngue	Ubiratã Kickhöfel Alves e Ingrid Finger	Livro	2023

Fonte: A autora (2025).

Como demonstra o quadro, das dezessete obras, somente uma é dissertação (mestrado profissional em Teologia), sete são Trabalhos de Conclusão de Curso, três são artigos, duas são publicações em Anais, duas são capítulos de livro e duas são livros. As datas de publicação nos mostram um padrão de quase uma publicação por ano entre 2012 e 2015 e depois é possível perceber um aumento relativo nos anos seguintes, entre 2017 e 2022, no entanto, o número de trabalhos na área ainda é muito pequeno, principalmente se considerarmos o crescimento intenso de instituições bilíngues, ou que se denominam bilíngues, no país.

Em relação aos tipos de publicações, é notável que quase metade das obras são TCC (seis de cursos de Licenciatura em Pedagogia e uma de especialização em Psicopedagogia),

um número relativamente expressivo, visto que as demais estão divididas em cinco outros gêneros acadêmicos. Desses estudos, quatro são de autoria de profissionais que atuam em escolas bilíngues, seja em função de professor auxiliar ou regente. Nesses casos, os autores expressam que esse foi fator motivador para a escolha da temática para a escrita do trabalho. Essa é uma situação comum de escolas bilíngues que, devido à falta de professores qualificados para atuar no segmento (Padinha; Goia, 2021), contratam profissionais que ainda estão finalizando sua graduação. Outro aspecto relevante é a questão desses estudos serem da área de Pedagogia e nenhum deles de Letras, a graduação mais evidente dos profissionais que atuam na educação bi/multilíngue (Padinha; Goia, 2021; Saviolli, 2022) principalmente em virtude da fluência na língua adicional, uma exigência do Parecer 2/2020 (Brasil, 2020) e das próprias instituições de ensino (Castanharo, 2020; Padinha; Goia, 2021). Pressupomos que o fato da alfabetização ser uma temática tradicionalmente pertencente à área de Pedagogia seja uma justificativa significativa, já que os cursos de Letras formam professores para atuarem nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No que se refere às datas de publicação, é possível notar uma frequência de quase uma publicação por ano entre 2012 e 2015, já a partir de 2017 notamos um volume de publicações um pouco maior, entre uma e três por ano. Alguns indícios apontam para uma tendência de aumento no número de pesquisas sobre a alfabetização em contextos bi/multilíngues: (i) procura cada vez maior por instituições que ofereçam educação bi/multilíngue; (ii) a necessidade dessas escolas lidarem com a alfabetização de seus alunos, desde a elaboração de seu currículo ao planejamento das aulas; (iii) cobrança, por parte das famílias, de um posicionamento da escola acerca do processo de alfabetização de seus filhos; e também (iv) a aprovação das Diretrizes (Brasil, 2020) que, de certa forma, tem fomentado discussões na área e que poderão ser potencializadas caso sejam homologadas pelo MEC.

Dando continuidade nos procedimentos metodológicos, foi elaborada uma tabela com o propósito de realizar uma análise sistemática dos dezessete estudos apresentados acima, em que os campos “título”, “autor”, “ano de publicação”, “tipo de publicação”, “objetivos do estudo”, “referencial teórico”, “metodologia”, “resultados”, “conclusão”, “definição de alfabetização” e “comentários da presente pesquisadora” foram detalhados de acordo com o resumo das obras. Esse processo teve como objetivo selecionar os estudos que seriam incluídos ou excluídos da análise.

Em relação ao livro “Alfabetização Bilíngue: benefícios e mitos na formação de crianças bilíngues” (Chimim; Chaves, 2022), por ser uma coletânea de capítulos escritos por diferentes autores dentro do tema “alfabetização bilíngue”, fizemos uma seleção dos capítulos usando os mesmos critérios de busca, ou seja, as três combinações de vocábulos “alfabetização em duas línguas”, “alfabetização bilíngue” e “alfabetização” com “educação bilíngue”, no título do capítulo. Dentre os trinta e um capítulos, apenas cinco contemplaram os parâmetros, a saber: Formação para a alfabetização (e educação) bilíngue (Condi, 2022). Toda educação bilíngue é alfabetização bilíngue? (Drem, 2022); O uso da estratégia Lotta Lara na alfabetização bilíngue (Reis, 2022); 'Intoidian' o caminho feito para o ensino/alfabetização bilíngue para crianças com dislexia (Moreira, 2022) e Ready to code? O pensamento computacional nas atividades de coding na alfabetização bilíngue - educação infantil (Pinheiro, 2022).

Já o livro “Alfabetização em contexto monolíngue e bilíngue” (Alves; Finger, 2023) é uma obra em que os capítulos possuem uma ordem sequencial relevante, tratando-se de dois contextos diferentes: monolíngue e bilíngue. Para esta análise sistemática, a ênfase foi nos dois últimos capítulos destinados à alfabetização em duas línguas, mas estes não serão analisados de forma fragmentada, visto que as reflexões apresentadas nesses dois capítulos estão fortemente relacionadas às questões discutidas nos capítulos anteriores.

Vosgerau e Romanowski (2014) ressaltam a importância da seleção criteriosa dos estudos para uma análise qualitativa, pois se faz necessário elencar critérios de inclusão e exclusão, levando em conta os aspectos metodológicos dos estudos selecionados na primeira instância. Respaldados por Tondeur *et al.* (2011), as autoras sugerem perguntas que podem auxiliar no processo de inclusão e exclusão dos estudos:

[...] é uma pesquisa qualitativa? As questões são claramente definidas? A abordagem qualitativa adotada é claramente justificada? A abordagem selecionada é apropriada para a questão de pesquisa definida? O contexto do estudo está claramente definido? O papel desempenhado pelo pesquisador durante o estudo é explicitado claramente? O método de amostragem é claramente definido? A estratégia de seleção da amostragem é claramente definida? O método de coleta de dados é claramente definido? O método de coleta de dados é apropriado para a questão investigada? O método de análise é claramente definido? A análise empreendida é apropriada para a questão de pesquisa proposta? As conclusões são embasadas em evidências suficientes? (Vosgerau; Romanowski, 2014).

Embasada nos questionamentos acima, propostos por Vosgerau e Romanowski (2014), foram elaboradas perguntas que direcionaram a escolha dos trabalhos considerando os objetivos desta revisão sistemática, sendo elas: o contexto de estudo está claramente definido

e coaduna com os objetivos desta análise? Os objetivos são claros e consistentes? O referencial teórico utilizado é compatível e/ou suficiente para fundamentar o estudo? Os conceitos ligados à temática de alfabetização bilíngue são coerentes e propriamente fundamentados? A metodologia é adequada à proposta do estudo? A análise é apropriada para a proposta de pesquisa? As conclusões são embasadas em evidências suficientes?

Após a leitura geral dos estudos mapeados, descartamos aqueles que de alguma forma não atendiam aos critérios estabelecidos de acordo com os questionamentos descritos anteriormente. Em síntese, a grande parte dos trabalhos excluídos apresentaram algumas inconsistências teóricas, principalmente no que tange à escolha de referencial teórico compatível à alfabetização, alfabetização em contexto bilíngue e educação bilíngue e/ou a conceptualização e uso dos termos alfabetização, letramento, bilinguismo, bilinguismo precoce, educação bilíngue, alfabetização bilíngue (ou alfabetização em duas línguas) e aquisição de língua estrangeira, independente da vertente epistemológica da pesquisa. Frequentemente o termo “alfabetização bilíngue” é usado como sinônimo de alfabetização em língua inglesa, bilinguismo precoce ou educação bilíngue no período em que a alfabetização acontece no ambiente escolar, geralmente no final da Educação Infantil e no início do Ensino Fundamental. Assim, as obras que utilizaram o termo “alfabetização bilíngue” no título de seus estudos como uma contextualização ou um plano de fundo para suas temáticas e que não objetivaram discorrer sobre o processo de alfabetização em duas línguas foram descartadas da análise.

A alfabetização é uma área educacional amplamente estudada e que envolve uma diversidade de conceitos, vertentes e autores. Já a educação bilíngue é um tópico relativamente recente na educação brasileira, timidamente explorado pelos pesquisadores locais e pouco regulamentada pelos órgãos competentes (Megale, 2019), sendo alvo de muitos mitos e crenças. É provável que esse complexo contexto de pesquisa tenha sido um desafio considerável para os autores da área, esse pode ter sido um dos motivos por que alguns trabalhos apresentaram algumas inconsistências teóricas ou uma base fundamentada insuficiente para sustentar uma pesquisa sobre a alfabetização bilíngue.

Alguns dos estudos eliminados desta revisão sistemática apresentaram algumas discrepâncias estruturais, principalmente no que tange às relações entre contexto, objetivos e metodologia de pesquisa. Outros careceram de uma análise de dados mais criteriosa e/ou de conclusões satisfatoriamente embasadas em evidências. Ressaltamos que o objetivo dessa seleção não foi julgar a qualidade desses estudos de forma global, mas sim, eleger aqueles que

fossem compatíveis à temática e objetivos desta análise. A seguir, apresentamos os seis estudos selecionados.

Quadro 2 - Trabalhos selecionados

	Título	Autor	Tipo	Ano
1	E quando a alfabetização ocorre simultaneamente em duas línguas?: reflexões sobre o bilinguismo a partir da análise de textos de crianças bilíngues	Ingrid Finger, Luciana de Sousa Brentano e Daniela Ruschel	Artigo	2019
2	Alfabetização em contexto de ensino bilíngue: habilidades metalinguísticas de crianças de uma turma de primeiro ano	Bruna Bordignon Fraga	TCC	2019
3	Efeitos das práticas pedagógicas na alfabetização de crianças do 1º ano do ensino fundamental de uma escola bilíngue	Maria Elisa Novaes Cahú de Moura, Amanda Marília de Moura Franca e Andrea Tereza Brito Ferreira	Artigo	2020
4	Alfabetização e multiletramentos em contextos bilíngues: algumas propostas	Camila Dias	Capítulo de livro	2020
5	Alfabetização bilíngue e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica	Ubiratã Kickhöfel Alves e Ingrid Finger	Capítulo de livro	2022
6	Alfabetização em contexto monolíngue e bilíngue	Ubiratã Kickhöfel Alves e Ingrid Finger	Livro	2023

Fonte: A autora (2025).

Como demonstra o quadro acima, as obras selecionadas foram publicadas nos últimos cinco anos, sendo que uma é um TCC, duas são artigos científicos, duas são capítulos de livro e apenas uma é um livro. Observando a autoria das obras, identificamos dois pesquisadores que aparecem em mais de um estudo, sendo eles: Ingrid Finger, nas obras 1, 5 e 6 e Ubiratã Kickhöfel Alves nas obras 5 e 6, de acordo com o quadro 2.

Após a leitura minuciosa dos estudos selecionados, terceira etapa, foi dado início à comparação das obras para a identificação de semelhanças, diferenças e complementaridades. Esse processo permitiu elencar as seguintes temáticas recorrentes nos estudos que direcionaram a análise: (i) vertente epistemológica; (ii) referencial teórico de educação bilíngue e biliteracia; (iii) definição de alfabetização bilíngue ou alfabetização em duas línguas; (iv) a transferência/interação entre as línguas; (v) alfabetização bilíngue sequencial ou simultânea; (vi) prejuízo na aprendizagem dos alunos; (vii) qualidade/quantidade de oralidade em língua adicional nas escolas bilíngues; e (viii) as habilidades metalinguísticas - consciência fonológica/habilidades metafonológicas. A seguir, discorro sobre as temáticas elucidadas e finalizo cada sessão com as novas afirmações propostas a partir do processo de análise sugerido por Matheus (2009).

- *Vertente epistemológica*

Os estudos acerca da alfabetização em duas línguas aqui analisados podem ser classificados a partir de suas orientações epistemológicas. Três obras se filiam ao paradigma fonológico, principalmente nos estudos da Ciência da Leitura, sendo elas: “E quando a alfabetização ocorre simultaneamente em duas línguas?: reflexões sobre o biletamento a partir da análise de textos de crianças bilíngues” (Finger, Brentano; Ruschel, 2019), “Alfabetização bilíngue e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica” (Alves; Finger, 2022) e “Alfabetização em contexto monolíngue e bilíngue” (Alves; Finger, 2023). Esses trabalhos, no que concerne à concepção de alfabetização, se baseiam principalmente nos estudos de Dehaene (2012), Morais *et al.* (1986), Morais *et al.* (1979) e Morais (2013, 2019a), literatura internacional, e Cardoso-Martins (2008), autora brasileira, entre outros autores da mesma vertente. Em contraposição, os textos “Alfabetização em contexto de ensino bilíngue: habilidades metalinguísticas de crianças de uma turma de primeiro ano” (Fraga, 2019), “Efeitos das práticas pedagógicas na alfabetização de crianças do 1º ano do ensino fundamental de uma escola bilíngue” (Moura; Franca; Ferreira, 2020) e “Alfabetização e multiletamentos em contextos bilíngues: algumas propostas” (Dias, 2020) seguem o viés sociocultural que se filia ao paradigma psicogenético (construtivista), tendo Soares (2016) e Ferreiro e Teberosky (1984) como suas principais referências bibliográficas, nacional e internacional respectivamente.

Apesar das diferentes epistemologias, os seis trabalhos referenciam Soares (2004, 2016, 2020), uma autora que, apesar de se filiar a uma determinada corrente epistemológica, permeia os diferentes paradigmas da alfabetização, reconhecendo as contribuições de uma pluralidade de autores de diferentes linhas de pesquisa e áreas de atuação, como a Fonoaudiologia, a Psicologia e a Pedagogia, considerando-os em suas discussões sobre a alfabetização no Brasil. Na sequência, compartilho o excerto de Finger; Brentano; Ruschel (2019, p. 183, grifo nosso), em que apresentam pontos de convergência com a pesquisadora:

Mesmo partindo de uma perspectiva teórica diferente, Soares (2016) parece concordar com Dehaene (2012) ao reconhecer que a maioria das crianças não descobre os princípios alfabéticos sozinha, necessitando de orientação específica para aprender as relações entre fonemas e grafemas, o que exige do professor conhecimento para apresentar de forma organizada um sistema convencional e arbitrário de representação da cadeia sonora da fala.

Em suma, é possível sustentar que as pesquisas relativas à alfabetização em duas línguas no contexto brasileiro, as quais estão sendo analisadas no presente estudo, encontram sua origem no paradigma fonológico, por meio de estudos na área da Ciência da Leitura, e na vertente sociocultural, tendo o paradigma construtivista como alicerce. No âmbito dessas investigações, verifica-se que o autor nacional cuja influência perpassa as referidas obras, ora de maneira mais abrangente ora com uma maior profundidade, é Soares (2004, 2016, 2020).

- *Referencial teórico de educação bilíngue e biliteracia*

Os fundamentos teóricos de educação bi/multilíngue dos estudos mapeados também transitam por duas amplas esferas do conhecimentos: a cognição e a linguística aplicada. Nesse cenário internacional, os proeminentes representantes dessas correntes são Cummins (1979, 2000, 2005, 2007, 2008, 2016) e Garcia (2009a), respectivamente¹⁰. Entretanto, ambos os autores não estão limitados às fronteiras de suas áreas de pesquisa, visto que trabalhos que adotam uma abordagem cognitiva (Alves; Finger, 2023; Finger, Brentano; Ruschel, 2019) se utilizam das contribuições de Garcia (2009a), ao passo que pesquisas da linguística aplicada se utilizam de alguns princípios delineados por Cummins (1979, 2000, 2005, 2007, 2008, 2016).

A respeito do cenário brasileiro, é notável a discrepância em relação à variedade de pesquisadores internacionais e locais citados. As referências brasileiras presentes nas seis obras, não em todas obrigatoriamente, foram Megale (2005, 2017), Megale e Liberali (2016) e Marcelino (2009). É possível que uma das justificativas seja o número reduzido de estudos brasileiros, como aponta Megale (2019, p. 16): “poucas pesquisas foram realizadas com a finalidade de entender esse fenômeno no País”, apesar da oferta de educação bi/multilíngue de línguas de prestígio no Brasil ser um movimento em ascensão.

Já na área de biliteracia há uma predominância de autores internacionais da área da cognição que têm se dedicado na investigação dos processos de transferência/interação entre as línguas e/ou coativação das mesmas nos processos que envolvem a oralidade, bem como o aprendizado da leitura e escrita. Destaco Cummins (1979, 1981, 2005, 2007, 2016), citado em quatro dos estudos (nem todas as obras estão presentes em todos os trabalhos), Bialystok, Luk e Kwan (2005), referenciados em três estudos e Colomé (2001), Kroll *et al.* (2008), Proctor *et al.* (2010), Cheung e Slavin (2012) e Yaden e Tsai (2012), indicados em dois estudos.

¹⁰ É válido enfatizar que constatamos diversos autores e trabalhos referenciados nos seis estudos em questão, e reconhecemos sua relevância para a área. Todavia, com a delimitação temática desta metassíntese qualitativa, optamos por eleger exclusivamente os dois nomes que emergiram com maior frequência nas obras consultadas.

Já localmente, o artigo de Nobre e Hodges (2010) é mencionado em dois trabalhos. As autoras ressaltam a complexidade do processo de alfabetização e letramento em contextos bilíngues, evidenciando que, por meio de uma investigação bibliográfica (em que muitos dos autores no parágrafo acima citados foram utilizados), o bilinguismo não causa “perdas ao processo de aprendizagem da escrita” de seus alunos. Alguns dos estudos desta revisão sistemática também foram citados em outras obras: o artigo de Finger, Brentano e Ruschel (2019) foi referenciado por Moura, Franca e Ferreira (2020) e a obra “Alfabetização em contexto monolíngue e bilíngue” (Alves; Finger, 2023) foi referenciado por Alves e Finger (2022).

Em resumo, é possível destacar que os estudos brasileiros sobre a alfabetização bilíngue se utilizam de muitos pesquisadores em comum, mesmo que de linhas epistemológicas diferentes, tanto na área de educação bilíngue (Cummins, 1979, 2000, 2005, 2007, 2008, 2016; Garcia, 2009a; Marcelino, 2009; Megale, 2005, 2017; Megale; Liberali, 2016), como no campo de conhecimento de biliteracia (Bialystok; Luk; Kwan, 2005; Cheung; Slavin, 2012; Colomé, 2001; Cummins, 1979, 1981, 2005, 2007, 2016; Kroll *et al.*, 2008; Proctor *et al.*, 2010; Yaden; Tsai, 2012). Devido à importância dada a esses autores em estudos brasileiros, futuros trabalhos na área possam se utilizar deste levantamento bibliográfico para embasar suas pesquisas.

- *Definição de alfabetização em duas línguas ou alfabetização bilíngue*

Alves e Finger (2022, 2023) são os pesquisadores que apresentam especificamente a definição de alfabetização bilíngue em suas duas obras aqui analisadas, a saber:

Nas situações em que o desenvolvimento dessa capacidade de ‘decodificar’ as letras em unidades sonoras e de combiná-las em unidades maiores (como sílabas e itens lexicais), envolve mais de uma língua, esse processo é chamado de **alfabetização bilíngue** ou **alfabetização em duas línguas** (Alves; Finger, 2022, p. 38, grifo dos autores).

A alfabetização envolve o desenvolvimento, por parte da criança, da capacidade de ‘decodificar’ as letras em unidades sonoras e combiná-las em unidades maiores, como sílabas e itens lexicais. Consideramos que uma pessoa é alfabetizada quando ela se mostra capaz de estabelecer de forma autônoma, a relação entre os símbolos gráficos que correspondem às letras do alfabeto e os elementos sonoros distintivos de sua língua. Sempre que esse processo envolve mais uma língua, portanto, é dominado de **alfabetização bilíngue** ou **alfabetização em duas línguas**, visto por nós como termos sinônimos (Alves; Finger, 2023, p. 121, grifo dos autores).

Os outros quatro estudos conceituam o termo ‘alfabetização’ a partir da definição defendida por Soares (2016) de que o processo de aquisição inicial de língua escrita é

composto por facetas - linguística, interativa e sociocultural - sendo que a alfabetização se refere à faceta linguística em que “o objeto de conhecimento é a apropriação dos sistema alfabético-ortográfico e das convenções de escrita” (Soares, 2016, p. 29). Podemos inferir que para esses autores, a alfabetização bilíngue é quando a alfabetização ocorre em contextos de educação bilíngue, ou seja, em contextos educacionais em que duas línguas de instrução são utilizadas para o ensino dos conteúdos curriculares.

Sintetizando, é possível afirmar que, de acordo com os trabalhos em questão, a alfabetização bilíngue ou alfabetização em duas línguas é quando o processo de aquisição do sistema convencional da língua escrita acontece em duas línguas.

- *A transferência e a interação entre as línguas*

A transferência de conceitos, princípios, habilidades e competências entre as línguas que compõem o repertório do sujeito bilíngue encontra sua fundamentação na Hipótese da Interdependência do Desenvolvimento, cunhada por Cummins e Mulcahy (1978) e no Modelo de Proficiência Subjacente Comum, proposto por Cummins (1979, 1981). A primeira postula que a competência na língua adicional está intrinsecamente ligada à competência na língua materna e a segunda sugere que há uma base de conhecimentos e habilidades cognitivas que permeia as línguas do sujeito bilíngue, possibilitando a transferência de aprendizagem entre os sistemas linguísticos, desmistificando, assim, a noção de que as línguas estariam totalmente separadas no cérebro desses indivíduos.

Os estudos de Finger, Brentano e Ruschel (2019), Moura, Franca e Ferreira (2020) e Dias (2020) se apoiam nesses conceitos, apontando que sujeitos bilíngues se beneficiam da transferência de habilidades e conhecimentos entre as línguas no que tange, também, à aprendizagem inicial da língua escrita, como podemos verificar no excerto de Moura, Franca e Ferreira (2020, p. 18-19, grifo nosso):

[...] os profissionais que atuarão na alfabetização bilíngue no Brasil precisam estar preparados para entender que as **transferências** de conhecimento entre L1 e L2 produzem ganhos linguísticos benéficos para os alunos. As avaliações sobre os processos de escrita também precisam levar em consideração tais transferências, de forma que os docentes que alfabetizam em Inglês e os que o fazem em Português possam analisar as hipóteses de escrita e leitura numa perspectiva bilíngue, entendendo que as duas línguas estão integradas e não separadas.

Contudo, ancorados nos estudos de Rolstad e MacSwan (2014) e outros pesquisadores, Alves e Finger (2022, 2023) avançam em relação ao conceito de transferência, que na contemporaneidade assume características metafóricas, e se apoiam na premissa de que as

línguas que integram o repertório do sujeito bilíngue *interagem* e estão sempre *coativadas* (Colomé, 2001; Kroll *et al.*, 2008), promovendo uma influência bidirecional. Segundo os autores, tal fenômeno resulta de que ambas as línguas usufruem de acesso equivalente a um único repertório de conhecimento, independentemente dos meios pelos quais este conhecimento tenha sido originalmente construído. Ressaltamos que Alves e Finger (2023) reconhecem a complexidade da relação linguística de bilíngues e quanto as pesquisas ainda não são suficientes para caracterizar como essas associações acontecem. Entretanto, afirmam que é possível constatar um alinhamento de opiniões na literatura quanto à concomitância com que os processos linguísticos e cognitivos se manifestam na alfabetização bilíngue.

Apesar de Fraga (2019) não abordar claramente as relações de transferência e/ou interações entre línguas no decorrer de seu texto, isso fica subentendido a partir do referencial que embasa sua pesquisa: bilinguismo dinâmico (Garcia, 2009a), repertório linguístico (Busch, 2012) e translanguagem (Otheguy; García; Reid, 2015).

Sumarizando, as pesquisas em alfabetização em duas línguas no Brasil concordam que as línguas do bilíngue não estão compartimentalizadas, pelo contrário, existe uma forte associação entre elas de forma que uma influencie no aprendizado da outra. No caso da alfabetização, as habilidades e competências desenvolvidas no decorrer da aquisição da língua escrita em uma língua são, também, ativadas na outra, mesmo que apenas uma delas seja privilegiada pelo contexto.

- *Alfabetização sequencial ou simultânea*

Os autores, cujos trabalhos foram aqui mapeados, discorrem sobre contextos nos quais a alfabetização acontece em duas línguas simultaneamente. Todavia, as obras “Alfabetização bilíngue e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica” (Alves; Finger, 2022) e “Alfabetização em contexto monolíngue e bilíngue” (Alves; Finger, 2023) abordam questões relativas às instituições que optam por práticas de alfabetização inicialmente em língua materna e que após sua consolidação iniciam a exposição formal da língua escrita em língua adicional, ou seja, de forma sequencial. Todavia, Alves e Finger (2022) apontam que mesmo em situações de alfabetização bilíngue sequencial, em que o foco de aquisição da língua escrita primeiramente se dá na língua materna dos estudantes, as habilidades e competências desenvolvidas acontecem automaticamente na língua adicional, haja visto as associações e coativação linguística de sujeitos bilíngues (Colomé, 2001; Kroll *et al.*, 2008).

Em suma, mediante os estudos mapeados, é possível apontar que a alfabetização bilíngue se caracteriza por um processo simultâneo em ambas as línguas, mesmo em escolas

bilíngues onde a instrução de alfabetização na língua adicional seja feita após a consolidação da aprendizagem da língua escrita em língua materna.

- *Prejuízo na aprendizagem dos alunos, será?*

É consenso nos trabalhos analisados que a alfabetização em duas línguas não prejudica o processo de aquisição inicial da língua escrita por sujeitos bilíngues, tomamos os excertos a seguir como exemplo desse apontamento:

[...] a preocupação de que as crianças que se alfabetizam em duas línguas simultaneamente possam ter prejuízos linguísticos ou cognitivos é infundada (Finger; Brentano; Ruschel, 2019, p. 200)

Os achados literários trazidos neste artigo apontam que não existe comprovação empírica que ateste sobre prejuízos no processo de aprendizagem ou na aquisição das habilidades de leitura e escrita para crianças que são alfabetizadas simultaneamente em duas línguas (Moura; Franca; Ferreira, 2020, p. 19).

O medo (sobretudo por parte dos pais) de que a alfabetização em uma das línguas possa vir a atrapalhar o processo de aprendizado na outra deve ser desmistificado (Alves; Finger, 2022, p. 41).

Os autores convergem na ideia de que a partir de uma lente heteroglóssica (Garcia, 2009a) e/ou pelos indícios de transferência/interação e coativação das línguas (Colomé, 2001; Cummins, 1979, 1981; Kroll *et al.*, 2008), não há justificativas para se manter práticas compartimentalizadas nas escolas bilíngues, inclusive àquelas que se relacionam com a aprendizagem da leitura e da escrita.

De fato, a partir da análise dos seis estudos, pode-se afirmar que a alfabetização em duas línguas é uma prática pedagógica que reconhece e respeita as complexas relações linguísticas de bilíngues, favorecendo e contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a aquisição da língua escrita.

- *Qualidade/quantidade de oralidade em língua adicional em escolas bilíngues*

Os estudos de Finger, Brentano e Ruschel (2019), Fraga (2019) e Moura, Franca e Ferreira (2020) têm escolas bilíngues como contexto de pesquisa, sendo que a carga horária destinada à língua adicional é de dez horas semanais, sete horas e meia semanais e todas as disciplinas ensinadas em língua inglesa exceto por Português, Geografia e História do Brasil, respectivamente. Apesar dos autores não problematizarem a relação entre quantidade de exposição à língua adicional e a alfabetização bilíngue, pode-se considerar que são contextos de pesquisa que contemplam entre 37% a 65% da carga horária em língua adicional, uma quantidade significativa. Vale ressaltar que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação Plurilíngue¹¹ (Brasil, 2020), a carga horária em língua adicional para se considerar uma instituição ‘bilíngue’ é entre 30% a 50%.

Em seu capítulo de livro, Dias (2020, p. 101) se refere a contextos de educação bilíngue em que “as aulas em língua adicional ainda são responsáveis pela maior parte de *input* enriquecido oferecido aos alunos” e alerta para a necessidade de se usar os conhecimentos construídos na língua materna dos alunos como base para as práticas em língua adicional.

Já Alves e Finger (2022, 2023) tecem considerações quanto à quantidade e qualidade de instrução em língua adicional em virtude da relação intrínseca entre a oralidade e o processo de alfabetização, que engloba as habilidades de consciência fonológica e “o conhecimento acerca do sistema de sons da língua adicional” (Alves; Finger, 2023, p. 145). Devido a uma diversidade de modelos de currículos e programas bilíngues no país, os autores argumentam a favor de uma exposição de quantidade e qualidade em língua adicional para um bom desenvolvimento na fluência e proficiência dos alunos, no qual se constrói o conhecimento lexical e do sistema dos sons da língua, essencial para a aquisição inicial da língua escrita.

Através da análise dos estudos, pode-se concluir que o processo de alfabetização bilíngue também envolve o conhecimento do sistema de sons da língua adicional e que a construção desse conhecimento depende da quantidade e qualidade de exposição que a instituição oferece nessa língua.

- *Habilidades metalinguísticas - consciência fonológica/habilidades metafonológicas*

É unânime nos estudos mapeados a presença da temática sobre os processos que subjazem à alfabetização e, conseqüentemente, a alfabetização bilíngue. Os autores se alinham em relação à habilidade de reflexão e a análise sobre os atributos estruturais da língua, ou seja, a habilidade metalinguística. Para eles, fica evidente que este tipo de habilidade é essencial para a aprendizagem inicial da língua escrita. Todavia, as nomenclaturas usadas pelos autores se diferem ou por questões epistemológicas ou devido ao uso de uma das habilidades específicas da consciência metalinguística.

Finger, Brentano e Ruschel (2019) discorrem sobre a importância de se ensinar explicitamente as relações entre os sons da fala e suas representações gráficas para que a criança possa dominar o princípio alfabético. O trabalho com os sons da fala demanda uma

¹¹ Documento que regulamenta a oferta de educação bilíngue no país, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2020 e no aguardo de sua homologação pelo Ministério da Educação.

consciência metalinguística no campo dos fonemas, em outras palavras, a consciência fonêmica.

Por compartilharem a mesma epistemologia, os autores das obras “Alfabetização em contexto de ensino bilíngue: habilidades metalinguísticas de crianças de uma turma de primeiro ano” (Fraga, 2019), “Efeitos das práticas pedagógicas na alfabetização de crianças do 1º ano do ensino fundamental de uma escola bilíngue” (Moura; Franca; Ferreira, 2020) e “Alfabetização e multiletramentos em contextos bilíngues: algumas propostas” (Dias, 2020) se utilizam da nomenclatura ‘consciência fonológica’, uma das dimensões da consciência metalinguística e que, segundo Soares (2016), é a dimensão que se relaciona diretamente à alfabetização. Para a autora, a consciência fonológica se caracteriza pela “capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem” (Soares, 2016, p. 166).

Nas três obras citadas acima, fica evidente a importância das práticas pedagógicas intencionais para o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, haja visto sua forte relação com alfabetização, e mais especificamente em contexto bilíngue, a necessidade de desenvolvê-las em ambas as línguas.

Alves e Finger (2022, 2023) alternam o uso das expressões ‘habilidades metafonológicas’ e ‘habilidades de consciência fonológica’, considerando-as sinônimos. Os autores abordam extensivamente a relevância do acesso consciente aos sons da fala, em destaque para os processos de reflexão e manipulação dos sons da e adicional. Detalham ainda os diferentes níveis dessas habilidades que se desenvolvem em ascendente dificuldade, a saber: consciência das sílabas, consciência das unidades intrassilábicas e consciência fonêmica (Alves; Finger, 2022, 2023). Os autores ainda enfatizam que o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica ocorre em um período prolongado, iniciado antes do processo formal de alfabetização e perdurando mesmo após esta etapa. Assim, considerando o contexto bilíngue, Alves e Finger (2023, p. 167) afirmam que “é importante despertar as habilidades metafonológicas através de atividades em ambas as línguas da criança”.

Em síntese, a análise das obras permite apontar que a aquisição inicial da língua escrita em contextos de educação bilíngue pressupõe um trabalho intencional e explícito de desenvolvimento das habilidades metalinguísticas em ambas as línguas, em especial a dimensão da consciência fonológica.

- *Alfabetização bilíngue nas pesquisas brasileiras*

Finalizando a última etapa, sugerida por Matheus (2009), respondo à pergunta de pesquisa desta revisão sistemática (quais aspectos da alfabetização bilíngue são evidenciados pela produção científica brasileira?). A análise interpretativa das obras nos permite afirmar que os aspectos evidenciados pelas pesquisas em alfabetização bilíngue são compostos por cinco temáticas, entre elas: a transferência/interação entre as línguas, a alfabetização bilíngue sequencial ou simultânea, prejuízo na aprendizagem dos alunos, qualidade/quantidade de oralidade em língua adicional nas escolas bilíngues e as habilidades metalinguísticas - consciência fonológica/habilidades metafonológicas.

Essa análise contribuiu significativamente para este presente estudo para uma melhor compreensão acerca das pesquisas desenvolvidas sobre alfabetização bilíngue em contexto brasileiro, transcendendo as fronteiras de estudos individuais. A partir dela, foi possível delimitar o foco desta pesquisa de forma a construir conhecimentos relevantes que venham a somar com a literatura na área e as práticas de alfabetização bilíngue no país.

As conclusões extraídas da análise — em consonância com minha experiência e crença pessoal — sustentam a adoção de uma postura conciliatória neste trabalho, que busca integrar os aportes de diferentes vertentes teóricas. Reconhecendo que muitas dessas contribuições partem de fundamentos epistemológicos distintos, mas que, na prática pedagógica, convergem no cotidiano do professor. Assim como destaca Tardif (2012), epígrafe desta seção, o professor não busca coerência absoluta entre teorias, mas faz o uso integrado delas de acordo com suas necessidades e objetivos. Defendo a importância de articular essas diferentes vozes em favor de uma alfabetização bilíngue teoricamente informada que atenda às demandas da sala de aula. É com base nessa compreensão que se constrói o referencial teórico a seguir.

2.2 BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Os estudos acerca do bilinguismo são relativamente recentes para um fenômeno que ocorre há milênios (Adams; Janse; Swain, 2002). Segundo Baker (2006), na atualidade, entre metade e dois terços da população mundial é bilíngue e Crystal (2003) aponta que mais de 41% da população que fala inglês no mundo é plurilíngue em outras línguas. Apesar da unanimidade no que se refere à existência do bilinguismo na sociedade, há diferentes perspectivas e definições do termo que foram ressignificados através da contribuição de diversos pesquisadores.

Nesta seção, apresento aspectos fundamentais sobre o bilinguismo e a educação bilíngue, cujo entendimento tem o potencial de orientar escolhas relevantes para a prática pedagógica, contribuindo para que as decisões em sala de aula estejam teoricamente fundamentadas.

2.2.1 As línguas do bilíngue não estão separadas em “caixinhas”

A primeira implicação diz respeito à forma como as línguas se organizam no sujeito bilíngue. Ambas as perspectivas teóricas aqui mobilizadas — a sociocultural e a cognitiva — convergem ao afirmar que as línguas do bilíngue não operam de forma compartimentalizada, ou seja, totalmente independente. A partir dessas duas abordagens, desenvolvo as justificativas que sustentam esse entendimento.

2.2.1.1 Justificativas da perspectiva heteroglóssica: o bilinguismo dinâmico

A ideia de que as línguas não são compartimentalizadas no sujeito bilíngue é sustentada por Garcia (2009a) que propõe uma ampliação das concepções de bilinguismo e de educação bilíngue a partir de uma orientação monoglóssica ou heteroglóssica de língua/linguagem.

A primeira deriva do termo ‘monoglossia’, cunhado por Bakhtin (1981) e que expressa unificação, homogeneização e centralização da linguagem. Segundo Del Valle (2000), a cultura linguística da monoglossia se respalda em uma visão estruturalista de língua, ou seja, a língua é vista como uma entidade estática e imutável, como também na ideologia nacionalista de língua e identidade (Woolard, 1998) que tem a língua como um dos elementos que sustentam a formação e expressão da identidade de uma determinada nação. Makoni e Pennycook (2007) apontam que essas línguas, ou como os autores denominam ‘línguas nomeadas’ (francês, inglês, português etc.), foram inventadas a serviço da criação de estados-nação e projetos de colonização em diferentes partes do mundo em meados do século XVIII. Esses movimentos estão intrinsecamente relacionados à hierarquização das línguas e à colonialidade (Garcia; Torres-Guevara, 2022).

Resumidamente, a literatura na área aponta que a monoglossia é um viés que negligencia a variação e diversidade linguística, compartimentaliza e categoriza as línguas de acordo com seu poder e *status* na sociedade. Como consequência, hierarquias instauradas permanecem conservadas, determinadas comunidades que possuem acesso a línguas de

prestígio são favorecidas em detrimento de outras menos valorizadas na sociedade, desigualdades sociais são evidenciadas, intensificadas e perpetuadas (Severo, 2013). Sendo assim, ideologias ancoradas em pressupostos monoglóssicos visam a manutenção do *status quo* ou o favorecimento de grupos privilegiados.

Busch (2014) aponta que a educação formal tem, historicamente, funcionado como uma institucionalização do monolinguismo, por meio da padronização das práticas linguísticas e apagamento da diversidade linguística local. A autora afirma que “a mesma lógica muitas vezes também governa modelos de escolas bilíngues nas quais a diversidade linguística assume a forma de duas adições monolíngues.” (Busch, 2014, p. 22, tradução própria)¹².

Ancorada nesses pressupostos, García (2009a) aponta que a concepção monoglóssica de sujeito bilíngue e educação bilíngue pressupõe que as línguas (materna e adicional) funcionam de forma independente (ou parcialmente independente) e autônoma (García, 2009a) no cérebro de bilíngues. Com um caráter hierarquizante, este viés engloba dois grandes modelos: subtrativo e aditivo. O modelo subtrativo, geralmente presente em comunidades com minorias linguísticas, tem como consequência a perda gradual da língua materna que, geralmente, possui pouco prestígio perante a sociedade. Já o aditivo, modelo mais popularmente vivenciado nas escolas bilíngues brasileiras, se caracteriza pela adição de uma nova língua de prestígio e status na atualidade que, segundo García (2009a), ainda se destina a uma elite financeira. Apesar dos benefícios e vantagens sociais, cognitivas e econômicas experienciadas nessa vertente, esse modelo de educação bilíngue se pauta na compartimentalização das línguas de forma que uma não interfira na outra. Ambos os modelos são “inadequados para descrever a complexidade linguística do século XXI” (García, 2009a, p. 142, tradução própria)¹³, visto que desrespeitam as práticas fluidas de sujeitos bilíngues e reforça o pensamento colonial (García; Torres-Guevara, 2022).

Em contrapartida, a concepção heteroglóssica, baseada nos estudos bakhtinianos, se remete à ‘heteroglossia’ cujo conceito central se fundamenta na compreensão de que as línguas são socialmente construídas e situadas, refletindo relações de poder e identidade (Bakhtin, 1981). Blackledge e Creese (2014), a partir da obra de Bakhtin (1981), discorrem sobre as três principais facetas deste conceito, a saber: a indexicalidade, a interação repleta de tensões e a multiplicidade de vozes. Para os autores, a dimensão da indexicalidade significa

¹² “The same logic often also governs models of bilingual schools in which linguistic diversity takes the form of two added monolingualisms” (Busch, 2014, p. 22).

¹³ *inadequate to describe the linguistic complexity of the 21st century.* (García, 2009a, p. 142).

que a linguagem, por ser socialmente construída, carrega marcas e registros que se alinham a uma determinada concepção, ideologia, ponto de vista, entre outros aspectos, a depender do contexto. Já a interação repleta de tensões indica que a linguagem não é neutra, estando sempre se movendo entre forças que tendem ora à homogeneidade e ora à heterogeneidade, se constitui nas contradições, conflitos etc. E por fim, a multiplicidade de vozes diz respeito às demais vozes que ressoam nos enunciados produzidos, que nunca são essencialmente únicos e autorais, pois há sempre uma relação dialógica em que se faz presente discursos outros do passado, do presente e do futuro.

A partir desta perspectiva, Canagarajah e Liyanage (2012) assumem que até mesmo sujeitos monolíngues (que se comunicam por meio de uma língua nomeada, uma visão externa das práticas comunicativas do sujeito) não podem ser descritos como monolíngues, haja visto como transitam entre uma multiplicidade de discursos, vozes, pontos de vista, registros, entre outros, em uma “única língua”. Nessa ótica, essas questões podem se tornar ainda mais evidentes se considerarmos o cenário atual de intensa mobilidade e superdiversidade suscitados pela globalização (Vertovec, 2007).

Outro elemento essencial que se alinha com as concepções bakhtinianas é o de repertório linguístico, amplamente discutido por Busch (2012). Para a autora, o repertório linguístico funciona como uma grande coletânea de conhecimentos e habilidades linguísticas que são acessadas pelos falantes de acordo com suas necessidades em determinados contextos. Essa estrutura complexa, dinâmica e multifacetada

[...] evolui pela experiência da linguagem em interações em um nível cognitivo e emocional, sendo inscrito na memória corporal e incorporado como habitus linguístico e contendo traços de discursos hegemônicos. Esses discursos se manifestam em categorizações apoiadas por ideologias linguísticas inclusivas e exclusivas. Baseando-se em uma ampla variedade de vozes, discursos e códigos anteriores, o repertório linguístico forma um espaço heteroglóssico e contingente de potencialidades que inclui imaginação e desejo (Busch, 2012, p. 19, tradução nossa)¹⁴.

Em suma, a heteroglossia é uma concepção que destaca a natureza dinâmica, dialógica e interconectada das línguas e formas de comunicação, valoriza a diversidade linguística e reconhece que as línguas carregam consigo registros históricos, culturais, sociais e políticos

¹⁴ “[...] evolves by experiencing language in interaction on a cognitive and on an emotional level and is inscribed into corporal memory and embodied as linguistic habitus and which includes traces of hegemonic discourses. These discourses are expressed in categorizations that are backed up by inclusive and exclusive language ideologies. Drawing on a broad range of earlier voices, discourses, and codes, the linguistic repertoire forms a heteroglossic and contingent space of potentialities which includes imagination and desire” (Busch, 2012, p. 19).

(Bakhtin, 1981), bem como aspectos cognitivos e emocionais construídos a partir das experiências vividas (Busch, 2012). Assim, a linguagem é uma experiência pessoal, social e cultural, arquitetada pela constante interação entre diferentes vozes e perspectivas. Dentro de um contexto bi/multilíngue, Blackledge e Creese (2014) ressaltam que as línguas estão moldando e sendo moldadas pelas complexas relações estabelecidas por meio de diferentes e diversos contextos, entrelaçando-se em uma rede de influências mútuas.

Diante disso, os modelos heteroglóssicos propostos por García (2009a) são o recursivo e o dinâmico. Para a autora, o primeiro tem como principal objetivo o resgate da cultura e língua de uma comunidade que por diversos fatores experienciou ou tem experienciado o apagamento ou supressão de sua língua/cultura ancestral em relação à língua de uso majoritário na atualidade. O modelo recursivo almeja promover as múltiplas práticas linguísticas e culturais, no imbricamento de ambas/todas as línguas ali presentes.

A perspectiva de sujeito bilíngue e educação bilíngue dinâmica rompe com a ideia de duas línguas autônomas e abarca um caráter complexo, multidirecional e interconectado das línguas e formas de linguagem (Garcia; Wei, 2014). Segundo Garcia e Otheguy (2015), essa marcação de ‘bi’ da palavra bilíngue/bilinguismo é fruto de uma convenção social, a partir de uma visão externa das duas línguas nomeadas que compõem o repertório do sujeito bilíngue, no entanto essa percepção dual do sufixo ‘bi’ não corresponde aos processos cognitivos e psicológicos de bilíngues.

O modelo de educação bilíngue dinâmica abarca minorias e majorias linguísticas e visa “manter uma ecologia linguística para eficiência, equidade e integração, em resposta a contextos locais e globais [...]” (Garcia, 2009a, p. 91, tradução própria)¹⁵. Para isso, uma escola bilíngue que assuma um caráter dinâmico reconhece e fomenta as práticas linguísticas fluidas e complexas de seus integrantes, rompendo com a tradicional compartimentalização e hierarquização das línguas normalmente vigentes nessas instituições.

2.2.1.2 Justificativas da perspectiva cognitiva: a Hipótese da Proficiência Subjacente Comum

Na perspectiva cognitivista, a noção de que as línguas não funcionam de forma independente no cérebro bilíngue é defendida por diversos autores, tendo em vista o Modelo de Proficiência Subjacente Comum proposto por Cummins (1981), elaborado a partir de pesquisas com alunos de minoria linguística nos Estados Unidos. Para melhor compreender o

¹⁵ “to keep a linguistic ecology for efficiency, equity and integration, and responding to both local and global contexts” (Garcia, 2009a, p. 91)

modelo, é essencial primeiramente entender a noção de proficiência linguística que se almeja alcançar na educação bilíngue, ou seja, em contexto de escolarização.

Segundo Cummins (1981), há um desenvolvimento natural da proficiência linguística no que tange o domínio de habilidades fonológicas, sintáticas e semânticas básicas que permitem que o sujeito se comunique em situações informais, ou seja, nas demandas conversacionais do dia a dia. Essas habilidades, desenvolvidas em língua materna como também em língua adicional (a depender da quantidade e qualidade de exposição oral à língua), são nomeadas de Habilidades Comunicativas Interpessoais Básicas (*Basic Interpersonal Communicative Skills - BICS*) (Cummins, 1979; 1981; 2008).

Todavia, o autor chama a atenção para um outro tipo de proficiência: um conjunto de habilidades linguísticas que se desenvolvem de maneira significativamente mais complexa, especialmente em função das exigências do contexto escolar. Essas habilidades envolvem tanto a linguagem oral quanto a escrita e são fundamentais para o desenvolvimento de processos como alfabetização, compreensão leitora, aquisição de conceitos abstratos e pensamento crítico. Essa “capacidade de compreender e expressar, tanto de forma oral quanto escrita, conceitos e ideias que são relevantes para o sucesso escolar”¹⁶ (Cummins, 2008, p. 77, tradução própria) foi denominada pelo autor de Proficiência Linguística Acadêmica Cognitiva (*Cognitive Academic Language Proficiency – CALP*).

Ao considerar a aprendizagem de uma língua adicional, Cummins (1981; 2008) destaca que as BICS são adquiridas mais rapidamente. Isso pode levar à percepção de que o aprendiz já é proficiente na nova língua, uma vez que consegue se comunicar em situações cotidianas com baixa demanda cognitiva, como em interações com colegas, conversas informais no elevador, brincadeiras no parquinho ou ao fazer um pedido em um restaurante. No entanto, em contextos educacionais – como é o caso da educação bilíngue – as demandas cognitivas são mais elevadas, exigindo que o aluno mobilize as habilidades da CALP na língua adicional.

Embora o desenvolvimento das habilidades associadas à CALP demande mais tempo e esforço, a Hipótese da Interdependência Linguística (Cummins, 1981) demonstra que tais habilidades não precisam ser desenvolvidas de forma duplicada, ou seja, separadamente em cada uma das línguas, especialmente em contextos bilíngues. Isso porque os aspectos cognitivos e acadêmicos da proficiência desenvolvidos na língua materna podem ser transferidos para a língua adicional. Nesse sentido, Cummins (1981) argumenta que quanto

¹⁶ “ability to understand and express, in both oral and written modes, concepts and ideas that are relevant to success in school” (Cummins, 2008, p. 77).

mais avançado for o nível de proficiência do aluno em sua língua materna, mais favorecido será seu desenvolvimento na língua adicional. Isso reforça a importância de um trabalho pedagógico consistente e robusto em língua materna, pois facilita a aprendizagem de conceitos abstratos e complexos, que posteriormente poderão ser mobilizados na língua adicional. A negligência desse princípio é um fator que pode impactar o pleno desenvolvimento linguístico e acadêmico dos alunos, principalmente em escolas que excluem ou limitam significativamente a instrução de conteúdos em língua materna em suas propostas.

Esse conceito de transferência de habilidades cognitivas e acadêmicas complexas (CALP) constitui a base do Modelo de Proficiência Subjacente Comum (Cummins 1981), tradicionalmente representado pela metáfora do *iceberg*, como ilustrado na figura a seguir.

Figura 1 - Iceberg com duas pontas: o Modelo de Proficiência Subjacente Comum



Fonte: Adaptado de Cummins (1981).

O *iceberg* é um grande bloco de gelo que flutua no oceano. O que se vê acima da água é apenas uma pequena parcela do todo, pois a maior parte do *iceberg* está submersa, como é possível observar na ilustração. Cummins (1981) utiliza as características de um *iceberg* com dois picos para representar a relação entre as línguas de um bilíngue, as BICs e a CALP. Cada um dos picos acima da superfície da água representa uma língua diferente: L1 (língua materna) e L2 (língua adicional). O que se vê na superfície são as manifestações mais superficiais de cada uma das línguas — habilidades mais rápidas de adquirir e mais evidentes que usamos para interagir socialmente —, ou seja, as BICs.

Já a grande massa submersa e conectada do iceberg representa a CALP, conjunto de habilidades cognitivas e acadêmicas mais complexas, como: pensamento crítico, resolução de problemas, habilidades de leitura e escrita, raciocínio lógico etc. Embora as duas línguas possam parecer separadas na superfície, representadas pelos dois picos, elas compartilham uma base cognitiva e acadêmica comum, habilidades desenvolvidas independentemente da língua em que são aprendidas e transferíveis de uma para a outra.

Em consonância com o modelo de Cummins (1981), estudos de neuroimagem revisados por Abutalebi e Green (2007) indicam que o cérebro bilíngue recruta a mesma complexa rede neural para processar ambas as línguas, independentemente da idade de aquisição da L2. Esses achados revelam que, além das questões estritamente linguísticas, o controle cognitivo necessário no gerenciamento simultâneo de dois sistemas linguísticos distintos está relacionado a vantagens cognitivas importantes. Entre elas, destacam-se a atenção seletiva, o monitoramento do contexto e dos interlocutores, a inibição da língua (quando não relevante para o contexto), a seleção lexical pertinente à tarefa em questão e a alternância entre línguas (*code-switching*) a depender da situação.

Tendo em vista o Modelo de Proficiência Subjacente Comum (Cummins, 1981) e as evidências de pesquisas empíricas que estudam o cérebro bilíngue, pode-se concluir que as línguas podem parecer separadas em relação às manifestações externas e superficiais do bilíngue (o que se fala/escuta em uma língua ou na outra), mas na verdade o processo interno, no cérebro de um bilíngue, elas são interdependentes e se apoiam em uma base comum que mobiliza as mesmas redes cerebrais. As habilidades cognitivo-acadêmicas adquiridas em uma língua são transferidas e mobilizadas na outra, pois se originam de um mesmo construto. Esse aspecto reforça que um forte desenvolvimento na língua materna fortalece o desenvolvimento da língua adicional. Isso é relevante principalmente em contextos de minorias linguísticas em que estudantes nem sempre têm acesso a um processo educacional que envolva a escolarização em língua materna.

Com base nas perspectivas sociocultural e cognitiva, discorridas acima, fica evidente que as línguas do bilíngue não estão separadas em “caixinhas”, como sugerem modelos tradicionais de bilinguismo. Ao contrário, tanto a abordagem heteroglóssica, que valoriza a fluidez e a interação entre repertórios linguísticos diversos, quanto o Modelo de Proficiência Subjacente Comum, que demonstra a interdependência cognitiva entre as línguas, apontam para uma visão integrada e dinâmica do bilinguismo. Assim, compreender que as línguas do bilíngue não funcionam de maneira compartimentalizada, mas como sistemas interconectados,

é essencial para o planejamento de uma educação bilíngue condizente com a realidade linguística de seus alunos.

2.2.2 “Misturar” as línguas não é um problema

Uma outra implicação dos estudos sobre bilinguismo e educação bilíngue no que tange o uso das línguas em contextos formais de educação está relacionada à comunicação de sujeitos bilíngues, mais especificamente a forma com que mobilizam suas línguas na construção de enunciados (orais e/ou escrito) que podem ocorrer na interação entre colegas e professores, na construção de sentidos, significados e conhecimentos, entre outros.

Segundo Megale (2005), a concepção de que o sujeito bilíngue possui domínio nativo de duas línguas — ou seja, fluência e proficiência equivalentes tanto na língua materna quanto na língua adicional, como proposto por Bloomfield (1935) — ainda está presente no senso comum. Nessa perspectiva, a alternância ou mistura de línguas nas produções orais ou escritas é frequentemente interpretada como um sinal de baixa proficiência na língua considerada não dominante (Grosjean, 2010). Todavia, essa visão tem sido amplamente contestada por diversos pesquisadores de diferentes correntes epistemológicas, argumentando que a alternância/mistura das línguas deve ser compreendida como uma prática legítima que revela a competência bilíngue e a habilidade de mobilizar seu repertório linguístico de maneira estratégica, contextual e significativa. A seguir, apresento as justificativas da perspectiva heteroglóssica e cognitiva que sustentam essa afirmação.

2.2.2.1 Justificativas da perspectiva heteroglóssica: a translanguagem

A educação bilíngue dinâmica tem a translanguagem como a norma comunicativa de sujeitos bilíngues. O termo ‘translanguagem’ tem sua origem nas práticas pedagógicas de Cen Williams (Garcia, 2009a) em contexto de educação bilíngue, que compreendiam propostas em que alunos alternavam o uso das línguas em diferentes atividades com o intuito de “aprofundar e expandir seu bilinguismo” (Garcia; Johnson; Seltzer, 2017, p. 2), por exemplo: leitura em língua adicional e escrita na língua materna dos estudantes. A partir de então, muitos pesquisadores usaram a nomenclatura para se referir às práticas de sujeitos e comunidades bilíngues, mas é a partir da concepção de Garcia (2009a) e Garcia e Wei (2014) que este trabalho se apoia.

O vocábulo ‘translinguagem’ é uma composição entre o prefixo “trans” e a palavra “linguagem”. O primeiro estabelece uma ligação com o conceito de transculturação, cunhado pelo antropólogo cubano Fernando Ortiz, que caracteriza um processo novo, autêntico e multifacetado, rompendo com uma visão simplista de que a totalidade do fenômeno seja construído por uma composição de partes (Garcia; Wei, 2014). Nesse contexto, o “trans” de translinguagem extrapola a ideia de que a norma comunicativa de bilíngues se constitua pela adição de duas línguas, e efetivamente estabelece uma nova prática linguística que emerge a partir do imbricamento dessas línguas.

Já a palavra ‘linguagem’, de translinguagem, é a tradução do vocábulo inglês ‘*linguaging*’ que carrega uma robustez teórica no que tange aos conceitos de língua, linguagem e linguajar. Alinhados com a perspectiva de heteroglossia de Bakhtin (1981) de língua e linguagem que discorremos anteriormente, referências na área da sociolinguística se utilizam do termo ‘*linguaging*’ para denotar “o processo simultâneo e contínuo de tornar-se nós mesmos e de nossas práticas linguísticas, à medida que interagimos e construímos significados no mundo” (Garcia; Wei, 2014, p. 8, tradução própria)¹⁷. Apesar de ser um conceito que primeiramente aparece nos trabalhos dos biólogos Maturana e Varela (Garcia; Wei, 2014) que apontam o caráter indissociável entre os elementos históricos biológicos e sociais das ações de sujeitos, é Becker (1995 *apud* Garcia; Wei, 2014) quem propõe o uso da palavra ‘*linguaging*’ na sociolinguística. O autor sustenta que a linguagem (*language*) não é um sistema de regras e estruturas que pode ser alcançado, por isso o uso da palavra ‘*linguaging*’¹⁸ é mais apropriado, pois remete a uma percepção de que a linguagem é um processo, uma construção, um movimento, ou seja algo que nunca está completo, finalizado. Resumindo, é possível observar como Garcia (2009a) cautelosamente utiliza a palavra ‘*translinguaging*’ no que concerne à sua composição, a junção do prefixo ‘trans’ à palavra ‘*linguaging*’, ou seja, o próprio vocábulo expressa as práticas linguísticas do bilíngue como um fenômeno inovador e autêntico que está em constante construção por meio de suas vivências e interações no/com o mundo.

Outra ideia significativa na compreensão do significado de translinguagem é a conceptualização de repertório linguístico, a partir dos estudos de Busch (2012). A autora o caracteriza a partir de quatro principais aspectos, geralmente associados a outros componentes que se alinham teoricamente. Primeiramente, com base em Bakhtin (1981), a linguagem se

¹⁷ “*the simultaneous process of continuous becoming of ourselves and of our language practices, as we interact and make meaning in the world*” (Garcia; Wei, 2014, p. 8).

¹⁸ O sufixo “-ing” na língua inglesa é uma marca do gerúndio, tempo verbal que caracteriza uma ação contínua.

constitui socialmente, em constante construção, incorporando uma pluralidade de vozes, discursos, ideologias etc. Em segundo lugar, as práticas linguísticas estão conectadas à trajetória biográfica do sujeito, levando em consideração suas experiências pessoais e contextos que se fizeram presentes em sua vida. Na sequência, os espaços comunicativos são construídos a partir da instabilidade gerada pela mobilidade e superdiversidade (Vertovec, 2007). E por último, o repertório linguístico possui uma dimensão temporal, se refere ao passado, principalmente no que diz respeito à relação entre linguagem e memória, e se projeta para o futuro por meio das projeções, ideias e desejos que emergem também da linguagem.

Sendo assim, Garcia e Wei (2014) propõem que o sujeito bilíngue possui um único repertório de onde emergem práticas comunicativas altamente complexas que envolvem diversos e diferentes recursos linguísticos, semióticos e multimodais que transcendem os confinamentos das línguas nomeadas. Essas práticas linguísticas, segundo os autores, são denominadas translinguagem.

A translinguagem se faz presente no processo de construção de significado e conhecimento de bilíngues, mesmo que estes se encontrem em modelos de educação bilíngue aditiva, em que as línguas são compartimentalizadas, e até mesmo em contextos monolíngues. Isso se dá em virtude da translinguagem ser a norma comunicativa desses sujeitos, ou seja, é por meio da mobilização dos recursos de seu repertório que esses sujeitos interagem, aprendem e se desenvolvem.

De acordo com Garcia e Wei (2014), o processo de aprendizagem por meio de novas práticas de linguagem (uma língua adicional, por exemplo) é complexo e depende das relações previamente estabelecidas pelo sujeito. Ancorados em Norton (2000), os autores afirmam que para desenvolver essas novas práticas de linguagem é necessário o investimento do sujeito em participar da aprendizagem. Por isso, a translinguagem é um elemento fundamental no aprendizado e desenvolvimento de sujeitos bilíngues, visto que ela possibilita que esses se engajem emocional e cognitivamente na aprendizagem, pois se apoia nas práticas de linguagem e conhecimentos construídos anteriormente. Este cenário se torna ainda mais evidente em alunos bilíngues emergentes, afinal o conhecimento não pode ser acessado se não pelas práticas com as quais já estão familiarizados, geralmente em sua língua materna.

Pelo viés da aprendizagem de alunos bilíngues ou bilíngues emergentes, Garcia e Wei (2014) afirmam que a translinguagem é um meio de aprofundarem seus conhecimentos na medida em que ampliam seu repertório através de novas práticas de linguagem. Nesse sentido, a translinguagem possibilita um raciocínio mais aprofundado, proporciona um conteúdo mais

sólido e robusto, fomenta a construção de diversas subjetividades, enquanto desenvolve práticas linguísticas orais e escritas pertinentes ao contexto escolar (Garcia; Wei, 2014).

Dentro de um contexto educacional, Garcia e Kano (2014, p. 261, tradução própria)¹⁹ definem a translinguagem como sendo:

[...] um processo pelo qual estudantes e professores se envolvem em práticas discursivas complexas que incluem todas as práticas linguísticas dos estudantes, a fim de desenvolver novas práticas linguísticas e manter as antigas, comunicar conhecimento apropriado e dar voz a novas realidades sociopolíticas, questionando a desigualdade linguística.

O último elemento citado por Garcia e Kano (2014), de que a translinguagem abarca contextos sociopolíticos outros e que, por consequência, possibilita a contestação de desigualdade linguística, está relacionado a duas dimensões da translinguagem que são essenciais no contexto educacional: a criatividade e a criticidade. A primeira se refere à capacidade de ampliar o raciocínio em relação aos conhecimentos, normas, regras já institucionalizadas, inclusive quanto ao uso da linguagem. Este aspecto envolve a ideia de expandir limites, estabelecendo uma relação dicotômica entre convenção e inovação, aceitável e provocativo, por exemplo. Já a criticidade requer a elaboração de questionamentos e problematização fundamentada sobre os conhecimentos estabelecidos sobre fenômenos sociais, culturais, políticos e linguísticos. A relação entre essas duas dimensões é de interdependência, e é através do uso da translinguagem, permeada pela criatividade e criticidade, que bilíngues têm a possibilidade de constantemente ressignificar suas identidades e valores socioculturais. Esse processo dinâmico permite o questionamento das ideologias monolíngues tão fortemente enraizadas no sistema educacional, inclusive em iniciativas de educação bilíngue.

Até aqui discutimos a translinguagem enquanto fenômeno e que no cenário educacional foi nomeada de ‘translinguagem natural’ (Williams, 2012, p. 39), de ‘translinguagem performada pelo aluno’²⁰ (Lewis; Jones; Baker, 2012, p. 665) ou de ‘translinguagem de correnteza’²¹ (Garcia, Johnson; Seltzer, 2017, prefácio xi).

2.2.2.2 Justificativas da perspectiva cognitiva: a alternância de código

¹⁹ “a process by which students and teachers engage in complex discursive practices that include all the language practices of students in order to develop new language practices and sustain old ones, communicate appropriate knowledge, and give voice to new sociopolitical realities by interrogating linguistic inequality” (Garcia; Kano, 2014, p. 261)

²⁰ *Pupil-directed translanguaging* (Lewis; Jones; Baker, 2012).

²¹ *Translanguaging Corriente* (Garcia; Johnson; Seltzer, 2017).

A mistura das línguas, quando analisada a partir de uma perspectiva monolíngue de bilinguismo — que toma como referência o desempenho idealizado de falantes monolíngues — é comumente interpretada como um sinal de falha ou erro na escolha linguística por parte do bilíngue, como se a aprendizagem de uma segunda língua causasse confusão no falante (Grosjean, 1989; 2010; Soltero, 2016). Em algumas instâncias, a alternância entre as línguas também está associada a um déficit de inteligência ou baixos níveis de educação formal. Ela pode se manifestar, em linhas gerais, de duas formas: por meio da alternância de línguas, também conhecida como *code-switching* ou por empréstimo linguístico, em inglês *borrowing* (Grosjean, 1989; 2010). A alternância é caracterizada pela troca de uma língua para outra dentro do discurso, podendo ocorrer em diferentes níveis: palavra, sintagma ou sentença. Por exemplo: “Nossa, que reunião foi essa?! *Boring!*” (no português, entediante). Já o empréstimo, por sua vez, refere-se ao uso de uma palavra da outra língua incorporada e adaptada fonológica e/ou morfológicamente, como no exemplo: “Aquela menina me *tagueou*²² na postagem que ela fez”.

Essa noção deficitária associada à mistura das línguas tem sido fortemente contestada por autores como Grosjean (1989), que defende uma visão holística (ou bilíngue) de bilinguismo. Para o autor, “o sujeito bilíngue é um ser completo e integrado que não pode ser decomposto em duas partes separadas. O bilíngue NÃO é a soma de dois monolíngues completos ou incompletos”²³ (Grosjean, 1989, p. 6). Como o próprio autor argumenta por meio de uma analogia, o bilíngue é como um corredor de obstáculos: não pode ser avaliado nem como velocista nem como saltador, mas como alguém que domina ambas as habilidades de forma integrada e adaptativa (Grosjean, 2010).

Essa concepção de integração encontra ressonância no Modelo de Proficiência Subjacente Comum, desenvolvido por Cummins (1981), que também parte da ideia de que o sujeito bilíngue é um ser único, representado pela metáfora do iceberg (figura 1). Apesar das línguas parecerem separadas, como se fosse a soma de dois monolíngues, ambas emergem de uma mesma base profunda e compartilhada. Portanto ambos autores convergem ao afirmar que o bilíngue deve ser compreendido não pela separação (superficial) de suas línguas, mas pela integração que as sustenta: um repertório articulado por um único sujeito, que opera com flexibilidade e competência em dois sistemas linguísticos diferentes.

²² Adaptação da palavra inglesa *tag*. O verbo “taguear” implica na marcação de uma pessoa em publicação de mídias sociais.

²³ “*the bilingual is an integrated whole which cannot easily be decomposed into two separate parts. The bilingual is NOT the sum of two complete or incomplete monolinguals*” (Grosjean, 1989, p. 6).

Essa noção de que existe um sistema compartilhado entre as línguas de um bilíngue, proposta por autores como Cummins (1981) e Grosjean (1989; 2010), tem recebido respaldo empírico por meio de estudos com neuroimagem. Tais pesquisas indicam que o cérebro bilíngue opera com uma mesma rede neural para processar ambas as línguas, descartando a existência de circuitos exclusivos para cada sistema linguístico (Abutalebi; Green, 2007). No entanto, de acordo com Abutalebi e Green (2007), embora a arquitetura neural seja comum, os níveis de ativação cerebral — especialmente em regiões relacionadas ao controle cognitivo, como o córtex pré-frontal — variam conforme o grau de proficiência na língua adicional (L2).

Segundo os autores, “a maioria dos estudos de neuroimagem mostra que bilíngues, independentemente da idade de aquisição da L2, ativam áreas cerebrais comuns no hemisfério esquerdo quando o grau de proficiência na L2 é comparável ao da L1”²⁴ (Abutalebi; Green, 2007, p. 258, tradução própria). Em contrapartida, quando a língua adicional ainda não está automatizada, seu processamento exige maior esforço consciente do bilíngue. Nesses casos, o cérebro precisa inibir interferências²⁵ da língua dominante (geralmente a língua materna/L1), mobilizar representações linguísticas menos acessíveis e selecionar respostas de maneira mais deliberada.

Essa diferenciação relacionada à proficiência na língua adicional pode ser explicada pela hipótese dos dois níveis proposta por Petrides (1998 apud Abutalebi; Green, 2007). De acordo com esse modelo, o processamento linguístico ocorre em dois modos distintos: a recuperação automática e a recuperação controlada. Quando a proficiência é elevada, o acesso tende a ocorrer de forma automática, exigindo baixo nível de consciência do bilíngue, uma vez que os processos já foram internalizados e consolidados. Por outro lado, línguas com menor grau de proficiência envolvem recuperação controlada, caracterizada por esforço consciente e reflexivo para acessar informações linguísticas. Nesses casos, o cérebro precisa mobilizar mecanismos adicionais de controle cognitivo, especialmente aqueles ligados à atenção seletiva, à inibição de respostas concorrentes e ao monitoramento da produção oral. Assim, quanto menor o domínio da língua adicional, maior a ativação das regiões neurais envolvidas no processamento da linguagem.

Dentro desse panorama, o fenômeno do *code-switching* — alternância entre línguas no curso da comunicação — atua como uma forma de exercício intenso do sistema de controle cognitivo, particularmente relevante para bilíngues com níveis diferentes de proficiência entre

²⁴ “most neuroimaging studies find that bilinguals, independently of the age of L2 acquisition, activate common brain areas in the left hemisphere when the degree of L2 proficiency is comparable to L1” (Abutalebi; Green, 2007, p. 258)

²⁵ Nomenclatura usada pelos autores.

as línguas. Para esses, o *code-switching* exige uma ativação maior dos sistemas de controle cognitivo, contribuindo para o fortalecimento dessas funções.

Além disso, ao se analisar o fenômeno do *code-switching*, é fundamental considerar o papel do contexto interacional na forma como os bilíngues ativam e regulam suas línguas. Para explicitar essa dinâmica flexível dos sujeitos bilíngues no que tange ao processamento e ao uso das duas línguas — seja de forma simultânea ou separada — Grosjean (2010) propõe a teoria dos Modos Linguísticos do Bilíngue²⁶. De acordo com esse modelo, o bilíngue transita por um contínuo, que representa diferentes graus em que as línguas são mobilizadas em função do contexto comunicativo. Essa variação não ocorre de forma fixa, mas sim conforme o ambiente, o interlocutor e a demanda linguística.

Vale destacar que Grosjean (1989, 2007, 2010) utiliza o termo “ativar” (e seus derivados - ativação, ativada etc.) para ilustrar o uso de uma ou ambas as línguas. No entanto, como o próprio autor reconhece — e como já demonstrado por diversas pesquisas na área — ambas as línguas permanecem sempre ativas, mesmo em situações aparentemente monolíngues. Assim, o uso do termo “língua(s) ativada(s)” não se refere a uma ativação no cérebro bilíngue, mas sim àquela língua que está sendo mobilizada de forma mais evidente na oralidade (também na escrita) — ou seja, a que está sendo ouvida, falada ou utilizada no momento. Por essa razão, opto por não empregar o termo para evitar a interpretação equivocada de que uma das línguas poderia estar “desligada” ou “desativada” quando não aparente no discurso.

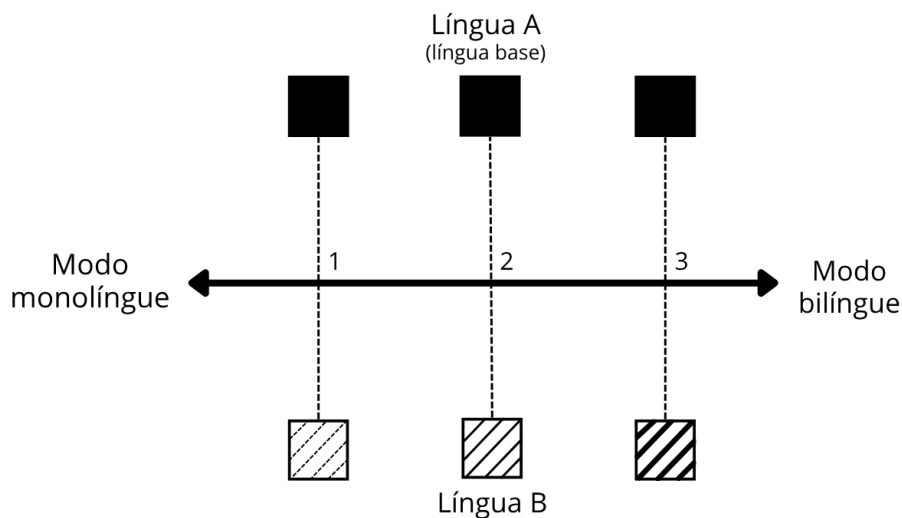
Kroll (2008, p. na) aponta que além de desenvolver a proficiência em cada uma das línguas considerando suas particularidades, bilíngues, por meio da coativação linguística, também desenvolvem uma “habilidade cognitiva que lhes permite lidar com as duas línguas com facilidade”²⁷. Segundo a autora, ancorada em uma variedade de estudos cognitivos, a coativação linguística e o constante manejo de ambas impactam significativamente o cérebro bilíngue, principalmente no que concerne às funções executivas.

A seguir, apresentamos a ilustração do contínuo dos Modos Linguísticos dos Bilíngues, representado por uma linha de dupla seta, com o modo monolíngue em um extremo — à esquerda — e o modo bilíngue no outro — à direita.

²⁶ *Bilingual's Language Modes*. Tradução própria.

²⁷ “*cognitive skill that allows them juggle the two languages with ease*” (Kroll)

Figura 2 - Ilustração do Contínuo dos Modos Linguísticos do Bilingue



Fonte: Adaptado de Grosjean (2010).

Na ilustração, a língua base (língua A) é representada pelos quadrados pretos e a mobilização da outra língua (língua B) é representada pelos quadrados listrados. Quanto mais intenso o traço das listras, maior a mobilização da língua B. Sendo assim, pode-se afirmar que:

- No modo monolíngue, o sujeito bilíngue interage com interlocutores monolíngues de apenas uma de suas línguas e tenta, tanto quanto possível, mobilizá-la exclusivamente (listras finas e descontínuas).
- À medida que o bilíngue se desloca ao longo do contínuo, passando por contextos intermediários — nos quais interage com pessoas que falam diferentes línguas, mas não compartilham ambas as suas línguas —, ele precisa alternar entre os sistemas linguísticos, utilizando uma ou outra língua conforme o interlocutor (listras contínuas e finas). Por exemplo, um bilíngue português/inglês que se encontra em um ambiente com um brasileiro (monolíngue) e um canadense (bilíngue inglês/francês) alternará entre o português e o inglês de acordo com a pessoa com quem estiver falando.
- No modo bilíngue, situado no extremo direito do contínuo, encontram-se os contextos onde o *code-switching* é esperado e natural — geralmente na interação com outros bilíngues que compartilham as mesmas línguas (listras contínuas e grossas). “Nesse modo, os bilíngues normalmente escolhem uma língua para usarem juntos (a língua base) e então, dependendo de vários

fatores, inserem elementos da outra língua”²⁸ (Grosjean; Miller, 1994, p. 201, tradução própria).

A proposta de Grosjean (2010) reforça a ideia de flexibilidade e adaptabilidade do bilíngue. O autor aponta que o bilíngue não alterna entre dois sistemas isolados, mas sim modula o uso de cada língua conforme as demandas contextuais. A mudança de posição ao longo do contínuo é um reflexo da competência adaptativa do bilíngue — tal como o corredor de obstáculos que ajusta sua estratégia conforme o tipo de desafio.

O modelo descritivo e funcional de Grosjean (2010), baseado em observações de uso linguístico em contextos reais, é corroborado pela Teoria de Controle Adaptativo de Green e Abutalebi (2013), baseada em evidências de neuroimagem funcional. Os autores apresentam um modelo que explica como específicas estruturas neurais são recrutadas durante o controle da linguagem em bilíngues, bem como elas modulam a depender dos contextos interacionais.

A teoria propõe que diferentes ambientes linguísticos — tais como os três descritos por Grosjean (2010)²⁹ — impõem exigências distintas sobre processos cognitivos relacionados ao controle, como a inibição, o monitoramento de interferência³⁰ e a seleção de resposta. Em contextos de uso de duas línguas (dois sistemas linguísticos em uso mas bilíngues não compartilham das mesmas línguas) há uma grande demanda cognitiva para que o bilíngue mantenha a comunicação em cada uma das línguas, inibindo constantemente o uso da outra em função de seu interlocutor. Já em contextos em que bilíngues compartilham da mesma língua (*dense code-switching/bilingual language mode*) reduz a competição entre línguas, pois elas passam a atuar de forma mais cooperativa. No entanto, esse contexto exige um planejamento oportunista — ou seja,

fazer uso daquilo que estiver mais prontamente disponível para atingir um objetivo. Em geral, falantes podem planejar sua fala de forma oportunista, mas aqui temos um sentido mais específico em mente. No caso de falantes bilíngues, nos referimos a adaptar palavras de uma língua para encaixá-las na estrutura sintática de outra.³¹ (Green; Abutalebi, 2013, p. 519-520, tradução própria).

²⁸ “*In this mode, bilinguals normally adopt a language to use together (the base language) and then, depending on a number of factors, mix in the other language*” (Grosjean; Miller, 1994, p. 201). Tradução própria.

²⁹ Green e Abutalebi (2013) utilizam as nomenclaturas *single-language* (língua única), *dual-language* (duas línguas) e *dense code-switching* (densa alternância entre línguas) para descrever os três modos comunicativos de bilíngues, que Grosjean (2010) nomeia de *monolingual language mode* (modo monolíngue), *dual-language* (duas línguas) e *bilingual language mode* (modo bilíngue), respectivamente.

³⁰ A noção de “interferência”, embora empregada pelo autor, não é mais amplamente utilizada na literatura atual por carregar uma conotação negativa, como se uma língua “atrapalhasse” a outra. Pesquisas mais recentes descrevem esse fenômeno como competição ou coativação linguística, representando de maneira mais apropriada o caráter natural e adaptativo do processamento das línguas do bilíngue.

³¹ “*making use of whatever comes most readily to hand in order to achieve a goal. Speakers in general may plan their speech opportunistically but we have a specific sense in mind. In the case of bilingual speakers, we mean adapting the words of one language to fit into the syntactic frame of another*” (Green; Abutalebi, 2013, p. 519-520).

Evidências empíricas recentes fortalecem essa hipótese. O estudo de Yim e Bialystok (2012) investigou como a frequência na alternância entre línguas influencia o desempenho de bilíngues em tarefas em que os participantes precisavam mudar rapidamente entre diferentes demandas linguísticas. Os resultados mostraram que bilíngues que frequentemente usavam o *code-switching* no seu dia-a-dia apresentaram melhor desempenho em tarefas que envolviam alternância verbal, quando comparados a bilíngues que não têm o hábito de alternar entre línguas. A pesquisa sugere que quanto mais o bilíngue vivencia o *code-switching* em situações reais, mais ele treina as habilidades de controle cognitivo, o que pode acarretar em melhor desempenho em demais tarefas que exigem essas habilidades, tais como monitoramento de conflito, inibição de respostas não desejadas e flexibilidade mental.

Em um estudo com bilíngues francês-holandês, Verreyt *et al.* (2016) mostraram que bilíngues proficientes em ambas as línguas que frequentemente realizam *code-switching* apresentaram melhor desempenho em tarefas de controle inibitório quando comparados a bilíngues igualmente proficientes que raramente alternavam entre línguas. Os autores destacam que “a experiência de alternância linguística, e não um alto nível de proficiência na segunda língua, é o principal determinante da vantagem bilíngue nos processos de controle cognitivo”³² (Verreyt *et al.*, 2016, p. 2, tradução própria).

O estudo de Kang *et al.* (2017), com bilíngues chinês-inglês de diferentes níveis de proficiência, investigou como a alternância entre as línguas têm a capacidade de modular o controle cognitivo no decorrer da produção oral. Os resultados “implicam que a experiência com alternância linguística pode ser um dos fatores responsáveis pela vantagem bilíngue no controle executivo.” (Kang *et al.*, 2017, p. 5.867)

Os modelos e estudos empíricos de neuroimagem abordados anteriormente reconfiguram a maneira com que se compreende a alternância e/ou mistura das línguas, não mais como um erro, uma interferência negativa ou uma confusão, mas como uma habilidade cognitiva e comunicativa sofisticada, que envolve decisões estratégicas, mais ou menos automatizadas a depender do grau de proficiência nas línguas, e contextualmente ancoradas. Nesse sentido, o bilíngue precisa escolher (com maior nível de consciência ou não) adequadamente as palavras de diferentes línguas e produzir sons apropriados com base em dois sistemas linguísticos distintos. O bilíngue torna-se, assim, um usuário ativo e criativo de seu repertório linguístico, ajustando suas escolhas conforme o interlocutor e a situação.

³² “*language switching experience, rather than high second-language proficiency, is the key determinant of the bilingual advantage in cognitive control processes*” (Verreyt *et al.*, 2016, p. 2).

Diante do exposto, pode-se concluir que a “mistura” de línguas em sujeitos bilíngues, longe de ser um sinal de deficiência ou confusão, é uma manifestação natural e altamente sofisticada da competência bilíngue. Tanto a perspectiva heteroglóssica, com o conceito de translíngua, quanto a cognitiva, com o *code-switching*, convergem para a ideia de que o bilíngue possui um repertório que compreende sistemas linguísticos diferentes mas que funcionam de forma articulada e integrada, de onde mobiliza estrategicamente seus recursos conforme o contexto.

2.2.3 A sala de aula não pode separar por completo o que está “misturado” no aluno

Ao considerar que as línguas do bilíngue operam de forma integrada e dinâmica e que a alternância entre elas é um fenômeno natural, intencional e cognitivamente sofisticado, torna-se inviável sustentar uma prática pedagógica baseada na separação rígida das línguas. Assim, práticas que reconhecem e valorizam as características que moldam o bilíngue tornam-se mais coerentes com sua realidade. A sala de aula, portanto, precisa refletir essa complexidade e promover usos intencionais e estratégicos das línguas. A seguir, apresento caminhos que articulam as premissas teóricas discutidas anteriormente com possibilidades de transposição para a prática pedagógica de acordo com cada vertente epistemológica.

2.2.3.1 Justificativas da perspectiva heteroglóssica: a pedagogia translíngua

A translíngua pode ser concebida enquanto fenômeno, discutida anteriormente, como também pode ser vista por uma perspectiva pedagógica, ou seja, o uso intencional da translíngua em sala de aula por meio de propostas pedagógicas planejadas pelo professor. Williams (2012) nomeia essa abordagem de ‘translíngua oficial’, já Lewis, Jones e Baker (2012) a denominam de ‘translíngua performada pelo professor’³³ e grande parte dos estudiosos utilizam da nomenclatura proposta por Garcia e Wei (2014): pedagogia translíngua³⁴.

De acordo com Garcia, Johnson e Seltzer (2017), o uso de uma pedagogia translíngua tem como principal propósito promover a justiça social, de forma a trazer equidade no processo de ensino, aprendizagem e avaliação de bilíngues, em especial as minorias linguísticas. Como já discutido anteriormente, o contexto deste estudo é a educação bilíngua

³³ *Teacher-directed translanguaging* (Lewis; Jones; Baker, 2012).

³⁴ *Translanguaging pedagogy* (Garcia; Wei, 2014).

de línguas de prestígio no Brasil, caracterizado majoritariamente por escolas de alunos falantes de língua portuguesa que têm o inglês como língua adicional. Apesar das individualidades, geralmente esses alunos bilíngues se situam em pontos muito próximos do contínuo bilíngue, não sendo necessárias grandes adaptações para alunos de grupos minoritários. Todavia, isso não significa que alunos bilíngues brasileiros deste contexto não possam se beneficiar de uma pedagogia translíngue que leve em conta as particularidades do seu processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Com o intuito de promover a justiça social por meio da translíngua enquanto pedagogia, Garcia, Johnson e Seltzer (2017, p. 7) apresentam quatro objetivos do uso da translíngua como uma ferramenta educacional, a saber:

1. Dar suporte aos alunos enquanto se engajam e compreendem conteúdo e textos
2. Fornecer oportunidades para alunos desenvolverem práticas linguísticas em contextos acadêmicos
3. Criar espaços para o bilinguismo e formas de conhecimento dos alunos
4. Dar suporte ao desenvolvimento socioemocional e identidades bilíngues dos alunos.

Segundo Garcia e Wei (2014), o uso estratégico da translíngua enquanto uma abordagem de ensino, além de garantir que bilíngues acessem conteúdos acadêmicos e desenvolvam novas práticas linguísticas e construam novos conhecimentos, é uma pedagogia transformadora que abarca as práticas fluidas e complexas de bilíngues e alteram as formas de ensinar e aprender desses sujeitos, extrapolando a convencional lógica monoglósica de duas línguas autônomas.

Seguindo a definição de translíngua em contexto educacional proposta por Garcia e Kano (2014), apresentada previamente, Garcia e Wei (2014) apresentam objetivos e estratégias do uso formal da translíngua em sala de aula pelos professores. Em relação à comunicação e apropriação dos conteúdos, professores usam: (i) a tradução para diferenciar e adaptar a instrução em sala de aula considerando os diferentes níveis dos alunos; (ii) o diálogo colaborativo, a organização em grupos colaborativos, a leitura de textos multilíngues, a escuta multilíngue, recursos visuais, aprendizagem por projetos, unidades temáticas e pesquisa para construir/elucidar conhecimento prévio; e (iii) a fala interior e a escrita multilíngue, juntamente com as estratégias listadas anteriormente, para aprofundar a compreensão, desenvolver e expandir novos conhecimentos.

Já relacionado ao fomento de novas práticas linguísticas e preservação das antigas, de acordo Garcia e Wei (2014), professores geralmente utilizam: (i) painel de palavras, frases

previamente iniciadas, cognatos, comparação entre textos multilíngues, investigação de vocabulário multilíngue e investigação de sintaxe e morfologia multilíngue para promover a transferência interlinguística e o desenvolvimento da consciência metalinguística; e (ii) alternância entre línguas e mídias, tradução, translinguagem na escrita e na fala para suscitar a flexibilidade interlinguística.

E por último, no que concerne a colocar em pauta novas realidades sociopolíticas com o intuito de promover o questionamento sobre a desigualdade linguística, segundo Garcia e Wei (2014), docentes empregam todas as estratégias elencadas acima para engajar seus alunos (posicionamento e investimento nas questões de identidade) e possibilitar a transposição dos limites impostos pela organização social convencional e sua tradicional hierarquização das línguas. O quadro a seguir ilustra esses objetivos e estratégias para o ensino de língua e conteúdo através da translinguagem.

Quadro 3 - Objetivos e estratégias de ensino por meio da translinguagem

Por quê? OBJETIVOS	O quê? POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS
1 Diferenciar e adaptar	Tradução
2 Construir conhecimento prévio	Diálogo Colaborativo Grupos colaborativos Leitura de textos multilíngues Escuta multilíngue/Recursos visuais Aprendizagem por projetos Unidades temáticas Pesquisa
3 Aprofundar a compreensão, desenvolver e expandir novos conhecimentos, pensamento crítico	Todas as estratégias acima + Fala interior Escrita multilíngue
4 Promover transferência interlinguística e consciência metalinguística	Painel de palavras Frases previamente iniciadas Cognatos Comparação entre textos multilíngues Investigação de vocabulário multilíngue Investigação de sintaxe e morfologia multilíngue
5 Fomentar flexibilidade interlinguística	Alternância entre línguas e mídias, Tradução Translinguagem na escrita Translinguagem na fala
6 Suscitar investimento nas questões de identidade e posicionamento	Todas as estratégias acima
7 Interrogar desigualdade linguística	Todas as estratégias acima

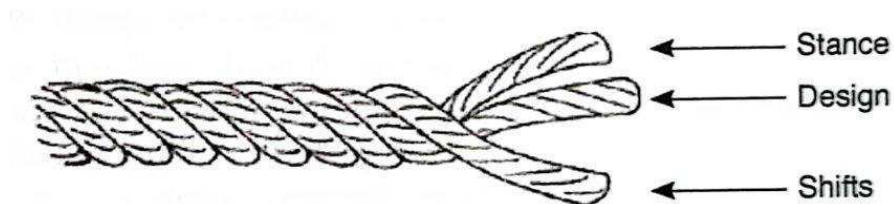
Fonte: Adaptado de Garcia e Wei (2014, p. 120).

Apesar de Garcia e Wei (2014) discutirem profundamente aspectos teóricos e práticos da translanguagem (quadro 3), fenômeno e pedagogia, são os autores Garcia, Johnson e Seltzer (2017, p. 2, tradução própria)³⁵ que propõem um robusto modelo de pedagogia translíngue que:

[...] mostra aos professores como aproveitar, ou tirar o máximo proveito, das práticas linguísticas de seus alunos bilíngues e comunidades, ao mesmo tempo em que focam nos padrões estabelecidos para o desenvolvimento do conteúdo curricular e da linguagem.

A pedagogia translíngue proposta pelos autores é estruturada por três componentes fundantes: *translanguaging stance*, *translanguaging design* e *translanguaging shifts*³⁶. Utilizando da analogia de uma corda de três fios, como podemos observar na figura 1, os autores exemplificam como esses componentes estão intrinsecamente relacionados e que, juntos, propiciam o desenvolvimento dos quatro propósitos do uso da translanguagem enquanto prática pedagógica.

Figura 3 - Os componentes da pedagogia translíngue



Fonte: Garcia, Johnson e Seltzer (2017, p. 28).

Segundo Garcia, Johnson e Seltzer (2017), o primeiro elemento, *translanguaging stance*, se refere ao posicionamento e crenças dos professores em relação às suas concepções de língua, linguagem, bilinguismo, educação etc. Para adotar uma pedagogia translíngue, pautada em perspectiva heteroglóssica, o docente precisa assumir e agir de forma a considerar a translanguagem como norma comunicativa, recurso e direito de seus alunos bilíngues. Já o *translanguaging design* compete às propostas planejadas pelo professor para a sala de aula e seus alunos (unidades, aulas, instruções, avaliações). Segundo os autores, o planejamento envolve a promoção intencional de ações que visam a construção de novas práticas de

³⁵ "shows educators how to leverage , or use maximum advantage, the language practices of their bilingual students and communities while addressing core content and language development standards (Garcia; Johnson; Seltzer, 2017, p. 2).

³⁶ Posicionamento translíngue, planejamento translíngue e deslocamentos translíngues, respectivamente. (tradução própria).

linguagem adequadas às expectativas acadêmicas, bem como a manutenção e valorização daquelas construídas previamente. O último ‘fio da corda’ é o *translanguaging shift* que remete à flexibilidade que o professor precisa ter para alterar o curso de seu planejamento para agregar diferentes situações espontâneas que surgem pelo próprio uso da translinguagem em sala de aula, colocando os alunos como protagonistas de sua aprendizagem.

Adotar uma pedagogia translíngue impõe algumas limitações e desafios devido a translinguagem, tanto fenômeno quanto pedagogia, ainda não ser amplamente aceita e difundida no cenário educacional (Garcia; Wei, 2014). A educação ainda é uma organização pautada em padrões rígidos de compartimentalização e hierarquização linguística, característica de uma perspectiva monoglóssica. Para Garcia e Wei (2014), é essencial que professores adotem uma intencionalidade pedagógica para a translinguagem, pois serão nesses espaços formais de ensino que os alunos poderão aprender e praticar a mobilização de todo seu repertório para a construção de novas práticas linguísticas e construção/ampliação de conhecimento. Entretanto, como a translinguagem é uma abordagem que desafia normas e padrões, sua aceitação nas instituições escolares e sistemas avaliativos requer uma mudança significativa na concepção e organização educacional.

Estudos brasileiros têm utilizado o referencial de translinguagem com diferentes propósitos, tais como: descrever práticas linguísticas de sujeitos bilíngues em diferentes contextos de educação bilíngue; investigar percepções sobre a translinguagem; dialogar sobre a relação da translinguagem e outros conceitos, como a decolonialidade e a justiça social; e apresentar possibilidades do uso intencional da translinguagem enquanto prática pedagógicas.

No que tange à translinguagem enquanto práticas linguísticas de alunos bilíngues, Vetromilla (2021) discorre sobre como alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola bilíngue português/alemão ampliam seu repertório linguístico por meio da translinguagem. Já Silva (2017), apresenta práticas translíngues de alunos da Educação Infantil de uma escola bilíngue português/inglês no estado de Goiás e como uma professora legitima esses atos comunicativos fluidos, mesmo diante de um cenário em que práticas monoglóssicas são formalizadas no projeto político pedagógico da instituição. Tendo alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como foco de pesquisa, Garcia (2020) mostra como o uso da translinguagem foi frequente, principalmente na negociação e facilitação no processo de construção de conhecimento e comunicação, auxiliando no desenvolvimento e expansão do repertório linguísticos dos alunos.

Em um estudo com uma turma de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola bilíngue, Lucena e Cardoso (2018) relatam como a translinguagem se concretiza nas práticas

comunicativas de alunos e professores. Segundo as autoras, o uso de todo repertório linguístico dos alunos foi um recurso essencial para que conseguissem realizar propostas de conteúdos curriculares complexos em língua adicional, característica marcante da educação bilíngue. Outros aspectos relevantes da pesquisa tangem os professores, que conseguiram fazer o uso e promover a translinguagem em sala de aula, suscitando a criatividade e a criticidade. Além disso, Lucena e Cardoso (2018) argumentaram que muitas das intervenções bem sucedidas, principalmente as que envolveram a metalinguagem e a interculturalidade, se devem ao fato desses professores também serem bilíngues, desafiando a lógica monoglóssica de que “professores nativos monolíngues de inglês são os mais qualificados para ministrar o currículo internacional e que o fato de o/a professor/a falar português poderia representar um problema para o aprendizado” (Lucena; Cardoso, 2018, p. 148). No final do artigo, as autoras chamam a atenção para a formação de professores que precisa expandir as questões linguísticas e incorporar questões relevantes, como: transdisciplinaridade, letramentos, multilinguismo, transculturalismo, sensibilidade em relação aos aspectos sociais e antropológicos, entre outros.

Morais, Hübner e Welp (2023) investigam as percepções de alunos e professores do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola bilíngue do sul do Brasil. As autoras relatam que muitas das percepções estão atreladas a uma concepção monoglóssica de compartimentalização de línguas, principalmente no cenário educacional. Todavia, Moraes, Hübner e Welp (2023) apontam como a translinguagem se fez presente na sala de aula desses alunos e professores e advogam por uma pedagogia translíngue que promova o uso da linguagem de forma criativa e crítica.

Alguns estudos locais sobre translinguagem, fenômeno e pedagogia, se dedicam a investigar suas relações com outros conceitos, tais como a decolonialidade e justiça social. Rocha e Megale (2023) exploram o conceito de translinguagem para além de uma visão superficial e simplista como o uso da língua materna como suporte aos alunos na aprendizagem de uma língua adicional. As autoras argumentam que a translinguagem precisa ser tomada como uma prática pedagógica para decolonizar o ensino de/por meio de línguas que historicamente tem perpetuado pensamentos hegemônicos.

Em uma aproximação entre pedagogia translíngue e decolonialidade, Telles e Welp (2022) apresentam uma sugestão de unidade temática, que tem a translinguagem como ancoragem, para alunos imigrantes e brasileiros do Ensino Fundamental de uma escola pública. A intenção é mostrar as possibilidades de se desenvolver uma educação linguística que valorize os repertórios e identidades bilíngues de seus alunos por meio de atividades em

duas línguas. As autoras consideram que propostas semelhantes à apresentada, com base na pedagogia translíngue, tem o potencial de transformar a educação linguística localmente, desafiando práticas coloniais.

Trazendo também alternativas práticas para uma pedagogia translíngue em contexto brasileiro, Welp e García (2022) fazem uma reflexão sobre a translinguagem enquanto pedagogia e propõem uma unidade didática para alunos do Ensino Médio da rede pública, um exemplo de como a translinguagem pode ser desenvolvida de forma intencional e planejada, a partir de uma lente decolonial.

Por fim, Pinsdorf (2024) investiga o papel da pedagogia translíngue no ensino de uma língua adicional e no processo inicial de alfabetização de bilíngues. Essa pesquisa-ação (mestrado) discutiu a inadequação da visão monoglóssica de bilinguismo por meio da análise da aplicação de atividades didáticas, tendo a translinguagem como recurso pedagógico em uma turma do 1º Ano do Ensino Fundamental.

Este breve panorama de pesquisas brasileiras sobre a translinguagem teve como objetivo exemplificar como esse conceito complexo tem sido abordado por pesquisadores locais. A variedade de enfoques e discussões promovidas pelos estudos apresentados confirmam a natureza multifacetada da translinguagem. Ficou evidente que os autores concebem a translinguagem como prática comunicativa de sujeitos bilíngues e a maioria menciona que ela também é um recurso valioso para a construção de conhecimento e ampliação do repertório linguístico de alunos bilíngues. Muitos dos pesquisadores argumentam a favor da translinguagem, exploram seus aspectos mais profundos, como a criatividade e criticidade, e a relacionam com a decolonialidade e a justiça social. Partindo para questões pedagógicas, alguns estudos focaram na translinguagem enquanto pedagogia, apresentando possibilidades para o contexto brasileiro. Outro tema menos evidente, mas não menos relevante, é a translinguagem e a formação de professores, mais especificamente a necessidade de se incluir esta temática (e outros conceitos que a abarcam) na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam com a educação linguística, em especial a educação bilíngue.

2.2.3.2 Justificativas da perspectiva cognitiva: a consciência metabilíngue e as conexões entre as línguas

As evidências científicas que sustentam os pressupostos de que as línguas não operam de forma compartimentalizada no cérebro — como propõe o Modelo da Proficiência

Subjacente Comum de Cummins (1981) — e de que a alternância entre línguas é uma característica de bilíngues proficientes, a depender do grau de proficiência em ambas as línguas e do contexto em que se encontram — conforme o modelo dos Modos Linguísticos do Bilíngue (Grosjean, 2010) e a Teoria de Controle Adaptativo (Green; Abutalebi, 2013) — geram implicações significativas para o trabalho pedagógico em contextos bilíngues.

Soltero (2016) destaca que o uso intencional e planejado do *code-switching* em sala de aula constitui uma ferramenta pedagógica essencial para promover a compreensão, por parte dos alunos, de como suas línguas interagem e se influenciam mutuamente. Essa consciência está diretamente ligada aos componentes que caracterizam o CALP, a base do iceberg de Cummins (1981). Segundo a autora, essa compreensão atua como “uma ponte para compreender diferentes registros e se engajar em atividades linguísticas criativas e interculturais”³⁷ (Soltero, 2016, p. 84, tradução própria).

O termo "consciência metalinguística" é ampliado por Soltero (2016) ao cunhar a expressão consciência metabilíngue, com o objetivo de contemplar as implicações cognitivas e pedagógicas da reflexão e manipulação de duas línguas em constante interação no cérebro bilíngue. Trata-se da capacidade de

pensar e processar constantemente as diferenças e semelhanças entre duas línguas. Trata-se da habilidade de manipular ambas as línguas simultaneamente, mantendo as regras gramaticais e o significado pretendido em cada uma delas³⁸ (Soltero, 2019, p. na, tradução própria)

A autora defende que o desenvolvimento da consciência metabilíngue deve ser também planejado pelo professor, podendo se manifestar em diferentes níveis: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Para isso, são necessárias abordagens pedagógicas que incentivem os alunos a comparar e contrastar as línguas, identificando semelhanças e diferenças estruturais e funcionais entre elas. Neste trabalho, o foco recairá sobre o nível fonológico da consciência metabilíngue, dada sua relevância para as especificidades do processo de alfabetização em duas línguas, o que será discutido em seção posterior.

Beeman e Urow (2017), também ancoradas nos princípios de transferência de habilidades entre línguas (Cummins, 1981), propõem o espaço didático denominado “*The Bridge*” (A Ponte), no qual os alunos transferem conhecimentos adquiridos em uma língua

³⁷ “*a bridge to understand different registers, and to engage in creative cross-cultural language activities.*” (Soltero, 2016, p. 84).

³⁸ “*thinking and constantly processing the differences and similarities between the two languages. It is the ability to also simultaneously manipulate both languages while keeping and maintaining the grammar rules and the intended meaning of both languages.*” (Soltero, 2019, p. na)

para a outra por meio de comparações explícitas de vocabulário, estruturas linguísticas e usos pragmáticos. Esse terceiro espaço linguístico — distinto dos momentos dedicados exclusivamente a cada língua — promove uma consciência metabílingue ao permitir que os alunos identifiquem tanto as semelhanças quanto as diferenças entre as línguas em uso.

A implementação da Ponte frequentemente se concretiza por meio de quadros comparativos lado a lado (figura 4), em que os elementos de cada língua são organizados paralelamente, favorecendo a análise contrastiva. Segundo as autoras, essa estratégia pedagógica é uma ferramenta que fortalece a competência bilíngue e a proficiência bilíngue acadêmica, promovendo o uso intencional das duas línguas de forma articulada.

Figura 4 - Exemplo de “*Bridge*” com línguas organizadas lado a lado

Multiplicación	Multiplication
matriz	array
suma repetida	repeated addition
grupos iguales	equal groups
estrategias	strategies
por	times
factores	factors
producto	product
propiedades	properties
multiplicar	to multiply
ecuación	equation
signo de multiplicación	multiplication sign
tabla de multiplicación	multiplication table
grupos de dígito	groups of digit

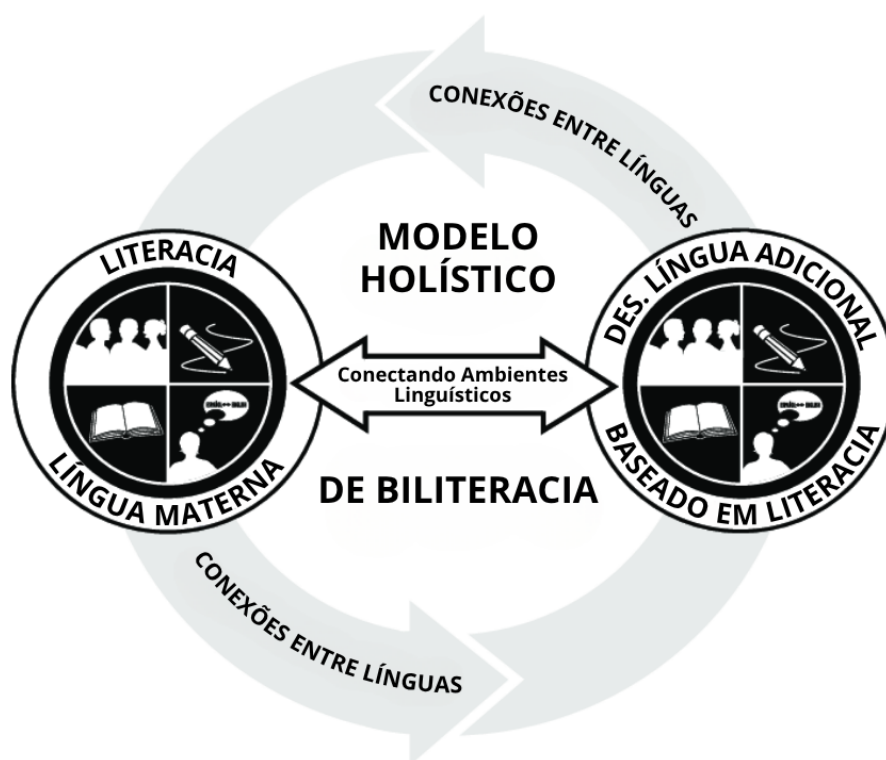
Fonte: Beeman e Urow (2017).

Escamilla et al. (2014) propõem uma abordagem pedagógica robusta para o desenvolvimento da biliteracia, denominada “Literacy Squared” (Literacia ao Quadrado). Fundamentada em evidências científicas, essa proposta se sustenta em quatro pilares principais: pesquisa, desenvolvimento profissional, avaliação e instrução. O modelo é voltado para bilíngues emergentes simultâneos, ou seja, crianças que adquirem duas línguas entre 0 e 5 anos de idade, de acordo com a definição de Baker (2006). Os autores argumentam que estudos comprovam os benefícios da instrução em ambas as línguas, especialmente no fortalecimento da língua menos dominante — uma perspectiva que dialoga com o Modelo da Proficiência Subjacente Comum (Cummins, 1981). Além disso, em consonância com os

pressupostos de Cummins e com uma visão holística do bilinguismo, como sugerida por Grosjean (1989), Escamilla *et al.* (2014) defendem uma abordagem de instrução igualmente holística para a literacia em duas línguas. Essa abordagem considera as características específicas dos alunos bilíngues, dando ênfase no desenvolvimento das habilidades de oralidade, leitura, escrita e metalinguagem em ambas as línguas, ao mesmo tempo que fomenta conexões intencionais entre elas.

Esses elementos do Modelo Holístico de Bilingüeracia (Escamilla *et al.*, 2014) são organizados visualmente por meio de uma composição imagética (Figura 5), na qual as conexões entre as línguas são representadas por setas que interligam os blocos de instrução em cada língua. Essa representação sugere que o que a criança desenvolve ou aprende em uma das línguas pode — e deve — ser mobilizado na outra, ativando conhecimentos e habilidades compartilhadas, corresponde ao conceito de CALP (Cummins, 1981).

Figura 5 - Modelo Holístico de Bilingüeracia proposto por Escamilla *et al.* (2014)



Fonte: Adaptado de Escamilla *et al.* (2014)

De acordo com Escamilla *et al.* (2014), essas conexões precisam ser estrategicamente planejadas e intencionalmente conduzidas para que os alunos possam refletir sobre as semelhanças e diferenças entre as línguas, em um movimento bidirecional — da língua materna para a língua adicional e vice-versa. Entre as estratégias sugeridas pelos autores

destacam-se: (i) o uso de livros bilíngues; (ii) o trabalho com cognatos; (iii) o uso estratégico da linguagem por meio das técnicas *preview-review* (antecipação-revisão), *keyword* (palavra-chave), *anchor charts* (quadros de referência) e estratégias informais; e, por fim, (iv) a estratégia *Así se dice* (That's how you say it / É assim que se diz), que explora comparações explícitas entre expressões equivalentes nas duas línguas.

Embora por caminhos distintos, Soltero (2016), Escamilla et al. (2014) e Beeman e Urow (2013) convergem na defesa de que as línguas não devem ser mantidas completamente separadas no contexto escolar, pois essa noção contraria a lógica bilíngue. Esses autores — entre outros que, por questões de espaço, não foram incluídos neste estudo — argumentam a favor do uso pedagógico intencional do *code-switching*, ou seja, da criação de momentos e espaços planejados em que o uso de ambas as línguas seja considerado favorável e necessário. Essa prática permite que os alunos acessem e mobilizem sua base compartilhada de conhecimentos e habilidades entre as línguas (Cummins, 1981).

A partir desse princípio, cabe às escolas e aos professores desenvolverem estratégias de ensino que possibilitem aos alunos refletir sobre como suas línguas interagem, se influenciam, se assemelham e se distinguem — um processo que Soltero (2016) denomina de consciência metabilíngue.

Assim, os achados da pesquisa na área da cognição e suas implicações pedagógicas indicam que uma separação rígida entre as línguas não é recomendada. No entanto, isso não significa que se deva promover uma mistura indiscriminada no uso das línguas. Os mesmos autores defendem a *separação estratégica* das línguas, ou seja, a manutenção de tempos bem definidos para o uso de cada língua, respeitando suas especificidades linguísticas e pedagógicas, bem como tempos para o uso estratégico de ambas as línguas simultaneamente. Essa abordagem permite o desenvolvimento pleno de cada uma, como ilustrado no modelo de Cummins (1981), que apresenta os dois picos do iceberg — distintos, mas interconectados pela base comum de habilidades cognitivas, linguísticas e acadêmicas.

O quadro a seguir resume os principais posicionamentos desses autores sobre o uso e a separação das línguas no contexto pedagógico bilíngue:

Quadro 4 - A separação estratégica e a interação intencional entre as línguas em contexto escolar: o que dizem alguns pesquisadores

	Separação Estratégica das Línguas	Interação Intencional entre as Línguas
Soltero (2016, p. 51)	“Adoto uma posição intermediária. Por um lado, a separação das duas línguas é necessária por razões programáticas e para garantir que os alunos desenvolvam a LOTE (Língua Outra que não o Inglês) acadêmica.”	“Por outro lado, a compreensão entre as línguas promove habilidades metalinguísticas que levam a níveis mais altos de biliteracia e a formas mais flexíveis de usar as duas línguas, como o uso do code-switching pelos alunos para preencher lacunas de vocabulário, para comunicação criativa ou com outros propósitos acadêmicos.”
Escamilla et al. (2014, p. 79)	“Criar um espaço para que os alunos sejam deliberada e estrategicamente bilíngues é fundamentalmente diferente de alternar aleatoriamente entre línguas ou de uso persistente e consistente da tradução simultânea. A tradução simultânea é ineficaz para qualquer tipo de desenvolvimento bilíngue.”	“A estrutura do Literacy Squared enfatiza que os professores precisam refletir sobre como as duas línguas dos alunos podem ser usadas de forma estratégica para potencializar seu desenvolvimento intelectual e linguístico. Além disso, reiteramos que estratégias interlinguísticas devem ser cuidadosamente e intencionalmente ensinadas e aplicadas.”
Beeman e Urow (2013, p.15)	“Durante a instrução, os professores devem planejar cuidadosamente seu uso da linguagem para garantir uma abordagem estratégica no uso das duas línguas. [...] o uso da linguagem pelos professores é diferente. Antes do momento do Bridge, os professores devem escolher apenas espanhol ou apenas inglês para ensinar uma unidade específica.”	“Os alunos, usando tudo o que sabem em todas as suas línguas, podem alternar entre o espanhol e o inglês a qualquer momento. Essa alternância é um processo de desenvolvimento normal.”

Fonte: compilação da Autora (2025).

Com base nos autores apresentados, é possível concluir que a discussão entre a separação e a interação entre as línguas não deve ser vista como posições excludentes, mas sim complementares no contexto bilíngue. Os trechos acima corroboram para a importância de um planejamento pedagógico consciente, que articule momentos de instrução em cada uma das línguas separadamente e espaços em que a interação natural entre elas seja fomentada e investigada pelos alunos, promovendo uma aprendizagem coerente com o funcionamento do cérebro bilíngue.

Ambas as vertentes – a heteroglósica, por meio da Pedagogia Translíngue, e a cognitiva, com a Consciência Metabilíngue e as Conexões entre as Línguas – convergem para a conclusão de que a separação total das línguas em sala de aula contradiz o que as evidências científicas apontam sobre bilíngues. As perspectivas defendem a integração intencional e estratégica das línguas em sala de aula, abandonando a lógica monolíngue. Todavia, destacam que uma abordagem adequada a contextos bilíngues também precisa preservar momentos

dedicados a cada língua, garantindo a aprendizagem de cada uma delas com suas respectivas especificidades.

2.3 ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE

A presente seção tem como foco a fundamentação teórica sobre a alfabetização bilíngue. Para isso, foi essencial estabelecer anteriormente os aspectos teóricos sobre bilinguismo e educação bilíngue adotados neste estudo. A fim de suscitar a base sobre o processo de aquisição da língua escrita, começo com uma discussão sobre as perspectivas, conceitos e definições que envolvem a alfabetização em contexto monolíngue, de forma mais abrangente, para depois adentrar as particularidades que envolvem a alfabetização bilíngue.

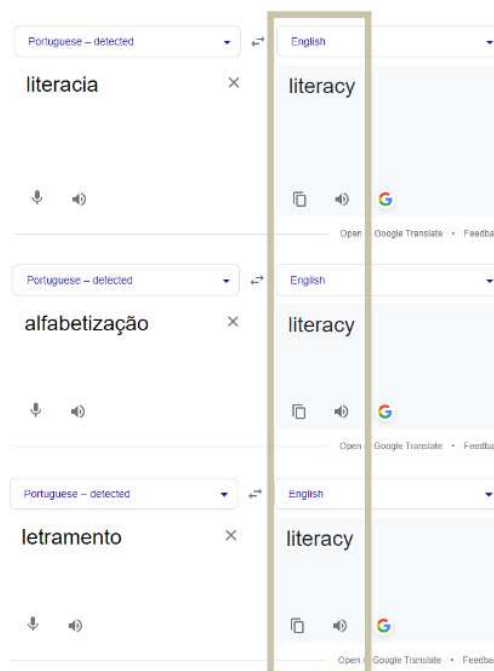
2.3.1 Alfabetização, letramento e literacia

A alfabetização é uma temática amplamente explorada internacionalmente, e passou a ser mais sistematicamente investigada e debatida no Brasil em meados de 1960 (Soares; Maciel, 2000). Ainda é um campo de estudo que gera muitas divergências e discussões na atualidade, principalmente no que se refere aos métodos utilizados para o ensino da leitura e escrita, que, segundo Mortatti (2000), alternaram-se muitas vezes entre inovadores e tradicionais no decorrer das décadas.

Muitas das controvérsias relacionadas à alfabetização surgem devido às divergências epistemológicas na área que são intensificadas com as associações ideológicas e políticas, principalmente no que concerne ao uso, nunca neutro, dos termos alfabetização, letramento e literacia nos documentos oficiais e programas governamentais relacionados à aprendizagem da língua escrita (Bunzen Júnior, 2019).

Uma problemática que envolve as três nomenclaturas está no fato das palavras alfabetização, letramento e literacia serem, popularmente, a tradução para o português do termo *literacy*, de origem anglo-saxônica, como podemos observar na figura a seguir.

Figura 6 - Tradução dos termos literacia, alfabetização e letramento pelo Google Tradutor



Fonte: Compilação da Autora³⁹ (2025).

Embora os termos tenham a mesma tradução, seus significados são diferentes, conotando elementos específicos e distintos do processo de aprendizagem da língua escrita, sendo ora enaltecidos ou negligenciados nos documentos que direcionam a educação brasileira (Arena, 2020).

A terminologia alfabetização em si parece ser a que menos envolve controvérsias, visto que autores de diferentes vertentes - Soares (2016), Rojo, (2009) e Morais (2004) da linha sociocultural e Dehaene (2012), Morais (2013), Gabriel (2017) e Alves e Finger (2023) dos estudos cognitivos da Ciência da Leitura, por exemplo - concordam que este é um processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética que perpassa diversas dimensões, como a reflexão sobre a cadeia sonora da fala, a relação entre fonema e grafema, a mecânica da escrita e da leitura (codificação e decodificação), a apropriação das convenções ortográficas. De acordo com Soares (2020, p. 27), a alfabetização se caracteriza por um “processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita”.

A palavra alfabetização aparece com alta frequência nos documentos: Plano Nacional da Alfabetização pela Idade Certa (PNAIC), BNCC e Pacto Nacional de Alfabetização

³⁹ Captura de tela dos resultados da tradução das palavras literacia, alfabetização e letramento do Google Tradutor.

(PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, revogado pelo Decreto nº 11.556, de 2023.

Buscando distanciar-se das tradicionais práticas mecanizadas e descontextualizadas de alfabetização (Albuquerque; Morais; Ferreira, 2008), o letramento, termo brasileiro que surgiu em meados de 1980, se refere às práticas e usos sociais e culturais da língua escrita (Soares, 2016). Essa perspectiva tem sua origem nos estudos socioculturais e tem sido amplamente difundida nas últimas décadas, tendo os autores Magda Soares, Marlene Carvalho, Ângela Kleiman, Leda Verdiani Tfouni, Roxane Rojo e Maria Iolanda Monteiro como as principais expoentes na área. Essas autoras estão presentes nas bibliografias de 70 cursos de Licenciatura em Pedagogia, segundo Cartaxo, Fontana e Smaniotto (2020). Para Santos, Santos e Pinheiro (2020, p. 176),

[...] assumir a perspectiva pedagógica do letramento nos contextos de aprendizagem da língua escrita implicaria desenvolver nos alunos competências linguísticas favoráveis à participação efetiva e competente nas práticas sociais que permeiam os usos sociais da língua escrita na sociedade.

Diante deste contexto, alfabetizar significa apropriar-se do sistema de escrita alfabética por meio de práticas sociais e culturais de leitura e escrita. Referente a alguns dos documentos oficiais e programas governamentais, a nomenclatura letramento foi frequentemente utilizada no PNAIC e na BNCC e esteve totalmente ausente no PNA.

Já o termo literacia tem sido utilizado pelos estudiosos da Psicolinguística da Leitura, que o associam a uma capacidade, nas palavras de Morais (2013, p. 4): “conjunto das habilidades da leitura e da escrita (identificação das palavras escritas, conhecimento da ortografia das palavras, aplicação aos textos dos processos linguísticos e cognitivos da compreensão)”. Essa vertente investiga o processo de aprendizagem da língua escrita pelo sujeito, considerando os aspectos linguísticos e cognitivos necessários para ler e escrever, desta forma, a literacia funciona como um construto maior que além de outros processos, engloba a apropriação do sistema de escrita alfabética, ou seja, a alfabetização (Gabriel, 2017; Morais, 2013). Vale ressaltar que o termo esteve em grande evidência no PNA, com 12 inserções e esteve completamente ausente na BNCC e no PNAIC.

A vertente sociocultural, que se utiliza da nomenclatura letramento, aponta que o uso do termo literacia é reducionista por “ignorar os aspectos sociais das práticas de letramento” (Santos; Santos; Pinheiro, 2020, p. 177). Em contrapartida, Morais (2013) argumenta que o termo letramento é reducionista por focar nas práticas sociais e não abranger a dimensão

individual da leitura e escrita, “como se o indivíduo, como ser letrado, não tivesse outra dimensão do que a social” (Morais, 2014, p. 13).

Diante deste cenário, coaduno com Gabriel (2017) que discorre sobre as diferenças que compreendem a alfabetização, o letramento e a literacia, mostrando o quanto são construtos relevantes, distintos e não concorrentes. Para a autora, “não se trata de “ou isto, ou aquilo”, mas sim de “isto, aquilo e mais aquilo”, ou seja, perspectivas complementares de um objeto complexo.” (Gabriel, 2017, p. 84).

De uma forma didática, Soares (2016) procura esclarecer a inter relação entre alfabetização e letramento, tendo todo o processo de ‘aquisição inicial da língua escrita’ como um termo guarda-chuva que compreende alguns componentes, ou como a própria autora denomina, facetas, a saber: faceta linguística, faceta interativa e faceta sociocultural.

A faceta linguística é o componente em que Soares (2016) denomina de alfabetização, ou seja, “a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem” (Soares, 2016, p. 29). Já as facetas interativa e sociocultural compõem o letramento que compreende “as habilidades de compreensão e produção de textos” (Soares, 2016, p. 29) e “os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita” (Soares, 2016, p. 29), respectivamente. Segundo a autora, no decorrer da aprendizagem inicial da língua escrita, é essencial que haja uma composição de propostas que visem desenvolver tanto a alfabetização como o letramento.

Desta forma, me alinho a Soares (2016), Gabriel (2017) e Alves e Finger (2023) ao afirmar que, embora os movimentos de alfabetizar e de promover o letramento sejam essenciais para a aprendizagem inicial da língua escrita, cada um deles possui diferentes especificidades metodológicas e pedagógicas que precisam compreender múltiplos conjuntos de procedimentos particulares a cada faceta.

Não há dúvidas de que a aprendizagem inicial da língua escrita seja complexa e multifacetada, além de compreender dois macro componentes: a leitura e a escrita (Soares, 2016). Sendo assim, para se pesquisar este fenômeno se faz necessário decompor este objeto de estudo em suas múltiplas facetas e funções que pode ser investigado por diferentes campos do conhecimento. Partindo das classificações propostas, no decorrer das décadas, por Soares (1985, 2004, 2016) e Soares e Maciel (2000), Cartaxo, Fontana e Smaniotto (2020) discorrem sobre as facetas pelas quais tem-se pesquisado o processo de aquisição inicial da língua escrita, incluindo a Psicologia, a Pedagogia, a Linguística, a Psicolinguística, a Sociolinguística e a Sociologia.

Soares (2016) aponta que o pesquisador segmenta o objeto de conhecimento, elenca uma das partes e a pesquisa dentro da sua área de expertise, ou seja, ele estuda um componente de todo o processo de aquisição inicial da língua escrita. Todavia, segundo a autora, os professores alfabetizadores lidam como o processo de aquisição de língua escrita como um todo. Aos profissionais que:

[...] promovem e orientam o processo - aos que ensinam - cabe considerar, sim, cada parte, cada faceta, separadamente, uma vez que é necessário desenvolver as competências específicas a cada uma, fundamentando-se nos princípios e teorias que a elucidam; cabe também considerar as várias facetas em suas relações, de modo a desenvolver harmonicamente a aprendizagem do todo, não só como uma estratégia de ensino, mas sobretudo em respeito aos processos *reais* de leitura e escrita, em que as diferentes competências não atuam separadamente nem em sequência, mas simultaneamente (Soares, 2016, p. 34).

Alves e Finger (2023) também abordam as controvérsias que envolvem a alfabetização e o letramento, argumentando que, no contexto de ensino, o processo de alfabetização deve estar intrinsecamente ligado às práticas sociais dos alunos. No entanto, ressaltam que a intencionalidade e a sistematização do trabalho com a estrutura da língua são primordiais e não podem ser negligenciadas no trabalho pedagógico.

Diante deste cenário de disputas terminológicas, Alves, Finger e Brentano (2021 *apud* Alves e Finger (2023)), propõem o Modelo dos Quatro Níveis de Literacia, ancorados nos três sentidos de literacia propostos por Morais (2019b, p. 10), a saber:

O primeiro é a capacidade de ler e escrever palavras de maneira hábil, isto é, tendo acesso automático, na leitura, às palavras orais correspondentes e, na escrita, às suas representações ortográficas. O segundo é a capacidade (cognitiva, estética, intencional e participativa) de utilizar essas habilidades [...] e utilizar tudo isso para prazer pessoal e participação ativa na sociedade. Enfim, o terceiro sentido permite identificar domínios de literacia, ou seja, a competência em uma determinada área, que pode ser literacia científica, literária, informática ou digital, de saúde, da mídia, financeira etc.

Tendo essa visão abrangente de literacia, o Modelo dos Quatro Níveis de Literacia é estruturado em quatro níveis, tendo em vista as habilidades da criança: habilidades sociometalinguísticas, literacia alfabética, literacia textual e literacia social.

De acordo com Alves e Finger (2023), a primeira corresponde ao desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica no nível silábico e intrassilábico, a habilidade de compreensão da oralidade, aos saberes da literacia familiar (conhecimento ligados à literacia e construídos com a família), e ao reconhecimento de elementos culturais, símbolos e seus significados, que fazem parte do ambiente social em que a criança está inserida. A literacia

alfabética refere-se à alfabetização propriamente dita, ou seja, à apropriação do princípio alfabético por meio do desenvolvimento da consciência grafofonêmica, englobando a rota fonológica e a rota lexical.

Segundo os autores, a literacia textual configura-se como a habilidade de entender e usar os elementos estruturais e linguísticos de um texto escrito, englobando a capacidade de perceber como palavras e partes do texto se organizam para formar um todo coeso e coerente. O quarto e último nível, a literacia social, está associada às práticas sociais que envolvem o texto escrito, no que diz respeito ao âmbito pragmático e discursivo.

Para Alves e Finger (2023), os níveis são ligados por setas bidirecionais que ilustram tanto a continuidade de desenvolvimento sequencial (do mais elementar ao mais complexo) na literacia, como também a influência de determinado nível no desenvolvimento do nível anterior. Essa vertente postula que, diferente do que propõe Soares (2020) na abordagem Alfaetrar, o *contexto de ensino* deve prever uma integração entre a instrução sistemática dos elementos linguísticos necessários para a alfabetização e as práticas sociais de leitura e escrita. Todavia, no que concerne ao desenvolvimento de *habilidades da criança*, há sim uma sequência gradual de habilidades a serem adquiridas para que o estudante atinja *plenamente* a literacia social.

Este estudo dialoga com algumas obras de Magda Soares, especialmente *Alfabetização: a questão dos métodos*, em que a autora articula teorias e resultados de pesquisas de diferentes perspectivas, defendendo uma alfabetização que valorize práticas sociais de leitura e escrita com textos significativos, posicionamento que converge com as ideias de Alves e Finger (2023). Com mais de 20 anos de experiência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, atuando especialmente na alfabetização, acredito plenamente que a aquisição inicial da língua escrita pode ser promovida por meio de textos autênticos e práticas sociais de leitura e escrita, visto que dominar a técnica da leitura e escrita possibilita e promove o desenvolvimento dos alunos em espiral ascendente de complexidade no que tange ao letramento. No entanto, é importante reconhecer que certos conhecimentos precedem outros. Como aponta Tolchinsky (2003, p. XXII, grifo nosso): “[...] aprender o sistema de escrita é apenas um fio na teia de conhecimentos pragmáticos e gramaticais que as crianças precisam dominar a fim de tornarem-se competentes no uso da língua escrita, mas é *uma aprendizagem imperativa, e promove as outras*”.

2.3.2 A faceta linguística

Tendo esclarecido os componentes da aprendizagem da língua escrita e estabelecido o foco desta pesquisa no processo de alfabetização, nesta seção me dedico a investigar os princípios teóricos e elementos que direcionam seu ensino e promovem sua aprendizagem. Assim como Soares (2016), adoto uma postura conciliatória em relação ao ensino da alfabetização (bilíngue) em contexto escolar, reconhecendo e se utilizando das contribuições de pesquisadores de diferentes paradigmas que investigam a faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita. Minhas experiências profissionais corroboram a concepção de Soares (2016) de que, no âmbito do ensino, não se deve limitar a uma ou outra vertente, mas sim conciliá-las para compreender um processo complexo e multifacetado como a alfabetização.

As pesquisas sobre a faceta linguística da aquisição inicial da língua escrita podem orientar-se pelo paradigma psicogenético (também conhecido como construtivista), que tem Ferreiro como sua principal proponente, ou pelo paradigma fonológico, amplamente difundido por Ehri. Com base na teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget, o paradigma psicogenético leva em consideração a perspectiva da criança, ou seja, as etapas pelas quais ela percorre ao se apropriar do princípio alfabético (Soares, 2016). Neste caso, o conceito de escrita se caracteriza por ser um sistema de representação. Já o paradigma fonológico tem foco no sistema alfabético e como suas propriedades se refletem na escrita das crianças, nas relações entre a cadeia sonora da fala e as letras. Nesta vertente, se evidencia o conceito de escrita como um sistema notacional. Desta forma,

[...] são as pesquisas na perspectiva psicogenética que esclarecem as hipóteses que a criança vai formulando, em seu processo de conceitualização da escrita; mas, para avançar em suas hipóteses [...], a criança se baseia na cadeia sonora da fala e sua segmentação, ou seja, apoia-se em sua percepção dos sons da fala e suas relações com os grafemas - e é o paradigma fonológico que estuda esse processo (Soares, 2016, p. 234).

Sendo assim, este referencial teórico articula princípios teóricos de estudos linguísticos e cognitivos que explicam diferentes aspectos da alfabetização, ora privilegiando um paradigma ora prevalecendo outro, visto que a natureza de cada elemento/aspecto é melhor esclarecido por determinadas teorias. No entanto, é a integração entre essas vertentes que permite uma compreensão mais abrangente e consistente da complexidade envolvida na aprendizagem da língua escrita.

Pesquisas sobre o processamento da leitura também reforçam essa perspectiva integradora, ao evidenciarem que o cérebro recorre simultaneamente a duas rotas complementares: a rota fonológica (ou *bottom-up*), centrada na conversão de grafemas em fonemas e associada ao paradigma fonológico; e a rota lexical (ou *top-down*), baseada em inferências, antecipações e no conhecimento prévio do leitor — aspectos valorizados pelo método global, comumente associado ao construtivismo. Alves e Finger (2023) apontam que essas descobertas confirmam que diferentes dimensões da leitura se articulam de forma simultânea e interdependente no processamento cerebral, reforçando a importância de abordagens pedagógicas que considerem tal dinamicidade.

Reconhece-se, portanto, que o ato de alfabetizar é um processo complexo que envolve múltiplas dimensões e que, portanto, exige um olhar atento às contribuições de diferentes correntes teóricas. Ainda que este trabalho não se proponha a prescrever um único método, parte-se do princípio de que a prática docente deve ser sustentada por fundamentos consistentes e atualizados sobre os processos cognitivos e linguísticos envolvidos na alfabetização. Assim, embora os professores tenham papel central na mediação da aprendizagem e na tomada de decisões pedagógicas (Soares, 2016), é fundamental que essas decisões estejam ancoradas em conhecimentos teóricos sólidos, que orientem a identificação de dificuldades e o planejamento de intervenções adequadas.

A seguir discorro sobre importantes aspectos que abarcam a faceta linguística: a consciência metalinguística, a consciência fonológica, a consciência fonêmica e a consciência grafofonêmica.

O objeto de conhecimento da faceta linguística é o processo linguístico e cognitivo para realizar a conversão daquilo que ouvimos (fala) em símbolos gráficos (escrita) e vice-versa, ou seja, a apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfico (Soares, 2016), sendo que as questões ortográficas são consolidadas posteriormente.

O sistema de escrita alfabético é estruturado pela relação entre a cadeia sonora da fala (fonemas) e sua representação visual (grafemas). Desta forma, segundo Barrera e Maluf (2003), para que a aprendizagem da língua escrita ocorra, é necessário que a criança, que já se utiliza da função comunicativa da linguagem inconscientemente, reflita sobre aspectos formais da linguagem, ou seja, desenvolva a consciência metalinguística,

[...] um termo genérico que envolve diferentes tipos de habilidades, tais como: segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas); separar as palavras de seus referentes (ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintática de enunciados (Barrera; Maluf, 2003, p. 492).

Com o intuito de estabelecer o que é a consciência metalinguística e suas dimensões, Soares (2016) analisa as convergências e divergências de classificações de pesquisadores na área e propõe as seguintes dimensões: a consciência pragmática, metatextual, sintática, morfológica e fonológica. Para a autora, apesar de todas as dimensões se relacionarem à aprendizagem da língua escrita, é a consciência fonológica que engloba a reflexão, a análise e a manipulação intencional de unidades menores que compõem a fala, isto é: palavras, sílabas e fonemas. De acordo com Soares (2016), o desenvolvimento destas habilidades está intrinsecamente ligado ao processo de alfabetização, em que a criança precisa aprender as relações dos sons da fala às letras (conjunto de letras) do alfabeto, conseguindo, assim, dissociar a semântica da fonética (Vygotsky, 1998) e se ater ao significante.

Mediante intensa análise de estudos brasileiros acerca dos impactos da consciência fonológica na aprendizagem inicial da língua escrita, Carvalho (2010, p. 131) afirma que:

[...] os pesquisadores que têm se dedicado à investigação das relações entre habilidades de consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita compartilham o consenso de que essas relações são de causalidade recíproca, que as habilidades de consciência fonológica evoluem de forma progressiva em diferentes níveis, que diferentes tipos de habilidades de consciência fonológica contribuem de modo diferente no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Como apontado anteriormente, a consciência fonológica desenvolve-se progressivamente e multidimensionalmente, como em um *continuum* em que a sensibilidade aos sons da fala vai desde os segmentos maiores e mais facilmente perceptíveis, as sílabas, até as unidades menores, os fonemas, o que os pesquisadores também nomeiam de consciência fonêmica (Alves; Finger, 2023; Morais, 1995; Soares, 2016; Stanovitch, 2000). Uma gama de estudos nacionais e internacionais apontam que o nível de desenvolvimento da consciência fonológica é um preditor no êxito da aprendizagem inicial da língua escrita (Adams; Foorman; Lundberg; Beeler, 2006) e suas habilidades começam a ser desenvolvidas antes mesmo do período formal de alfabetização, ou seja, na educação infantil (Alves; Finger, 2022).

Os níveis de consciência fonológica são a consciência lexical, a silábica, a consciência no nível intrassilábico e a fonêmica. A primeira se caracteriza pela habilidade de isolar e identificar palavras como uma unidade da fala. Uma dificuldade relacionada a essa habilidade está no fato de que crianças pequenas não analisam palavras a partir do conceito escrito de

palavras, mas sim pela oralidade em que se destacam as palavras de conteúdo⁴⁰ em comparação com as palavras funcionais⁴¹ (Soares, 2016). De acordo com Ferreiro (2013) e Ehri (1975), é o contato com a língua escrita que possibilitará a ressignificação e consolidação do conceito de palavra, visto que no registro escrito ficam evidentes as fronteiras entre as palavras pelos espaços em branco deixados entre elas.

A consciência silábica se caracteriza pela segmentação e manipulação das partes da palavra, no nível da sílaba. Alves e Finger (2023) indicam as habilidades de consciência fonológica que podem e devem ser desenvolvidas na educação infantil no nível da sílaba, a saber: síntese e segmentação de sílabas, contagem de sílabas, identificação de sílabas em diferentes partes da palavra, produção de uma palavra com uma sílaba dada, exclusão de sílaba, adição de sílaba e transposição de sílabas.

Segundo os autores, a dimensão intrassilábica⁴² compreende as aliterações e rimas, semelhança entre sons iniciais e finais de palavras, respectivamente. Para exemplificar a aliteração, observa-se as palavras ‘trator’ e ‘tropa’. Ambas possuem o mesmo ataque (‘tr’), ou seja, a mesma combinação de sons que antecede as vogais (*a* em *trator* e *o* em *tropa*) da sílaba inicial de cada palavra. Vale ressaltar que a aliteração também acontece no nível silábico, como em: *folha - fogo; gato - garagem; piano - pipa*; e no nível fonêmico, como em: *fada - folha; gato - gota; piano - ponte*. O princípio da rima é similar ao da aliteração, no entanto, a parte da sílaba semelhante é o núcleo, ou seja, a vogal e os demais elementos que se seguem após ela, como em: *fogão - mamão; anel - pastel; fé - picolé*. As rimas também podem acontecer no nível da palavra, quando a semelhança sonora no final das palavras se localizam desde as sílabas tônicas (núcleo ou sílaba inteira), por exemplo: *escola - sacola; pinheiro - chaveiro; castelo - martelo*.

A consciência fonêmica é reconhecida por ser o último nível de consciência fonológica e se caracteriza pela consciência no nível dos fonemas (Alves; Finger, 2023; Soares, 2016). Entretanto, devido à característica abstrata, não segmentável e nem audível dos fonemas (Silva, 2011; Scholes; Willis, 1991; Liberman, 1999), trata-se de uma habilidade difícil de adquirir (Adams, 1990). Morais (2013, p. 28) esclarece que fonemas não são sons, mas uma “representação abstrata de um padrão articulatório”. Os fonemas se constituem no contraste com outros fonemas, produzindo palavras diferentes e com significados diferentes

⁴⁰ palavras que “têm conteúdo semântico claro, como os substantivos, adjetivos, verbos, advérbios” (Soares, 2016, p. 172).

⁴¹ palavras que “têm apenas uma função gramatical e nenhum ou inespecífico conteúdo semântico, como os artigos, preposições, conjunções” (Soares, 2016, p. 172).

⁴² “unidades menores do que uma sílaba, mas ainda maiores do que um segmento” (Alves; Finger, 2023, p. 65).

(Morais, 2013; Soares, 2016), por exemplo: identificamos o fonema /v/ não porque o conseguimos isolar na fala, mas por conseguirmos diferenciar a palavra ‘vaca’ de ‘faca’ e ‘maca’.

A grande dificuldade se encontra no fato dos fonemas não serem unidades possíveis de segmentar (pois se sobrepõem e se coarticulam na fala), enquanto sua representação por grafemas (letras) se dá de forma finita, visualmente separada (Morais, 2013). Dada a natureza indissociável dos fonemas, Byrne e Fielding-Barnsley (1991) propõem que a consciência fonêmica não deve ser associada à habilidade de segmentar fonemas (pois não é possível segmentá-los), mas sim à habilidade de identificá-los.

Por meio de uma revisão de estudos de diferentes vertentes epistemológicas, Soares (2016) confirma que o desenvolvimento da consciência fonêmica, ou seja, a percepção dos fonemas, está fortemente relacionado à aprendizagem da escrita alfabética, ou seja, pelas relações estabelecidas entre os fonemas e grafemas. Uma não antecede ou sucede a outra, visto que ambas acontecem simultaneamente, “como uma relação de interação e influência recíproca” (Soares, 2016, p. 205). Isso significa que o conhecimento das letras, a identificação dos fonemas e a relação entre ambos são cruciais para o desenvolvimento da consciência fonêmica e vice-versa.

Diante disso, autores como Soares (2016) e Alves e Finger (2023) alegam que o termo ‘consciência grafofonêmica’ ou ‘consciência grafofonológica’, respectivamente, é mais adequado do que ‘consciência fonêmica’ para representar essa fase de desenvolvimento da alfabetização, dado que a consciência fonêmica é alcançada através das associações grafema-fonema. Ehri e Soffer (1999) definem a consciência grafofonêmica como a habilidade de associar grafemas (letras) aos fonemas detectados na oralidade. É o desenvolvimento pleno da consciência grafofonêmica que leva à compreensão do princípio alfabético (Soares, 2016).

Embora tanto a leitura quanto a escrita sejam cruciais para a alfabetização, a literatura na área (Chomsky, 1977; Ehri, 1997; Frith, 1985; Goswami; Bryant, 1990; Guimarães, 2005; Treiman, 1998) já demonstrou que a escrita tem uma predominância inicial no processo de compreensão do princípio alfabético. A facilidade na escrita, em um primeiro momento, se destaca pela sua natureza mais simples, em que a palavra é apresentada oralmente, com aspectos fonológicos e semânticos já estabelecidos, permitindo que a criança faça a identificação de sons na cadeia sonora da fala (sílabas e fonemas) e sua representação por grafemas (Treiman, 1998). É importante ressaltar que essa é uma ação que demanda menos processamento de memória de curto prazo, visto que a criança processa segmentos da palavra

de cada vez e os relaciona com a(s) letra(s) correspondente(s). Por outro lado, a leitura demanda que a criança mantenha as relações grafema-fonema na memória por um período prolongado, para que, ao final, possa reuni-los e ‘decodificar’ a palavra escrita apresentada.

Todavia, conforme a criança avança na apropriação do sistema de escrita alfabética por meio de propostas que envolvam, além de outras estratégias, a escrita inventada⁴³, a leitura vai, gradualmente, se tornando cada vez mais fácil para ela. Essa transição marca o início da fase ortográfica na qual a criança começa a internalizar as normas e convenções da língua escrita. Neste estágio da alfabetização, o progresso na leitura se torna mais notório, uma vez que, para ler, há apenas uma opção de resposta (por exemplo, a única forma de ler a palavra ‘anel’ é /anew/). Entretanto, a escrita impõe maiores desafios, visto que, dependendo da língua, um determinado fonema pode ser representado por diferentes grafemas, resultando em mais de uma possibilidade de escrita para a mesma palavra (alfabeticamente). Portanto, para que a criança consiga escrever ortograficamente, é necessário que ela domine as convenções ortográficas da sua língua.

Resumindo, recorrendo às palavras de Soares (2016, p. 227), que se baseia em Frith (1985), "os estágios iniciais de leitura e escrita não progridem de forma paralela: a fase alfabética é alcançada primeiro na escrita, e somente depois na leitura; por outro lado, a fase ortográfica é alcançada na leitura antes de ser consolidada na escrita". Os estudos de Bradley e Bryant (1979, p. 512), apontam que, de início, ocorre uma clara distinção entre a leitura e a escrita em todas as crianças. No entanto, segundo os autores, à medida que as crianças acumulam mais experiência e desenvolvem suas habilidades na língua escrita, essas duas habilidades progressivamente se aproximam e estreitam suas conexões.

A habilidade de ler e escrever palavras ortograficamente é um marco significativo no processo de alfabetização. No entanto, ter essa habilidade não garante, por si só, que a criança esteja pronta para realizar propostas mais complexas, como a compreensão e produção de textos. Por outro lado, a ineficiência na leitura e escrita de palavras impedirão o envolvimento em atividades mais desafiadoras (Adams, 2013).

Por questões de foco e escopo deste trabalho, uma vez que a alfabetização é um campo de estudo vasto e multifacetado, decidi concentrar minha pesquisa nos processos de aquisição inicial da língua escrita que conduzem à compreensão do princípio alfabético e à escrita e leitura de palavras. Todavia, é importante destacar que este recorte é uma escolha necessária

⁴³ Também conhecida como escrita criativa ou escrita espontânea. Soares (2021, p. 231) justifica a escolha da terminologia pelo fato desta basear-se no verbo inventar “que é o que a criança faz ao relacionar, à sua maneira, letras que conhece e sons da língua que fala”.

para fins de pesquisa, considerando que a criança avança no desenvolvimento de diversas e complexas habilidades para consolidar a alfabetização.

2.3.3 Alfabetização em contexto bilíngue

Com o crescimento intenso de escolas que ofertam educação bilíngue, em torno de 6% a 10% entre os anos de 2014 e 2019 (ABEBI, 2021), a alfabetização e letramento nesse contexto é um aspecto muito relevante a ser investigado, tanto as práticas vigentes como aquelas a serem construídas à luz da perspectiva que adotamos.

Como vimos anteriormente, popularmente o termo *literacy*, da língua inglesa, é a tradução para alfabetização, letramento e literacia em português. Como aponta Gabriel (2017), o uso dessas nomenclaturas denotam processos diferentes no que tange à aprendizagem da língua escrita em nosso país, de forma que uma não substitui a outra, mas sim se complementam. A autora ainda acrescenta que não se confunde, na literatura internacional, alfabetização e literacia pois a aprendizagem inicial da língua escrita é conhecida como *early literacy*, *reading acquisition*, *reading instruction*, *beginning literacy*, entre outros, a depender da perspectiva adotada.

O processo de aprendizagem da língua escrita, considerando suas múltiplas dimensões, que envolve duas ou mais línguas é denominado de ‘biliteracia’ (Hornberger, 1990). Respalda nos estudos de Hornberger (1990, 2003) e de Garcia, Bartlett e Kleifgen (2007) sobre o contínuo de biliteracia e pluriliteracias, respectivamente, Garcia (2009a) identifica quatro modelos de uso de linguagem em práticas de biliteracia, a saber:

- Modelo convergente de monoliteracia⁴⁴: a comunicação oral pode acontecer em duas línguas, mas a língua minoritária não é utilizada em sua modalidade escrita;
- Modelo convergente de biliteracia⁴⁵: as duas línguas são usadas na oralidade e na escrita, mas são valorizadas e avaliadas as práticas na língua majoritária, além dela ser referência para as práticas da língua minoritária;
- Modelo compartimentalizado de biliteracia⁴⁶: ambas as línguas são usadas e avaliadas na modalidade escrita, mas de forma que uma não interaja com a outra, ou seja, as práticas seguem padrões monolíngues. Usado em escolas que adotam um modelo aditivo de educação bilíngue;

⁴⁴ *Convergent monoliterate model* (García, 2009a, p. 476).

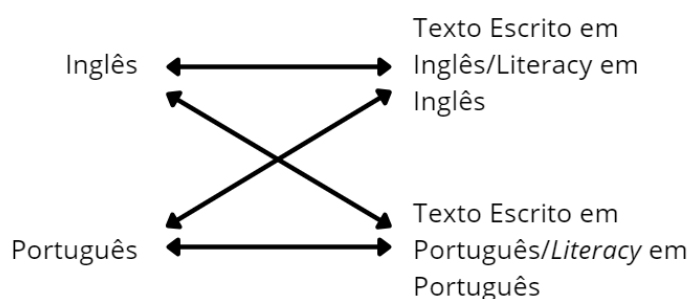
⁴⁵ *Convergent biliterate model* (García, 2009a, p. 477).

⁴⁶ *Separate biliteracy model* (García, 2009a, p. 477).

- Modelo flexível múltiplo⁴⁷: todo repertório do aluno é usado na interação com a escrita em ambas as línguas, adotando práticas fluidas que atendam a norma bilíngue que possibilitem movimentos de integração e separação. Modelo usado em escolas que adotam a educação bilíngue dinâmica.

De acordo com Garcia, Johnson e Seltzer (2017), o modelo flexível múltiplo de biliteracia promove e valoriza o desenvolvimento da modalidade oral e escrita em ambas as línguas, como também das conexões interlinguísticas (consciência metabilíngue), como ilustra o infográfico a seguir.

Figura 7 - Modelo flexível múltiplo



Fonte: Adaptado de Garcia (2009a, p. 479) e Garcia, Johnson e Seltzer (2017, p. 143).

O modelo flexível múltiplo de biliteracia, segundo Garcia, Johnson e Seltzer (2017), quebra com a artificialidade dos tradicionais modelos lineares em que o aluno precisa de muito suporte para participar de propostas que envolvem conteúdo curricular complexo, tanto na modalidade oral como escrita em língua adicional. Nessas situações, por não poderem utilizar de todo seu repertório para construção de significado, os estudantes não conseguem realizar ações com alto grau de exigência. Todavia, os autores indicam que um modelo pedagógico que incorpora o modelo flexível múltiplo, como aqueles apresentados no referencial teórico deste estudo — tanto da linha sociocultural como da perspectiva cognitiva — promove ações de alto nível de complexidade em relação à língua escrita, tais como: opinar, questionar, discutir, inferir, analisar, sintetizar, comparar atributos linguísticos etc. Essas habilidades cognitivas e acadêmicas mais complexas correspondem ao que Cummins (1981) denominou de CALPs.

Argumento a favor de uma biliteracia que legitimiza as práticas de sujeitos bilíngues no que concerne à língua escrita, possibilitando que alunos desenvolvam a leitura e a escrita

⁴⁷ *Flexible multiple model* (García, 2009a, p. 477).

de forma significativa e inter-relacionada, ou seja, uma visão que expande a noção de compartimentalização, comumente disseminada em modelos monoglóssicos de educação bilíngue (García, 2009a) ou monolíngue de educação bilíngue (Grosjean, 1989). Coaduno com Garcia, Johnson e Seltzer (2017, p. 155, tradução própria) de que o modelo flexível múltiplo “[...] possibilita o aluno escrever usando sua voz, uma que é bilíngue e expressa maneiras múltiplas e dinâmicas de conhecer o texto e contexto”⁴⁸.

Como biliteracia é um termo que representa um processo abrangente no que se refere à aprendizagem da língua escrita e suas múltiplas dimensões, acredito que tal vocábulo não seja específico o suficiente para exprimir as particularidades do objeto de estudo deste trabalho, a alfabetização em contextos de educação bilíngue. Assim sendo, adoto “alfabetização bilíngue”, ou seu sinônimo “alfabetização em duas línguas” (Alves; Finger, 2023), para me dirigir à aprendizagem inicial da faceta linguística da língua escrita em duas ou mais línguas, tendo consciência de que ela é apenas um dos processos que compreende toda a trajetória de aprendizagem da língua escrita, um processo relativamente rápido e imprescindível, mas não único e suficiente.

Pesquisas apontam que, apesar de inconclusivas, as discussões sobre a alfabetização bilíngue “parecem se acumular em favor das vantagens da biliteracia simultânea, que enfatiza a bidirecionalidade do desenvolvimento da alfabetização em duas línguas, caracterizando-a como um processo dinâmico e flexível” (Marcelino; Weissheimer, 2022, p. 33). Megale (2017, p. 13) ressalta “que não há risco para as crianças em vivenciarem o processo de sistematização da escrita e da leitura simultaneamente em duas línguas no ambiente escolar,” Os resultados do estudo de Finger, Brentano e Ruschel (2019), em contexto brasileiro, se alinham com essa vertente, dando indícios que a alfabetização em duas línguas não acarreta em prejuízo cognitivo ou linguístico. Alves e Finger (2022) também advogam por uma alfabetização simultânea, haja visto as evidências científicas da coativação linguística, ou seja, ambas as línguas estão ativadas, mesmo que o falante esteja utilizando uma delas. Nessa direção, Lemke *et al.* (2021) reforçam que o avanço na escrita em uma das línguas está relacionado ao progresso na outra, evidenciando a interdependência entre os sistemas linguísticos e os benefícios de práticas de biliteracia simultânea.

A crença de que a alfabetização em língua adicional deve ocorrer após a criança demonstrar competência de leitura e escrita na língua materna está ancorada em uma visão arcaica de bilinguismo e educação bilíngue (Johnson; García; Seltzer, 2019). Adoto uma

⁴⁸ [...] enables a student write using his or her own voice, one that is bilingual and expresses multiple, dynamic ways of knowing el texto y el contexto (Garcia; Johnson; Seltzer, 2017, p. 155).

postura conciliatória que valoriza e integra os achados de diferentes perspectivas que culminam na noção de que (i) as línguas não estão separadas no sujeito bilíngue; (ii) a mistura das línguas não é um problema a ser solucionado; e (iii) a sala de aula precisa adotar estratégias que se alinham com os dois princípios anteriores. Sendo assim, os processos de aprendizagem (não somente de linguagem mas como de quaisquer outros conteúdos) não podem ser compartimentalizados, visto que, por mais que a partir de um olhar externo do sujeito bilíngue percebe-se duas línguas nomeadas, “do ponto de vista interno do falante, há apenas seu repertório” (Otheguy; García; Reid, 2015 *apud* Rocha; Megale, 2021, p. 3). Por isso, mesmo que uma escola opte por não promover intencionalmente práticas de alfabetização na língua adicional simultaneamente à língua materna, não significa que esse processo não ocorra internamente nos sujeitos bilíngues (Megale, 2017; Alves; Finger, 2022).

Por isso, as práticas fragmentadas e compartimentalizadas, característica marcante em muitas das escolas bilíngues brasileiras,

[...] cujos currículos são organizados de forma a prever horários ou até mesmo turnos e prédios distintos para as aulas de língua adicional, não faz sentido. Se as línguas do bilíngue encontram-se em constante interação e são ativadas em paralelo, mesmo em contextos específicos que exijam o emprego de apenas uma delas, questiona-se qual seria o propósito de tal separação. A associação entre os dois sistemas linguísticos acontece de forma automática na mente da criança, e não é afetada pela separação arbitrária que é feita na escola (Alves; Finger, 2022, p. 42).

Por essa razão, a alfabetização em contextos de educação bilíngue precisa acontecer intencional e simultaneamente, levando em consideração as práticas fluidas de sujeitos bilíngues que mobilizam todo seu repertório linguístico para criar significado (Garcia; Wei, 2014). Tal modelo não pressupõe um total espelhamento de práticas em ambas línguas, visto que cada uma possui suas especificidades e o que é feito em uma língua pode ser estrategicamente acessado na outra (Cummins, 1981). Em consequência disso, alfabetizar em duas línguas não pressupõe alfabetizar um aluno em português e inglês como se alfabetiza um aluno monolíngue em língua portuguesa e um aluno monolíngue em língua inglesa. Assim como o sujeito bilíngue não é a soma de dois monolíngues (Grosjean, 1989), a alfabetização bilíngue não é a soma da alfabetização em uma e outra língua, mas sim um processo particular de alfabetização que leva em conta o imbricamento de ambas as línguas que permeiam o repertório do aluno.

Megale e Pinsdorf (2023) apontam, por meio de amostras de escrita de crianças bilíngues, que a aparente confusão no uso das línguas na escrita é, em verdade, indício que alunos mobilizam seu repertório integralmente ao escrever. Caso não tenham conhecimento

de alguma relação grafofonêmica em uma língua, acessam os conhecimentos construídos na outra língua, pertinentemente, com o intuito de registrar no papel a palavra almejada. Sendo assim, a base da aprendizagem inicial da língua escrita em duas línguas precisa abarcar o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e suas dimensões tanto em língua materna como em língua adicional, nesta pesquisa português e inglês respectivamente, para que alunos bilíngues ampliem seu repertório, construindo os conhecimentos pertinentes e necessários para ler e escrever em ambas as línguas.

Outro fator relevante para o desempenho favorável nas habilidades de consciência fonológica e, conseqüentemente no processo de alfabetização, é o desenvolvimento da oralidade em língua adicional para que tenham repertório rico e robusto para “estabelecer as especificidades do sistema de sons na LA.”⁴⁹ (Alves; Finger, 2022). De acordo com Escamilla *et al.* (2013), neste contexto, a oralidade é um componente específico da linguagem oral que se relaciona com as habilidades de comunicação oral para fins acadêmicos.

Escamilla *et al.* (2014), em *Biliteracy from the Start*⁵⁰ (obra em que apresentam uma abordagem holística para a instrução, avaliação e currículo para o desenvolvimento de biliteracia), advogam sobre a necessidade de um trabalho robusto no desenvolvimento da oralidade dos alunos, pois esta contribui significativamente com o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Dada a sua relevância, os autores colocam a oralidade como um dos pilares de sua abordagem pedagógica, sendo os demais: leitura, escrita e metalinguagem. A sugestão é que professores sempre adicionem os três componentes da oralidade (estruturas linguísticas, vocabulário e diálogo) em suas aulas, integrando objetivos para o desenvolvimento da leitura e escrita e oralidade em ambas as línguas (Escamilla, *et al.* 2014).

Alves e Finger (2023) também ressaltam a necessidade de reflexão sobre a qualidade e quantidade de instrução e interação em ambas as línguas que são ofertadas na escola. Por isso, a carga horária destinada em língua adicional é um fator de destaque para se classificar uma instituição como escola bilíngue ou escola com carga horária estendida em língua adicional (Brasil, 2020).

O processo de alfabetização está intimamente relacionado às características da língua em questão, principalmente no que tange à sua fonologia e ortografia (Soares, 2016). Como a alfabetização bilíngue implica no desenvolvimento de práticas que considerem as especificidades de dois sistemas linguísticos diferentes, replicar modelos de alfabetização em duas línguas de outras localidades, como Canadá (francês e inglês) ou Estados Unidos (inglês

⁴⁹ Os autores utilizam a sigla LA para designar língua adicional.

⁵⁰ Biliteracia desde o Início (tradução própria).

e espanhol), não é adequado visto que as escolas bilíngues brasileiras, geralmente, optam pelo português e inglês como suas línguas de instrução (educação bilíngue de línguas de prestígio). Ambas são consideradas línguas alfabéticas, no entanto, se diferem em seu sistema notacional, ou seja, as correspondências grafofonêmicas do português são diferentes das do inglês. As semelhanças e diferenças das línguas, principalmente quanto às relações de letra e som, serão essenciais no desenvolvimento da consciência metabilíngue, no nível da consciência fonológica.

Escritas de sistema alfabético podem ser classificadas de acordo com a coerência e consistência das relações entre os fonemas e grafemas, ou seja, “são *transparentes* as ortografias em que as correspondências são coerentes e consistentes; são *opacas* as ortografias em que as correspondências são variáveis, inconsistentes e arbitrárias” (Soares, 2016, p. 89). Seymour (2005) aponta que um dos impactos da complexidade ortográfica de uma língua está no tempo necessário para aprendê-la. As particularidades de cada sistema linguístico resulta em uma organização específica de desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica que ora serão mais acessíveis na língua materna, ora mais complexas e vice-versa, principalmente se considerarmos a língua portuguesa e inglesa, visto que a primeira é considerada uma língua parcialmente transparente com uma estrutura silábica simples (predominância de sílabas compostas por consoante + vogal) e a segunda que é uma língua opaca, com estrutura silábica complexa (com predominância de encontros consonantais e composição de consoante + vogal + consoante).

Diante deste contexto, Alves e Finger (2022, p. 47) argumentam sobre a importância que:

[...] o professor faça uso dos recursos disponibilizados pelo léxico de cada língua para desenvolver os diferentes níveis de habilidades metafonológicas de forma diferente em cada sistema linguístico. Por exemplo, no que diz respeito à consciência das unidades intrassilábicas referentes à rima, verificamos que a língua inglesa, por permitir um número muito mais expressivo de consoantes em posição final de sílaba do que o português, permite que o professor explore tal habilidade na língua adicional em caráter mais exaustivo.

Desta forma, fica evidente a necessidade de considerar as características de cada sistema linguístico e suas respectivas potencialidades no planejamento de atividades que promovam o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, ora priorizando práticas específicas em determinada língua, ora em outra. Ou seja, se as características da língua inglesa possibilitam práticas mais apropriadas com rimas, podemos priorizar propostas de identificação, manipulação e produção de rimas nos momentos em que os conteúdos estão

sendo ministrados em inglês. Tanto a perspectiva heteroglóssica como os estudos cognitivos apontam que as habilidades de consciência fonológica desenvolvidas não ficam restritas à língua em que foram trabalhadas, pois essas línguas não são entidades autônomas em bilíngues. Sendo assim, é primordial a construção de práticas intencionais, organizadas e planejadas para alfabetizar levando em consideração todo repertório dos alunos (Alves; Finger, 2023).

Como aponta Soares (2016), a alfabetização corresponde à faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita, sendo a consciência fonológica, uma dimensão da consciência metalinguística, sua principal componente. Nos estudos sobre translanguagem enquanto prática pedagógica de Garcia e Wei (2014), os aspectos que envolvem o desenvolvimento da consciência metalinguística se referem ao quarto objetivo do uso da translanguagem de forma planejada pelo professor (desenvolver a consciência metalinguística e promover as transferências interlinguísticas, ou seja, o que Soltero (2016) denomina de consciência metabilíngue) e suas respectivas estratégias (painel de palavras, frases previamente iniciadas, cognatos, comparação entre textos multilíngues, investigação de vocabulário multilíngue e investigação de sintaxe e morfologia multilíngue), como podemos observar no quadro 3.

Entretanto, essas estratégias no desenvolvimento da consciência metabilíngue não foram elaboradas levando em consideração uma dimensão tão específica, no caso a consciência fonológica. A proposta de pedagogia translíngue de Garcia, Johnson e Seltzer (2017) também não abarca a fase da alfabetização em contextos bilíngues, sendo seu público-alvo alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental em diante. Da mesma forma, os exemplos de *Bridge* de Beeman e Urow (2013) e os de Escamilla *et al.* (2014) não compreendem a etapa da educação infantil em que se desenvolve a consciência silábica, a consciência fonológica no nível intrassilábico e a consciência grafofonêmica. Diante deste cenário, as estratégias apresentadas por esses autores precisarão ser adaptadas para a faixa etária e as especificidades do trabalho com a consciência fonológica, muito pautada na oralidade, visto que a leitura e a escrita ainda estão em seu processo inicial de desenvolvimento.

Dado esse panorama, este estudo almeja refletir sobre as atividades de alfabetização bilíngue elaboradas e implementadas por professores durante uma formação continuada. Essa reflexão se apoia nas vertentes heteroglóssica e cognitiva de bilinguismo e de educação bilíngue, que, ainda que distintas, sustentam a lógica bilíngue aqui defendida. Além disso,

considerando, como indica Megale (2017), as características, desejos e aspirações que envolvem especificamente este contexto escolar.

2.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM A ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE

As problemáticas e os desafios da formação de professores para atuarem na educação básica é uma temática que vem sendo debatida por muitos pesquisadores (Gatti, 2014; Libâneo; Pimenta, 1999; Libâneo, 2006; Lima; Pimenta, 2017; Saviani, 2009; Tardif, 2012). É unânime, entre os especialistas, que o modelo de formação inicial das licenciaturas não atende às demandas impostas pela prática docente, que na educação básica perpassa as etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. As principais críticas acerca dos cursos de licenciatura referem-se à hierarquização de saberes teóricos e práticos (em que se privilegiam excessivamente os aspectos teóricos); ao desalinhamento entre o projeto pedagógico e a estrutura curricular ofertada; à qualidade e pertinência do currículo e disciplinas tanto de instituições públicas e privadas; à baixa carga horária destinada às vivências e experiências de prática docente (estágios, por exemplo); ao número expressivo de graduados provenientes de cursos de Educação a Distância (EAD) que possuem muitas limitações e problemáticas, entre outros.

De acordo com Libâneo (2006), a qualidade do ensino está diretamente ligada à qualidade da formação de seus profissionais, conseqüentemente, diante desse cenário, “[...] o diagnóstico é um só, os problemas vão se reproduzindo em cadeia em cada nível de formação. As universidades formam mal os futuros professores, os professores formam mal os alunos” (Libâneo, 2006, p. 91).

A licenciatura que se encarrega da formação de professores para lecionar na educação infantil e ensino fundamental, período em que ocorre a alfabetização, é o curso de graduação em Pedagogia (Brasil, 2006). Hoje, a Pedagogia é uma curso generalista e panorâmico (Gonçalves, 2017) que engloba, além da formação para docência na educação básica, o ensino no ensino médio na modalidade Normal, nas atividades relacionadas a serviços, apoio e gestão escolar e qualquer outra área que envolva conhecimentos pedagógicos e também na produção e disseminação de conhecimentos científico-tecnológicos na área (Brasil, 2006).

De acordo com Libâneo (2006), a redação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Brasil, 2006) apresenta inconsistências, principalmente no que concerne à natureza e aos objetivos do curso que ora se apresenta como uma licenciatura ora assume características de um curso de bacharelado em Pedagogia. O autor

argumenta por um conceito amplo de pedagogia, sendo a docência apenas uma de suas modalidades, ou seja, “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor.” (Libâneo, 2006, p. 850).

A multifocalidade do curso de Pedagogia, ao visar a formação de professores, gestores e pesquisadores, apresenta desafios que, de acordo com as observações de Libâneo (2006), provocam algumas consequências significativas. Estas incluem: (i) o enfraquecimento da Pedagogia enquanto ciência para atuação em pesquisa, inovação pedagógica e políticas políticas; (ii) o empobrecimento da análise crítica no campo educacional; (iii) impacto na qualidade da formação profissional do professor que, com um currículo abrangente, fragmentado e ao mesmo tempo superficial, carece de uma formação robusta para atuação em sala de aula; (iv) impacto na qualidade da formação profissional de outros profissionais essenciais para as escolas, como administradores, coordenadores pedagógicos, psicopedagogos; (v) a secundarização da organização e gestão escolar que prejudica substancialmente o funcionamento das instituições, comprometendo dimensões importantes como a assistência aos professores, desenvolvimento curricular, entre outros. Sintetizando, por ser tão abrangente, o curso de Pedagogia acaba formando profissionais polivalentes com conhecimentos mais superficiais, ao invés de formar especialistas que tenham um aprofundamento teórico-prático na área escolhida.

Soares (2015, 2018) confirma os apontamentos tecidos por Libâneo (2006) em relação à qualidade da formação de profissionais para atuarem na docência. De acordo com a autora, os cursos de Pedagogia se dedicam a diversos conhecimentos e saberes que permeiam a área, todavia carece das especificidades para formar:

[...] professores de sala de aula preparados para trabalhar nas séries iniciais e na educação infantil. Pode-se dizer que a situação atual é de ausência no País de uma formação inicial realmente destinada a professores que atuarão nessas etapas de escolarização (Soares, 2015, p. 149).

Se as deficiências na formação profissional de docentes para a educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais, de forma geral, são expressivas, os aspectos relacionados à alfabetização são ainda mais alarmantes. Primeiramente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Brasil, 2006) apresentam de forma global as temáticas que deverão compor o currículo do curso, sendo uma delas a:

[...] decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física (Brasil, 2006, p. 3).

Esse é o único excerto relacionado ao processo de ensino da aprendizagem inicial da língua escrita, sendo que a palavra ‘alfabetização’ não é nem mencionada na normativa. A ausência dos processos cognitivos e biológicos envolvidos na aprendizagem da leitura também é identificada na BNCC, que, segundo Pilati, Weissheimer e Prado (2023), apresenta uma concepção limitada de leitura e linguagem, desconsiderando descobertas científicas recentes sobre a natureza não espontânea da leitura e suas implicações para o ensino.

Esse silenciamento sobre a alfabetização, suas especificidades e complexidades é preocupante pois delega às instituições total responsabilidade e autonomia na composição de seu currículo, ficando a elas a determinação de quais/quantas disciplinas serão destinadas aos componentes do campo de estudos da alfabetização. Isso fica evidente nas investigações de Piccoli (2015), sobre as matrizes de cursos de universidades da região sul do país. A autora indica uma notável disparidade de foco em disciplinas voltadas aos aspectos conceituais e metodológicos do ensino da Língua Portuguesa nas diferentes universidades: a menor carga horária atingindo 3,28% e a maior 8,37%. A média é de apenas 6,61% da carga horária, sendo que o ensino da língua portuguesa é uma temática robusta e abrangente que envolve processos referentes à leitura e escrita desde à educação infantil ao ensino fundamental - anos iniciais, uma vez que a alfabetização é apenas uma de suas etapas e facetas. Os estudos de Lotfi (2011), sobre matrizes de universidades do Estado de São Paulo, apresentam resultados semelhantes: quase 50% dos cursos possuem apenas 80 horas/aula para a alfabetização, 19% das instituições não possuem disciplina específica de alfabetização, quase 20% possui entre 40 horas/aula e 72 horas/aula na área e menos de 13% possui mais que 80 horas/aula para a faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita.

Esses dados confirmam os apontamentos de Soares (2015, 2018) de que os cursos de Pedagogia não se aprofundam nos conhecimentos cognitivos e linguísticos pelos quais as crianças perpassam no processo de alfabetização, sendo praticamente inexistentes disciplinas que tratam dessas questões, como Linguística e Psicolinguística. Outra questão amplamente discutida pela autora, no que tange à formação docente, é o tradicional distanciamento entre teoria e prática, também apontado por Rocha e Bissoli (2016) e amplamente analisado por Gatti (2010). Soares (2015) critica o excessivo foco dos cursos de Pedagogia em fundamentos da educação ao invés de práticas reais em contextos de ensino e aprendizagem, não somente

no que se refere à alfabetização. A análise das ementas dos cursos de Pedagogia, realizada por Gatti (2010), mostram a notável predominância dos aspectos teóricos, como fundamentos, política e contextualização em detrimento dos aspectos práticos relativos ao “contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar” (Gatti, 2010, p. 1372), ou seja, a escola, a sala de aula.

Quanto aos elementos mais específicos sobre o processo de apropriação da língua escrita, Gatti (2006) indica que os cursos de graduação não os englobam e que nem mesmo seus professores possuem formação e conhecimentos suficientes para preparar futuros professores para atuarem com a alfabetização de alunos.

Em meio a essa realidade, estudiosos apontam algumas alternativas e/ou providências em relação à formação de professores, tais como: a ressignificação dos estágios de docência do curso de Pedagogia (Gatti, 2014), a reorganização do curso de Pedagogia em três diferentes cursos - bacharelado em pedagogia, licenciatura em educação infantil e licenciatura em anos iniciais do ensino fundamental (Libâneo, 2006), a reformulação dos cursos de Pedagogia (Soares, 2019), a elaboração de uma formação específica para os professores alfabetizadores que leve em consideração os conhecimentos e saberes característicos da/para alfabetização⁵¹. Segundo Gatti (2014), é a formação de professores qualificados que atuam em sala de aula que promove uma aprendizagem rica e robusta de seus alunos, todavia, como aponta a autora, “um quadro de má formação ou de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas. Não se faz milagres com a formação humana mesmo com toda tecnologia disponível” (Gatti, 2014, p. 42).

Não há dúvidas da necessidade em renovar, ressignificar e reorganizar a formação inicial de professores, entretanto essa não é uma ação simples e rápida, pois depende de diferentes fatores e muitos são os interesses que envolvem as políticas educacionais (Gatti, 2014). Sendo assim, enquanto uma reforma educacional no âmbito da formação de professores, mais especificamente de professores alfabetizadores, não acontece, acredito que iniciativas locais de formação continuada, em que se privilegie a colaboração entre professores-pesquisadores e professores de profissão, como advoga Tardif (2012), tem o potencial de contribuir para a construção de conhecimentos e saberes essenciais para a atuação com a alfabetização.

Chartier (2010) destaca o quanto é frutífera a parceria entre pesquisadores e professores na promoção de práticas inovadoras e mais assertivas, principalmente na percepção, por parte dos professores, das complexidades que envolvem a aprendizagem da

⁵¹ Soares em entrevista para Araújo (2017); Gatti (2010) e Mortatti (2019).

leitura e escrita. Assim como Tardif (2012), Chartier (2010) ressalta que o professor não é um mero aplicador de teorias construídas pelos professores-pesquisadores, afinal “as teorias [...] são práticas, quer dizer eficientes para pesquisar, não para ensinar” (Chartier, 2010). Para a autora, os conhecimentos científicos desempenham um papel crucial no esclarecimento e ressignificação dos saberes experienciais (provenientes da experiência prática dos professores) por meio de ações que proporcionem o contato com situações reais do exercício da profissão. Diferentemente de uma transferência da teoria para a prática, a integração entre os conhecimentos teóricos e a experiência profissional possibilita que professores se apropriem de conhecimentos e saberes que serão relevantes para alfabetizar seus alunos. Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) também argumentam por uma formação associada à realidade escolar, tendo em vista o cotidiano da sala de aula e os professores alfabetizadores. Para os autores, o distanciamento dos pesquisadores e demais responsáveis pelas prescrições pedagógicas são “um obstáculo para a efetivação de inovações viáveis, que permitam alfabetizar [...] com êxito e, ao mesmo tempo, garantir a iniciação das crianças no mundo da cultura escrita” (Albuquerque; Morais; Ferreira, 2008, p.262).

Quando nos direcionamos para a formação de professores para atuarem com a alfabetização bilíngue, foco deste estudo, o cenário é ainda mais delicado e preocupante. Como dito anteriormente, a educação bilíngue é uma modalidade educacional relativamente recente e que tem crescido de forma acelerada no país (Megale, 2019), no entanto nem os órgãos competentes nem as instituições formadoras de professores acompanharam esse crescimento, de forma que ainda não há uma regulamentação federal homologada⁵² que oriente a normatização desta modalidade de ensino nem a formação de seus profissionais.

Sendo assim, como apontado por Castanharo (2020), os cursos de licenciatura não abrangem as particularidades da educação bilíngue, de forma que a formação desses professores ainda têm acontecido por meio de formações continuadas nas próprias escolas bilíngues ou por iniciativas individuais dos próprios professores (Castanharo, 2020; El Kadri; Saviolli; Moura, 2022; Fávaro, 2009). Como são poucos os pesquisadores e pesquisas sobre alfabetização bilíngue no Brasil, lacuna apontada pela revisão sistemática apresentada anteriormente, é de se pensar se/como a alfabetização bilíngue tem sido discutida nestas formações locais e iniciativas próprias, e como ela tem acontecido nas escolas bilíngues.

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (Brasil, 2020), aprovadas em 2020 pelo CNE mas ainda não homologadas pelo MEC, surge um possível direcionamento em relação à formação de professores para a área. No que concerne às etapas

⁵² Até a escrita deste estudo.

da educação infantil e ensino fundamental, período em que ocorre a alfabetização, a normativa delimita que o professor tenha graduação em Pedagogia ou Letras. Ora, se nem o próprio curso de Pedagogia, licenciatura responsável pela formação de profissionais para atuarem com a alfabetização, tem sido eficiente na formação dos professores alfabetizadores (Soares, 2017; Gatti, 2010; Mortatti, 2019), como os profissionais graduados em Letras teriam a preparação adequada para lidar com a complexa tarefa de alfabetizar em duas línguas?

A exigência de mais duas certificações para professores de escolas bilíngues, proficiência em língua adicional no mínimo B2 (*Common European Framework for Languages*) e curso de extensão de 120 horas em educação bilíngue (ou pós-graduação na área), não supre as especificidades que envolvem a alfabetização e a alfabetização bilíngue, ou seja, essa é uma temática bastante específica que dificilmente tem sido devidamente explorada nas formações iniciais e nas formações continuadas previstas para a área.

O Parecer 2/2020 recomenda ao MEC “a revisão e modernização dos cursos de Pedagogia, Letras e demais licenciaturas” de forma que esses cursos formem professores para esse contexto de atuação, algo como “Pedagogia para Educação Bilíngue e/ou Letras para Educação Bilíngue” (Brasil, 2020, p. 20, 26).

De acordo com El Kadri, Saviolli e Moura (2022), uma simples adição de disciplinas de/sobre educação bilíngue nos cursos de Pedagogia e Letras não parecem ser suficientes para uma formação profissional que dê conta das demandas desse contexto educacional, sendo o ideal a elaboração de uma nova formação, segundo as autoras, que conte com a colaboração de profissionais de diferentes áreas de conhecimento, necessárias para a formação do profissional que irá atuar com a educação bilíngue.

Enquanto as reorganizações dos cursos de licenciaturas não acontecem, exceto algumas iniciativas isoladas, como a reestruturação do curso de Letras-Inglês da UEL que possui uma modalidade de ênfase em educação bilíngue, a formação que leve em consideração as especificidades da área agora estão a cargo de cursos de extensão, como previsto pelo Parecer 2/2020, especializações e formações continuadas nas próprias escolas bilíngues, além do interesse individual do professor. Todavia, essas formações institucionais possuem um caráter mais generalista, visto a necessidade do professor conhecer diversos componentes que perpassam a educação bilíngue, tais como:

[...] saberes sobre o bilinguismo e sobre o processo de se tornar bilíngue; conhecimento sobre os processos e fatores envolvidos nos multiletramentos; conhecimento linguístico e semântico de sua língua de trabalho; conhecimento acerca das teorias de aquisição de primeira e segunda língua; valorização da pluralidade cultural; compreensão da organização de currículos e de planejamentos

que envolvem o ensino por meio de duas ou mais línguas e têm a interculturalidade como eixo central; conhecimento de teorias e modelos educacionais bilíngues; domínio da área de conhecimento na qual realiza seu trabalho, entre outros tantos aspectos importantes que envolvem a educação bilíngue (Megale, 2018, p. 13-14).

Dado a incipiência da formação de professores para a educação bilíngue e a falta de robustez dos cursos de Pedagogia e formações continuadas no que tange à construção de conhecimentos e saberes para a alfabetizar, tenho a consciência de que a alfabetização bilíngue é um grande desafio para professores, coordenadores, gestores, pais e, também, alunos de escolas bilíngues.

Não almejo, neste estudo, trazer uma solução milagrosa que suprirá as lacunas, desafios e problemas do trabalho com a alfabetização bilíngue, como tão bem fala Gatti (2014), mas sim uma possibilidade para que possamos (professores-pesquisadores e professores de profissão), colaborativamente, discutir sobre a alfabetização bilíngue, elaborar e implementar atividades teoricamente informadas que sejam factíveis para contextos reais de sala de aula, considerando o conhecimento empírico que esses profissionais vêm construindo no decorrer de suas carreiras e os referências teóricos mais relevantes na área, um avanço comparado ao cenário atual.

2.5 RESUMO DA SEÇÃO

O referencial teórico que sustenta esse estudo perpassou quatro macrotemáticas, a saber: um breve panorama das pesquisas sobre alfabetização bilíngue no país, bilinguismo e educação bilíngue, alfabetização bilíngue e a formação de professores para a alfabetização bilíngue. Foi adotada uma postura conciliatória a fim de integrar as contribuições recentes dos estudos socioculturais e cognitivos nessas áreas, visto que, como lembra Tardif, a prática pedagógica raramente se ancora em uma única teoria. Pelo contrário, os professores mobilizam diferentes saberes, concepções e abordagens de acordo com as necessidades que a sala de aula impõe.

O quadro a seguir apresenta de forma condensada as temáticas discutidas e seus subtemas, com um breve resumo e os autores mais relevantes que fundamentaram o referencial teórico.

Quadro 5 - Síntese do referencial teórico

TEMÁTICAS			RESUMO	AUTORES	
Panorama das pesquisas sobre alfabetização bilíngue no Brasil			As pesquisas (vertentes socioculturais e cognitivas) evidenciam os temas: interação entre as línguas; alfabetização sequencial ou simultânea; possíveis prejuízos; qualidade/quantidade da oralidade em língua adicional; habilidades metalinguísticas.	- provenientes da revisão sistemática	
Bilinguismo e educação bilíngue	As línguas do bilíngue não estão separadas em “caixinhas”	O bilinguismo dinâmico	As línguas do bilíngue não funcionam de forma compartimentalizada; são sistemas interconectados que interagem e se influenciam mutuamente.	- García (2009a)	
		A hipótese da proficiência subjacente comum		- Cummins (1979; 1981) - Abutalebi e Green (2007)	
	“Misturar” as línguas não é um problema	A translinguagem	A mistura de línguas deve ser compreendida como prática legítima, que revela a competência bilíngue e a capacidade de mobilizar o repertório linguístico de forma estratégica, contextual e significativa.	- García (2009a) - García e Wei (2014)	
		A alternância de código		- Cummins (1981) - Yim e Bialystok (2012) - Green e Abutalebi (2013) - Verreyt <i>et al.</i> (2016)	
	A sala de aula não pode separar por completo o que está “misturado” no aluno	A pedagogia translíngue	A organização curricular em contextos bilíngues precisa contemplar tempo dedicado a cada língua e suas especificidades. Além disso, deve criar espaços fluidos que promovam, intencionalmente, o uso de todo o repertório do aluno, favorecendo a reflexão sobre semelhanças e diferenças entre elas.	- García e Wei (2014) - García, Johnson e Seltzer (2017)	
		A consciência metabilíngue e as conexões entre as línguas		- Escamilla <i>et al.</i> (2014) - Soltero (2016) - Alves e Finger (2023)	
	Alfabetização bilíngue	Alfabetização, letramento e literacia		Construtos distintos e relevantes que se interrelacionam na aprendizagem da língua escrita.	- Gabriel (2017) - Morais (2013) - Soares (2016)
		A faceta linguística		Desenvolvimento da consciência fonológica (consciência silábica, intrassilábica e grafofonêmica) que culmina na apropriação do sistema de escrita alfabético.	- Morais (2013) - Soares (2016) - Alves e Finger (2023)
Alfabetização em contexto bilíngue		A aquisição inicial da língua escrita em duas línguas. É fundamental observar a qualidade e a quantidade da exposição oral na língua adicional, desenvolver habilidades de consciência fonológica em ambas as línguas,	- Alves e Finger (2022; 2023)		

		respeitar as particularidades de cada sistema linguístico e promover a conexão entre elas.	
A formação de professores para a alfabetização bilíngue		A formação de professores no país já é problemática para a alfabetização em português e para a educação bilíngue; quando se combinam, os desafios da alfabetização bilíngue se tornam ainda maiores.	<ul style="list-style-type: none"> - Libâneo (2006) - Soares (2015; 2018) - Gatti (2010; 2014) - Castanharo (2020) - El Kadri, Saviolli e Moura (2022)

Fonte: A autora (2025).

Na próxima seção, apresento o percurso metodológico.

3 DESENHO METODOLÓGICO

Students are empowered as they are given voice, a voice that is not one or the other, but both, and yet neither. A new voice [...] (Garcia; Leiva, 2014, p. 214).

Nesta seção, apresento a metodologia da pesquisa. Início com a natureza da pesquisa e em seguida, apresento o contexto de pesquisa e de coleta de dados, os instrumentos da pesquisa e o modo de análise de dados. Finalizo com as questões éticas que permeiam o trabalho.

Esta é uma pesquisa qualitativa interpretativista com enfoque sócio-histórico. A pesquisa qualitativa se sustenta por uma multiplicidade de abordagens e perspectivas associadas. Segundo Creswell (2014), Denzin e Lincoln (2006) e Rossman e Rallis (1998), esta modalidade propicia a emergência autêntica de situações, ou seja, permite e valoriza a aproximação do pesquisador com seu objeto de estudo, indo de encontro aos seus participantes em um contexto real. Além disso, a pesquisa qualitativa se sustenta nos aspectos interpretativos e subjetivos na compreensão dos fenômenos estudados. Desta forma, neste trabalho, esses elementos são evidenciados no envolvimento intrínseco da pesquisadora na formação de professores por meio da proposição, organização e participação em uma formação continuada sobre a alfabetização bilíngue. Esse espaço formativo propiciou um contato próximo da pesquisadora com os participantes através das situações reais e autênticas que surgiram mediante as trocas de experiências, discussões acerca das leituras e outro meios de aprofundamento teórico na área, reflexões sobre as temáticas abordadas, construção e colaboração no desenvolvimento de atividades de alfabetização bilíngue que foram objeto de observação, registro, análise e reflexão.

Uma pesquisa que se alinha com o viés sócio-histórico reconhece e valoriza o indivíduo em sua totalidade, considerando as questões internas e externas relacionadas ao sujeito, que permeiam desde os aspectos biológicos aos sociais e históricos (Freitas, 2002), ou seja, os indivíduos são tidos como seres “históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de idéias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela.” (Freitas, 2002, p. 22). Essa perspectiva é materializada neste estudo pela investigação dos aspectos dialéticos da singularidade e universalidade (Oliveira, 2001), ou seja nos sentidos e significados respectivamente, no processo de construção de conhecimento desses indivíduos que é influenciado por fatores diversos e em constante (re)construção e (re)significação.

Como parte deste trabalho contará com a participação de diferentes agentes, tais como, pesquisadores, professores e coordenadores que atuam na educação bilíngue, levamos em conta o aspecto dialógico que se estabelece na construção do conhecimento (Bakhtin, 1997) acerca da alfabetização bilíngue em que as experiências entre esses diversos atores são propulsão para aprendizagem e desenvolvimento (Vygotsky, 1991). Desta forma, como destaca Freitas (2002), pesquisador e pesquisado estão envolvidos em um constante processo de reflexão, aprendizado e ressignificação.

3.1 CONTEXTO DE PESQUISA - A ESCOLA

Este estudo se concentra no contexto de escolas bilíngues de línguas de prestígio português/inglês, um nicho educacional que há pelo menos uma década cresce exponencialmente (Megale, 2019) e que é marcado pela predominância de instituições no setor privado, apesar de não ser uma exclusividade de uma elite financeira (Saviolli, 2022).

Esta pesquisa teve a intenção de propiciar aprendizagem, colaboração e desenvolvimento entre profissionais que atuam em escola bilíngue. Para tanto, apresentei a pesquisa e a proposta de formação continuada, “Alfabetização bilíngue: das reflexões teóricas às possibilidades práticas em sala de aula”, à diretoria da escola bilíngue em que atuei como professora e coordenadora por anos e hoje trabalho como assessora pedagógica. O aceite da instituição foi formalizado na Declaração de Autorização de Instituição Coparticipante e pela Plataforma Brasil, mediante parecer 7.177.481.

A *St. James' International School*⁵³ é uma escola internacional bilíngue situada no Norte do Paraná. Pioneira na educação bilíngue no interior do país, foi fundada em 1998, pelo menos dez anos antes do crescente interesse por esse contexto educacional. A instituição cresceu gradativamente e, atualmente, atende desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, contando com aproximadamente 1.200 alunos e 120 colaboradores. A solidez e a experiência da escola em relação à educação bilíngue foi um diferencial para a realização deste estudo. Os 25 anos de experiência na área fazem com que muitos aspectos elementares e cruciais para a educação bilíngue estejam consolidados (apesar da constante e necessária ressignificação) na instituição, por isso foi possível aprofundar em temas mais específicos e complexos, como a alfabetização bilíngue.

A educação infantil da instituição é composta por 5 níveis — *Toddlers, Pre-Tiny Tots, Tiny Tots, Pre-Kinder e Kinder*, sendo que o 1º Ano também é administrado pela coordenação

⁵³ Ver: www.stjames.com.br

da educação infantil, visto que é um ano de transição mas que ainda compreende muitos elementos desta primeira etapa de ensino. A alocação de tempo em cada uma das línguas varia consideravelmente, de forma a contemplar maior carga horária em língua inglesa nos primeiros anos e depois uma redução significativa para melhor acomodar o processo de alfabetização em português. O quadro a seguir ilustra os níveis, a faixa etária, a carga horária total por dia e a porcentagem da carga horária ministrada em língua adicional, no caso, a língua inglesa.

Quadro 6 - Características da educação infantil e 1º Ano

Nível	Faixa etária	Carga horária total/dia	% em língua inglesa
<i>Toddlers</i>	a partir de 1 ano e meio	4 horas	90%
<i>Pre-Tiny Tots</i>	entre 2 anos e meio e 3 anos e meio	4 horas	90%
<i>Tiny Tots</i>	entre 3 anos e meio e 4 anos e meio	4 horas	85%
<i>Pre-Kinder</i>	entre 4 anos e meio e 5 anos e meio	4 horas	75%
<i>Kinder</i>	entre 5 anos e meio e 6 anos e meio	4.5 horas	50%
<i>1º Ano</i>	entre 6 anos e meio e 7 anos e meio	4.5 horas + 2 horas de contraturno	50%

Fonte: a autora (2025).

A escola desenvolveu seu próprio material didático, portfólios bilíngues temáticos que contemplam atividades em ambas as línguas e perpassam as diferentes áreas de conhecimento, como matemática, linguagem, movimento, experiências sensoriais etc. Os materiais estão em uso há aproximadamente 10 anos e estamos em fase de reestruturação dos mesmos a fim de que o novo recurso didático seja atualizado e compreenda os novos projetos da instituição, como o *Zen Zone*, programa próprio de inteligência emocional e atividades da vida prática, inspiradas na abordagem montessoriana.

Os níveis *Pre-Kinder* e *Kinder* contam com um portfólio de alfabetização em língua portuguesa que direciona o processo de aquisição inicial da língua escrita. Os materiais englobam atividades de coordenação motora fina, traçado das letras, separação silábica, rimas, aliteração, relação grafofonêmica, escrita e leitura de acordo com as necessidades de cada faixa etária. Além disso, os alunos utilizam cadernos (desenho, quadriculado e/ou pauta verde) para a formalização de propostas variadas.

Em modelo transicional, o 1º Ano combina o uso de livros didáticos nas disciplinas ministradas em língua portuguesa (como nas demais turmas do ensino fundamental) com a utilização de portfólios em língua inglesa. Neste último, as atividades são organizadas de forma mais lúdica e integrada, permitindo que a professora explore a oralidade de maneira mais intensa e interdisciplinar.

O ensino fundamental anos iniciais trabalha com a carga horária de 4 horas e 45 minutos diariamente, com turmas no turno matutino e vespertino, e um contraturno semanal. As aulas de contraturno contemplam encontros no espaço maker e na biblioteca, bem como aulas de arte, educação física e/ou música. A carga horária em língua inglesa representa 40% do tempo total.

Atualmente, a instituição adota livros didáticos tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa. Com o intuito de promover um currículo mais integrado, foi realizada uma reestruturação na ordem de apresentação dos conteúdos dos livros de inglês, de modo que os alunos possam explorar temáticas semelhantes nas duas línguas.

3.2 CONTEXTO DE GERAÇÃO DE DADOS - A FORMAÇÃO CONTINUADA

A geração de dados dessa pesquisa se deu por meio dos encontros presenciais da formação continuada proposta neste estudo, dos questionários pré e pós formação realizados com os participantes e pelas produções colaborativas de atividades que visavam promover a alfabetização bilíngue.

A formação continuada “Alfabetização bilíngue: das reflexões teóricas às possibilidades práticas em sala de aula” teve como objetivo refletir e discutir sobre a alfabetização bilíngue e elaborar atividades teoricamente informadas que visem a promoção da alfabetização bilíngue na escola. Os participantes foram professores e coordenadores da instituição participante.

De acordo com Saviolli e Ferreira (submetido), o planejamento da formação percorreu diversas etapas, resultando em uma proposta personalizada que buscou articular os conhecimentos consolidados na literatura científica com as especificidades locais.

O primeiro estágio na elaboração da formação foi desenhar a estrutura do trabalho, apresentar para a direção da escola e, caso houvesse interesse da instituição em participar da pesquisa, dar andamento com as questões burocráticas e processuais que envolvem pesquisas com seres humanos, como a Plataforma Brasil e o Comitê de Ética.

A direção da escola recebeu o convite com entusiasmo, demonstrando interesse pela formação continuada e ressaltando a importância de trabalhos como esse para o desenvolvimento de seus profissionais que, como consequência, têm o potencial de contribuir com a aprendizagem de seus alunos. Em colaboração, ajustamos alguns elementos às necessidades da instituição, definindo que: (i) todos os encontros seriam presenciais para que os participantes pudessem se conectar com as discussões e atividades de forma mais ativa, diminuindo as distrações comuns de um curso remoto; (ii) os encontros aconteceriam às segundas-feiras, dia da semana em que os eventos internos e reuniões já eram realizados na escola; (iii) a carga horária seria reduzida para 1 hora e 30 minutos e o horário de início seria alterado para às 18h30, assim aproveitaríamos a permanência direta das professoras na escola e não usaríamos demasiadamente o tempo extra da jornada de trabalho dos profissionais; e (iv) alguns encontros aconteceriam na semana pedagógica de julho, com o intuito de aproveitarmos o tempo de formação continuada já prevista na instituição e diminuirmos a quantidade de encontros nas segundas-feiras.

Como combinado, organizei o cronograma da formação e encaminhei à direção e coordenação para que validassem as datas selecionadas para que não interferissem com eventos já programados na escola. Mesmo com as datas definidas, deixei claro que as demandas da escola seriam soberanas à pesquisa. Sendo assim, me coloquei à disposição para rever e alterar o calendário dos encontros sempre que necessário.

Em meados de março de 2024, por meio da plataforma de videoconferência Zoom, apresentei, em linhas gerais, a pesquisa e seus objetivos. E, detalhadamente, discorri sobre a formação continuada, explicando como se daria a participação das professoras e coordenadoras, a organização e cronograma dos encontros, as atividades que englobariam a proposta, as questões éticas que envolveriam a pesquisa, os riscos e benefícios de sua participação e, por fim, os aspectos burocráticos a serem cumpridos para quem desejasse participar da pesquisa, como a leitura e a assinatura do TCLE e a resposta ao questionário prévio à formação.

Como perspectiva de formação de professores, procurei me alinhar ao viés da prática profissional, amplamente discutida por Tardif (2012) e outros autores. Segundo Tardif (2012), essa vertente se dissocia da tradicional separação entre teoria, campo dos professores pesquisadores ou formadores universitários, e prática, contexto dos professores de profissão. Nesse sentido, o autor propõe que a formação de professores precisa estar à serviço da prática, de forma que os conhecimentos científicos sejam “concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas” (Tardif, 2012, p. 286).

Inspirada por essa compreensão, a formação proposta nesta pesquisa foi planejada a partir das necessidades do contexto escolar. Um dos fatores que contribuiu diretamente para o delineamento dos módulos e conteúdos abordados foi o questionário prévio aplicado antes do início dos encontros, cujas respostas evidenciaram motivações e expectativas em relação à formação continuada e dúvidas e curiosidade sobre a alfabetização bilíngue. O questionário foi elaborado via *Google Forms* (Apêndice B), e o link foi enviado no grupo de *WhatsApp* da formação. As professoras participantes tiveram o prazo de uma semana para respondê-lo.

Saviolli e Ferreira (submetido) apresentam a análise das respostas das professoras e como, a partir delas, foram elaborados os 19 princípios para a elaboração da formação continuada. O quadro abaixo resume esses princípios que foram organizados nas seguintes temáticas: organizacionais, fundamentos teórico-práticos, aplicação prática, relações interpessoais e atitudinais.

Quadro 7 - Os princípios para a elaboração da formação continuada

TEMÁTICAS	PRINCÍPIOS
Princípios Organizacionais	1. Planejar os módulos e o cronograma assegurando parte da carga horária para integrar as demandas emergentes ao longo da formação.
Princípios dos Fundamentos Teórico-Práticos	2. Fornecer uma base teórico-prática sólida sobre alfabetização bilíngue, trazendo temas atuais, relevantes e ainda não acessados pelo grupo. 3. Estabelecer as premissas que regem a aquisição da língua escrita em sistemas alfabéticos. 4. Incluir as etapas e as particularidades que envolvem a alfabetização em língua portuguesa. 5. Incluir as etapas e as particularidades que envolvem a alfabetização em língua inglesa. 6. Abordar o papel da interação entre as línguas no processo de alfabetização bilíngue, promovendo reflexões e discussões sobre desafios, benefícios e possibilidades. 7. Incorporar conhecimentos básicos sobre a educação bilíngue que questionem crenças e mitos comuns sobre essa modalidade educacional. 8. Incentivar reflexões que desafiem paradigmas e crenças acerca da alfabetização e alfabetização bilíngue.
Princípios da Aplicação Prática	9. Garantir a aplicação prática dos conhecimentos sobre a alfabetização bilíngue abordados nas leituras e encontros. 10. Considerar os possíveis desafios na implementação de atividades intencionais de alfabetização bilíngue na escola. 11. Divulgar as atividades elaboradas na formação com a equipe diretiva da escola com o intuito de obter a autorização para implementar as atividades elaboradas. 12. Estabelecer reuniões colaborativas para a criação de elementos que organizem e garantam a aplicação consistente de atividades que promovam a alfabetização bilíngue. 13. Organizar o acompanhamento do planejamento e implementação de atividades de alfabetização bilíngue, designando um responsável para colaborar com as professoras.

Princípios das Relações Interpessoais	14. Fomentar a colaboração entre as professoras e com a comunidade externa. 15. Promover a integração entre as participantes, criando um ambiente descontraído e harmonioso, para além da esfera profissional. 16. Fomentar um ambiente que promova o crescimento pautado no feedback sincero, respeitoso e construtivo.
Princípios Atitudinais	17. Evidenciar as contribuições das professoras para o campo da alfabetização bilíngue. 18. Demonstrar dedicação e qualidade na condução da formação, respondendo às necessidades das professoras. 19. Adotar uma postura flexível quanto à organização geral da formação, permitindo ajustes contínuos conforme as necessidades e interesses dos participantes.

Fonte: adaptado de Saviolli e Ferreira (submetido).

É importante destacar que a simples elaboração de princípios para a formação não garante, por si só, que eles sejam efetivamente considerados nas fases de organização e execução dos encontros. No entanto, Saviolli e Ferreira (no prelo) demonstram como esses princípios foram respeitados e incorporados ao longo da proposta formativa, buscando alinhar-se às expectativas e necessidades tanto das participantes quanto da instituição, além de assegurar que a formação se mantivesse coerente com os fundamentos teóricos-práticos que a sustentam.

As demandas locais também se tornaram evidentes ao longo da formação continuada. O princípio que orientava o planejamento dos módulos e do cronograma — “planejar os módulos e o cronograma assegurando parte da carga horária para integrar as demandas emergentes ao longo da formação” (Saviolli; Ferreira, submetido) — garantiu a flexibilidade necessária para a incorporação dessas necessidades. Elas foram identificadas por meio da gravação, transcrição e análise dos encontros e, posteriormente, integradas de forma responsiva em ambos os módulos da formação, que serão descritos a seguir. O modo com que os princípios para a elaboração da alfabetização bilíngue (Saviolli; Ferreira, submetido) foram considerados na execução da formação pode ser acessado na íntegra na análise apresentada por Saviolli e Ferreira (no prelo).

Segundo Saviolli e Ferreira (submetido), a seleção dos temas, dos conteúdos e das leituras dos encontros presenciais, assim como a estruturação dos módulos e a implementação da formação, foi guiada pelos 19 princípios previamente estabelecidos. Além disso, a elaboração da proposta formativa também se ancorou na mobilização dos saberes docentes, conforme delineado por Tardif (2012), os quais venho construindo e resignificando ao longo da minha trajetória acadêmica e prática profissional. São frutos da graduação em Letras e Pedagogia, dos cursos de extensão e especialização realizados na área, do aprofundamento científico proporcionado pelo mestrado em Educação e o presente doutorado em Estudos da

Linguagem, da atuação como professora e coordenadora de escola bilíngue nos anos que abarcam a alfabetização e como assessora do programa de intensificação de alfabetização, DeCoLA (Desenvolvimento Coordenado de Letramento e Alfabetização)⁵⁴, do município de Ibiporã.

Organizei a formação continuada nos módulos “Concepções e Princípios Teórico-Práticos da Alfabetização Bilíngue” e “Práticas para a Alfabetização Bilíngue”. Apesar do primeiro módulo parecer se estruturar de forma a contemplar aspectos mais teóricos, a escolha da expressão ‘teórico-práticos’ foi intencional, com o objetivo de promover reflexões e discussões sobre os diferentes conceitos, perspectivas e princípios que abarcam a alfabetização bilíngue, de modo a conectá-los com situações reais de sala de aula. A intenção foi que, ao longo dos encontros do primeiro módulo, os participantes pudessem não só compreender os fundamentos teóricos, mas também refletir sobre como eles são/podem ser traduzidos e concretizados em práticas pedagógicas. Assim, o primeiro módulo não apenas introduziria concepções, mas também desafiaria as professoras a pensar em estratégias que integrem diretamente a teoria à prática educacional.

A seguir, apresento um quadro organizador das temáticas, conteúdos e leituras que compuseram o módulo 'Concepções e Princípios Teórico-Práticos da Alfabetização Bilíngue'.

Quadro 8 - O módulo “Concepções e Princípios Teórico-Práticos da Alfabetização Bilíngue”

TEMÁTICAS	CONTEÚDOS	LEITURAS
O processo de alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabetização - Letramento - Literacia - Métodos de alfabetização (analíticos e sintéticos) - Facetas da aprendizagem inicial da língua escrita - Consciência metalinguística - Consciência fonológica - Consciência silábica - Sensibilidade a rimas e aliterações - Consciência fonêmica - Consciência grafofonêmica 	<p>→ Parte do capítulo “Alfabetização: o método em questão” (p. 25-38).</p> <p>→ Capítulo “Consciência fonológica e alfabetização” (p. 166-188) e parte do capítulo “Consciência fonêmica e alfabetização” (p. 190-193 e p. 205-216) (Soares, 2021).</p> <p>→ Parte do capítulo “Letramento, alfabetização e literacia: conceitos distintos (mas próximos)” (p. 25-35) (Alves; Finger, 2023).</p>
A educação bilíngue dinâmica	<ul style="list-style-type: none"> - Linguagem - Repertório linguístico - Perspectiva heteroglóssica - Educação bilíngue dinâmica - Translinguagem - Pedagogia translíngue 	<p>→ Capítulo “Languages practices and the translanguaging classroom framework” (p. 17-29) (García; Johnson; Seltzer, 2017).</p> <p>→ Parte do capítulo “Translanguaging in Education: Principles, Implications and Challenges” (p. 119-122) (Garcia; WEI, 2014; Megale; Pinsdorf, 2023)</p>

⁵⁴ Atuei no programa entre os anos de 2022 e 2024.

A alfabetização bilíngue	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabetização bilíngue - Simultânea ou sequencial - Consciência fonológica - Conhecimentos dos sons da língua adicional - Profundidade ortográfica - O sistema linguístico da língua portuguesa - O sistema linguístico da língua inglesa - Consciência grafofonêmica - Ordem de apresentação de letras e sons em cada uma das línguas - Possibilidades para o contexto local 	<p>→ Alves e Finger (2022)</p> <p>→ Parte do capítulo “Aprendizagem da língua escrita em diferentes ortografias e na ortografia do português brasileiro” (p. 88-108) (Soares, 2021).</p> <p>→ Capítulo “Um passo depois de outro passo... é quase como andar” (p. 53-64) (Morais, 2013).</p> <p>→ Capítulo “<i>Putting letter and sounds together: phonics and decoding strategies</i>” (Culatta; Hall-Keyon; Black, 2013)</p>
Abordagens instrucionais de alfabetização bilíngue	<ul style="list-style-type: none"> - o programa Literacy Squared - os programas bilíngues tradicionais do contexto norte-americano - bilinguismo simultâneo e sequencial - consciência metabíngue (conexões entre línguas) - biliteracia holística - estrutura instrucional de biliteracia - oralidade, leitura, escrita e metalinguagem - avaliação - quadro de alocação de tempo e abordagens instrucionais de biliteracia - aproximações do modelo para o trabalho local de alfabetização bilíngue 	<p>→ Capítulo “What is Literacy Squared?” (1-15) (Escamilla <i>et al.</i>, 2014).</p>

Fonte: A autora (2025).

O primeiro módulo contou com sete encontros presenciais cujas temáticas envolveram o processo de alfabetização bilíngue, a educação bilíngue dinâmica, as particularidades da alfabetização bilíngue e as abordagens instrucionais de alfabetização bilíngue, cada um com seus respectivos conteúdos e leituras, como mostra o quadro acima.

Já o segundo módulo, “Práticas para a Alfabetização Bilíngue”, focou no planejamento de atividades teoricamente informadas de alfabetização bilíngue. Como desdobramento das discussões sobre o quadro de alocação de tempo e a abordagem instrucional da biliteracia (Escamilla *et al.*, 2014), além do desejo manifestado pelas professoras de contar com uma organização formal para o trabalho com a alfabetização em língua inglesa — assim como já existe para o português — e considerando ainda as conexões entre as duas línguas, o primeiro encontro deste módulo teve como objetivo a construção de um quadro organizador para a alfabetização bilíngue (objeto de análise da quarta seção deste estudo), denominado “Quadro Geral de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais”.

A partir dessa primeira experiência de encontro de produção colaborativa⁵⁵ e com as sugestões das professoras, iniciamos um novo modelo de reuniões presenciais para produzirmos atividades de alfabetização bilíngue. Os encontros foram setoriais, apenas com as professoras que atuam no mesmo nível, e aconteceram nos espaços coletivos no edifício de minha residência. Para garantir uniformidade na elaboração das atividades pelos diferentes grupos, desenvolvi um modelo de planejamento estruturado, como mostra a figura 8.

Figura 8 - Modelo de planejamento das atividades de alfabetização bilíngue

PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES - XXXX	
ATIVIDADE 1	
Título	
Professores	
Língua	
Contexto local	
Conteúdo de alfabetização	
Objetivo	
Materiais	
Procedimento	1. XXX 2. XXX
Observações	• XXX • XXX

Fonte: A autora (2025).

A meta dos encontros setoriais foi elaborar três atividades por nível, sendo que uma delas fosse de “conexão entre as línguas” (Escamilla *et al.*, 2014; García; Wei, 2014), ou seja, que desenvolva a consciência metabilíngue (Soltero, 2016), característica marcante de uma alfabetização bilíngue pautada em evidências científicas tanto dos estudos socioculturais como da perspectiva cognitiva.

Após as quatro reuniões de produção colaborativa com os grupos do *Tiny Tots*, *Pre-Kinder*, *Kinder* e 1º Ano, organizei um encontro coletivo no qual cada nível apresentou suas atividades. O objetivo foi duplo: (i) compartilhar as atividades desenvolvidas, possibilitando que o grupo tivesse acesso ao repertório de propostas pedagógicas que pudessem ser utilizadas ou adaptadas para diferentes faixas etárias; e (ii) promover o protagonismo das professoras, reforçando seu senso de competência à medida que modelavam suas produções e justificavam teoricamente suas escolhas pedagógicas.

⁵⁵ O encontro de produção inicial do Quadro Geral de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais revelou-se desafiador e pouco produtivo. Os desafios identificados neste encontro foram essenciais para que eu repensasse o modelo de reuniões para produções colaborativas. Essas dificuldades serão detalhadas na seção 4.

Seguindo a sequência crescente dos níveis, os grupos apresentaram suas atividades, explanando os conteúdos e os objetivos de cada proposta, modelando muitas delas com as demais professoras. O intuito foi maximizar o uso das produções colaborativas para além de uma turma, de forma que elas se tornem atividades permanentes da escola no decorrer da alfabetização bilíngue do aluno.

Fiz uma reunião com a diretora da escola e apresentei as produções colaborativas e seus protótipos. O retorno foi muito positivo e consegui a autorização para implementarmos as atividades ainda no segundo semestre de 2024. As experiências e percepções das professoras, ao colocarem em prática as atividades que planejaram colaborativamente na formação, estão descritas na seção 6 deste estudo.

Nos mesmos moldes dos encontros setoriais da educação infantil e 1º Ano, reunimos as professoras do 2º e 3º Ano do ensino fundamental. Todavia, ao invés de nos dedicarmos à elaboração de atividades de alfabetização bilíngue como os demais, usamos a reunião para elaborarmos o quadro de alfabetização bilíngue, algo que não havíamos conseguido cumprir anteriormente. Os desafios do ensino fundamental eram outros daqueles enfrentados pela educação infantil. O uso de vários materiais didáticos, que são passíveis de troca ao longo dos anos, nos impunham dificuldades em relação aos conteúdos pré-determinados dos livros e apostilas que não são compatíveis com as demandas reais do contexto e de um trabalho integrado de alfabetização bilíngue.

Por ser uma iniciativa nova, nunca antes testada na escola e que demanda um processo gradual e implementação (os alunos da educação infantil e 1º Ano passarem por todas as etapas da alfabetização bilíngue), optamos por avaliar o estado atual da escrita dos alunos para embasar uma primeira versão do quadro. Assim, consideramos o ponto em que eles realmente se encontram, em vez de darmos continuidade ao que foi planejado no Quadro de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais para o 1º Ano. Vale ressaltar que esse quadro precisará ser revisado e aprimorado ao longo dos próximos anos, conforme a implementação de atividades de alfabetização bilíngue se consolide na instituição. Infelizmente não tivemos tempo hábil para elaborar atividades específicas para essa faixa etária, a não ser a adaptação de atividades já existentes, como o caderno de caligrafia, o ditado, entre outras.

E por fim, após a pilotagem das atividades no decorrer do segundo semestre de 2024, realizamos um encontro final, no dia dois de dezembro, em que fizemos uma retrospectiva dos conteúdos e temáticas estudados e as leituras realizadas no módulo “Concepções e Princípios Teórico-Práticos da Alfabetização Bilíngue”.

Também revisitamos as sessões de produção colaborativa que envolveram a elaboração e discussão do quadro de alfabetização bilíngue, os encontros por níveis em que planejamos atividades de alfabetização bilíngue e o encontro de apresentação das produções colaborativas. Parte da conversa também abrangeu a fase de implementação das atividades. As professoras relataram um pouco dessas experiências, as dificuldades que estavam enfrentando, as reações dos alunos às atividades, entre outros. Essas questões serão detalhadas na seção 6 em que abordaremos as percepções das professoras em relação à aplicação das atividades colaborativas desenvolvidas na formação.

E para finalizar, apresentei os dois questionários a serem respondidos pelos participantes até o final de 2024, a saber: (i) Implementação das atividades de alfabetização bilíngue e (ii) Reflexões sobre a formação em alfabetização bilíngue. O primeiro questionário foi destinado às professoras que conseguiram colocar as atividades planejadas em prática, visto que demos preferências para as duplas de professoras que atuam em parceria na mesma turma. As professoras do ensino fundamental também não foram selecionadas para responder esse questionário, afinal o planejamento, como relatado anteriormente, ocorreu de maneira diferente. Já o segundo foi o instrumento de coleta de dados, para todas as participantes, que possibilitou avaliar a formação proposta neste estudo a partir das percepções das professoras, mas que não foram utilizadas nesta tese. Ambos foram realizados via *Google Forms*, link compartilhado no grupo de *WhatsApp* da formação, e prazo de um mês para a resposta.

Em relação à pesquisa, apresentei o percurso que ainda restava percorrer na época, destacando duas etapas relevantes para as professoras: a devolutiva aos participantes de pesquisa (apresentação dos resultados da pesquisa e incorporação das percepções dos participantes acerca das interpretações realizadas pela pesquisadora) e a defesa da tese de doutorado.

E tudo acabou em pizza, literalmente! Arrastamos as mesas do salão, nos servimos de pizzas e aproveitamos a confraternização para conversar, contar causos, lembrar bons e maus momentos na profissão... enfim, a última oportunidade de incorporar um dos princípios da elaboração da formação: “Promover a integração entre as participantes, criando um ambiente descontraído e harmonioso, para além da esfera profissional.”

A formação foi muito valorizada pela instituição que, além de não poupar esforços para que as professoras participassem dos encontros e as atividades elaboradas fossem implementadas, divulgou o grupo de estudos no informativo da escola, na seção “*Keep Studying, Keep Growing*⁵⁶” (figura 9), como uma das iniciativas de formação continuada de

⁵⁶ Continue estudando, continue se desenvolvendo. Tradução própria.

seus professores e, conseqüentemente, para o trabalho pedagógico em sala de aula e a aprendizagem dos alunos.

Figura 9 - Destaque da formação continuada no informativo da escola

Formação Continuada

**KEEP STUDYING
KEEP GROWING**



Teacher Gabrielli, após o Mestrado em Estudos da Linguagem na UEL, parte para o Doutorado, integrando o grupo de pesquisa FELICE (Formação de Professores em Ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças).



Teacher Andrea, St. James' counselor, participa do inédito curso da Pós-graduação *International Counseling Coordinator* da FACAMP em Campinas.

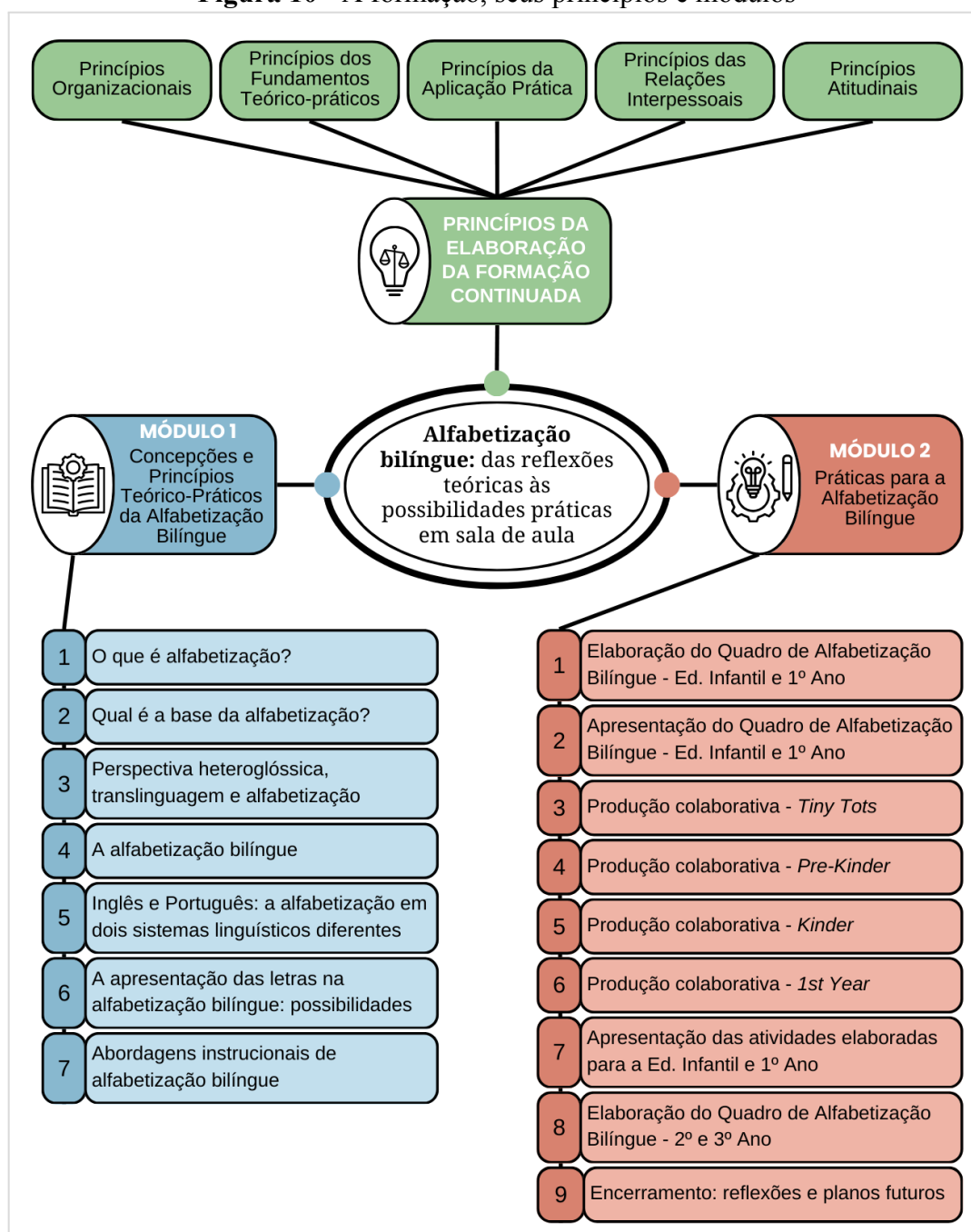
Teacher Vivian e a equipe da Língua Inglesa da Ed. Infantil se debruçam na área da "Alfabetização bilíngue: das reflexões teóricas às possibilidades práticas em sala de aula". O conteúdo do curso contribuirá para a sua tese de Doutorado.



Fonte: *Press St. James'* (2024).

Resumidamente, a figura 10 ilustra a organização da formação continuada, construída a partir dos 19 princípios para sua elaboração (Saviolli, Ferreira, submetido) e estruturada nos módulos "Concepções e Princípios Teórico-Práticos da Alfabetização Bilíngue" (com sete encontros) e "Práticas para a Alfabetização Bilíngue" (com nove encontros).

Figura 10 - A formação, seus princípios e módulos



Fonte: A autora (2025).

3.3 PARTICIPANTES DE PESQUISA

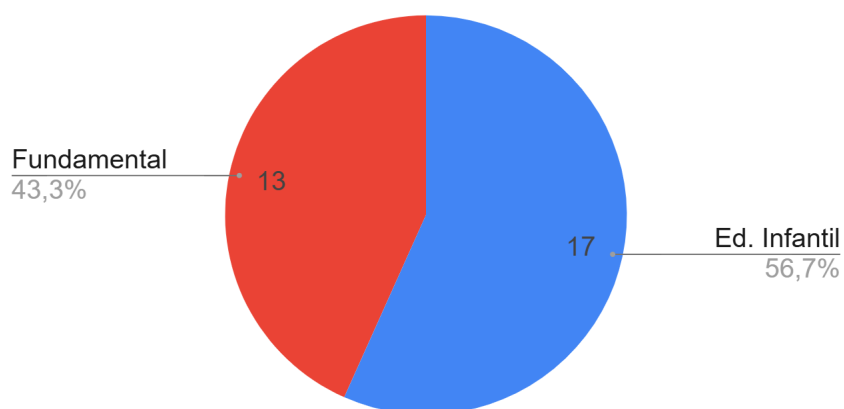
Partindo de uma linha de pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico, “o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social” (Freitas, 2002, p. 29). Desta forma, enquanto pesquisadora, me coloco como a primeira participante de pesquisa, atuando em diversos

níveis: pesquisadora, proponente do grupo de estudos e responsável pela sua organização e implementação, professora e coordenadora de escola bilíngue.

Os demais participantes são professoras da instituição participante que optaram por ingressar na formação continuada e contribuir com este estudo, após a reunião de apresentação do projeto e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Oferecemos a todos os professores que atuam com crianças entre três e nove anos (educação infantil, 1º, 2º e 3º Ano do ensino fundamental) a oportunidade de se aprofundar nos estudos acerca da alfabetização bilíngue e se envolver nesta pesquisa.

Ao todo, 31 professoras se inscreveram para participar da formação continuada, sendo que 17 delas atuam no setor da educação infantil e 13 no ensino fundamental, como ilustra o gráfico a seguir.

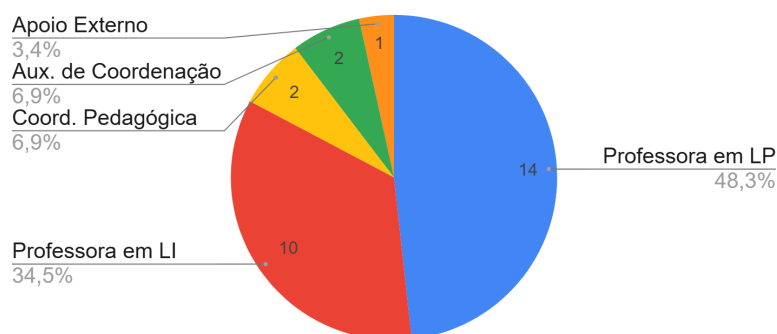
Gráfico 1 - Setor de atuação das participantes de pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa.

Aproximadamente 50 professores eram elegíveis para participar da formação, o que indica uma taxa de adesão de aproximadamente 62% do corpo docente convidado. Esse percentual pode ser considerado relativamente alto para uma formação voluntária e não remunerada, sugerindo um interesse significativo das professoras na temática e na proposta formativa.

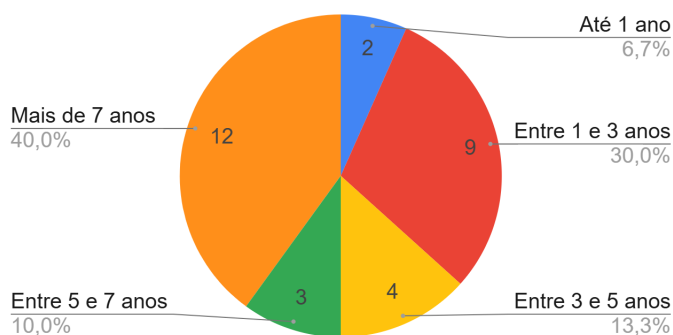
Em relação à posição que essas profissionais ocupam na escola, as respostas ao questionário mostram cinco possibilidades: professoras que ministram os conteúdos curriculares em língua portuguesa (LP), professoras que ministram os conteúdos curriculares em língua inglesa (LI), coordenação pedagógica, auxiliar de coordenação e apoio escolar externo, como podemos verificar no gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Cargo que as participantes ocupam na escola

Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico indica que, dentre as participantes, a formação contou com profissionais que atuam desde o nível do *Tiny Tots* (crianças a partir de 3 anos e meio) até o 3º Ano do ensino fundamental, ocupando diferentes cargos. Os professores que ministram em língua portuguesa somaram quase metade do grupo (48,3%), seguido por 34,5% de professores que ministram os conteúdos em língua inglesa. Além da presente pesquisadora, que não constou nos dados, a formação contou com a participação de duas coordenadoras pedagógicas setoriais (educação infantil e ensino fundamental), suas respectivas auxiliares e uma professora que atua com apoio escolar externo mas que trabalhou por mais de dez anos na instituição. Apesar de ocuparem diferentes cargos atualmente, no decorrer deste estudo refiro-me a todas elas como professoras e, caso necessário, faço as devidas especificações.

Comparando as respostas acerca da experiência das professoras com educação bilíngue e o tempo que atuam nesta escola, não foi possível observar uma diferença considerável. Pode-se concluir que a única experiência em contexto bilíngue da maioria das professoras foi na própria instituição participante. Sendo assim, apresento o gráfico 3, que ilustra a faixa de tempo que as participantes da formação atuam na escola.

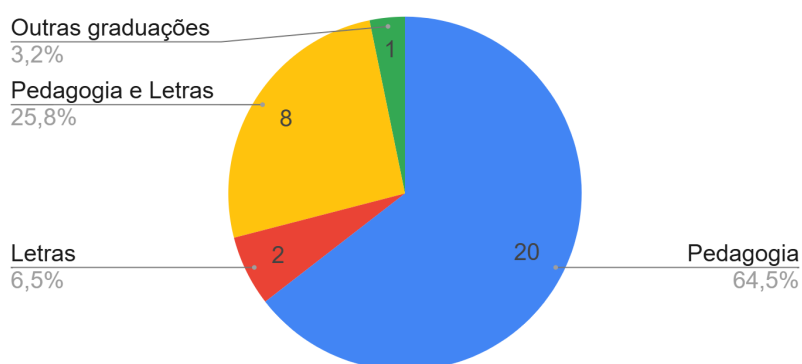
Gráfico 3 - Tempo de atuação das professoras na escola

Fonte: Dados da pesquisa.

É possível inferir que a metade das professoras são muito experientes, visto que 50% atuam há mais de cinco anos neste contexto educacional, somando as que atuam entre cinco e sete anos (10%) e as que atuam há mais de sete anos (40%). Apenas quatro profissionais (13,3%) têm uma experiência moderada, entre três e cinco anos, e nove tem pouca experiência, atuando entre apenas um a três anos na escola, representando 30% do grupo. Duas professoras são inexperientes na instituição, com menos de 1 ano de contratação.

O questionário também permitiu identificar a formação acadêmica das professoras, tanto em suas graduações, como nas formações específicas para a educação bilíngue. O gráfico 4 apresenta a graduação das professoras.

Gráfico 4 - Graduação das professoras

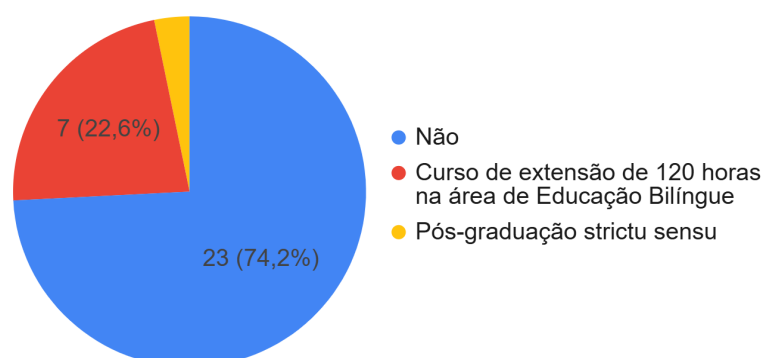


Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico mostra que quase $\frac{2}{3}$ das participantes possuem graduação em Pedagogia, ou seja, 64,5% do grupo. Duas professoras que ministram em língua inglesa possuem formação em Letras (6,5%), e 25,8% possuem dupla formação: Letras e Pedagogia, professoras de língua inglesa que atuam há mais tempo na instituição e receberam suporte financeiro para a realização da segunda licenciatura. Apenas uma das profissionais ainda não havia finalizado sua formação na área, até o início da formação continuada em alfabetização bilíngue. A profissional completou sua graduação em Pedagogia no final de 2024.

Considerando a formação específica em educação bilíngue, prevista no Parecer 2/2020⁵⁷, conseguimos mapear a quantidade de profissionais qualificados, em relação às questões burocráticas, para atuar na área. O gráfico na sequência ilustra esses dados.

⁵⁷ “ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC)” (Brasil, 2020, p. 26).

Gráfico 5 - Formação específica em educação bilíngue

Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico mostra que apenas 22,6% das participantes (todas professoras de língua inglesa) possuem certificação de curso de extensão de 120 horas em educação bilíngue. Esses professores participaram da formação ofertada via FAUEL, experimento formativo elaborado e implementado como parte da minha pesquisa de mestrado (Saviolli, 2022). Todavia, na época a escola custeou parte da formação para professores de inglês. Uma das coordenadoras possui mestrado na área, o que corresponde a 3,2% do grupo. O restante, 74,2%, não possui nenhuma formação institucionalizada na área, exceto pelas palestras e oficinas ofertadas pela própria escola.

Diante desses dados, é possível considerar que esse grupo de professoras eram experientes, no que concerne à experiência na própria escola e, conseqüentemente, em contexto bilíngue, além da maioria ter uma graduação adequada para atuar nas respectivas faixas etárias (Pedagogia ou a dupla Letras e Pedagogia, no caso dos professores de inglês). Todavia, em sua maioria, havia lacunas na capacitação profissional acerca dos conhecimentos teórico-práticos atuais e específicos que devem reger uma educação bilíngue que reconheça e se organize de acordo com a lógica bilíngue, como discutido no referencial deste estudo, em virtude do pequeno número de professores com formação específica nesta modalidade educacional.

Baseando-se em Chimentão e Reis (2019) e Reis e Egido (2017), no que diz respeito à ética emancipatória, as participantes optaram como seriam referenciadas, a saber: nome fictício da escolha da participante, primeiro nome da participante ou nome fictício de escolha da pesquisadora. No quadro adiante, aponto os participantes, identificados por números e suas escolhas em relação ao nome fictício ou não.

Quadro 9 - Nomes das participantes

Participante	Nome fictício da escolha do participante	Primeiro nome do participante	Nome fictício de escolha da pesquisadora
1	Aurora		
2	Sil		
3		Adriana	
4			Flávia
5		Lucilene	
6		Rita	
7		Sthefany	
8			Olívia
9		Mariana	
10		Mayara M.	
11		Izabella	
12		Thalita	
13		Geovanna	
14		Fernanda	
15		Mayara C.	
16		Nadine	
17			Penélope
18		Jéssica	
19		Larissa	
20	Josy		
21		Renata	
22		Juliana	
23		Adriely	
24		Camila	
25		Cristiane	
26		Lidiane	
27			Leticia
28		Patrícia	
29		Laiany	
30		Gabrielli	
31		Pamela	

Fonte: Dados da pesquisa.

O último questionário de pesquisa (apêndice F) abordou a implementação das atividades de alfabetização bilíngue no ano de 2025. Nem todas as professoras regentes dos níveis *Tiny Tots*, *Pre-Kinder*, *Kinder* e 1º Ano participaram da formação continuada e da pilotagem, no entanto, todas implementaram as atividades de alfabetização bilíngue no ano de

2025. Sendo assim, estendi o convite para todas as professoras desses níveis a participarem desta etapa da pesquisa, que correspondeu a resposta ao questionário “Implementação das Atividades de Alfabetização Bilíngue”. Aquelas que demonstraram o interesse de participar da pesquisa também assinaram o TCLE (apêndice A) e puderam escolher como seriam referenciadas no estudo, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 10 - Nomes das participantes do último questionário

Participante	Nome fictício da escolha do participante	Primeiro nome do participante	Nome fictício de escolha da pesquisadora
1		Heloisa Y.	
2		Heloisa C.	
3	Vânia		
4		Gabrielly	

Fonte: Dados da pesquisa.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA

A geração de dados dessa pesquisa se deu por diferentes meios e etapas. Os Quadros de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais e as produções colaborativas de atividades práticas de alfabetização bilíngue, ambos elaborados no decorrer da formação, foram o próprio contexto de geração de dados que possibilitou responder a primeira e segunda pergunta de pesquisa, respectivamente: “Quais as características das atividades elaboradas pelos professores na formação continuada?” e “Quais as características do Quadro Geral de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais e de que forma ele foi adaptado às especificidades do contexto local?”.

A gravação e transcrição dos encontros da formação continuada também foram instrumentos de coleta que possibilitaram acompanhar o processo de elaboração dos Quadros de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais e das atividades, bem como a interação das participantes ao longo dos encontros presenciais.

Por fim, foram utilizados dois questionários com perguntas abertas e fechadas, respondidos via *Google Forms* (apêndices E e F) e realizados após o término da formação. Ambos foram utilizados como instrumento para responder a última pergunta de pesquisa: “Quais são as percepções das professoras sobre a pilotagem e implementação das atividades de alfabetização bilíngue?”.

O primeiro questionário, intitulado “Pilotagem das atividades de alfabetização bilíngue” (Apêndice E), teve como finalidade identificar as percepções das professoras sobre

a primeira experiência de aplicação das atividades de alfabetização bilíngue, implementadas ao final do ano letivo de 2024. O link do formulário foi enviado individualmente às professoras por *WhatsApp*, associado à atividade específica que cada uma havia pilotado em sala de aula, e o prazo para resposta foi de uma semana.

O instrumento foi composto por 14 questões, predominantemente abertas, o que permitiu descrições detalhadas do processo de pilotagem. Ele incluiu uma pergunta de identificação da professora e outra sobre a atividade realizada; duas questões fechadas sobre a execução ter ocorrido conforme o planejamento e sobre adaptações realizadas, ambas seguidas de campos para justificativas; e um conjunto de questões discursivas que abordaram as seguintes dimensões: dificuldades encontradas, ajustes realizados, sugestões de melhoria, engajamento e comportamento dos alunos, expectativas atingidas, percepções pessoais durante a pilotagem, impacto na prática docente e necessidades de apoio para a aplicação sistemática no ano seguinte, além de um espaço opcional para comentários adicionais.

Já o questionário a análise da fase de implementação sistemática das atividades, conforme a percepção da equipe docente.

O segundo questionário, “Implementação das atividades de alfabetização bilíngue” (apêndice F) possibilitou avaliar a implementação sistemática das atividades no primeiro semestre de 2025. O link do formulário foi enviado no grupo de *WhatsApp* da formação continuada para que todas as professoras que implementaram as atividades pudessem respondê-lo. As professoras que não participaram da formação mas que quiseram contribuir com esta etapa da pesquisa receberam o link individualmente. As participantes tiveram o prazo de uma semana para finalizar o formulário.

Seguindo o mesmo padrão, o segundo questionário foi composto por questões majoritariamente abertas, permitindo descrições da experiência em sala de aula. Incluiu perguntas de identificação (nome e turma) e uma questão inicial sobre quais atividades foram implementadas; uma questão fechada a respeito de a execução estar ou não ocorrendo conforme o planejamento; e um conjunto de questões discursivas que investigaram diferentes aspectos da implementação sistemática, tais como: aspectos positivos e negativos percebidos, engajamento e reações dos alunos, evidências de aprendizagem observadas, impacto da continuidade das atividades sobre a confiança e a prática pedagógica da professora, e ajustes ainda necessários para o pleno funcionamento das propostas. O instrumento também ofereceu um espaço opcional para comentários adicionais.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os Quadros de Alfabetização Bilingue: Habilidades e Abordagens Instrucionais foram analisados mediante a correspondência de seus componentes às necessidades locais e conhecimentos sobre a alfabetização bilingue com base no referencial teórico apresentado na pesquisa, visando responder à pergunta de pesquisa “Quais as características do Quadro Geral de Alfabetização Bilingue: Habilidades e Abordagens Instrucionais e de que forma ele foi adaptado às especificidades do contexto local?”.

Já as atividades de alfabetização bilingue e as percepções das professoras, quanto a pilotagem e implementação dessas atividades, foram analisadas com base no referencial de análise de conteúdo (Bardin, 2004), que se concentra nos significados transmitidos pelas mensagens.

De acordo com os procedimentos descritos por Bardin (2004), esse processo de análise foi dividido em três fases. Segundo o autor, a primeira etapa, denominada pré-análise, envolve a escolha do material, sua leitura exploratória e uma breve formulação de objetivos/hipóteses iniciais.

No referente à análise das atividades de alfabetização bilingue, que corresponde à resposta à pergunta de pesquisa “Quais são as características das atividades de alfabetização bilingue elaboradas na formação continuada?”, a própria etapa de elaboração das atividades nos encontros individuais e de descrição informada das atividades correspondeu à fase de pré-análise dos materiais que permite uma aproximação inicial do pesquisador com seus dados. Logo em seguida, foi possível explorar o material de forma a elencar as características das atividades, propondo categorias de análise. Por fim, com os dados categorizados, pude interpretá-los a fim de estabelecer conclusões acerca das características da coletânea de atividades elaboradas na formação continuada.

No que concerne a percepção das professoras sobre a pilotagem e implementação das atividades de alfabetização bilingue, a pré-análise dos dados abarcou a seleção das perguntas e respostas dos questionários. Nesta fase, fiz uma breve leitura das respostas para me familiarizar com as temáticas levantadas e criar um esboço das possíveis categorias. Na etapa seguinte, de exploração do material, li minuciosamente todo o conteúdo, agrupando as respostas de acordo com as temáticas levantadas pelas participantes. Por fim, na etapa de tratamento dos resultados, que abrange a interpretação dos dados e permite a formulação de conclusões sobre os significados e as relações explícitas e implícitas presentes nos conteúdos, as categorias formadas foram analisadas criticamente. A partir dessa análise, foi possível

investigar aspectos favoráveis, desfavoráveis e passíveis de ressignificação no decorrer da exploração das atividades em sala de aula, ainda que em fase de pilotagem e início de implementação. Essa análise crítica mostrou-se fundamental para refletir sobre o trabalho desenvolvido, orientando o aprimoramento de futuras formações, a aplicação das atividades e a elaboração de novas atividades que promovam a alfabetização bilíngue.

O quadro a seguir resume os objetivos e perguntas de pesquisa na sua relação com a coleta e análise de dados.

Quadro 11 - Resumo da pesquisa

Objetivo	Pergunta de pesquisa	Coleta de dados	Análise de dados
Analisar o Quadro Geral de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais construído a partir da formação continuada e suas adaptações para o contexto local;	Quais as características do Quadro Geral de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais e de que forma ele foi adaptado às especificidades do contexto local?	Quadros de alfabetização bilíngue (quadro geral e quadros adaptados para o contexto local)	-----
Identificar e descrever as características das atividades de alfabetização bilíngue, analisando sua articulação com os fundamentos teórico-práticos discutidos e com as necessidades do contexto local;	Quais são as características das atividades de alfabetização bilíngue elaboradas na formação continuada?	Planejamento das atividades de alfabetização bilíngue elaboradas colaborativamente na formação continuada	Análise de conteúdo (Bardin, 2004)
Investigar as percepções dos professores acerca da pilotagem e implementação das atividades de alfabetização bilíngue.	Quais são as percepções das professoras sobre a pilotagem e implementação das atividades de alfabetização bilíngue?	Questionários realizados após a pilotagem e implementação das atividades de alfabetização bilíngue.	Análise de conteúdo (Bardin, 2004)

Fonte: a autora (2025).

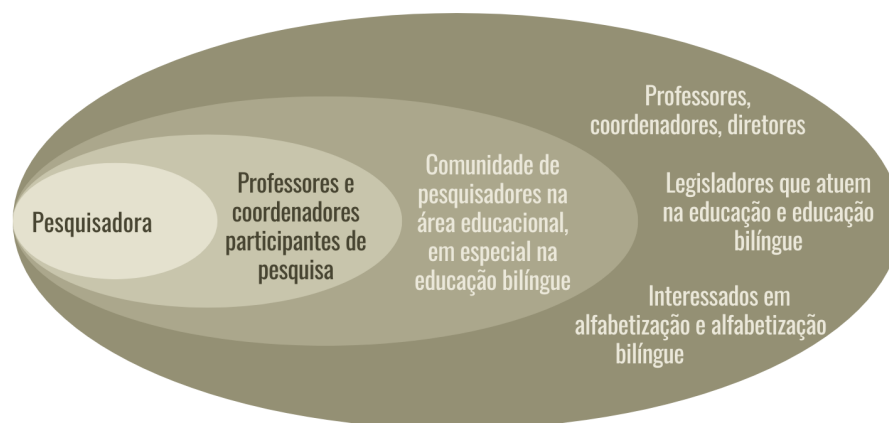
3.6 QUESTÕES ÉTICAS

Quando a pesquisa envolve pesquisadores e participantes, é imprescindível pensar nas questões éticas que conduzirão o estudo, de modo que nenhuma das partes seja prejudicada (Paiva, 2005). Diante disso, essa seção abordará os aspectos éticos levados em consideração no decorrer deste estudo.

De acordo com Reis e Egido (2017), pesquisadores da área educacional precisam atuar ética e responsavelmente para com as diversas esferas inerentes à pesquisa que, segundo a

Associação Britânica de Pesquisa Educacional⁵⁸ (Bera, 2011, p. 5), são: os participantes, os patrocinadores da pesquisa, a comunidade de pesquisadores educacionais, profissionais da educação, legisladores e o público geral. A figura a seguir representa essas dimensões no contexto da presente pesquisa.

Figura 11 - Responsabilidades desta pesquisa



Fonte: A autora, baseada em Reis e Egido (2017).

O projeto foi submetido para aprovação da Plataforma Brasil e do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina, parecer 7.177.481. Os participantes assinaram o TCLE após apresentação da pesquisa, contendo as principais informações, como: justificativa, objetivos, riscos e benefícios (apêndice A), além de abrir um espaço para diálogo em que os possíveis participantes possam esclarecer eventuais dúvidas. Seguindo os parâmetros da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional da Saúde, os participantes tiveram seu anonimato garantido, de forma que puderam escolher como seriam nomeados na pesquisa: seu próprio nome, nome fictício de própria escolha, nome fictício à escolha da pesquisadora. Mesmo garantindo o anonimato, é possível identificar participantes de pesquisa devido às suas falas, posicionamentos que assumem ou cargos que ocupam (Duff; Early, 1996), por isso, tive cautela na exposição dos relatos das participantes de forma que não fossem facilmente identificáveis, para que, por qualquer motivo, não se sentissem constrangidas ou sofram consequências caso sejam identificadas.

Além disso, as participantes puderam retirar seu consentimento a qualquer momento durante a realização da pesquisa. A pesquisa garantiu a confidencialidade das informações, privacidade e proteção da identidade das participantes, em especial o uso da voz, visto que este estudo envolveu a gravação dos encontros via aplicativo de telefone móvel para a

⁵⁸ *British Educational Research Association.*

transcrição dos áudios. Me comprometi na utilização das informações obtidas nos encontros de forma que não prejudicasse suas participantes e me coloquei à disposição das mesmas no acolhimento das eventuais dificuldades, dúvidas e angústias que pudessem surgir no decorrer da formação.

Alinhada aos princípios da ética emancipatória (Chimentão; Reis, 2019; Reis; Egado, 2017), que reconhece e valoriza as vozes dos próprios participantes ao expandir a noção de devolutiva de resultados de pesquisa para uma incorporação das percepções, divergências, discordâncias e rejeições acerca das interpretações realizadas pelo pesquisador, compartilhei os resultados da pesquisa com as participantes antes da defesa desta tese para que ela também contemple essas vozes. Nenhuma das participantes teceu comentários em relação ao trabalho, por isso não houve a incorporação de percepções das professoras acerca da análise realizada pela presente pesquisadora.

Os aspectos relacionados à responsabilidade desta pesquisa na esfera “comunidade de pesquisadores educacionais” abarca desde acadêmicos, a profissionais de profissão na área, professores e alunos (Bera, 2011). Este trabalho se preocupou em dar os devidos créditos para cada um dos pesquisadores, cujas referências se encontram no final desta tese, que foram usadas para embasar teoricamente nossas ações, reconhecendo que estes, por sua vez, se conectaram a uma gama ainda mais abrangente de autores, ou seja, suas vozes também ecoam nesta escrita.

Como já mencionado, o campo de estudos acerca da alfabetização bilíngue naturalmente envolve discussões e disputas, muitas vezes acirradas, em virtude de diferentes epistemologias e vertentes. Como apontado por Paiva (2005), um dos princípios éticos deste trabalho se apoia no reconhecimento das contribuições de diferentes pesquisadores e na ruptura com posturas radicais que assumem determinada perspectiva teórica como “detentora da verdade” (Paiva, 2005, p. 50). Nesse sentido, reconheço que nenhuma produção acadêmica pode ser isenta, já que toda escolha teórica, metodológica e terminológica reflete determinadas concepções e posicionamentos. Entretanto, busquei adotar uma postura conciliatória. O objetivo não foi alcançar uma neutralidade, mas sim reconhecer tanto a diversidade epistemológica quanto a complexidade do fenômeno da alfabetização bilíngue. Todavia, considero fundamental destacar que, além das dimensões sociais, culturais e discursivas frequentemente abordadas nos documentos oficiais, é urgente dar visibilidade aos componentes cognitivos, biológicos e linguísticos envolvidos no processo de alfabetização — aspectos muitas vezes apagados em normativas, referenciais e diretrizes educacionais (Pilati; Weissheimer; Prado, 2023; Piccoli, 2015). Pesquisas como as de Dehaene (2012) evidenciam

que a leitura não é uma habilidade natural, mas sim uma construção que altera o cérebro, exigindo estímulos e intervenções específicos, consistentes, sistemáticos e baseados em evidências. Assim, ao longo desta pesquisa, procurei transitar criticamente entre diferentes perspectivas, mas sem abrir mão da necessidade de uma alfabetização que reconheça a interdependência entre mente, cérebro e linguagem — especialmente em contextos bilíngues, em que tais dimensões se entrelaçam de modo ainda mais sensível.

Enquanto pesquisadora na área da educação, me comprometi em honrar com princípios éticos que contribuam para a valoração e seriedade das pesquisas educacionais, evitando qualquer má conduta que venha a prejudicar a integridade da construção do saber científico (Bera, 2011).

Em termos de responsabilidade de pesquisa para com a última esfera, que compreende profissionais da área (professores, coordenadores, diretores, entre outros atores envolvidos), legisladores e o público em geral, procurei usar uma linguagem clara e acessível (Bera, 2011), mesmo que se tratando de conceitos e temáticas complexas, para que a comunidade em geral possa se beneficiar dos resultados deste trabalho e que ele não circule apenas em meios acadêmicos. Almejei ampliar o alcance da pesquisa para além de seu texto escrito, através de palestras, eventos e outros espaços em que pude compartilhar importantes contribuições e ainda me coloco à disposição para estabelecer diálogos, debates e trocas com interessados acerca das temáticas que envolveram essa pesquisa.

3.7 RESUMO DA SEÇÃO

Essa é uma pesquisa qualitativa interpretativista com enfoque sócio-histórico. O estudo foi desenvolvido em uma escola internacional bilíngue português/inglês do Norte do Paraná, reconhecida por sua trajetória consolidada na área. A pesquisa envolveu professores, coordenadores e a pesquisadora em um processo dialógico e colaborativo de formação continuada sobre alfabetização bilíngue.

A formação foi organizada em dois módulos: “Concepções e Princípios Teórico-Práticos da Alfabetização Bilíngue”, com foco em fundamentos teórico-práticos e discussões reflexivas, e “Práticas para a Alfabetização Bilíngue”, voltado ao planejamento e elaboração de atividades pedagógicas. As participantes da pesquisa foram professoras da instituição parceira que optaram por integrar a formação continuada em alfabetização bilíngue, abrangendo educação infantil e ensino fundamental. As professoras ocupavam diferentes funções na escola, incluindo docentes de língua portuguesa e inglesa, coordenação

pedagógica e apoio escolar, e possuíam diferentes níveis de experiência e formação acadêmica. Todas tiveram a possibilidade de escolher como seriam referenciadas no estudo, garantindo respeito às suas preferências e à ética da pesquisa.

A pesquisa utilizou diferentes instrumentos de coleta de dados, incluindo os Quadros de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais e as atividades práticas elaboradas colaborativamente durante a formação, que permitiram analisar as características das atividades e dos quadros adaptados ao contexto local. Os encontros da formação foram gravados e transcritos, possibilitando acompanhar o desenvolvimento das atividades e a interação das participantes. Além disso, foram aplicados dois questionários após a formação, focados na pilotagem e implementação das atividades, para investigar as percepções das professoras.

Os quadros e atividades foram analisados conforme sua relação com o contexto local e os fundamentos teóricos da alfabetização bilíngue. A análise das percepções das professoras seguiu a metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2004), dividida em pré-análise, exploração e tratamento dos dados, permitindo categorizar e interpretar as informações sobre a pilotagem e a implementação sistemática das atividades.

A pesquisa observou rigorosamente aspectos éticos, incluindo aprovação pelo Comitê de Ética e assinatura do TCLE. Garantiu-se o anonimato e a possibilidade de escolha do nome das participantes, bem como confidencialidade das informações e uso responsável das gravações. A pesquisa seguiu princípios da ética emancipatória, considerando as vozes das participantes e reconhecendo diferentes perspectivas teóricas, além de prezar pelo respeito à comunidade acadêmica, profissionais da educação e público em geral.

Nas seções a seguir, apresento a análise dos dados coletados, respondendo às perguntas de pesquisa.

4 O QUADRO GERAL DE ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE: HABILIDADES E ABORDAGENS INSTRUCCIONAIS E SUAS ADAPTAÇÕES

[...] uma alfabetização bem-sucedida [...] é construída por aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e com base neles desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada — aqueles/aquelas que **alfabetizam com método** (Soares, 2016, p. 333-334).

Nesta seção abordo o Quadro Geral de Alfabetização Bilingue: Habilidades e Abordagens Instrucionais, elaborado a partir das experiências e produções da formação continuada “Alfabetização bilíngue: das reflexões teóricas às possibilidades práticas em sala de aula”. Tem como objetivo responder à primeira pergunta de pesquisa “Quais as características do Quadro Geral de Alfabetização Bilingue: Habilidades e Abordagens Instrucionais e de que forma ele foi adaptado às especificidades do contexto local?”. Para tanto, descrevo o Quadro Geral de Alfabetização Bilingue: Habilidades e Abordagens Instrucionais, analisando como suas áreas e tópicos se alinham aos princípios e conceitos teórico-práticos da alfabetização bilíngue e apresento exemplos de quadros de alfabetização bilíngue que estruturamos para a instituição participante.

4.1 A DEMANDA DO CONTEXTO DE PRÁTICA

Como parte do princípio “Adotar uma postura flexível quanto à organização geral da formação, permitindo ajustes contínuos conforme as necessidades e interesses dos participantes”, me mantive atenta às falas das professoras, procurando identificar suas dúvidas, inseguranças e necessidades. Conforme as discussões se aprofundaram e elas se sentiam mais confortáveis para compartilhar suas opiniões, foi ficando mais evidente o quanto as professoras queriam algo concreto que sistematizasse o trabalho de alfabetização bilíngue na escola.

Em uma das discussões, a professora Adriana exemplifica parte da organização do trabalho de alfabetização em língua portuguesa no nível em que atua: “Nós temos um esqueleto semanal. Dias em que nós trabalhamos rimas, a aliteração e separação silábica”. A fala da professora evidencia que existe uma normativa interna da escola que direciona a prática pedagógica dos professores. A professora Juliana também aborda a sistematização existente do trabalho de alfabetização em português e o quanto isso facilita e gera segurança

ao profissional que atua na escola. Além disso, a docente destaca a necessidade de ter uma estrutura similar para a língua inglesa, como podemos observar em destaque no diálogo do primeiro encontro da formação a seguir.

Juliana: Vivian, o certo é começar isso (consciência fonológica) antes, isso **como a gente faz na alfabetização em português?**

Vivian: Ju, eu não vou falar hoje para vocês o que é certo, o que é errado. Porque o que eu quero é construir o que a gente acha que vai dar certo na *St. James*'. [...].

Juliana: Eu fiquei pensando... se for isso, por exemplo, para o português está muito mais confortável! **A gente tem tudo esquematizado!**

Ao longo das discussões, o anseio por um plano sistematizado se fez presente nas falas das professoras através do uso de elementos que denotam características intrínsecas ao ato de sistematizar, tais como: dispor, coordenar, metodizar, organizar, estruturar e ordenar.

Em algumas perguntas levantadas pela professora Fernanda, durante o primeiro encontro da formação, três desses elementos são destacados: (i) coordenação do trabalho de alfabetização em ambas as línguas, como no questionamento “Como a gente vai juntar, fazer essa junção no bilíngue? Como o inglês entra aqui?”; (ii) metodização dos processos necessários para alfabetizar, ao perguntar “[...] como isso é possível?”, “[...] como que faz?”; e (iii) ordenação das habilidades e conteúdos conforme a faixa etária, seguindo uma sequência coerente e crescente em dificuldade, evidenciada em “Como começa?”. Na sequência, compartilho o trecho na íntegra.

Fernanda: Eu queria comentar o que a Érica falou. Porque eu concordo com ela. Eu estou aqui para entender como se alfabetiza no inglês. Porque quando estava na faculdade, eu vi muitos professores falando que não, isso não é possível, a gente não consegue alfabetizar em inglês. Eu já ouvi isso. Então, eu fiquei, tipo assim, muito interessada na formação para saber **como isso é possível, como a gente faz**. Igual, você falou “a gente alfabetiza no inglês aqui?” Não, é zero! Não existe. A gente não trabalha fonema, não trabalha fonologia. Graças! Porque sou péssima! Os símbolos, lá da fonologia, a gente não tem isso aqui. **Como a gente vai juntar, fazer essa junção no bilíngue? Como o inglês entra aqui? Como é que a gente ajuda, lá no Fundamental, eles a lerem e escreverem frases.** [...] Eles conhecem as letras... aprenderam no português. Mas eu não ensinei eles aquele som, aquele negócio, entendeu?! Então, é isso que eu acho que é o mais interessante aqui, **se isso é possível... como que faz? Como que começa?**

Já consciente da necessidade de sistematização do processo pedagógico, no que tange à alfabetização bilíngue, Gabrielli também salienta a coordenação do trabalho de alfabetização em cada uma das línguas e a relação entre elas, bem como a ordem com que as

intervenções acontecem em cada etapa escolar, como podemos observar no trecho do segundo encontro da formação a seguir.

Gabriele: As discussões hoje me levantaram uma questão porque acho que vai ser importante pensar nos próximos encontros e **como a gente vai sistematizar as coisas**. Em que momento isso pode ser diferente de criança para criança, **em que momento a criança passa a ter a consciência de que existem duas línguas com duas regras de fonemas diferentes**, é o mesmo alfabeto, mas com a mesma letra que tem sons às vezes iguais às vezes diferentes. **Em que momento?**

A ideia de ordenação também aparece na fala da Camila (durante o segundo encontro da formação), todavia a professora amplia sua reflexão sobre a disposição mais detalhada dos conteúdos a serem ministrados em determinados níveis e como isso pode ser organizado a fim de respeitar as demandas do contexto local. Ela exemplifica isso ao mencionar a dificuldade de alguns alunos na apropriação do princípio alfabético: “Na minha cabeça, que eu fico pensando, eu acho que de uma forma simultânea, pelo tanto que, como eu estou no *Kinder*, eu vejo um pouco do processo do português, como alguns sofrem para chegar nesse nível alfabético. Então, eu fico pensando que... simultâneo? Muitas crianças, pode ser que sim, pode ser que não. É minha opinião... vão confundir, podem sofrer muito.” Camila também aborda a coordenação das habilidades e conteúdos das duas línguas alinhados a uma visão holística de bilinguismo e educação bilíngue ao refletir sobre como estruturar os componentes em português e inglês, afastando-se da ideia de que a alfabetização bilíngue se caracteriza pela repetição do que é feito em uma língua na outra. Essa noção é justificada tanto pela perspectiva heteroglóssica (García; 2009a; García; Wei, 2014) como pelos estudos cognitivos (Cummins, 1981; Escamilla *et al.*, 2014). A professora expressa isso ao dizer:

Camila: [...] Mas eu acho, o que eu pensei na minha cabeça, que pode dar super certo! O *Kinder* já vai estar na consciência grafofonêmica. O inglês do *Kinder* não vai estar na consciência grafofonêmica, ele pode estar nas rimas e nas aliterações. E o *Pre-Kinder* na separação de sílabas, que o *Tiny Tots* está dando em português. Então, eu acho que tem tudo para dar certo!

A seguir, apresento parte do diálogo, que aconteceu no decorrer do quinto encontro da formação, entre as professoras, que releva o processo de busca por clareza, estrutura e sequência no trabalho de alfabetização bilíngue, principalmente no que se refere às intervenções da língua inglesa.

Vivian: Perguntas gente, eu preciso das perguntas de vocês.

Jéssica: Você disse que vai passar no próximo encontro. Então, a minha dúvida é: **por onde começar?**

Vivian: Por onde começar.

Jéssica: **Como começar?**

Vivian: Isso, por onde e como!

Jéssica: **Os passos a serem seguidos.**

Vivian: Os passos... gostei! Quais são os passos?

Jéssica: Nós, do inglês, a gente, fica muito observando as *teachers* de português dando aula. E ali no *Tiny*, eu sempre via a Kátia e a Larissa fazendo... sempre começando pelas vogais, depois a letra do nome, depois as consoantes. E aí nisso vai. **E aí eu fico pensando no inglês, como que a gente vai conseguir fazer isso com eles? De que forma? Por onde que a gente começa?** Se são pelas consoantes, esses sons aí, das vogais, e o som da fonética toda? E é isso aí!

Vivian: Muito bom. Ótima pergunta. O que mais?

Fernanda: Eu acho que no português, eles vão do pequeno para o grande, eles vão aumentando. Começa lá na vogal, começa pelo nome, lá no *Tiny Tots*, daí vai para sílabas, aí vai para rimas depois e tudo mais. Tipo assim, **como que a gente faz isso no inglês? Tipo, vai começar do menor? A gente vai começar dos grandes? Começar do meio? Do final? Aleatoriamente?**

Vivian: Existe um começo, meio e fim.

Jéssica: **Seria muito legal ter alguma coisa assim... concreta!** Porque eu sou muito visual, então assim, coisas abstratas não funcionam. “Ah! Vamos começar por tal coisa”, exemplo, daquilo sendo realizado para gente conseguir realmente ver e tentar adaptar para diversas situações.

Vivian: Provável que vocês serão os exemplos para os próximos professores que vão querer aprender. Eu tenho certeza que vocês vão arrasar!

Assim como observam nas práticas em português, Jéssica e Fernanda demonstram o desejo delas terem uma sequência lógica formalizada que direcione seu planejamento. A frequência de perguntas, tais como “Por onde começar?” e “Quais são os passos?”, evidencia a necessidade de uma estrutura que prevê os elementos a serem desenvolvidos com os alunos, sugerindo que a sistematização e a previsibilidade são essenciais para a implementação de atividades de alfabetização bilíngue.

Outro ponto relevante no diálogo é a reflexão que Fernanda faz em relação à disposição e ordenação das abordagens instrucionais (“Eu acho que no português, eles vão do pequeno para o grande, eles vão aumentando. Começa lá na vogal [...]”), questionando se o processo de ensino no inglês deve seguir a mesma ordem do português, ou se deve partir de um ponto diferente, considerando as especificidades de cada uma das línguas (“[...] como que a gente faz isso no inglês? Tipo, vai começar do menor?”).

Jéssica expressa claramente sua preferência por um plano palpável. Em “Seria muito legal ter alguma coisa assim... concreta! Porque eu sou muito visual, então assim, coisas abstratas não funcionam.”, ela argumenta por uma normativa que disponha ‘o que se ensina’ e ‘como se ensina’ para promover a alfabetização bilíngue, especialmente na posição de professora de língua inglesa, visto que o português já possui uma organização consolidada na escola. Por fim, como podemos observar, encerro o diálogo destacando que a participação delas na formação e na elaboração de atividades de alfabetização bilíngue podem servir como modelo para futuros educadores. Isso reflete o princípio “Evidenciar as contribuições das professoras para o campo da alfabetização bilíngue.”

Os trechos dos encontros, compartilhados e analisados anteriormente, confirmam a necessidade que senti de incorporar a dimensão estrutural e organizacional necessária para implementarmos atividades de alfabetização bilíngue na instituição. Sendo assim, a última temática do primeiro módulo — Abordagens instrucionais de alfabetização bilíngue — foi adicionada com a intenção de conhecermos possibilidades para organizarmos as abordagens instrucionais de alfabetização bilíngue, adequando-as à realidade e às necessidades específicas da escola. O encontro teve por base o capítulo introdutório do livro “Biliteracy from the start: literacy squared in action” (Escamilla *et al.*, 2014). O texto, apesar de abranger conteúdos que extrapolam a fase de alfabetização e ter como contexto a educação bilíngue nos Estados Unidos, traz exemplos de implementação prática e sistematizada de biliteracia em escolas, a partir de uma visão integrada e holística.

O último encontro contribuiu para refletir sobre algumas dúvidas, compreender melhor a prática e prever possibilidades concretas de organização em sala de aula. Apesar disso, ficou evidente que esse momento, por si só, não foi suficiente. As discussões teórico-práticas e os exemplos apresentados ampliaram nosso repertório, mas não supriram o desejo das professoras por um direcionamento mais definido — o anseio por 'um caminho em mãos', como aponta Camila no trecho do encontro 6 a seguir:

Vivian: É um texto bem didático.

Flávia: Bem didático. E aí eu achei interessante.

Vivian: Muito bom. O que mais? Equipe de cá, para o lado de lá.

Camila: Parecido com a parte do português, que tem uma parte que você tem que seguir, que você tem que ensinar.

Vivian: Tem um caminho também. Não posso começar do meu jeito.

Camila: Interessante ter nas mãos, seguir esse caminho.

Vivian: Eu sei que vocês queriam uma ordem pronta. Ele faz a ordem pronta? Não. Mas o que ele traz? Princípios. Como todo bom pesquisador, como toda boa teoria, ela não traz a ordem “escancarada” para a gente fazer “Control C”, “Control V”. Traz princípios.

Como saliento no final do trecho acima, as obras que estudamos não nos forneceriam “receitas prontas”, mas serviriam como um guia, com princípios a serem seguidos na elaboração da nossa proposta local. Sendo assim, as discussões finais do módulo “Concepções e Princípios Teórico-Práticos da Alfabetização Bilíngue” direcionaram a organização do módulo seguinte, que se concentraria na elaboração de atividades para a alfabetização bilíngue na escola. Todavia, ficou evidente que, antes de avançarmos para as produções colaborativas, como inicialmente planejado, era necessário elaborar um documento que formalizasse as abordagens instrucionais recomendadas. Esse documento também deveria estabelecer as alocações de tempo em cada língua para os diferentes níveis escolares, estruturando e conectando intencionalmente o trabalho de alfabetização em português e inglês. A organização do documento seria baseada no modelo estrutural da metodologia *Literacy Squared* (Escamilla *et al.*, 2014), nos conceitos teórico-práticos estudados, na experiência prática das professoras, além de considerar o contexto local com suas potencialidades e limitações.

A flexibilidade adotada como princípio na elaboração da formação permitiu a inclusão de um tema de grande relevância para o contexto local, que não havia sido previamente identificado nas respostas ao questionário inicial. Embora tenha sido mencionado por uma das participantes, naquele momento, não percebi plenamente sua importância: a necessidade de estabelecer um modelo de trabalho estruturado para a alfabetização em ambas as línguas. Uma das professoras expressou essa necessidade, apontando: "Assim como temos um plano bem direcionado no português, acho muito interessante que isso também aconteça com o inglês. Acredito que facilitaria o trabalho e colheríamos bons resultados" (Juliana). Esses indícios me mostraram que mais do que desenvolver práticas colaborativas, seria crucial organizar um documento formal que orientasse o trabalho docente, servindo como um guia para alinhar e sistematizar as práticas de alfabetização bilíngue da escola.

Como desdobramento do último encontro do módulo teórico-prático, organizei o primeiro encontro do módulo “Práticas para a Alfabetização Bilíngue”. O objetivo da reunião foi iniciar a produção do “Quadro Geral de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais”, um material sucinto e prático que sintetize o trabalho sistematizado de alfabetização bilíngue na escola. Para tanto, planejei trabalhar em equipes, organizando as

professoras de acordo com suas turmas de atuação. Para cada nível, criei e compartilhei um documento na nossa sala de aula virtual, figura 12, para que pudéssemos trabalhar colaborativamente. Também solicitei que as professoras levassem um exemplar de cada material do aluno, entre apostilas e livros didáticos, um computador portátil para acessar o modelo (quadro de alfabetização bilíngue) e um celular para gravar as discussões do grupo.

Figura 12 - Modelo do Quadro de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais

Encontro 8 - 25/06/2024		
Elaboração do Organizador Curricular e Esqueleto Semanal		
NÍVEL: _____		
TEACHERS DE PORT.: _____		
TEACHERS DE ING.: _____		
	Alfabetização em Português	Alfabetização em Inglês
Carga horária (dia)		
Conhecimento das letras (traçado e nome)		
Consc. fonológica (metalinguagem na oralidade)	Consc. silábica	
	Rimas	
	Alliteraões	
	Consc. fonêmica	
Consciência grafofonêmica (metalinguagem oral/escrita)		
Leitura	() modelado () compartilhado () colaborativo () grupos () independente	() modelado () compartilhado () colaborativo () grupos () independente
Escrita	() modelado () compartilhado () colaborativo () grupos () independente	() modelado () compartilhado () colaborativo () grupos () independente
Cross-linguistic connections		
Avaliação		

Fonte: A autora (2025).

O encontro de produção inicial do quadro revelou-se desafiador e pouco produtivo. A dinâmica em sala tornou-se excessivamente dispersa, com conversas paralelas entre os grupos, o que gerou um ambiente barulhento e dificultou a concentração nas tarefas propostas. A divisão em equipes comprometeu minha capacidade de acompanhar de maneira adequada as discussões, uma vez que consegui apenas intervir em situações emergentes e pontuais. Além disso, ficou evidente que as professoras ainda não se sentiam suficientemente seguras para registrar suas ideias sobre o que seria viável implementar em termos de alfabetização bilíngue em cada uma das línguas e nos diferentes níveis de ensino, sem a minha intervenção direta. Esse cenário ressaltou uma dificuldade recorrente nos grupos: a falta de clareza sobre as habilidades de alfabetização que devem ser desenvolvidas (discussões dos encontros

teórico-práticos) e suas relações com as propostas dos materiais didáticos e da prática de sala de aula vigentes na escola. Essa complexidade prejudicou a transposição dos conhecimentos das professoras para o documento em elaboração. Ao final do encontro, a sensação era de que não consegui acompanhar as discussões de forma eficaz, e as professoras ficaram frustradas com o pequeno avanço na elaboração do documento.

As dificuldades e as falhas identificadas neste encontro foram essenciais para que eu repensasse o modelo de reuniões para produções colaborativas, também um exemplo de como adotar uma postura flexível quanto à organização da formação foi fundamental para criarmos ajustes contínuos, que possibilitaram o atendimento das demandas locais.

Aproveitando o período de recesso escolar do mês de julho, em que demos uma pausa nos nossos encontros presenciais, pude analisar os documentos elaborados. Esse processo me permitiu identificar os diferentes elementos que as professoras julgavam relevantes constar nesse tipo de documento, ou seja, o tipo de informação que elas almejavam encontrar no nosso quadro de alfabetização bilíngue. Por fim, mesmo a reunião de produção inicial do quadro não ter atingido as minhas expectativas, e imagino que das professoras também, as contribuições presentes nos diferentes documentos me deram insumos suficientes para dar continuidade na elaboração do documento.

Por questões de otimização de tempo, visto que o segundo semestre é mais curto e a escola tem importantes eventos que demandam bastante energia e tempo dos professores, optei por trabalhar, individualmente, na elaboração do quadro, a partir das contribuições das professoras. Para que o processo de escrita fosse ainda mais dialógico, decidi criar um encontro com as professoras para apresentar o rascunho dos quadros de alfabetização bilíngue por turma, discutir aspectos que deixei marcados no documento nos quais gostaria de contar com a opinião do grupo e incorporar as decisões tomadas coletivamente. A minha fala de abertura do encontro confirma como se deu o processo de elaboração do quadro e a finalidade da reunião. Vale ressaltar que, na época, nomeamos o quadro de alfabetização bilíngue de organizador curricular de alfabetização bilíngue.

Vivian: Então, gente, hoje é o nosso encontro, que eu não lembro o número... 8! E hoje é dia 25/07. E saiu completamente fora do previsto, mas eu achei que foi tão melhor! [...] E matutando tudo isso aqui, eu coloquei em documento tudo aquilo que vocês fizeram no organizador curricular, cada um no seu grupo. E eu detalhei as coisinhas aqui. [...] Então, o papel que vocês têm em mãos hoje, é esse organizador curricular da alfabetização bilíngue. Eu fiquei tão feliz de fazer isso aqui! A hora que eu vi, cada grupo fez do seu jeito... o que foi ótimo! Porque eu peguei um pouco de um grupo, um pouco de outro e eu fui entendendo mais ou menos o que eu acho que a gente precisava. Eu imagino que quanto mais detalhado esse organizador tiver, mais fácil para vocês colocarem na prática. Então, o que está em vermelho

neste documento, é o que eu detalhei ou o que eu inseri ou o que eu mudei, e isso a gente vai decidir juntas. Eu não quero nada que seja *top-down*, da Vivian para vocês. Mas vocês fizeram, eu trabalhei em cima e agora eu quero ver se vocês gostam, se vocês concordam, o que a gente mantém. Mantém e às vezes insere alguma coisa. Foi muito interessante. Para mim foi um trabalho, assim, eu tive o maior *insight* do doutorado até agora fazendo isso aqui! Eu até trouxe os livros que a gente usa como as nossas leituras. Porque eu tive que voltar para os livros na hora de detalhar. Meu Deus! Mas para eu detalhar isso, daí tive que voltar nas leituras, porque a gente não tem tudo de cabeça [...]. E eu acho que ficou uma coisa bem linda e vai ficar mais linda ainda quando a gente começar a “bater”. Então, quero que todo mundo vá lá na primeira página, do *Tiny Tots*...

O princípio “Adotar uma postura flexível quanto à organização geral da formação, permitindo ajustes contínuos conforme as necessidades e interesses dos participantes” fica evidente quando comento que o referido encontro “saiu completamente fora do previsto” e que essa flexibilidade propiciou o surgimento de ações e elementos que extrapolaram as minhas próprias expectativas enquanto pesquisadora. Alguns excertos deflagram meu contentamento e satisfação com a elaboração do quadro de alfabetização, tal como: “eu achei que foi tão melhor”; “o que foi ótimo”; “eu acho que ficou uma coisa bem linda”. Posso afirmar que esses sentimentos emergiram por, desde aquele tempo, ter consciência de que esse documento era um forte indício de que estávamos contribuindo, de forma concreta e significativa, com o trabalho de alfabetização bilíngue da escola, com as professoras participantes da formação, com a presente pesquisadora e com os estudos na área. Todavia, lamento que essas minhas percepções não ficaram aparentes na minha fala inicial e sei o quanto isso teria contribuído para “Evidenciar as contribuições das professoras para o campo da alfabetização bilíngue”, um importante princípio da formação continuada.

As relações teórico-práticas discutidas no decorrer do primeiro módulo da formação são destacadas pela necessidade que tive de revisitar os textos lidos ao longo dos encontros para trabalhar na primeira versão do documento, elaborado em pequenos grupos. Essa experiência não apenas reafirma a indissociabilidade entre teoria e prática, como também demonstra que esse encontro possibilitou a aplicação prática dos conhecimentos sobre a alfabetização bilíngue abordados nas leituras e encontros.

A colaboração foi ponto marcante na criação dos quadros de alfabetização bilíngue da escola. Conforme explicitarei no início do encontro, esse foi um processo que percorreu diferentes estágios e abarcou a contribuição de vários profissionais: (i) pesquisadora fornece um modelo de quadro de alfabetização; (ii) professoras enriquecem o quadro, incluindo suas práticas e elementos que almejam incorporar no trabalho de alfabetização bilíngue; (iii) pesquisadora amplia e detalha as abordagens instrucionais, considerando as produções de todos os grupos e a literatura na área; (iv) pesquisadora apresenta o quadro de alfabetização

bílingue para toda a equipe docente, incluindo professoras que não participaram da formação continuada; (v) professoras e pesquisadora avaliam o quadro e decidem quais elementos permanecem, são alterados ou excluídos. A imagem a seguir é uma captura de tela do Quadro de Alfabetização Bilingue: Habilidades e Abordagens Instrucionais para o *Tiny Tots*. Ela destaca em preto as contribuições iniciais das professoras e em vermelho os aspectos incluídos ou modificados pela pesquisadora.

Figura 13 - Segunda versão do Quadro de Alfabetização Bilingue: Habilidades e Abordagens Instrucionais para o *Tiny Tots*

Série	Alfabetização em Português	Alfabetização em Inglês
<i>Tiny Tots</i>	<p>2 horas semanais</p> <p>Conhecimento das letras:</p> <ul style="list-style-type: none"> Letras dos nomes dos alunos (letra inicial e demais letras); As letras do alfabeto – caixa alta. <p>Consciência silábica:</p> <ul style="list-style-type: none"> Segmentação; Síntese; Contagem; Identificação de palavra dentro de outra palavra; Produção de palavras com sílabas dadas. <p>Rimas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificação (rima da palavra e rima da sílaba). <p>Aliteração:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificação (nível da sílaba). <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Modelado <p>Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> Modelado 	<p>1 hora e 30 minutos semanais</p> <p>Consciência silábica:</p> <ul style="list-style-type: none"> Segmentação; Contagem; Identificação de palavra dentro de outra palavra; <p>Rimas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificação (rima da palavra e rima da sílaba). <p>Conhecimento sobre o sistema de sons da língua:</p> <ul style="list-style-type: none"> Percepção; Produção. <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Modelado
	<p>Cross-linguistic connections:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comparação da quantidade de sílabas entre palavras em português e inglês. Exploração de palavras em português e inglês que começam com o mesmo som. 	

Fonte: Dados da pesquisa.

Com o objetivo de realçar o processo colaborativo na elaboração do quadro de alfabetização bilíngue e romper com os tradicionais modelos em que professores pesquisadores produzem conhecimento teórico e professores de profissão o aplicam em sala de aula, amplamente criticados por Tardif (2012), destaquei minha intenção de evitar uma abordagem hierárquica, como evidenciado pela minha declaração: “Eu não quero nada que seja *top-down*⁵⁹, da Vivian para vocês.” Para garantir que o documento refletisse também as demandas locais e seguisse os princípios da aplicação prática, assegurei que as professoras tivessem a oportunidade de analisar minhas contribuições e avaliar sua pertinência. Isso é exemplificado na seguinte fala: “Mas vocês fizeram, eu trabalhei em cima e, agora, eu quero ver se vocês gostam, se vocês concordam, o que a gente mantém.”

A partir deste encontro de alinhamento das habilidades e abordagens instrucionais, conseguimos organizar os quadros de alfabetização bilíngue da escola a fim de estruturar o

⁵⁹ A expressão em inglês "*top-down*" pode ser traduzida por "de cima para baixo". Refere-se à maneira com que decisões, orientações ou instruções vêm de uma autoridade superior e são aplicadas aos níveis inferiores, sem considerar os envolvidos de níveis mais baixos do contexto.

trabalho de alfabetização em ambas as línguas em cada nível e direcionar a prática dos professores em sala de aula.

4.2 O QUADRO GERAL DE ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE: HABILIDADES E ABORDAGENS INSTRUCCIONAIS

A elaboração dos quadros de alfabetização bilíngue por nível, apresentado anteriormente, surgiu da necessidade das professoras terem um documento que organize e direcione o trabalho de alfabetização em língua portuguesa e língua inglesa no decorrer das turmas da educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais. Após a elaboração do documento final por turma, que envolveu um processo intenso de idas e vindas entre momentos de escrita, revisão e reescrita, foi possível construir um quadro geral para a alfabetização bilíngue.

Esse quadro sintetiza todo o trabalho desenvolvido e serve como uma referência flexível e prática para que outras formações, escolas e professores não precisem passar pelo mesmo percurso complexo e demorado. Com ele, é possível iniciar diretamente com uma estrutura pré-estabelecida e adaptá-la conforme a faixa etária, as especificidades culturais, linguísticas e pedagógicas de cada contexto, além das necessidades locais. A proposta é que esse recurso funcione como um guia dinâmico, incentivando a personalização, para a organização do trabalho com a alfabetização bilíngue. A seguir, apresento o Quadro Geral de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais.

Quadro 12 - Quadro Geral de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais

Área	Alfabetização em Português	Alfabetização em Inglês
Conhecimento das letras	<ul style="list-style-type: none"> Letra de imprensa maiúscula (letra bastão/caixa alta); Letra de imprensa maiúscula e minúscula; Letra cursiva. 	<ul style="list-style-type: none"> Letra de imprensa maiúscula (letra bastão/caixa alta); Letra de imprensa maiúscula e minúscula;
Consciência fonológica	Consciência silábica <ul style="list-style-type: none"> Segmentação; Síntese; Contagem; Identificação de palavra dentro de outra palavra; Identificação da sílaba inicial, medial e final; Produção de palavras com sílabas dadas; Adição; 	Consciência silábica <ul style="list-style-type: none"> Segmentação; Síntese; Contagem; Identificação de palavra dentro de outra palavra; Identificação da sílaba inicial, medial* e final; Produção de palavras com sílabas dadas; Adição;

	<ul style="list-style-type: none"> • Exclusão; • Transposição de sílaba. <p>Consciência fonológica no nível intrassilábico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação (rimas e aliterações) • Produção (rimas e aliterações) <p>Consciência grafofonêmica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação de palavras que começam/terminam com o mesmo som; • Identificação do fonema em diferentes partes da palavra; • Adição; • Exclusão; • Síntese; • Segmentação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exclusão; <p>Consciência fonológica no nível intrassilábico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação (rimas e aliterações) • Produção (rimas e aliterações) <p>Consciência grafofonêmica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação de palavras que começam/terminam com o mesmo som; • Adição; • Exclusão; • Síntese; • Segmentação. <p>Conhecimento sobre o sistema de sons da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepção; • Produção; • Percepção de violações na estrutura silábica; • Detecção de sotaque estrangeiro; • Identificação de entoação incorreta.
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Modelado (palavras, frases e textos); • Compartilhado (palavras, frases e textos); • Colaborativo (palavras, frases e textos); • Pequenos grupos liderados pelo professor (palavras, frases e textos); • Independente (palavras, frases e textos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelado (palavras, frases e textos); • Compartilhado (palavras, frases e textos); • Colaborativo (palavras, frases e textos); • Pequenos grupos liderados pelo professor (palavras, frases e textos); • Independente (palavras, frases e textos).
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Modelado (palavras, frases e textos); • Compartilhado (palavras, frases e textos); • Colaborativo (palavras, frases e textos); • Pequenos grupos liderados pelo professor (palavras, frases e textos); • Independente (palavras, frases e textos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelado (palavras, frases e textos); • Compartilhado (palavras, frases e textos); • Colaborativo (palavras, frases e textos); • Pequenos grupos liderados pelo professor (palavras, frases e textos); • Independente (palavras, frases e textos).
Consciência metabilíngue	<ul style="list-style-type: none"> • Comparação entre a quantidade de sílabas de palavras em português e inglês; • Exploração de palavras em português e inglês que começam com o mesmo som; • Comparação entre palavras em português e inglês, a fim de identificar sons semelhantes e diferentes no início das palavras. • Identificação de diferenças entre a fonologia do português e do inglês; • Identificação de correspondências grafofonêmicas semelhantes e diferentes no português e inglês; • Comparação entre palavras, expressões e frases em português e inglês, a fim de identificar semelhanças e diferenças na ortografia, morfologia e sintaxe. 	

Fonte: Dados da pesquisa.

Como este quadro é uma ferramenta para a escola e o professor, ele organiza o trabalho pedagógico em cada uma das línguas. Todavia, ele não representa a dinamicidade do cérebro bilíngue em que os diferentes sistemas linguísticos compartilham o mesmo repertório

linguístico (Colomé, 2001; Kroll *et al.*, 2008,). Por isso, além da coluna que determina a área de alfabetização, há duas para determinar o trabalho em cada uma das línguas, no caso o português e o inglês. Já para ilustrar a interação entre as línguas do sujeito bilíngue e marcar as práticas intencionais que promovam a identificação de semelhanças e diferenças entre elas, foi estipulada a área integrada ‘consciência metabilíngue’ (Soltero, 2016; 2019), a última linha do quadro. Vale destacar que a consciência metabilíngue é desenvolvida sempre que a consciência metalinguística em língua adicional é promovida no sujeito bilíngue, afinal as línguas estão sempre coativadas e interagindo (Colomé, 2001; Kroll *et al.*, 2008, Busch, 2012). Mas como o quadro serve como instrumento para o professor planejar suas ações pedagógicas, foi essencial elaborar uma seção no quadro para formalizar essas habilidades que precisam ser promovidas de forma sistemática e intencional em sala de aula, para que o desenvolvimento da consciência metabilíngue não ocorra apenas como um efeito colateral da interação entre as duas línguas, mas como resultado de práticas planejadas que favorecem a comparação e o contraste entre o português e o inglês. A área da consciência metabilíngue será detalhadamente descrita mais adiante.

A primeira área do quadro geral é o conhecimento das letras que, de acordo com Soares (2016), compreende a familiarização das crianças com o universo letrado e que antecede a compreensão das relações entre letras e sons, ou seja, do princípio alfabético. Segundo a autora, esse conhecimento abrange a identificação e memorização das letras (nome das letras), seu traçado, a cópia das letras para escrever o próprio nome, por exemplo. Na coluna da língua portuguesa especifiquei os três tipos de letras que são comuns usar na alfabetização e que podem variar de acordo com o nível (faixa etária) e com a escolha da instituição. Elas variam entre a letra de imprensa maiúscula (também conhecida como letra bastão ou caixa alta); a letra de imprensa maiúscula e minúscula (usada nos materiais didáticos, livros, revistas, jornais etc.); e a letra cursiva (maiúscula e minúscula). Já a coluna da língua inglesa compreende a letra de imprensa maiúscula (bastão/caixa alta) e a letra de imprensa maiúscula e minúscula. Vale ressaltar que muitos países que têm o inglês como língua oficial alfabetizam seus alunos diretamente com a letra de imprensa maiúscula e minúscula. Já a letra cursiva, geralmente, não é sistematicamente ensinada nas escolas.

No Brasil, é usual que as escolas utilizem a letra de imprensa maiúscula (bastão/caixa alta) no início da alfabetização, por isso foi mantida essa alternativa para a instituição que queira fazer o uso dessa tipografia antes de iniciar a escrita com a maiúscula e minúscula. No entanto, estudos sobre o processamento da leitura (Pegado *et al.*, 2011; Dehaene, 2012; Pegado; Nakamura; Hannagan, 2014; Fernandes; Leite; Kolinsky, 2016; Marques de Souza;

Weissheimer; Buchweitz, 2022) sugerem que o trabalho com as letras minúsculas de imprensa desde o início contribuem significativamente para a quebra da invariância visual, ou seja, a superação da tendência natural do sistema visual de tratar estímulos espelhados como equivalentes, denominada de invariância ao espelhamento.

A invariância ao espelhamento possibilita o reconhecimento visual de imagens a partir de perfis esquerdo ou direito (imagens espelhadas). Essa capacidade emerge precocemente no desenvolvimento humano e é compartilhada com outros animais, desde macacos e pombos até cefalópodes. Embora a invariância ao espelhamento seja útil no mundo natural, suspeita-se que ela seja a fonte da “confusão de espelhamento” com letras na escola, uma dificuldade frequente e abrangente no início da aquisição da alfabetização (Torres et al., 2021, p. 742-743).

Nesse contexto, torna-se essencial apresentar aos alunos, desde os primeiros contatos com o sistema de escrita, diferentes formas das letras. O uso sistemático da letra maiúscula e minúscula de imprensa colabora especialmente com esse processo, pois amplia a exposição a pares de letras que são mais suscetíveis à confusão por espelhamento — como **b/d**, **p/q**, **s/z**, entre outras — e, por isso, exige maior precisão no reconhecimento visual (Pegado *et al.*, 2011; Fernandes; Leite; Kolinsky, 2016). Destaca-se que essa habilidade não se desenvolve rápida e espontaneamente, mas demanda instrução e exposição consistente, sistemática e prolongada (Pegado *et al.*, 2011; Kolinsky et al., 2021; Marques De Souza; Weissheimer; Buchweitz, 2022).

Outro aspecto relevante no que tange o campo do *Conhecimento das letras* é a exploração motora e multissensorial. Pegado, Nakamura e Hannagan (2016) e Torres *et al.* sugerem que a incorporação de experiências táteis e motoras com o traçado das letras tem o potencial de contribuir com a quebra da variância visual. Por isso, é essencial que o professor proponha atividades em que os alunos reconheçam o traçado das letras em relevo (barbante, ou cola colorida, por exemplo) de olhos vendados, caminhem pelas letras traçadas no chão, construam letras com pedrinhas, blocos ou sementes, ou tracem-nas em diferentes materiais, como areia, saquinho com gel etc. A figura abaixo apresenta alguns exemplos desses tipos de atividades.

Figura 14 - Exemplos de atividades motoras e multissensoriais de traçado das letras



Fonte: compilação da autora⁶⁰.

A consciência fonológica é a segunda mais extensa área do Quadro Geral de Alfabetização bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais. Seguindo os pressupostos de Soares (2016) e Alves e Finger (2023), foi subdividida em consciência silábica (consciência fonológica no nível da sílaba), consciência fonológica no nível intrassilábico e consciência grafofonêmica — em ambas as línguas — e na língua inglesa foi adicionada a seção ‘conhecimento sobre o sistema de sons da língua’.

Tendo por base as pesquisas de Kandhadai e Sproat (2010), Soares (2016) indica que a manipulação consciente de sílabas parece emergir naturalmente, principalmente a separação silábica (como unidade prosódica), sem que a criança tenha recebido instrução explícita. Sendo assim, é considerada a habilidade mais acessível aos alunos da educação infantil e, por isso, é a primeira da área da consciência fonológica no quadro. Segundo Alves e Finger (2023) ela compreende as seguintes habilidades: segmentação silábica, síntese silábica, contagem de sílabas, identificação da sílaba inicial, medial e final; produção de palavras com sílabas dadas, adição de sílaba, exclusão de sílaba e transposição de sílaba. Para além dessas, adicionamos a habilidade de identificar palavra dentro de outra palavra, atividade comum do repertório dos professores da escola. Apesar dessa habilidade compreender a exclusão de sílabas, ela demanda uma reflexão maior da palavra inteira. Além disso, a inclusão dessa habilidade no quadro é fundamental para garantir a organização e sistematização do trabalho

⁶⁰ A montagem contou com imagens das seguintes páginas da internet: <https://www.prekinders.com/sensory-writing-trays-tactile-letters/>; <https://www.mothercould.com/posts/sensorywritingbag;> [https://wordsofhisheart.wordpress.com/2012/03/27/painters-tape-pergo-and-a-plan/;](https://wordsofhisheart.wordpress.com/2012/03/27/painters-tape-pergo-and-a-plan/) [https://handsonaswegrow.com/play-dough-name-tracing/;](https://handsonaswegrow.com/play-dough-name-tracing/) https://www.teach-me-mommy.com/touch-feel-letters/?utm_medium=social&utm_source=pinterest&utm_campaign=tailwind_tribes&utm_content=tribes; <https://www.icanteachmychild.com/floor-tape-letters/>

pedagógico. Afinal, o que não está explicitamente descrito nos documentos e diretrizes dificilmente é incorporado de forma consistente ao planejamento escolar. A falta de formalização pode levar à perda de práticas importantes ao longo do tempo.

Diferentemente do português, o inglês possui padrões silábicos mais complexos (Soares, 2016) e seu repertório não compreende um conjunto significativo de palavras que permitem a transposição de sílabas (Alves; Finger, 2023). Por esse motivo, esta habilidade foi retirada da coluna da alfabetização em língua inglesa. A identificação da sílaba medial, de acordo com Alves e Finger (2023) também não é uma atividade comum em inglês, uma vez que a maioria das palavras são monossílabas e dissílabas. Marcamos essa habilidade com um asterisco (*).

A área de consciência fonológica no nível intrassilábico compreende apenas duas habilidades: identificar e produzir (Alves e Finger usam o termo apontar) aliterações e rimas (no nível intrassilábico). No caso das aliterações intrassilábicas, a criança precisa reconhecer palavras que compartilham a mesma sequência consonantal inicial⁶¹, como em *planeta* e *pluma*. Já as rimas envolvem o reconhecimento de palavras que compartilham a mesma sequência sonora formada pelo núcleo vocálico e pela coda da sílaba tônica⁶². A produção é mais complexa, pois exige que a criança recupere, em seu repertório linguístico, palavras que estabelecem essas relações sonoras de modo adequado.

Tradicionalmente, a próxima habilidade de consciência fonológica seria a consciência fonêmica, ou seja, a capacidade de focar e manipular as unidades mínimas do sistema fonológico — os fonemas (Alves; Finger, 2023; Soares, 2016). Entretanto, como os fonemas são segmentos abstratos que não são pronunciáveis isoladamente e só se tornam visíveis por meio de sua representação em grafemas (letras), pesquisadores⁶³ confirmam que a consciência fonêmica emerge de forma integrada à aprendizagem da escrita alfabética, ou seja, por meio das relações que se estabelecem entre letras e sons (Alves; Finger, 2023; Dehaene, 2012; Morais, 2013; Soares, 2016). Dado isso, optei por usar a nomenclatura consciência grafofonêmica⁶⁴ (Soares, 2016), “a habilidade de relacionar letras ou grafemas da palavra escrita com os sons ou fonemas detectados na palavra falada” (Ehri; Soffer, 1999 *apud* Soares, 2016), que melhor ilustra essa reciprocidade.

⁶¹ No nível intrassilábico trabalha-se com palavras que começam com os mesmos encontros consonantais, tais como: br (braço e brinco); cr (cravo e cruz); fl (flauta e flor), entre outros.

⁶² O núcleo vocálico é a vogal da sílaba tônica e a coda é o(s) som(ns) consonantal(is) que podem vir após essa vogal. Por exemplo, na palavra *papel*, a sílaba tônica tem como núcleo vocálico /e/ e coda /l/. As palavras *mel* e *anel* possuem o mesmo núcleo vocálico e coda, por isso rimam com *papel*.

⁶³ Soares (2016) discorre sobre os principais estudos internacionais e nacionais que corroboram a relação de interação e reciprocidade do desenvolvimento da consciência fonêmica e da escrita alfabética.

⁶⁴ Alves e Finger (2023) a nomeiam de consciência grafofonológica.

Usando como referência o quadro de habilidades tradicionais de consciência fonêmica de Alves e Finger (2023), a área de consciência grafofonêmica, em ambas as línguas, inclui as seguintes habilidades: identificação de palavras que começam/terminam com o mesmo som, adição, exclusão, síntese e segmentação. Considerando a habilidade de identificar a sílaba inicial, medial e final no campo da consciência no nível da sílaba, incorporamos a habilidade de identificar fonemas em diferentes partes da palavra, ou seja, uma habilidade relativamente similar mas no nível das relações grafofonêmicas. Esse tipo de proposta é frequentemente realizado em sala de aula na instituição participante, onde os alunos refletem sobre palavras escritas para reconhecer a letra e seu som correspondente, geralmente em combinação com outras letras, formando sílabas. Optamos por evitar o trabalho isolado com fonemas, seguindo as críticas feitas à consciência fonêmica (Alves e Finger, 2023; Morais, 2013; Soares, 2016). Por ser uma proposta robusta que envolve outras habilidades, como a segmentação silábica e a identificação dos fonemas e grafemas em palavras orais e escritas, decidimos adicionar essa habilidade ao Quadro Geral de Alfabetização Bilingue: Habilidades e Abordagens Instrucionais.

Vale destacar que o desenvolvimento dessas habilidades deve ser fomentado por meio das relações entre letras e sons, na reflexão da fala e escrita, rompendo com exercícios mecânicos e artificiais de manipulação de fonemas. Para complementar e direcionar o trabalho com a consciência grafofonêmica na instituição, foi descrita a ordem de apresentação das letras em língua portuguesa e inglesa, levando em consideração os conhecimentos na área e as características do contexto local. Esse tópico será discutido mais adiante.

Por fim, a última área da consciência fonológica no Quadro Geral de Alfabetização Bilingue: Habilidades e Abordagens Instrucionais está presente exclusivamente na língua inglesa, que neste estudo corresponde à língua adicional. Isso ocorre porque o desenvolvimento da consciência fonológica em uma língua adicional exige a apropriação de um tipo de conhecimento que na língua materna é desenvolvido de forma implícita, por meio do robusto e intenso *input* na língua desde o nascimento. Conforme apontado por Alves e Finger (2023) e Alves (2024), com base em Alves (2012) e Kivistö-de Souza (2015), esse conhecimento envolve compreensão, consciente ou inconsciente, dos aspectos fonológicos da língua adicional, como os sons individuais (fonemas), as combinações de sons para a formação de sílabas e a entoação e ritmo. Como a exposição à língua adicional é significativamente inferior à da língua materna, ela pode não ser suficiente para que o aprendiz consiga “identificar e discriminar alguns sons ou padrões do sistema de sons da

LA⁶⁵” (Alves; Finger, 2023, p. 147). Por este motivo, os autores advogam por um trabalho intencional no desenvolvimento do conhecimento acerca dos sons da língua adicional concomitantemente ao desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica. De acordo com Alves (2024), esse conhecimento precisa ser construído de forma gradativa e não se encerra com a consolidação da alfabetização bilíngue, haja visto que “o trabalho com a consciência dos sons da LA contribui para todo o processo de biliteracia do indivíduo” (Alves, 2024, p. 46).

Usando a proposição de Kivistö-de Souza (2015), as habilidades do conhecimento do sistema de sons da língua adicional são a percepção e a produção de fala, a percepção de violações na estrutura silábica, a detecção de sotaque estrangeiro e a identificação de entoação incorreta na língua inglesa. A habilidade de notar diferenças entre a fonologia do português e do inglês foi alocada para a seção *Consciência metabilíngue*, uma especificidade do Quadro Geral de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais que proponho nesta tese e detalho posteriormente.

As duas áreas do quadro que sucedem a consciência fonológica são a escrita e a leitura. As abordagens de leitura e escrita presentes no quadro seguem o modelo proposto por Escamilla *et al.* (2014), sendo elas: modelado, compartilhado, colaborativo, grupos pequenos liderados pelo professor e independente.

Segundo os autores, a abordagem de escrita e leitura modelada propõe que o professor atue como um exemplo, demonstrando e praticando a leitura fluente e a escrita convencional. Esse é o momento em que o professor destaca o prazer, o propósito e o processo envolvido nessas atividades, apresentando de forma clara as estratégias e habilidades necessárias para ler e escrever. Dessa forma, a criança tem a oportunidade de observar diretamente como essas práticas acontecem, internalizando gradualmente os procedimentos e conceitos explicitamente apresentados.

A escrita e leitura compartilhada envolve a participação do professor e dos alunos. Nessa abordagem, segundo Escamilla *et al.* (2014, p. 11, tradução própria), “professores lêem e escrevem para e com as crianças para apoiar as tarefas de literacia⁶⁶. Os professores envolvem as crianças em diálogos estruturados para ampliar a compreensão dos textos e enriquecer o repertório de linguagem oral e escrita⁶⁷”.

⁶⁵ Os autores usam LA como abreviação de língua adicional.

⁶⁶ Como discutido no referencial teórico deste estudo, o termo literacy pode compreender a alfabetização, o letramento e a literacia. Optamos pela palavra “literacia” na tradução do excerto.

⁶⁷ Teacher reads and writes for and with children to scaffold literacy tasks. Teachers engage children in structured dialogues to extend understanding of texts and to enrich oral and written language repertoire (Escamilla *et al.*, 2014, p. 11).

A abordagem colaborativa, de acordo com os autores, compreende a oferta de oportunidades de leitura e escrita em pares e pequenos grupos. Nessa dinâmica, o professor assume o papel de mediador, supervisionando as interações entre os alunos e as atividades relacionadas à escrita. Por outro lado, a abordagem de pequenos grupos liderados pelo professor busca organizar os estudantes com base em seus níveis de desenvolvimento. Essa estratégia permite que o professor direcione propostas específicas para atender às demandas e necessidades individuais de cada grupo, oferecendo um suporte/estímulo mais personalizado.

Por último, a abordagem de escrita e leitura independente prevê atividades em que os alunos tenham oportunidade de ler e escrever diferentes tipos de textos, gêneros e assuntos com maior autonomia. Escamilla *et al.* (2014) propõem uma última abordagem, a performance, ligada à avaliação dos alunos. Como o Quadro Geral de Alfabetização bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais que proponho neste estudo não engloba abordagens instrucionais de avaliação para nenhuma das áreas, optei por não adicioná-la ao quadro. Todavia, isso não significa que a avaliação do desenvolvimento dos alunos não merece um lugar de destaque e tenha sua devida importância para o processo de ensino e aprendizagem. Em verdade, por questões de limitação deste trabalho (tempo e escopo) não foi possível incluir os aspectos avaliativos como objeto de estudo. Essa pode ser uma temática para futuras formações na escola e pesquisa em alfabetização bilíngue.

Ao final de cada abordagem, foram incluídas as opções de palavras, frases e pequenos textos, permitindo que a escola e/ou os professores definam o nível de trabalho com leitura e escrita, de acordo com as possibilidades de cada faixa etária. Por exemplo, com crianças de 5 anos, é viável utilizar a abordagem de escrita independente focada em palavras, considerando que frases e pequenos textos ainda são extensos e complexos para essa idade. Já na abordagem de escrita modelada, podem ser trabalhadas palavras, frases e pequenos textos, uma vez que o professor desempenha o papel de demonstrar a escrita convencional.

A última área do quadro é intitulada *Consciência metabilíngue*, nomenclatura proposta por Soltero (2016) para designar a reflexão e o processamento das semelhanças e diferenças entre as línguas, bem como a manipulação de ambas de forma que as construções gramaticais e os sentidos pretendidos em cada uma delas seja preservado.

Essa área fundamenta-se nos princípios de que as línguas do sujeito bilíngue interagem de forma constante, não funcionando como sistemas compartimentalizados, e de que a escola deve promover, de maneira intencional, propostas que levem os alunos a estabelecer comparações entre os dois sistemas linguísticos — em outras palavras, a desenvolver a consciência metabilíngue. Tais princípios encontram respaldo tanto em estudos da linha

sociocultural (Garcia, 2009a; Garcia; Wei, 2014; Garcia; Johnson; Seltzer, 2017) quanto em pesquisas de base cognitiva (Cummins, 1978, 1981; Bialystok, 2001, 2011; Escamilla et al., 2014; Soltero, 2016).

Diferentemente do modelo proposto por Escamilla *et al.* (2014), que aloca as conexões entre as línguas em colunas separadas para cada idioma, o quadro que proponho reúne essas conexões em uma única coluna. Essa organização visa ilustrar o caráter dinâmico e interativo do repertório dos sujeitos bilíngues (Garcia, 2009a; Cummins, 1981), englobando tanto a língua portuguesa quanto a língua inglesa de maneira integrada. A ausência de uma marcação que define barreiras linguísticas, nesta área do quadro, evidencia os espaços de translíngua (Garcia; Wei, 2014; Wei, 2011), ou o que os estudos cognitivos nomeiam de conexões interlinguísticas (Soltero, 2016; Escamilla et al., 2014), que precisam ser construídos pelo professor para que os alunos acessem todo o seu repertório linguístico na construção do conhecimento de forma intencional. Vale destacar que a divisão entre as línguas nas demais habilidades referem-se apenas às práticas pedagógicas que precisam ser realizadas especificamente em cada uma das línguas, respeitando suas particularidades, todavia essa divisão não reflete a dinâmica do cérebro bilíngue, como já mencionado anteriormente. A incorporação da área *Consciência metabilíngua* almeja garantir que a escola e professores desenvolvam um trabalho explícito e sistematizado de conexão entre as línguas, instigando os alunos a identificar semelhanças e diferenças entre elas, como sugerem Escamilla *et al.* (2014), García e Wei (2014), Soltero (2016) e García, Johnson e Seltzer (2017).

Como não encontrei na literatura da área uma lista de habilidades que promovam a conexão entre as línguas, no que tange, especificamente, à alfabetização, adaptamos⁶⁸ as habilidades e abordagens nas demais áreas — conhecimento das letras, consciência fonológica, escrita e leitura —, usamos uma das habilidades proposta por Kivistö-de Souza (2015) e nos baseamos nas estratégias de conexões entre as línguas já descritas por Garcia e Wei (2014), Escamilla *et al.* (2014), Soltero (2016) e García, Johnson e Seltzer (2017).

Ao todo, listamos seis habilidades de diferentes áreas da alfabetização bilíngue que fomentam a consciência metabilíngua, a saber: (i) comparação entre a quantidade de sílabas de palavras em português e inglês (consciência silábica); (ii) exploração de palavras em português e inglês que começam com o mesmo som (consciência no nível intrassilábico); (iii) comparação entre palavras em português e inglês, a fim de identificar sons semelhantes e diferentes no início/meio/fim das palavras (consciência fonêmica ou grafofonêmica), (iv) identificação de diferenças entre a fonologia do português e do inglês (Kivistö-de Souza,

⁶⁸ Eu e as professoras que participaram deste estudo.

2015); (v) identificação de correspondências grafofonêmicas semelhantes e diferentes no português e inglês (consciência grafofonêmica); (vi) comparação entre palavras, expressões e frases em português e inglês, a fim de identificar semelhanças e diferenças na ortografia, morfologia e sintaxe (leitura e escrita).

A implementação das atividades que promovem a consciência metabilíngue, descritas neste estudo, bem como o planejamento de novas atividades, serão fundamentais para consolidarmos as habilidades aqui apresentadas e identificarmos outras que possam surgir a partir da prática em sala de aula e das perspectivas trazidas pelos professores. Além disso, futuros estudos na área poderão trazer novas ideias para o desenvolvimento de habilidades de conexão entre as línguas que ainda não foram consideradas, ampliando o alcance das práticas pedagógicas.

4.3 CUSTOMIZAÇÃO DO QUADRO GERAL DE ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE: EXEMPLOS PRÁTICOS

Após a apresentação do Quadro Geral de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais, demonstro como ele pode ser adaptado por profissionais e escolas bilíngues para a construção de uma estrutura que direcione as práticas pedagógicas de alfabetização em duas línguas. Para tanto, uso o quadro elaborado para o *Tiny Tots* (crianças de 3 anos e meio a 4 anos e meio) e para o 1º Ano do ensino fundamental como exemplo.

O grupo do *Tiny Tots* é o primeiro nível que possui uma carga horária destinada para a alfabetização. Na instituição, ele marca o início do trabalho sistematizado e intencional no desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica que culminam na alfabetização. A alocação de tempo para as línguas é de 2h semanais em língua portuguesa e 18h em língua inglesa. Esse nível funciona em regime parcial, contemplando turmas matutinas e vespertinas. O quadro a seguir ilustra a organização que elaboramos para o grupo do *Tiny Tots* em relação às práticas de alfabetização bilíngue.

Quadro 13 - Quadro de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais para o *Tiny Tots*

Área	Alfabetização em Português	Alfabetização em Inglês
Carga horária	2 horas semanais	1 hora e 30 minutos semanais
Conhecimento das letras	<ul style="list-style-type: none"> Letra de imprensa maiúscula (letra bastão/caixa alta); 	-----

Consciência fonológica	<p>Consciência silábica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Segmentação; • Síntese; • Contagem; • Identificação de palavra dentro de outra palavra; • Produção de palavras com sílabas dadas. <p>Consciência fonológica no nível intrassilábico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação (rimas e aliterações). 	<p>Consciência silábica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Segmentação; • Contagem; • Identificação de palavra dentro de outra palavra. <p>Consciência fonológica no nível intrassilábico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação (rimas e aliterações). <p>Conhecimento sobre o sistema de sons da língua⁶⁹</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepção; • Produção.
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Modelado (palavras). 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelado (palavras).
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Modelado (palavras, frases e textos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelado (palavras, frases e textos).
Consciência metabilíngue	<ul style="list-style-type: none"> • Comparação entre a quantidade de sílabas de palavras em português e inglês; • Exploração de palavras em português e inglês que começam com o mesmo som. 	

Fonte: Dados da pesquisa.

Observando o quadro, é possível notar que acrescentamos uma linha para demarcar a alocação de tempo para cada uma das línguas. Na instituição, este nível conta com apenas duas horas semanais em português, sendo que elas são usadas para atividades que contribuam especificamente com a alfabetização. Já a língua inglesa é responsável pelos demais campos de experiências e objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC, além dos diferentes tempos destinados para o brincar, a alimentação, a higiene, entre outros. Dessas 18 horas semanais em inglês, apenas uma hora e 30 minutos é destinada para o desenvolvimento da consciência fonológica e o conhecimento das letras.

Em relação ao conhecimento das letras, para o *Tiny Tots*, a escola opta por apresentar exclusivamente as letras de imprensa maiúsculas aos alunos, considerando a simplicidade e acessibilidade dessa tipografia para a faixa etária. As atividades que envolvem essa área incluem o nome das letras do alfabeto, a apresentação das iniciais dos nomes das crianças, exercícios com crachás para identificação dos próprios nomes (e das letras que os compõem), e práticas de traçado das letras utilizando diferentes materiais e tamanhos, sempre priorizando traçados amplos. O conhecimento das letras, por opção da instituição, é trabalhado apenas em língua portuguesa nessa faixa etária.

A consciência fonológica no *Tiny Tots* englobou as habilidades mais elementares no nível silábico (consciência silábica) e no nível intrassilábico, por ser o primeiro contato dos

⁶⁹ Futuramente, pretende-se estruturar quais aspectos linguísticos relativos ao conhecimento do sistema de sons da língua serão trabalhados em cada nível.

alunos com abordagens instrucionais de consciência metalinguística. A segmentação da palavra em sílabas, como indica Soares (2016), é a mais acessível e se desenvolve naturalmente em crianças pequenas. Sendo assim, optamos por considerá-la em ambas as línguas. As demais habilidades que compõem a coluna do português e do inglês foram selecionadas com base no conhecimento empírico dos professores. Observando a lista de habilidades, escolhemos aquelas que acreditamos que fossem adequadas para a idade e para a carga horária em cada língua. O português contempla a segmentação, a síntese, a contagem, a identificação de palavra dentro de outra palavra e a produção de palavras com sílabas dadas. No caso da língua inglesa, o repertório dos alunos desse nível é bastante heterogêneo, pois enquanto alguns já estudam na escola há dois anos, uma parte significativa está vivenciando seu primeiro ano escolar. Sendo assim, selecionamos um número menor de habilidades de consciência silábica, visto que a quantidade de exposição à língua adicional é relevante (Alves; Finger, 2023), sendo elas: segmentação, contagem e identificação de palavra dentro de outra palavra.

Quanto à consciência fonológica no nível intrassilábico, selecionamos a identificação de rimas e aliterações para ambas as línguas. Vale ressaltar que o trabalho com rimas é essencial para línguas em que se predominam os monossílabos e os dissílabos e que “tem especial papel para a aprendizagem dos padrões de leitura e escrita do inglês.” (Alves; Finger, 2023).

Ainda no campo da consciência fonológica, encontra-se a categoria *Conhecimento do Sistema de Sons da Língua*, aplicada exclusivamente à língua inglesa. Para crianças nessa faixa etária, cujo volume de exposição à língua adicional ainda é relativamente limitado, e considerando que as habilidades de reflexão metalinguística estão apenas começando a se desenvolver, entendemos que a percepção e a produção de fala em inglês já representam um desafio significativo. Isso é especialmente relevante para o contexto local (alunos da instituição participante), onde grande parte do dia dessas crianças ocorre em um ambiente predominantemente em português.

Em relação à escrita e à leitura, colocamos a abordagem modelada em ambas as línguas. Não é com frequência que o professor do *Tiny Tots* escreve com a intenção de modelar o processo da escrita aos alunos, principalmente em inglês. Esse recurso tem sido usado na escrita do nome dos alunos, na produção de um painel ou carta, por exemplo. Na atividade Detetive das Palavras (descrita na seção seguinte), elaborada e implementada na formação continuada, desenvolvemos uma caderneta em que o professor registra as palavras encontradas, modelando a escrita. Por esse motivo adicionamos a escrita modelada, todavia,

este não é o foco para a faixa etária. Já a leitura modelada se faz presente com grande frequência em sala de aula, inclusive, a escola possui um projeto de leitura que perpassa a educação infantil e ensino fundamental, chamado *Reading Challenge*⁷⁰. O projeto tem por base a contação de histórias em português e inglês (com registros escritos e/ou desenhos) realizada pelos alunos (a depender da idade), professores, bibliotecária e familiares. A intenção é que escola e família se unam no incentivo e prática da leitura, nesta faixa etária por meio da leitura modelada.

O campo da consciência metabilíngue para o *Tiny Tots* abrange duas habilidades: comparação entre a quantidade de sílabas de palavras em português e inglês e exploração de palavras em português e inglês que começam ou terminam (aliterações e rimas, respectivamente) com o mesmo som. A elaboração dessas habilidades foi baseada em uma análise das habilidades previstas em ambas as línguas, buscando identificar maneiras de promover, mesmo em idade tão precoce, uma reflexão que permita aos alunos perceberem semelhanças e diferenças entre a língua portuguesa e inglesa.

As únicas habilidades de consciência fonológica que se repetem em ambas as línguas são: segmentação silábica, contagem da quantidade de sílabas das palavras, identificação de palavra dentro de outra palavra e identificação de rimas e aliterações.

Na época, tivemos dificuldade em elaborar uma habilidade de conexão entre as línguas que contemplasse a separação de palavras em sílabas. Em troca com o professor Ubiratã Kickhöfel Alves, especialista na área e referência central desta tese, foi apontado que esse tipo de comparação pode ser explorado por meio de palavras empréstimo ou já lexicalizadas no português, como *hot dog* ou *tablet*, que possibilitam uma reflexão acerca das semelhanças e diferenças na segmentação silábica desse tipo de palavras em ambas as línguas.

A contagem de sílabas oferece um aspecto comparativo relevante: a quantidade. Acreditamos que seja possível propor atividades nas quais as crianças quantifiquem as sílabas em português e inglês, comparando-as para identificar quais possuem mais, menos ou a mesma quantidade. Por exemplo, a palavra *cat* possui uma sílaba, enquanto *gato* tem duas. Nesse caso, o significante em português apresenta mais sílabas do que em inglês. Supomos que, com a frequência dessa prática, os alunos começarão a identificar semelhanças e diferenças nos padrões silábicos das duas línguas.

A identificação de palavra dentro de outra palavra nos pareceu um aspecto muito específico de cada língua, sendo muito difícil encontrar possibilidades de associar as línguas. Apesar de não ser uma habilidade propriamente dita, consideramos factível a elaboração de

⁷⁰ Desafio da Leitura (tradução própria).

uma caderneta bilíngue, da atividade Detetive das Palavras⁷¹, em que a turma registre palavras que contenham outras palavras em ambas as línguas. Todavia, apesar de ser uma coletânea em duas línguas, não são feitas relações entre elas.

E por fim, elaboramos a habilidade de explorar palavras em português e inglês que começam (aliterações) com o mesmo som. Esta se associa à habilidade de consciência fonológica no nível intrassilábico, de identificar rimas e aliterações. Por ser o início do desenvolvimento de tais habilidades, optamos pelo vocábulo “explorar” que demanda menos reflexão dos segmentos linguísticos e mais manipulação deles na (re)produção de palavras. A ideia é que as professoras brinquem com palavras do português e do inglês que comecem com o mesmo som, como: **bl**usa, **bl**oco, **bl**ue, **bl**ack. Essa atividade poderá ser realizada com alguns encontros consonantais, visto que as sílabas canônicas comuns ao português (palavras que iniciem com ba, be, bi, bo ou bu, por exemplo) não são frequentes e nem correspondentes na língua inglesa. Já as aliterações no nível do fonema ainda são muito complexas para a faixa etária.

Além do quadro de alfabetização bilíngue, planejamos incluir essas áreas e habilidades no esqueleto semanal – uma estrutura que organiza os tempos e tipos de atividades permanentes a serem realizadas por turma ao longo da semana. Esse recurso tem como objetivo garantir que determinadas propostas pedagógicas ocorram de forma consistente, além de permitir a alocação adequada de tempo para cada uma delas. Por exemplo, no esqueleto semanal do *Tiny Tots*, o trabalho com rimas (consciência fonológica no nível intrassilábico) em inglês pode receber uma carga horária e frequência maiores do que em português. Essa escolha baseia-se em evidências científicas, destacadas por Alves e Finger (2023), que demonstram que o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica constitui uma base compartilhada entre as línguas, eliminando a necessidade de duplicar as propostas em ambas. Sendo assim, devido à alta incidência de rimas na língua inglesa, bem como à sua relevância para a leitura e escrita dessa língua, considerando sua opacidade e estrutura silábica complexa (Alves; Finger, 2023; Soares, 2016;), optamos por priorizar o desenvolvimento dessa habilidade em inglês.

A segunda adaptação que apresento nesta seção é o Quadro de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais para o 1º Ano. Os quadros customizados para os níveis *Pre-Kinder* e *Kinder* estão nos apêndices C e D, respectivamente.

Na instituição, o início formal da alfabetização (consciência grafofonêmica) se dá no *Kinder*, ou seja, a maioria dos alunos iniciam o 1º Ano com as relações entre grafema e

⁷¹ Atividade descrita a partir da página 165.

fonema, em português, já consolidadas. A alocação de tempo para as línguas é de 12 horas semanais em língua portuguesa e 10 horas em língua inglesa. Esse nível funciona em regime parcial, contemplando turmas matutinas e vespertinas, e conta com duas horas no contraturno, uma vez na semana, para atividades psicomotoras e artísticas. O quadro a seguir ilustra a organização que elaboramos para o grupo do 1º Ano em relação às práticas de alfabetização bilíngue.

Quadro 14 - Quadro de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais para o 1º Ano

Área	Alfabetização em Português	Alfabetização em Inglês
Carga horária	5 horas semanais	1 hora e 30 minutos semanais
Conhecimento das letras	<ul style="list-style-type: none"> Letra de imprensa maiúscula (letra bastão/caixa alta); Letra de imprensa maiúscula e minúscula (apenas reconhecimento); Letra cursiva (traçado das letras). 	<ul style="list-style-type: none"> Letra de imprensa maiúscula (letra bastão/caixa alta).
Consciência fonológica	<p>Consciência grafofonêmica</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificação de palavras que começam/terminam com o mesmo som; Identificação do fonema em diferentes partes da palavra; Adição; Exclusão; Síntese; Segmentação. <p>→ <i>Revisão das letras (combinações) e sons:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Vogais; Encontros vocálicos; Consoantes F, J, M, N, V, Z, L, S, R, X (fricativas e nasais) B, C, P, D, T, G (oclusivas); Q, H, K, W, Y (letras menos frequentes) Dígrafos; Encontros consonantais. Ç, SS, RR; S ou Z; J ou G; L ou U; X ou CH; S, Ç, SS ou C. 	<p>Consciência silábica</p> <ul style="list-style-type: none"> Segmentação; Síntese; Contagem; Identificação de palavra dentro de outra palavra; Produção de palavras com sílabas dadas.; Identificação da sílaba inicial, medial e final; Adição; Exclusão. <p>Consciência fonológica no nível intrassilábico</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificação (rimas e aliterações); Produção (rimas e aliterações). <p>Consciência grafofonêmica 2º semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificação de palavras que começam/terminam com o mesmo som; Identificação do fonema em diferentes partes da palavra; Adição; Exclusão; Síntese; Segmentação. <p>→ <i>Ordem de apresentação das letras (grupos de letras) e sons:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Correspondências semelhantes ao português - F, V, M, N, L, Z, B, D, G

		<p>(/g/); S /s/; R (/r/); C /s/.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correspondências parcialmente semelhantes ao português - P, T e C⁷² (/k/) (aspirados no início das palavras em inglês); • Short vowels (CVC words); • Correspondências diferentes do português - /h/; /dʒ/; /w/; /j/; /tʃ/ (CVC words); • Consonant Blends (início e final) (CCVC / CVCC words); • Digraphs (CCVC / CVCC words) • Silent e (CVCe words). <p>Conhecimento sobre o sistema de sons da língua⁷³</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepção; • Produção; • Percepção de violações na estrutura silábica;
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Modelado (palavras, frases e pequenos textos); • Compartilhado (palavras, frases e pequenos textos); • Colaborativo (palavras, frases e pequenos textos); • Grupos liderados pelo professor (palavras, frases e pequenos textos); • Independente (palavras, frases e pequenos textos: ditado, escrita espontânea e produção de texto). 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelado (palavras, frases e pequenos textos); • Compartilhado (palavras); • Colaborativo (palavras); • Grupos liderados pelo professor (palavras); • Independente (palavras: ditado e escrita espontânea).
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Modelado (palavras, frases e textos); • Compartilhado (palavras, frases e pequenos textos); • Colaborativo (palavras, frases e pequenos textos); • Grupos liderados pelo professor (palavras, frases e pequenos textos); • Independente (palavras, frases e pequenos textos: ficha de palavras, frases e pequenos textos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelado (palavras, frases e pequenos textos); • Compartilhado (palavras); • Colaborativo (palavras); • Grupos liderados pelo professor (palavras); • Independente (palavras: ficha de palavras).
Consciência metalingue	<p>Anual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparação entre a quantidade de sílabas de palavras em português e inglês; • Exploração de palavras em português e inglês que começam com o mesmo som; • Comparação entre palavras em português e inglês, a fim de identificar sons semelhantes e diferentes no início das palavras; • Notar diferenças entre a fonologia do português e do inglês; <p>2º semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação de correspondências grafofonêmicas semelhantes e diferentes no português e inglês. 	

Fonte: Dados da pesquisa.

⁷² Em inglês, a letra C inicial pode representar /s/ (ex.: *city*). Considera-se aqui apenas o valor /k/.

⁷³ Futuramente, pretende-se estruturar quais aspectos linguísticos relativos ao conhecimento do sistema de sons da língua serão trabalhados em cada nível.

Para o trabalho sistematizado de alfabetização, o português conta com cinco horas semanais e o inglês permanece com uma hora e 30 minutos. O restante da carga horária é destinada para os demais conteúdos e componentes curriculares, todavia, essa divisão é simbólica visto que o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, escrita e leitura são integrados, na medida do possível, às temáticas que regem os demais tópicos estudados.

Em relação ao conhecimento das letras e suas tipografias, a instituição opta por continuar o uso da letra de imprensa maiúscula no cotidiano, como nos cadernos e materiais didáticos. A letra cursiva, maiúscula e minúscula, é apresentada e trabalhada gradualmente no decorrer do ano letivo, sendo que seu uso é exclusivo para os materiais de treino da mesma. No que tange à letra de imprensa, a escola apenas apresenta seu traçado aos alunos e raramente a utiliza na leitura.

Vale destacar que as evidências científicas apontam que a prática de leitura e escrita com as letras de imprensa maiúsculas e minúsculas é essencial para a quebra da invariância visual (Pegado et al., 2011; Dehaene, 2012; Pegado; Nakamura; Hannagan, 2014; Fernandes; Leite; Kolinsky, 2016; Torres et al., 2021; Marques de Souza; Weissheimer; Buchweitz, 2022). Esse é um exemplo de como as características da escola foram respeitadas na pesquisa, em especial na adaptação do quadro de alfabetização.

Conhecendo o contexto local, pressuponho que a dificuldade enfrentada pelos alunos do 2º Ano na leitura de textos e enunciados do material didático — que, nesse nível, apresenta apenas a letra de imprensa maiúscula e minúscula — decorra da pouca familiaridade com essa tipografia. Acredito que uma possibilidade para minimizar esse impacto seja intensificar o trabalho sistematizado com diferentes tipografias. Como a letra de imprensa, tanto maiúscula quanto minúscula, é mais frequente nos diversos meios textuais em ambas as línguas e possui um traçado mais simples de executar do que a letra cursiva, considero mais adequado iniciar seu ensino (e possível uso) já no 1º Ano. Nesse estágio, os alunos poderiam aprender o traçado das letras minúsculas, praticar sua leitura em ambas as línguas e desenvolver a escrita em inglês. Somente no 2º Ano seria introduzido o ensino formal da letra cursiva, quando já teriam uma coordenação motora fina mais desenvolvida, o que provavelmente tornaria a aprendizagem mais rápida e fluida. Esse ainda é um ponto de reflexão para a escola. Destaco que, mesmo neste cenário, a prática de sala de aula ainda não estaria alinhada ao que os estudos na área sugerem.

A área da consciência fonológica é a mais discrepante se compararmos as habilidades previstas para cada uma das línguas. Como na escola não havia uma organização do ensino da faceta linguística no processo de aquisição inicial da língua escrita em inglês, os alunos iniciavam a escrita e leitura somente no 2º Ano, usando os conhecimentos já adquiridos em língua portuguesa. Essas conexões entre as línguas e o uso de habilidades construídas em uma língua para a outra eram feitas inconscientemente. O trabalho desta pesquisa envolveu, justamente, a estruturação de um trabalho sistematizado dos aspectos linguísticos em ambas as línguas, consolidando e ajustando as práticas do português e elaborando uma sistematização para o inglês.

Com a intenção de nos respaldar teoricamente mas também respeitar as características e necessidades do contexto local, decidimos antecipar em apenas um semestre a apresentação das relações letra-som em inglês e, conseqüentemente, o trabalho inicial de escrita e leitura. O que antes começava, sem ensino explícito, no 2º Ano, a partir deste estudo se iniciará no segundo semestre do 1º Ano, com ensino explícito das relações grafofonêmicas em língua inglesa.

Diante disso, em português, mantivemos apenas a consciência grafofonêmica, pois, apesar de a maioria dos alunos já tê-la consolidado no ano anterior, alunos novos ou com dificuldades precisam revisá-la no 1º Ano. Por essa razão, mantemos essa habilidade com um caráter de revisão, contemplando todas suas sub-habilidades já descritas no quadro geral: identificação de palavras que começam/terminam com o mesmo som; identificação do fonema em diferentes partes da palavra; adição; exclusão; síntese; e segmentação.

Na consciência grafofonêmica, foi adicionado o item *ordem/revisão de apresentação das letras (grupos de letras) e sons* para direcionar o trabalho dos professores com as letras e os sons no decorrer do ano, respeitando as dificuldades das relações grafofonêmicas da língua, como propõe Moraes (2013). Não há uma única ordem a ser seguida, segundo autor, mas princípios a serem respeitados: “[...] basta lembrar uma regra de ouro que é, sem prejuízo de priorizar as fricativas relativamente às oclusivas, a de avançar em cada uma dessas classes dos grafemas mais simples para os mais complexos e das grafias (de fonemas) mais frequentes para as menos frequentes” (Moraes, 2013, p. 56).

A escola já havia estabelecido uma ordem, teoricamente informada, de apresentação de letras e sons desde o *Kinder* e optamos por manter essa organização prévia. Durante a formação, o encontro em que estudamos sobre os princípios que devem reger essa escolha foi de grande valia, principalmente para as professoras que desconheciam essas justificativas. No

quadro marcamos como revisão, visto que essas relações foram amplamente trabalhadas no ano anterior.

Já em inglês, optamos por focar, no 1º semestre, nas habilidades de consciência fonológica no nível da sílaba e no nível intrassilábico. Apesar de serem muitas habilidades listadas para cada nível (selecionamos todas as que são adequadas para o inglês), os alunos já têm muita familiaridade com a reflexão e manipulação dos sons em português, sendo assim, eles usarão os conhecimentos adquiridos na língua materna para realizar as atividades na língua adicional, adequando-as às especificidades estruturais do inglês. Vale ressaltar que este será o primeiro ano em que esses alunos terão uma instrução explícita para os aspectos fonológicos em inglês. Essa abordagem está em consonância com a defesa de Alves e Finger (2023), que ressaltam a importância de intervenções pedagógicas baseadas nos conhecimentos prévios dos alunos, considerando aquilo que já são capazes de realizar em sua língua materna.

A partir do 2º semestre, iniciamos o trabalho com a consciência grafonêmica, conforme apresentado no quadro 14. Se estivéssemos seguindo uma abordagem de instrução para a alfabetização que tem por base as correspondências grafonêmicas em inglês, como o *Phonics*⁷⁴, apresentaríamos um conjunto pequeno de letras e sons e trabalharíamos palavras no padrão CVC com as letras apresentadas. Por exemplo, o primeiro grupo de letras que o programa do *Literacy Hub*⁷⁵ apresenta é composto por: S, A (como em *apple*), T, P, I (como em *igloo*) e N (About [...], [2025]). Porém, considerando a premissa de construtos compartilhados em ambas as línguas (Cummins, 1981; Alves; Finger, 2023), ou a partir de uma visão heteroglóssica (Garcia, 2009a; Garcia; Wei, 2014), e baseados nos princípios propostos por Morais (2013), optamos por trabalhar, rapidamente e de uma só vez, todas as letras cujos sons são correspondentes em ambas as línguas e que já são de conhecimento dos alunos: F (**f**ita; *fire*), V (**v**ela; *vase*), M (**m**açã; *monkey*), N (**n**ove; *number*), L (**l**ua; *lamp*), Z (**z**ero; *zoo*), B (**b**ota; *ball*), D (**d**edo; *domino*), G (/g/ - **g**ota; *garden*); S (/s/ - **s**apo; *soup*); R (/r/ - **r**porta⁷⁶; *rocket*). Como as relações são semelhantes, acreditamos que facilmente os alunos conseguirão fazer as conexões entre as línguas para refletir e manipular esses sons na língua adicional.

⁷⁴ Abordagem instrucional de alfabetização em inglês que foca na relação entre os sons (fonemas) e as letras ou grupos de letras (grafemas).

⁷⁵ Iniciativa financiada pelo Departamento de Educação do Governo Australiano e gerida pela Education Services Australia. É uma plataforma educacional que oferece recursos pedagógicos, baseados em evidências científicas, para apoiar professores, gestores e famílias no ensino e aprendizado da leitura e escrita, em especial a alfabetização (About [...], [2025]).

⁷⁶ Em Londrina, no norte do Paraná, o R no final de sílabas faz o mesmo som da letra R em inglês (/r/).

Em seguida, planejamos apresentar os sons parcialmente semelhantes — P (**p**ato; *popcorn*), T (**t**omate; *tape*), C (/k/ - **c**anoa; *carrot*) — reconhecendo que, apesar de familiares, esses sons apresentam uma diferença fonética sutil (aspiração em posição inicial no inglês). Por isso, optamos por tratá-los em uma categoria própria, com atenção especial à percepção auditiva e à produção oral, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência fonológica mais refinada e sensível às especificidades da língua adicional.

Em paralelo, planejamos apresentar as vogais curtas (*short vowels*) para que possamos iniciar, com as letras e os sons já apresentados, a leitura e escrita de palavras monossílabas no padrão CVC (consoante, vogal e consoante), tão frequentes na língua inglesa. Ao total, somam-se 19 fonemas, entre 5 vogais curtas e 14 consoantes, que formam centenas de palavras para comporem atividades de reflexão sobre a leitura e escrita. Com essa estratégia de instrução explícita que leva em conta os conhecimentos construídos em português, supomos que nossos alunos já conseguirão ler e escrever uma quantidade significativa de palavras monossílabas em inglês no 1º Ano, um avanço se compararmos com as práticas dos anos anteriores.

Após o trabalho com as correspondências entre letras e sons similares em português e inglês e as vogais curtas, planejamos introduzir as letras cujos sons são diferentes nas duas línguas: H (/h/ - *horse*); J (/dʒ/ - *jacket*); W (/w/ - *wood*); Y (/j/ - *yes*). Em seguida, com essas letras e sons também conseguimos apresentar os *consonant blends*, ou seja, encontros consonantais mais comuns da língua inglesa, com as letras L (*blue, clock, flower, glass, plane*), R (*broom, crown, drive, frog, green, problem, tree*) e S (*scale, sky, slow, small, snake, spoon, star, swim*).

Posteriormente, introduziremos alguns dígrafos consonantais, como CH (*chair*), SH (*ship*), CK (*clock*), TH (*think*) e NG (*song*), sendo que alguns destes dígrafos representam sons exclusivos da língua inglesa, como o TH (/θ/ - *thief* ou /ð/ - *mother*) e NG (/ŋ/ - *sing*). Por fim, almejamos finalizar o ano letivo com o ensino do padrão *Silent “e”*⁷⁷, explorando palavras curtas no formato CVCe. Nesse padrão, a letra “e” final não é pronunciada, mas modifica o som da vogal anterior, transformando um som curto (*short vowel*) em um som longo (*long vowel*). Com isso, encerra-se a consciência grafofonêmica prevista para o 1º Ano na instituição.

Destaco que apresentar o *Silent “e”* antes de trabalhar sistematicamente as combinações vocálicas que formam as vogais longas (como *ai* em *rain*, *ee* em *bee*, *oa* em

⁷⁷ “E” silencioso. Tradução própria.

boat etc.⁷⁸) foi uma escolha intencional da equipe, baseada na percepção de que seria mais acessível, nesse momento, explorar a mudança de som provocada pelo *Silent "e"* em palavras curtas e familiares, como *cap* → *cape*, *cut* → *cute* (cortar e fofo, respectivamente)⁷⁹. No entanto, reconhecemos que a ordem poderia ser invertida, e que ambas as abordagens são possíveis pedagogicamente, dependendo dos objetivos e do perfil da turma.

Em adição à percepção e à produção de fala em inglês, na área do conhecimento sobre o sistema de sons da língua, incorporamos a habilidade de perceber violações na estrutura silábica (Alves; Finger, 2023; Kivistö-de Souza, 2015). Essa habilidade, até então, não era intencionalmente implementada na escola, embora muitos alunos corrijam espontaneamente pessoas que verbalizam palavras que não condizem com o padrão silábico do inglês. Um exemplo disso é a pronúncia de "*cati*" em vez de "*cat*", com um "t" mudo no final da palavra, padrão não encontrado em português, mas típico no inglês. Por ser um elemento novo para o grupo, temos a consciência que elaborar atividades intencionais para desenvolver essa habilidade será um grande desafio para a equipe pedagógica.

No que se refere à escrita e à leitura em português, ambas abrangem as cinco abordagens instrucionais nos níveis de palavras, frases e pequenos textos. A escrita independente é geralmente desenvolvida por meio de atividades como ditado, escrita espontânea e produção textual, enquanto a leitura independente ocorre por meio de fichas com palavras, frases e pequenos textos, além da exploração de diferentes gêneros textuais apropriados à faixa etária. Em língua inglesa, a escrita e a leitura também contemplam essas abordagens instrucionais. No entanto, o foco permanece nas palavras, especialmente no padrão CVC, com exceção da abordagem modelada de leitura, na qual o professor trabalha com palavras, frases e pequenos textos, principalmente em atividades de contação de histórias.

Na última área do quadro, a consciência metalingue, organizamos objetivos anuais que compreendem as habilidades de consciência fonológica previstas no decorrer do ano letivo em ambas as línguas, a saber: comparação entre a quantidade de sílabas de palavras em português e inglês; exploração de palavras em português e inglês que começam/terminam com o mesmo som; comparação entre palavras em português e inglês, a fim de identificar sons semelhantes e diferentes no início das palavras; e notar diferenças entre a fonologia do português e do inglês. É importante ressaltar que essa habilidade não é masterizada em um determinado período, mas sim uma habilidade que é desenvolvida no decorrer da vida do

⁷⁸ *Rain* - chuva, *bee* - abelha, *boat* - barco.

⁷⁹ *Cap* - boné, *cape* - capa, *cut* - cortar - *cute* - fofo.

bilíngue, por meio de suas vivências e experiências na língua adicional. Para o 2º semestre, acrescentamos a habilidade de identificar correspondências grafofonêmicas semelhantes e diferentes no português e inglês, uma vez que iniciamos o desenvolvimento das habilidades grafofonêmicas em língua inglesa somente a partir de final de julho.

A elaboração dos quadros de alfabetização bilíngue por níveis da escola me levou a refletir sobre algumas questões, em especial as nomenclaturas “bilinguismo infantil/alfabetização bilíngue sequencial” e “simultâneo”. De acordo com Escamilla *et al.* (2014), com base em Baker (2001), o bilinguismo sequencial caracteriza crianças que aprendem uma língua adicional após os cinco anos de idade, possuem uma língua claramente dominante, constroem conhecimentos inicialmente apenas nessa língua e podem utilizar suas habilidades já consolidadas para desenvolver a biliteracia. Já o bilinguismo simultâneo corresponde às crianças expostas a duas línguas antes dos cinco anos, que muitas vezes não apresentam uma língua dominante, podem construir conceitos em línguas diferentes, eventualmente demonstram baixo desempenho linguístico em ambas e possuem habilidades que podem ser utilizadas em conjunto para a aquisição da biliteracia.

No entanto, essa classificação está fortemente ancorada no modelo norte-americano de bilinguismo, em especial da comunidade latina em que as línguas são espanhol e inglês, e não reflete integralmente a realidade brasileira, marcada por uma pluralidade de escolas bilíngues e programas com diferentes características (Brentano, 2023). Mais do que as definições em si, o que me interessa aqui é a conotação das nomenclaturas. O termo sequencial sugere a ideia de que a alfabetização em uma língua ocorre apenas depois de concluída na outra — por exemplo, primeiro em português e depois em inglês. Essa interpretação é problemática, pois, como discutem Alves e Finger (2023), embora as práticas pedagógicas possam ser organizadas de forma sequencial na escola, para o bilíngue o processo de alfabetização é único: as habilidades desenvolvidas em uma língua são constantemente mobilizadas na outra, ainda que o aluno não tenha explorado formal e intencionalmente o sistema linguístico da língua adicional (tanto na oralidade quanto na escrita), como as relações grafofonêmicas do inglês.

De modo semelhante, o vocábulo ‘simultâneo’ sugere a ideia de sincronia, como se o que fosse ensinado na língua materna devesse ser replicado na língua adicional. Essa não é a definição acadêmica de alfabetização bilíngue simultânea, mas é uma interpretação possível a partir da palavra, o que pode gerar interpretações equivocadas na prática escolar. Dessa forma, reconheço que as nomenclaturas “simultânea” e “sequencial”, embora úteis como categorias de modelos de biliteracia, podem induzir interpretações reducionistas quando tomadas apenas

pelo sentido imediato das palavras. Por isso, é fundamental que tais termos sejam compreendidos a partir de uma leitura mais aprofundada, evitando que uma interpretação superficial oriente de maneira inadequada as escolhas pedagógicas da escola.

Apresentamos, a seguir, o resumo da seção.

4.4 RESUMO DA SEÇÃO

A presente seção objetivou apresentar o Quadro Geral de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais, elaborado a partir da formação continuada proposta nesta pesquisa, descrevendo sua estrutura, alinhada aos princípios teórico-práticos da área, e exemplificando sua aplicação e adaptação na instituição participante.

O quadro geral compreende cinco grandes áreas, com suas respectivas habilidades, a saber: conhecimento das letras; consciência fonológica (subdividida em consciência fonológica no nível da sílaba, consciência fonológica no nível intrassilábico, consciência grafofonêmica e, somente na língua adicional, conhecimento sobre o sistema de sons da língua); escrita; leitura; conexão entre as línguas.

Os quadros de alfabetização bilíngue dos grupos do *Tiny Tots* e do 1º Ano exemplificam como professores, gestores e escolas podem usar o Quadro Geral de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais para direcionar a elaboração de uma organização de instrução sistemática em alfabetização nas duas línguas de forma a considerar as necessidades de cada faixa etária e as especificidades do contexto local.

O quadro atua como um guia estratégico que orienta o trabalho dos professores e da escola no processo de aquisição inicial da língua escrita em contextos bilíngues, sendo fundamentado nos conhecimentos teórico-práticos da área. Contudo, conforme ressaltado por Soares (2016) na epígrafe desta seção, é imprescindível que os professores compreendam de forma aprofundada os princípios que fundamentam esse processo, os mesmos que orientaram a elaboração do quadro, para que possam, de fato, alfabetizar com método, ou seja, uma prática pedagógica estruturada e intencional, embasada em princípios teórico-práticos consistentes sobre o processo de alfabetização, neste caso, a alfabetização bilíngue.

Na seção seguinte apresento a análise das atividades de alfabetização bilíngue elaboradas ao longo da formação continuada.

5 AS ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE

Se os professores são, efetivamente, sujeitos do conhecimento, devem fazer, então, o esforço de agir como tais, ou seja, o esforço de se tornarem atores capazes de nomear, de objetivar e de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional (Tardif, 2012, p. 240).

Esta seção apresenta as atividades de alfabetização bilíngue, produções colaborativas elaboradas na formação continuada “Alfabetização bilíngue: das reflexões teóricas às possibilidades práticas em sala de aula”, e tem como objetivo responder à segunda pergunta de pesquisa: “Quais são as características das atividades de alfabetização bilíngue elaboradas na formação continuada?” Para tanto, descrevo as características das atividades elaboradas, analisando como essas atividades pedagógicas refletem os conhecimentos teórico-práticos discutidos ao longo dos encontros e as necessidades e as especificidades do contexto local. As atividades estão organizadas de acordo com o conteúdo de alfabetização, partindo das habilidades mais simples, da consciência silábica, chegando às habilidades mais complexas, como as habilidades que compreendem a consciência grafofonêmica e a consciência metabilíngue. Ao todo são 16 atividades organizadas em: consciência silábica; consciência fonológica no nível intrassilábico (aliterações e rimas), consciência grafofonêmica e consciência metabilíngue.

5.1 ATIVIDADES QUE PROMOVEM A CONSCIÊNCIA SILÁBICA

- *Word Explorers*⁸⁰

A atividade “*Word Explorers*” foi elaborada pelos professores do grupo *Tiny Tots* (crianças entre 3 e 4 anos) e é indicada para os dois níveis seguintes, *Pre-Kinder* e *Kinder*. A separação silábica, uma das habilidades da consciência silábica (Alves; Finger, 2023), já era trabalhada nas aulas em língua portuguesa, todavia por ser uma habilidade elementar que alicerça habilidades mais complexas (identificação de sílabas em diferentes posições, adição e exclusão de sílabas, por exemplo) optamos por criar uma atividade diária que garanta que essa habilidade seja desenvolvida com frequência e em ambas as línguas.

Em adição à segmentação das palavras em sílabas, a proposta também tem como objetivo que os alunos contem a quantidade de sílabas da palavra do dia, uma das habilidades da consciência silábica (Alves; Finger, 2023). A contagem de sílabas pode ser uma estratégia

⁸⁰ Exploradores das palavras (tradução nossa).

pedagógica potente para a superação do realismo nominal, fenômeno no qual crianças pequenas, ao analisar palavras escritas, associam o comprimento das palavras ao tamanho de seu significado (Ferreiro; Teberosky, 1984). Por exemplo, ao comparar as palavras 'avião' e 'bicicleta', uma criança pode afirmar que a palavra escrita 'bicicleta' representa 'avião', acreditando que seu maior comprimento reflete o tamanho físico do avião. Essa associação foi confirmada em estudos de Cardoso-Martins e Duarte (1994) e Maluf e Barrera (1997).

Para garantirmos uma alta frequência na execução da proposta, selecionamos o momento da apresentação das atividades do dia, logo após a acolhida, para a aplicação da atividade “*Word Explorers*”. Segundo Barbosa (2000) a rotina, ou seja, a sequência temporal que organiza as atividades escolares pré-estabelecidas, entre cuidar e educar, é característica marcante da Educação Infantil. Na instituição, as professoras começam o turno escolar recepcionando as crianças nas suas respectivas salas até o início da aula em que elas organizam a sala com os alunos e fazem a apresentação das atividades do dia, parte da rotina escolar. Neste momento o professor dá boas vindas aos alunos, verifica os presentes e ausentes, observa e registra o tempo e o clima, checa o calendário e apresenta a sequência de atividades do dia até o encerramento da aula. Os professores têm autonomia para dispor os alunos nas mesas, em roda ou no tapete, bem como para usar diferentes recursos visuais, tais como o quadro, desenhos e figuras. Como essa é uma proposta recorrente, acreditamos que esse seria o momento mais adequado para encaixar a atividade diária que envolve a apresentação de uma palavra por dia.

Soares (2016) destaca que a segmentação de palavras em sílabas é uma habilidade mais acessível e uma das primeiras a serem desenvolvidas. Isso ocorre porque as sílabas, entendidas como uma unidade prosódica — e não pela separação silábica tradicional da ortografia (Alves; Finger, 2023) —, constituem a menor unidade de linguagem que pode ser pronunciada isoladamente. Apesar da segmentação silábica ser uma habilidade mais espontânea para os alunos, principalmente na língua portuguesa, que se caracteriza por uma estrutura silábica simples, julgamos primordial sistematizar esse trabalho, em especial na língua inglesa, cuja estrutura silábica apresenta grande complexidade. De acordo com Soares (2016, p. 106), no inglês “os limites da sílaba, tanto fonológicos quanto ortográficos, são ambíguos; as sílabas, em sua maioria, são travadas; há um grande número de diferentes padrões silábicos, muitos constituídos de um grande número de segmentos”.

Para que seja uma atividade rápida, condizente com o momento da apresentação das atividades do dia e que aconteça diariamente, otimizamos a proposta criando um painel em forma de calendário, denominado “*Word Explorers Calendar*” (figura 15). O professor

apresenta uma palavra por dia, usando uma imagem como suporte visual. Sugerimos que as palavras estejam relacionadas às temáticas estudadas (portfólio ou data comemorativa, por exemplo) ou a elementos rotineiros (item do lanche, música, brinquedo etc.).

Ao apresentar a palavra, por meio de uma figura que a representa (significante), o professor convida os alunos a se atentarem à cadeia sonora da fala (significado), separando as palavras em sílabas. Como apontado anteriormente, dissociar o significado de seu significante é fundamental para o desenvolvimento da consciência metalinguística e para a alfabetização (Soares, 2016; Vygotsky, 1989). No início é essencial que o professor modele a segmentação por meio de palmas, dedinhos, batidas de pés. Depois da exploração da palavra os alunos contam quantas partes ela tem e registram no “*Word Explorers Calendar*”, pintando a imagem de acordo com a legenda, a saber: azul para monossílabos, vermelho para dissílabo, verde para trissílabos, amarelo para palavras com quatro sílabas e verde para palavras com cinco sílabas. O trabalho com contagem, reconhecimento do traçado do número, uso de tabela e legenda caracteriza essa proposta como interdisciplinar, em que os alunos articulam conhecimentos característicos do campo da matemática para construir conhecimento na área da linguagem. A figura a seguir apresenta uma amostra do calendário realizado em inglês, à esquerda, e português, à direita.

Figura 15 - Protótipo do “*Word Explorers Calendar*” em inglês e português⁸¹



Fonte: Dados da pesquisa.

A nossa intenção é que a proposta seja realizada em português e em inglês separadamente, usando as mesmas palavras do dia. Entretanto, essa é uma atividade que pode ser realizada somente em uma das línguas ou em contexto monolíngue. Antes de introduzir uma nova palavra, orientamos que os professores retomem as anteriores, fazendo a separação

⁸¹ Vocabulário: carro/car; sapo/frog; flor/flower; olho/eye; bicicleta/bicycle; tesoura/scissors; folha/leaf; cadeira/chair; robô/robot; girafa/giraffe; ventilador/fan; lagarta/caterpillar; tomate/tomato; guarda-chuva/umbrella; polvo/octopus; mel/honey; café/coffee; pá/shovel; jornal/newspaper; pé/foot.

silábica e contagem das sílabas. As palavras dos painéis finalizados, após 4 semanas, serão a base para uma atividade de consciência metalinguagem, descrita mais adiante nesta seção.

O quadro a seguir apresenta o planejamento completo da proposta “*Word Explorers*”.

Quadro 15 - Planejamento da atividade “*Word Explorers*”

Título	<i>Word Explorers</i> / Exploradores das palavras
Língua	Português e Inglês
Nível	Crianças de 3 anos e meio a 6 anos (<i>Tiny Tots, Pre-Kinder e Kinder</i>)
Conteúdo de alfabetização	Consciência silábica
Contextualização	Vocabulário relacionado aos temas dos portfólios, datas comemorativas próximas e atividades da rotina escolar.
Interdisciplinaridade	Matemática - contagem, reconhecimento numérico, uso de tabela e legenda (calendário), construção de gráfico, análise de dados e noção matemática de mais/menos (quantidades).
Objetivo	Segmentar palavras em sílabas; Contar a quantidade de sílabas das palavras.
Materiais	Figuras da palavra do dia (relacionadas ao cotidiano e conteúdos de sala); Painel “ <i>Word Explorers Calendar</i> ”; Tinta, giz de cera ou lápis de cor.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresente o “<i>Word Explorers Calendar</i>”. Explique aos alunos que todos os dias eles explorarão uma palavra para descobrir quantas sílabas (partes) ela tem. 2. Mostre a legenda do calendário. Explique que a palavra será colorida de acordo com seu número de sílabas: azul – 1 sílaba; vermelho – 2 sílabas; verde – 3 sílabas, amarelo – 4 sílabas e rosa - 5 sílabas. 3. Escolha a palavra do dia (pode ser de qualquer temática, como o portfólio, o lanche, a música que cantaram, a história que leram etc.). 4. Mostre a figura correspondente à palavra do dia. Explore a imagem: “O que é?”, “Para que serve?”, “Onde a encontramos?”, “Tem cheiro, sabor, cor...?” 5. Agora explore a palavra, no aspecto linguístico. Reforce a pronúncia, os sons, os movimentos que a boca faz. Por último, separe a palavra em partes, modelando para os alunos. Use os dedos, palmas, pulinhos... 6. Registre no <i>Word Explorers Calendar</i>, colando a imagem no dia e pinte-a com a cor correspondente ao número de sílabas. 7. Diariamente, antes de apresentar a nova palavra, revise as palavras anteriores. 8. No final do mês, monte um gráfico de barras, comparando a quantidade de palavras com 1, 2, 3, 4 ou 5 sílabas. Compare as quantidades e discuta os dados do gráfico.
Observações	<ul style="list-style-type: none"> • Essa é uma atividade recorrente. Faça-a todos os dias. • Revise todas as palavras já trabalhadas antes de apresentar uma nova.

- O calendário é um material que pode ser utilizado em reuniões de pais e apresentações da escola, mostrando como as habilidades de consciência fonológica são desenvolvidas em sala de aula.
- Essa proposta pode ser realizada em português ou inglês exclusivamente, mas também pode ser uma proposta bilíngue, em que cada língua confecciona seu próprio calendário. No final do mês usamos as palavras para fazer uma atividade de conexão entre as línguas (ver a atividade “*Word Competition*”).

Fonte: Dados da pesquisa.

Juntamente com a segmentação e a contagem silábica, essa atividade permite que, ao final do *Word Explorers Calendar*, os alunos observem e analisem padrões e quantidades, contribuindo para o desenvolvimento do senso matemático (Lorenzato, 2008). O professor deve incentivar os alunos a analisar o painel, identificando quais cores são predominantes e verificando se há mais palavras longas ou curtas. Depois disso, em conjunto com os alunos, elabora-se um gráfico para registrar e discutir as quantidades de palavras de acordo com o número de sílabas.

O *Word Explorers Calendar*, além de um elemento decorativo na sala de aula, também pode ser um recurso interessante para uma oficina ou amostra pedagógica em que apresentamos como a consciência silábica tem sido desenvolvida diariamente em ambas as línguas.

- *Word Detectives*⁸²

A atividade “*Word Detectives*” foi elaborada pelos professores do grupo *Tiny Tots*. Averiguando o quadro de alfabetização bilíngue elaborado para o nível, as professoras que ministram em português comentaram que, dentre as habilidades listadas, não tinham o hábito de desenvolver atividades intencionais em que os alunos identificassem palavras dentro de outras palavras, uma habilidade da consciência silábica (Alves; Finger, 2023). Vale ressaltar que as professoras que ministram em inglês não desenvolvem atividades que promovam, intencionalmente, qualquer uma das habilidades de consciência fonológica. Sendo assim, optamos por criar uma atividade que promovesse essa habilidade em ambas as línguas, também presente no quadro das turmas *Pre-Kinder* e *Kinder*.

Crianças entre 3 anos e meio e 6 anos encontram-se na fase pré-operatória, caracterizada pelo desenvolvimento do pensamento simbólico, etapa em que a criança tem a possibilidade de representar elementos, ações, situações e seus próprios pensamentos por meio de símbolos, ou seja, linguagem, gestos, desenhos, brincadeiras de faz-de-conta (jogo

⁸² Detetives das palavras (tradução nossa).

simbólico) etc. (Piaget, 1970, 1971). À vista dessas características, optamos por incorporar elementos simbólicos na atividade, fazendo com que a proposta metalinguística de identificar palavras dentro de outras palavras se tornasse, também, uma brincadeira de faz-de-conta em que os alunos se tornam detetives.

Para introduzirmos a atividade em sala, sugerimos que o professor apresente a profissão de detetive e os diferentes elementos que a envolvem, como a vestimenta, os objetos necessários para realizar seu trabalho, as ações que envolvem o seu cotidiano, entre outros. A partir do conhecimento sobre a profissão, os pequenos detetives recebem a missão de encontrar uma determinada imagem escondida no parquinho da escola. Vale destacar que a escolha da palavra misteriosa deve ser baseada nos projetos da escola, ou seja, dentro das temáticas que vêm sendo trabalhadas em sala de aula. Por exemplo, o *Tiny Tots* estuda os animais domésticos no primeiro semestre, abrangendo tanto os animais de estimação quanto os animais da fazenda. Algumas possibilidades de vocabulário seriam: *dog* (em *hot dog*), *cow* (em *cowboy*), *fish* (em *starfish*) e *horse* (em *horseshoe*).

Ao retornarem da busca das figuras escondidas, os alunos são convidados a observarem as imagens encontradas e identificarem aquela solicitada previamente. Todavia, não há essa imagem específica dentro do repertório de figuras. Sendo assim, o professor convida os detetives a investigar as palavras, seus significantes, que nomeiam as imagens a fim de encontrarem a palavra escondida.

Segundo Vygotsky (1989, p. 111), “a criança deve aprender a distinguir entre a semântica e a fonética e compreender a natureza dessa diferença”. Foi por meio da ludicidade e simbolismo, na brincadeira de detetive, que procuramos instigar os alunos a dissociarem o significante do significado, atentando-se não mais às imagens, mas à cadeia sonora da fala (Soares, 2016), a fim de encontrarem a palavra “escondida” dentro de outra palavra.

Como os alunos do *Tiny Tots* ainda são iniciantes nas atividades de consciência fonológica, sugerimos que o professor use a segmentação silábica, habilidade menos complexa de consciência fonológica (Morais, 2019a), para auxiliar os alunos a perceberem as partes menores que compõem as palavras e, então, conseguirem identificar a palavra dentro de outra palavra. Como o português e o inglês possuem um vasto repertório de palavras localizadas dentro de outras palavras, essa proposta pode ser realizada em ambas as línguas.

Com o objetivo de formalizar a atividade, aproveitando a oportunidade para também trabalhar a escrita e o letramento, decidimos criar o “*Bilingual Detective Notebook*”⁸³, uma caderneta onde ele anota suas pistas e descobertas em ambas as línguas. Essa iniciativa

⁸³ Caderneta do Detetive das Palavras. Tradução própria.

trabalha a função social da escrita, mostrando aos alunos que a escrita é uma ferramenta útil e relevante, não um exercício escolar descontextualizado do mundo real (Soares, 2016). No nível *Tiny Tots*, o professor realiza o registro usando a modelagem, abordagem de ensino e aprendizagem na qual o professor “escreve para as crianças, modelando o prazer, o propósito e o processo” (Escamilla *et al.*, 2014). Para que a escrita seja contextualizada, o professor cola as imagens que as representam e destacam em vermelho a palavra que estavam procurando, com podemos observar no protótipo da figura 16. À medida que os alunos avançam na construção da escrita, eles podem ganhar maior autonomia usando as demais abordagens descritas por Escamilla *et al.* (2014): compartilhada, colaborativa, grupos pequenos conduzidos pelo professor e independente, especialmente no final da educação infantil.

Figura 16 - Protótipo do “*Bilingual Detective Notebook*”



Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro na sequência apresenta o planejamento completo da proposta “*Word Detective*”.

Quadro 16 - Planejamento da atividade “*Word Detectives*”

Título	<i>Word Detectives</i> / Detetives das palavras
Língua	Português e/ou Inglês
Nível	Crianças de 3 anos e meio a 6 anos (<i>Tiny Tots</i> , <i>Pre-Kinder</i> e <i>Kinder</i>)
Conteúdo de alfabetização	Consciência silábica
Contextualização	Quando possível, selecionar vocabulário relacionado com as temáticas estudadas.

	<p>Todavia nem sempre é possível encontrar palavras dentro de outras palavras em determinados conteúdos. Nesses casos, é válido escolher uma palavra aleatória ou contextualizá-la por meio de músicas ou contações de histórias, por exemplo.</p>
Interdisciplinaridade	-----
Objetivo	Identificar palavra dentro de outra palavra.
Materiais	Figuras (ex: livro, gato, árvore, girassol, dado, pé); Caderneta ou bloco de notas para o "Bilingual Detective Notebook"; Canetinha preta e vermelha.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explique aos alunos que eles se transformarão em detetives. Converse sobre essa profissão, questionando os alunos sobre a vestimenta, os materiais e objetos para o trabalho, as ações que envolvem seu dia a dia etc. Para que a atividade se torne ainda mais lúdica, vista uma capa, um boné, óculos escuros, traga uma lupa, uma caderneta para anotações das pistas, entre outros. 2. Esconda as figuras (selecione aproximadamente 6 imagens, sendo uma delas a que contém a palavra dentro da palavra, neste caso, a figura girassol). 3. Forme duplas ou trios, garantindo que as crianças trabalhem de forma colaborativa. Apresente a missão do dia aos alunos: procurar figuras escondidas no parquinho da escola. Cada grupo deverá encontrar uma imagem. 4. Faça uma roda com os alunos. Cada grupo apresenta sua imagem. O professor questiona onde está o sol. Como não há a figura do sol, provavelmente os alunos falarão que não encontraram o sol. Desta forma, o professor instiga os alunos a serem como os detetives, investigando os detalhes e as pistas, perguntando: “Será que o sol não está escondido dentro das palavras?” 5. O professor solicita que cada grupo apresente sua palavra e ajuda-os a separá-la em sílabas para descobrir em qual delas está escondida a palavra sol. Por exemplo: <i>livro</i> (LI-VRO), não encontramos a palavra <i>sol</i>; <i>gato</i> (GA-TO), não encontramos a palavra <i>sol</i>; <i>girassol</i> (GI-RAS-SOL), a palavra <i>sol</i> está escondida dentro de <i>girassol</i>! Observe que a separação silábica na oralidade é feita da seguinte maneira: [ʒi] - [ra] - [sɔɔ]. Ou seja, a separação do SS só acontece na escrita. 6. Para registrar a atividade, apresente a caderneta do detetive, o “<i>Bilingual Detective Notebook</i>”. Explique que cada palavra escondida que os alunos descobrirem ganhará uma página na caderneta. Pegue a imagem de sol e girassol. Na sessão onde está escrito “Onde está o...” cole a imagem de sol. Na sessão seguinte, em que está escrito “Está no...”, cole a imagem girassol. Modele a escrita das duas palavras, destacando a palavra <i>sol</i> em vermelho.
Observações	<ul style="list-style-type: none"> • Essa é uma atividade recorrente. Faça-a de uma a duas vezes por semana. • A cada mês, folheie a caderneta com os alunos, lembrando as palavras escondidas em outras palavras. • O “<i>Bilingual Detective Notebook</i>” é um material que pode ser utilizado em reuniões de pais e apresentações da escola, mostrando como as habilidades de consciência fonológica são desenvolvidas em sala de aula. • Essa proposta pode ser realizada em português ou inglês exclusivamente, mas também pode ser uma caderneta bilíngue, visto que ambas as línguas possuem muitas palavras “escondidas” em outras palavras.

Fonte: Dados da pesquisa.

Além de desenvolver a consciência silábica, essa atividade tem o potencial de expandir o repertório linguístico dos alunos, por meio da apresentação de palavras que ainda não sejam de conhecimento dos alunos. Já o “*Bilingual Detective Notebook*”, por sua vez, pode servir como um recurso pedagógico para mostrar às famílias como a escola tem fomentado o desenvolvimento das habilidades que contribuem para o processo de aquisição da língua escrita em ambas as línguas.

A nossa intenção é que essa atividade se torne uma proposta permanente do quadro de atividades de alfabetização bilíngue da escola, perpassando os três últimos níveis da educação infantil. Almejamos que, com o decorrer da implementação, os alunos ampliem exponencialmente seu repertório em ambas as línguas, executem a atividade com mais facilidade e desenvolvam a consciência silábica.

- *Compound Words Domino*⁸⁴

A atividade *Compound Words Domino* foi elaborada pelos professores da turma do *Kinder* (crianças entre 5 e 6 anos). Considerando as características da língua inglesa, que apresenta um repertório expressivo de palavras compostas (formadas pela união de duas ou mais palavras), elaboramos uma proposta que explora esse vasto universo e, ao mesmo tempo, promove o desenvolvimento da consciência fonológica. Dado o predomínio de monossílabos na língua inglesa, acreditamos que a manipulação de palavras compostas seria uma estratégia inicial promissora para o trabalho com a habilidade de adição e exclusão de sílabas na formação de novas palavras, habilidades da consciência silábica (Alves; Finger, 2023), embora algumas palavras selecionadas para compor o jogo sejam dissílabas, como *butter* (manteiga), *flower* (flor) e *apple* (maçã).

O *Compound Words Domino* também pode ser adaptado para o português, embora a quantidade de palavras compostas seja menor, e muitas delas sejam difíceis de ilustrar, como "quedas" em *paraquedas* ou "quebra" em *quebra-cabeça*. Além disso, o número de monossílabos em português é significativamente menor, o que faz com que a manipulação dos elementos ocorra, na maioria das vezes, no nível de palavras dissílabas ou ainda mais longas. Em virtude desses aspectos, optamos por realizar essa atividade somente em inglês.

Tendo em vista a importância dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo das crianças e, conseqüentemente, na educação infantil (Kishimoto, 2008; 2009; 2010), nos inspiramos no tradicional jogo de dominó, sugestão de

⁸⁴ Dominó das palavras compostas. Tradução própria.

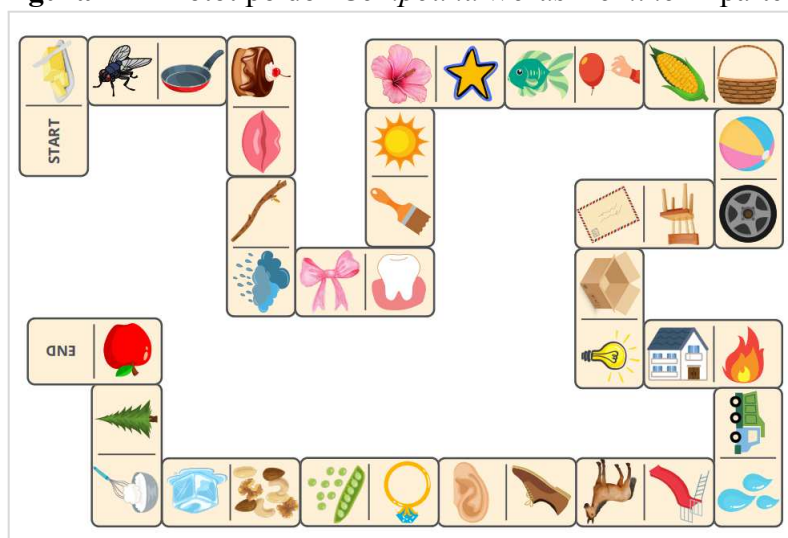
jogo para crianças entre quatro e cinco anos de idade (Kishimoto, 2010), para elaborarmos a atividade de consciência silábica. Alves e Finger (2023) também comentam que as habilidades da consciência silábica, independente das língua em questão, podem ser desenvolvidas por meio de jogos. O jogo educativo é resultado da combinação entre a diversão e prazer proporcionadas pelo jogo e a aprendizagem de determinadas habilidades ou conteúdos curriculares. Para Kishimoto (2008), o jogo educativo tem o potencial de maximizar as situações de aprendizagem.

Para ativar o conhecimento prévio dos alunos, sugerimos que os professores retomem o jogo de dominó, destacando suas características e regras. As peças de dominó tradicionais são retângulos divididos em dois lados, cada um contendo uma quantidade de pontinhos que varia de zero a seis, representando números. No jogo *Compound Words Domino*, as peças também são retângulos, mas os dois lados exibem palavras que podem ser combinadas com outras para formar novas palavras. Elaboramos um conjunto de 20 peças, mas apenas 38 palavras, pois a peça inicial é marcada com a palavra “*start*” e a final com “*end*”. O número de peças pode ser alterado conforme a quantidade de alunos por turma. No nosso caso, optamos por uma quantidade de peças de forma que cada criança receba pelo menos uma quando jogarmos coletivamente ou entre quatro e cinco peças quando jogarem em pequenos grupos.

A intenção da proposta é que ao observarem a imagem disponível para a próxima jogada os alunos observem suas peças e façam a manipulação das palavras/sílabas (palavras monossílabas), adicionando-as para verificar se juntas formam uma nova palavra. Por exemplo: a próxima imagem representa a palavra “*tooth*” (dente), o aluno que tiver a peça que contém a imagem “*brush*” (escova) colocará sua peça no tabuleiro, formando o vocábulo “*toothbrush*” (escova de dente). Ao unir as sílabas/palavras para formar a nova palavra, os alunos fazem uma síntese, junção de sílabas/palavras para formar uma (nova) palavra, uma outra habilidade da consciência fonológica (Alves; Finger, 2023). A peça colocada no tabuleiro terá uma outra imagem, à direita, para a próxima jogada. A imagem a seguir ilustra o tabuleiro finalizado com as 20 peças combinadas⁸⁵.

⁸⁵ Palavras na sequência do tabuleiro: *butter + fly (butterfly)*; *pan + cake (pancake)*; *lip + stick (lipstick)*; *rain + bow (rainbow)*; *tooth + brush (toothbrush)*; *sun + flower (sunflower)*; *star + fish (starfish)*; *pop + corn (popcorn)*; *basket + ball (basketball)*; *wheel + chair (wheelchair)*; *mail + box (mailbox)*; *light + house (lighthouse)*; *fire + truck (firetruck)*; *water + slide (waterslide)*; *horse + shoe (horseshoe)*; *ear + ring (earring)*; *pea + nut (peanut)*; *ice + cream (ice cream)*; *pine + apple (pineapple)*.

Figura 17 - Protótipo do “*Compound Words Domino*” - parte 1

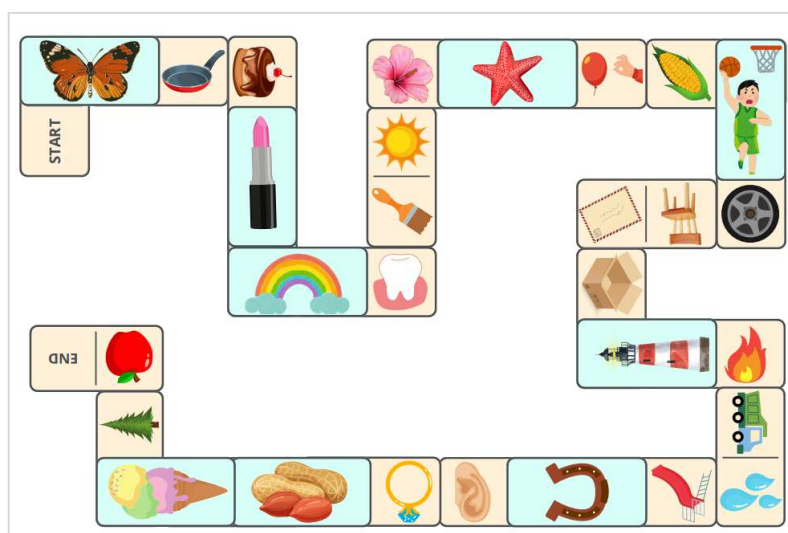


Fonte: Dados da pesquisa.

Para a segunda fase do jogo, como uma forma de ilustrar e fixar a somatória de sílabas e palavras, criamos peças com as imagens que representam as novas palavras formadas. O intuito é que os alunos observem o tabuleiro finalizado e sobreponham a dupla de palavras que, quando unidas, formam uma nova palavra, como mostra a figura 18.

Para facilitar a organização do jogo e visualização das imagens em cada etapa da brincadeira, usamos o fundo laranja claro para as peças da primeira fase e azul claro para as peças das palavras compostas, como podemos observar na imagem na sequência que simula a segunda etapa do jogo em andamento. É possível notar peças de fundo laranja que ilustram as palavras originais e as novas palavras representadas pelas ilustrações com fundo azul.

Figura 18 - Protótipo do “*Compound Words Domino*” - parte 2



Fonte: Dados da pesquisa.

Sugerimos que o professor utilize o mesmo jogo no decorrer do mês, começando com uma rodada coletiva e, gradualmente, passando para pequenos grupos, permitindo que os alunos se familiarizem com o vocabulário e compreendam a formação das palavras compostas. Como finalização, sugerimos a montagem de um painel colaborativo em que os alunos, organizados em duplas, sejam responsáveis por ilustrar palavras compostas. Como em uma soma, um aluno desenha a primeira palavra e o outro a segunda e, juntos, ilustram a palavra composta formada. Após concluírem os desenhos, todos participam da montagem do cartaz coletivo, representando as palavras do jogo.

O *Compound Words Domino* pode ser jogado de maneira inversa. Inicia-se o jogo com as peças azuis dispostas como um tabuleiro. É importante ressaltar que a ordem precisa ser anotada precisamente para que a sequência de peças respeite a formação das palavras. Os alunos são incentivados a segmentar as palavras compostas, identificando as duas que a constituem, ou seja, excluem sílabas/palavras do todo para encontrarem a(s) palavra(s) dentro de outra palavra. O jogo termina quando todas as peças de fundo laranja claro sobrepõem as peças azuis. Essa versão desenvolve as habilidades de segmentar palavra em partes e excluir sílabas, ambas constituintes da consciência fonológica (Alves; Finger, 2023). O quadro a seguir apresenta o planejamento completo da proposta *Compound Words Domino*.

Quadro 17 - Planejamento da atividade “*Compound Words Domino*”

Título	<i>Compound Words Domino</i>
Língua	Inglês
Nível	Crianças de 4 anos e meio a 6 anos (<i>Pre-Kinder e Kinder</i>)
Conteúdo de alfabetização	Consciência silábica
Contextualização	-----
Interdisciplinaridade	-----
Objetivo	Adicionar sílabas/palavras para formar palavras; Sintetizar sílabas/palavras para formar palavras; Segmentar palavras em sílabas; Excluir sílabas/palavras para formar palavras.
Materiais	Peças do jogo “ <i>Compound Words Domino</i> ”
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Converse sobre o jogo do dominó. Pergunte se já jogaram antes, como se joga, quais são as regras, e o que mais eles sabem sobre o jogo. Isso ajuda a ativar o conhecimento prévio e a engajar os alunos. 2. Explique que eles vão aprender uma versão especial do dominó chamada “<i>Compound Words Domino</i>”. Jogue a primeira vez coletivamente, formando

	<p>uma roda com todos os alunos. Depois, deixe-os jogar em trios e quartetos em outros momentos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Distribua as peças do dominó para os alunos. Alguns podem receber mais de uma peça, dependendo do número de peças e de alunos. Coloque a peça inicial no centro da roda. Essa peça deve ter a imagem de uma palavra em um dos lados. 4. O aluno que tiver uma peça que, ao ser combinada com a peça inicial, forme uma nova palavra, deverá colocá-la ao lado da peça inicial. Por exemplo, se a peça inicial mostra "<i>butter</i>" e um aluno tiver a peça com "<i>fly</i>", ele colocará essa peça ao lado, formando "<i>butterfly</i>". Pergunte aos alunos qual palavra foi formada, incentivando a reflexão e o reconhecimento da nova palavra. 5. O jogo continua dessa forma, com cada aluno tentando combinar suas peças para formar novas palavras, até que todas as peças tenham sido usadas e o tabuleiro esteja completo. 6. Para a segunda fase, distribua as cartas das palavras compostas. Cada aluno (ou dupla) deve, na sua vez, encaixar a nova palavra sobre as imagens correspondentes que compõem essa palavra. Isso reforça o entendimento da formação de palavras compostas. 7. Proponha o jogo 1 vez na semana, por 1 mês. Depois, faça um painel coletivo, registrando as palavras compostas aprendidas. Organize os alunos em duplas. Um aluno desenha a figura de uma palavra, o outro desenha a figura da outra palavra e juntos desenharam a imagem da nova palavra formada (palavra composta). Cole-as no painel como se fosse uma soma, por exemplo: <i>butter + fly = butterfly</i>.
Observações	<ul style="list-style-type: none"> • O jogo também pode ser realizado de forma inversa, começando com o tabuleiro montado e retirando as cartas de palavras compostas para descobrirem as duas palavras que a formam. • O "<i>Compound Words Domino</i>" é um jogo que pode ser utilizado em reuniões de pais ou enviado para casa, para que pais e filhos possam brincar juntos, mostrando como as habilidades de consciência fonológica são desenvolvidas em sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio da ludicidade, a proposta não apenas contribui para o desenvolvimento da consciência silábica, mas também expande o vocabulário dos alunos, utilizando as 57 palavras do *Compound Words Domino*. O jogo pode ser adaptado para incluir outras palavras compostas, permitindo a criação de diversas versões. Essa flexibilidade aproveita tanto o modelo original quanto o fato de os alunos já conhecerem as regras do jogo, possibilitando que o joguem com maior autonomia.

O *Compound Words Domino* pode ser utilizado em oficinas com as famílias ou enviado para casa, promovendo momentos de interação em que pais e filhos brincam e aprendem a formar novas palavras pela junção das peças do dominó. Essa atividade também serve como uma oportunidade para apresentar aos familiares o trabalho da instituição no desenvolvimento da consciência fonológica, neste caso especificamente por meio da língua inglesa, que segundo Alves e Finger (2023), contribui para a alfabetização bilíngue dos alunos.

- *Troca-troca das sílabas*

A atividade “Troca-troca das Sílabas” foi elaborada pelos professores do *Pre-Kinder* (crianças entre 4 e 5 anos) e também pode ser realizada na turma seguinte, o *Kinder*. Ao analisarmos o quadro de alfabetização bilíngue para a faixa etária, as professoras de língua portuguesa apontaram que a habilidade de transpor sílabas não fazia parte do seu repertório de atividades de consciência fonológica. Diante disso, decidimos criar uma proposta que desenvolvesse essa habilidade.

De acordo com o quadro de habilidades de consciência fonológica no nível da sílaba, proposto por Alves e Finger (2023), a transposição de sílabas está entre as dez habilidades que abarcam a consciência silábica. Todavia, os autores argumentam que esta habilidade não é frequentemente desenvolvida em língua inglesa devido à pequena quantidade de palavras que são formadas ao invertermos a ordem das sílabas. Além disso, as palavras que permitem tal inversão não são comuns no universo infantil. Sendo assim, o *Troca-troca das Sílabas* é uma proposta específica para a língua portuguesa.

Como as atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica, neste caso específico da consciência silábica, envolvem a reflexão e a manipulação dos sons da fala (Alves; Finger, 2023; Soares, 2016), o *Troca-Troca das Sílabas* foca exclusivamente na manipulação dos sons, e não das palavras escritas. Por essa razão, a curadoria do professor na seleção das palavras para a atividade é primordial. As palavras escolhidas devem permitir a transposição de sílabas para formar novas palavras, considerando sempre o nível fonológico. É fundamental observar os diferentes fonemas que um mesmo grafema pode representar, como a letra E em *veneno* (/vɛnenu/) e *vela* (/vɛla/). Por exemplo, ao transpor as sílabas da palavra *vela*, formamos *lave*, imperativo do verbo *lavar*, se considerarmos a palavra escrita. No entanto, no nível fonológico, a transposição resulta em /lavɛ/, que corresponde a *lavé*, uma palavra inexistente no léxico da língua portuguesa.

A transposição de sílabas demanda que o aluno manipule a ordem dos segmentos, de forma que a sílaba que estava no início da palavra (antes) se torna a última (depois) e vice-versa. Os conceitos de antes/depois, primeiro/segundo ou primeiro/último são noções matemáticas relacionadas à ordem e posição (Lorenzato, 2008). Para que o aluno consiga explorar essa manipulação linguística, é essencial que ele a faça primeiro na prática, explorando essas noções fisicamente. Para tanto, sugerimos iniciar a atividade fazendo uma fila para que os alunos identifiquem quem são os colegas que estão antes/depois, primeiro/último etc. Depois, o professor fará mudanças na fila, usando comandos relacionados à posição, como: “Maria, posicione-se depois do Gustavo” ou “Fernanda, quero

que você seja a primeira da fila”. Acreditamos que essa exploração inicial com o próprio corpo auxiliará os alunos a manipularem elementos mais abstratos, como os segmentos da cadeia sonora da fala, neste caso, as sílabas.

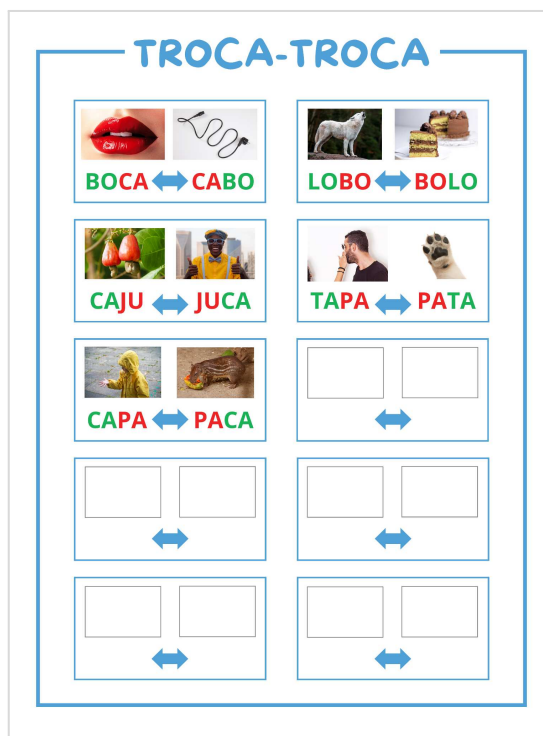
Para o *Troca-Troca das Sílabas*, o professor deverá selecionar palavras que permitam a transposição de sílabas e palavras que não formam outras palavras ao terem suas sílabas transpostas. Sugerimos que a atividade seja realizada com os alunos sentados em suas carteiras ou em semicírculo. O professor convida dois alunos à frente e, em seus ouvidos, diz uma sílaba para cada um deles. Organizando-os de forma a corresponder a “leitura” das sílabas (da esquerda para a direita), os alunos falarão suas sílabas e seus amigos terão que adivinhar a palavra formada, fazendo a síntese silábica, outra habilidade de consciência silábica (Alves; Finger, 2023). Por exemplo, um aluno diz “lo” e o outro “bo”, formando a palavra *lobo*. Após a primeira palavra formada, o professor faz o “troca-troca”, invertendo a posição dos alunos. Eles são convidados a falar suas sílabas novamente e seus colegas de sala vão identificar a palavra formada, verificando se ela forma uma palavra conhecida ou se ela forma uma palavra que não faz parte do português. Seguindo o exemplo, ao inverter as sílabas, os alunos verbalizam “bo” e “lo”. Ao sintetizarmos as sílabas, formamos a palavra *bolo*, ou seja a palavra *lobo* permite a transposição de sílabas. Para auxiliar os alunos perceberem a importância da posição das sílabas nas palavras, visto que ela muda a palavra formada, é essencial levá-los a refletir sobre a noção matemática de antes/depois, um dos vários elementos que contribuem para o desenvolvimento do senso matemático na educação infantil (Lorenzato, 2008).

Após a manipulação das sílabas na oralidade, propomos o registro das palavras que permitem a transposição de sílabas no cartaz do *Troca-Troca das Sílabas*. O intuito é que os alunos observem a modelagem da escrita das palavras, feita pelo professor. Nesse momento, é fundamental que o professor demonstre, de maneira clara e detalhada, as ações envolvidas no processo de escrita. Isso inclui a pronúncia da palavra desejada, a separação da palavra em partes, a reflexão sobre a primeira sílaba, a relação entre os sons e as letras que os representam e o traçado das letras da primeira sílaba. Em seguida, o professor retorna à sílaba restante, repete o processo e conclui a escrita. Assim, de forma explícita e intencional, o professor modela o ato de escrever, tornando-o acessível e compreensível para os alunos.

Sugerimos o uso de imagens para ilustrar cada uma das palavras e canetas de cores diferentes para a escrita das sílabas. O destaque das cores tem como objetivo auxiliar a visualização da troca das sílabas na escrita de ambas as palavras. Nesse momento, orientamos que o professor volte a chamar a atenção para a posição das sílabas nas palavras formadas,

trabalhando a noção matemática de antes/depois ou primeiro/último (Lorenzato, 2008). A figura na sequência simula a execução do cartaz do *Troca-Troca das Sílabas*.

Figura 19 - Protótipo do cartaz da atividade “Troca-troca das sílabas”



Fonte: Dados da pesquisa.

O planejamento completo da proposta “Troca-troca das Sílabas” está descrito no quadro a seguir.

Quadro 18 - Planejamento da atividade “Troca-troca das Sílabas”

Título	Troca-troca das sílabas
Língua	Português
Nível	Crianças de 4 anos e meio a 6 anos (<i>Pre-Kinder e Kinder</i>)
Conteúdo de alfabetização	Consciência silábica.
Contextualização	-----
Interdisciplinaridade	Matemática - noção matemática de antes/depois (posição)
Objetivo	Transpor sílabas; Sintetizar sílabas; Acompanhar a escrita de palavras modelada pelo professor.

Materiais	Cartaz; Figuras das palavras, que quando transpostas as sílabas, formam uma outra palavra.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para que os alunos se familiarizem com os conceitos de antes/depois e de troca de posições, é importante que explorem essas ideias de forma concreta e corporal. Para isso, organize as crianças em uma fila. Questione, de forma aleatória, quem está antes e quem está depois de cada aluno. Em seguida, proponha trocas de posição entre alguns colegas, repita os questionamentos e incentive os alunos a refletirem sobre o motivo de as respostas terem mudado. 2. Posteriormente, dê comandos que envolvam mudanças específicas na organização da fila, como, por exemplo: “André, posicione-se depois da Alice” ou “Marina, coloque-se antes do João”, as noções de posição. 3. Conte aos alunos que agora eles farão algo parecido, mas com palavras. 4. Selecione algumas palavras, que quando transpostas as sílabas, formam novas palavras, por exemplo: LO-BO vira BO-LO. Selecione outras palavras que, quando transpostas as sílabas, não formam uma palavra. 5. Escolha dois alunos. Conte no ouvido de cada um a sílaba que ele será. 6. Organize-os lado a lado. Se atente para que eles estejam na sequência do leitor, ou seja para quem está “lendo” a palavra, será da esquerda para a direita. 7. Peça para que o primeiro fale a sua sílaba e o depois o segundo. Questione qual palavra formou (essa é uma proposta de síntese de sílabas, também uma habilidade de consciência silábica). 8. Agora, inverta a posição dos alunos e peça para que eles falem suas sílabas, respeitando a nova ordem. Questione qual palavra formou e se é uma palavra do repertório da língua portuguesa. 9. Registre em um cartaz as palavras que, quando transpostas as sílabas, formaram uma nova palavra. Cole as imagens e modele a escrita, usando uma cor para cada sílaba. Converse com os alunos sobre as posições das sílabas nas duas palavras, trabalhando as noções de antes e depois (primeiro/segundo).
Observações	<ul style="list-style-type: none"> • Essa é uma atividade recorrente que pode acontecer semanal ou quinzenalmente. • O cartaz de transposição das sílabas é um material que pode ser utilizado em reuniões de pais e apresentações da escola, mostrando como as habilidades de consciência fonológica são desenvolvidas em sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa.

Almejamos que essa seja uma atividade recorrente no planejamento dos professores, acontecendo semanal ou quinzenalmente. O cartaz do *Troca-troca das Sílabas* deverá ficar exposto durante o ano e ser alimentado gradualmente, conforme a aplicação da atividade ao longo dos meses. Além de ser um item decorativo da sala de aula, com fins pedagógicos, o cartaz também pode ser apresentado aos pais e familiares em reuniões e oficinas. Dessa forma, é possível demonstrar como a consciência fonológica, nesta proposta a consciência silábica em língua portuguesa, e o acesso ao universo letrado têm sido integrados à rotina pedagógica da turma e ao trabalho de alfabetização bilíngue dos estudantes.

5.2 ATIVIDADES QUE PROMOVEM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO NÍVEL INTRASSILÁBICO: ALITERAÇÕES E RIMAS

- *Memory Chain Game*⁸⁶

A atividade “*Memory Chain Game*” foi elaborada pelos professores do grupo *Pre-Kinder* (crianças entre 4 e 5 anos). A proposta é uma adaptação da brincadeira “Fui à Lua e levei...”, conhecida em inglês como *Memory Chain Game*. Assim como nos demais jogos previstos neste estudo, a combinação de elementos lúdicos e aprendizagem de conteúdos curriculares têm por objetivo o engajamento e o desenvolvimento dos alunos (Kishimoto, 2008; 2009; 2010), além de ser um recurso valioso no desenvolvimento da consciência fonológica (Alves; Finger, 2023). Essa brincadeira, especificamente, envolve a mobilização de vocabulário, a criatividade e a memória, de forma que cada participante adiciona um item à lista, seguindo um critério, tal como: frutas, animais, objetos da casa. A ideia é nomear todos os itens na ordem correta e acrescentar um a mais que se encaixe na categoria pré-determinada.

As adaptações foram realizadas considerando dois aspectos principais: a faixa etária dos alunos e os objetivos específicos do processo de alfabetização. Como crianças de 4 a 5 anos ainda apresentam dificuldades em memorizar sequências muito longas de palavras, avaliamos que seria desafiador garantir a participação de todos em uma única rodada da brincadeira original — especialmente em turmas numerosas. Os últimos participantes, por exemplo, precisariam manter mais de 12 a 14 palavras na memória de curto prazo, o que tornaria a atividade exaustiva e pouco produtiva.

No que se refere aos objetivos pedagógicos, identificamos que a proposta original exigiria que as crianças produzissem palavras que começassem com o mesmo som (seguindo o critério das aliterações), uma habilidade da consciência fonológica no nível intrassilábico (Alves; Finger, 2023) ainda muito complexa para o nível de desenvolvimento atual dos alunos, conforme os objetivos do quadro de alfabetização bilíngue para o *Pre-Kinder* (apêndice C). Por isso, optamos por utilizar imagens de apoio para que as crianças pudessem explorar palavras iniciadas pelo mesmo som, sem que o critério fosse revelado previamente. A ideia é que elas o descubram ao longo da atividade. Ao nomearem e ouvirem palavras como *glasses, globe, gloves, glue, glitter* e *glow* (óculos, globo, luvas, cola, purpurina e brilhar), espera-se que os alunos identifiquem o elemento comum entre elas: todas se iniciam com o som /gl/.

⁸⁶ Jogo da Memória Corrente. Tradução própria.

Como a atividade direciona a atenção dos alunos para a cadeia sonora das palavras, em vez de focar exclusivamente em seus significados, ela favorece o desenvolvimento da consciência metalinguística, em especial a consciência fonológica no nível intrassilábico (Alves; Finger, 2023). Isso significa que os alunos são levados a refletir sobre elementos formais da língua, como os sons iniciais das palavras, que normalmente passam despercebidos no uso cotidiano da linguagem. De acordo com Soares (2016), a consciência metalinguística é uma habilidade essencial na aquisição inicial da língua escrita, pois permite que a criança compreenda o funcionamento do sistema linguístico e estabeleça relações entre sons e letras. Essa atividade também dialoga com os princípios propostos por Vygotsky (1998), no que concerne à dissociação do significante e do significado, fundamental para o processo de alfabetização.

O *Memory Chain Game* é uma proposta que pode ser realizada tanto em inglês quanto em português, já que ambas as línguas apresentam um repertório amplo de palavras que compartilham a mesma sequência consonantal inicial. Considerando a faixa etária dos alunos, recomenda-se que os professores priorizem os encontros consonantais, pois tendem a ser mais perceptíveis do que os fonemas. Outra possibilidade, no caso do português, é explorar sílabas, dado que o léxico da língua portuguesa apresenta uma alta frequência de sílabas canônicas (consoante + vogal) (Soares, 2016), o que permite o critério a partir das famílias silábicas, ou também vogais, letras cujos sons são facilmente prolongáveis. No entanto, vale destacar que essa adaptação aproxima a atividade do desenvolvimento da consciência silábica. A seguir, apresentamos um exemplo de seleção de imagens para o *Memory Chain Game* em inglês.

Figura 20 - Exemplo de imagens para o “*Memory Chain Game*”⁸⁷



Fonte: Dados da pesquisa.

⁸⁷ Vocabulário: *flag, flute, float, flower, fly, flu, flan, floss, flour, flashlight, flip flops, flamingo.*

O quadro na sequência apresenta o planejamento completo da proposta “*Memory Chain Game*”.

Quadro 19 - Planejamento da atividade “*Memory Chain Game*”

Título	<i>Memory Chain Game</i> / Jogo da Memória Corrente
Língua	Português e/ou Inglês
Nível	Crianças de 4 anos e meio a 7 anos e meio (Pre-Kinder, Kinder e <i>1st Year</i>)
Conteúdo de alfabetização	Consciência fonológica no nível intrassilábico - aliteração
Contextualização	Quando possível, selecionar vocabulário relacionado com as temáticas estudadas. Todavia nem sempre é possível encontrar apenas palavras que comecem com o mesmo som de um mesmo tema. Nesses casos, é válido escolher uma palavra relacionada ao conteúdo para contextualizar as demais.
Interdisciplinaridade	-----
Objetivo	Conhecer/explorar palavras que começam com o mesmo som. Identificar o som que se repete no início de palavras.
Materiais	Figuras (Exemplo em português: braço, brinquedo, broto, Brasil, brinco. Exemplo em inglês: <i>flag, flute, float, flower, fly</i>);
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Faça uma roda e distribua uma imagem por aluno (ou uma imagem por dupla, caso não tenha a quantidade suficiente). 2. Escolha o primeiro jogador. Ele mostra e fala o nome de sua imagem. Por exemplo: <i>flag</i> (bandeira). O aluno manterá a imagem à mostra. 3. O próximo aluno verbalizará a palavra anterior, mostrará sua imagem e falará seu nome. Por exemplo: <i>Flag and flute</i> (bandeira e flauta). 4. O aluno seguinte fará o mesmo. Por exemplo: <i>Flag, flute and float</i> (bandeira, flauta e flutuar). 5. Seguir com a brincadeira até o final, de forma que os alunos usem as imagens para auxiliá-los na verbalização das palavras, principalmente quando muitas já foram apresentadas. 6. Quando finalizar as imagens, questione os alunos sobre as semelhanças entre todas as palavras apresentadas. O ideal é que eles percebam que todas começam com o mesmo som e consigam identificar qual som é esse.
Observações	<ul style="list-style-type: none"> • Essa atividade deve ser realizada pelo menos uma vez na semana para que as crianças se apropriem do vocabulário e identifiquem o som inicial com facilidade. • O “<i>Memory Chain Game</i>” é um material que pode ser utilizado em reuniões de pais e apresentações da escola, mostrando como as habilidades de consciência no nível intrassilábico, no caso as aliterações, são desenvolvidas em sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme os alunos se familiarizarem com a brincadeira e o novo vocabulário, o professor poderá remover o apoio visual, aumentando o nível de dificuldade da proposta. Neste caso, o objetivo passa de identificar para apontar palavras que comecem com um som pré-estabelecido.

Além do desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, a atividade promove a expansão do repertório dos alunos e fortalece habilidades cognitivas, como a memória de trabalho e o controle inibitório, dois componentes centrais das funções executivas. A memória de trabalho é mobilizada à medida que as crianças precisam reter, atualizar e nomear as palavras já mencionadas por seus colegas, enquanto o controle inibitório é acionado para que elas evitem distrações e respostas aleatórias, concentrando-se na sequência correta. Segundo Diamond (2013), atividades lúdicas, como a brincadeira *Memory Chain Game*, são recursos relevantes no desenvolvimento dessas habilidades com crianças que cursam a educação infantil.

E assim como as demais brincadeiras e jogos propostos neste estudo, essa atividade pode ser utilizada em amostras pedagógicas para que familiares possam experienciar na prática como seus filhos têm desenvolvido a consciência fonológica em ambas as línguas no decorrer do ano letivo.

- *Rhyme Time*⁸⁸

A atividade *Rhyme Time* foi elaborada pelas professoras da turma do *Pre-Kinder* (crianças entre 4 e 5 anos) e também é indicada para o *Tiny Tots* (crianças entre 3 e 4 anos) e o *Kinder* (crianças entre 5 e 6 anos). A proposta visa desenvolver habilidades de consciência fonológica no nível intrassilábico, mais especificamente as rimas (Alves; Finger, 2023). No geral, as professoras de língua portuguesa trabalham com rimas de forma intencional no nível do *Pre-Kinder*, visto que o portfólio de alfabetização (material próprio da escola elaborado pela presente pesquisadora) incorpora atividades que fomentam a identificação de palavras que rimam. Entretanto, os demais níveis não possuem uma organização pedagógica que oriente o trabalho com rimas em português, ficando a cargo das professoras as adicionarem no planejamento.

No que concerne a língua inglesa, o trabalho com rimas acontece de forma integrada às rodas de músicas, com as clássicas *nursery rhymes*, e às contações de histórias rimadas, como o livro “*Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?*” de Eric Carle e a coletânea de livros do Dr. Seuss. Todavia, em sua maioria, essas atividades não têm como objetivo levar os

⁸⁸ Hora da rima. Tradução própria.

alunos a desenvolverem intencional e sistematicamente a consciência metalinguística, em especial a consciência fonológica no nível intrassilábico. As rimas se fazem presentes de forma velada, ao cantarem as músicas infantis e ao ouvirem as histórias, mas as professoras não estão habituadas a chamarem a atenção dos alunos aos componentes linguísticos das palavras que as compõem.

Diante deste cenário, decidimos elaborar uma proposta para sistematizar a apresentação de conjunto de rimas em português e inglês desde o *Tiny Tots* ao *Kinder*, sendo que o 1º Ano também incorporará essa atividade no seu planejamento em 2025, até que os próximos grupos já tenham explorado essa atividade nos anos anteriores. Além disso, a atividade funcionará como uma apresentação de palavras que rimam, antecedendo atividades que levem os alunos a identificarem e apontarem palavras que compartilham a mesma sequência sonora formada pelo núcleo vocálico e pela coda da sílaba tônica, habilidades da consciência fonológica no nível intrassilábico (Alves; Finger, 2023).

Ancorados em uma série de pesquisas, Soares (2016) e Alves e Finger (2023) destacam que a intencionalidade pedagógica no trabalho com rimas desde a educação infantil é fundamental para o processo de alfabetização, especialmente em línguas mais opacas, como o inglês. Esse idioma, além de possuir um vasto repertório de palavras que rimam devido à variedade de consoantes possíveis no final das sílabas (Alves; Finger, 2023) — como em palavras terminadas em *-st* (*fast/past*) e *-wn* (*brown/clown*) —, apresenta um grande número de monossílabos, o que facilita o desenvolvimento dessa habilidade. Exemplos disso são palavras como *dog/frog* e *sock/rock*. Soares (2016) também ressalta que, devido à irregularidade da ortografia do inglês, os alunos podem se beneficiar do uso da analogia na escrita e leitura de palavras que rimam. Ou seja, ao saber escrever a palavra *brought*, por analogia, o aluno poderá escrever *thought*, visto que relações simples entre grafema-fonema muitas vezes não funcionam na língua inglesa (Goswami; Bryant, 1990).

A seleção do conjunto de rimas pode ser contextualizada a partir das temáticas em estudo. Por exemplo, ao trabalhar o corpo humano, é possível escolher palavras que rimem com “*toe*” (dedão), em articulação com a música “*Head, Shoulders, Knees and Toes*”, já explorada pelos alunos. Como também é possível usar o vocabulário de uma história rimada, como “*Sheep in a Jeep*” (Shaw; Apple, 1986), lida no projeto *Reading Challenge*.

A ludicidade se faz presente por meio da *Rhyme Box*⁸⁹ que as crianças passarão de mão em mão, entoando o poema que criamos, com a ajuda da inteligência artificial, exclusivamente para a atividade (descrito no quadro 20). O aluno que estiver segurando a

⁸⁹ Caixa das Rimadas. Tradução própria.

caixa quando o poema terminar, deverá retirar uma imagem e mostrá-la aos colegas de sala, falando o nome da figura. Todas as imagens da *Rhyme Box* rimam, sendo assim, os alunos serão levados a conhecer/identificar palavras que rimam, habilidade da consciência no nível intrassilábico (Alves; Finger, 2023).

Para fazer o registro da atividade, a sala terá um *Rhyme Book*⁹⁰, figura 21. Nesse material, com a ajuda dos alunos, o professor irá colar as imagens cujos nomes rimam. A intenção é que o professor utilize o *Rhyme Book* diversas vezes, revisando o repertório de rimas construído ao longo do ano letivo.

Figura 21 - Protótipo do “*Rhyme Book*” da atividade “*Rhyme Time*”⁹¹



Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro a seguir apresenta o planejamento completo da proposta “*Rhyme Time*”.

Quadro 20 - Planejamento da atividade “*Rhyme Time*”

Título	<i>Rhyme Time</i> / Hora da Rima
Língua	Português e/ou Inglês
Nível	Crianças de 3 anos e meio a 6 anos (<i>Tiny Tots</i> , <i>Pre-Kinder</i> e <i>Kinder</i>)
Conteúdo de alfabetização	Consciência fonológica no nível intrassilábico - rimas
Contextualização	Palavra-chave proveniente das temáticas dos portfólios bilíngues ou demais projetos da escola. Outra possibilidade é contextualizar com algumas das músicas infantis, cantadas na roda de música, ou a contação de uma história rimada.

⁹⁰ Livro das Rimas. Tradução própria.

⁹¹O primeiro conjunto de palavras rimam com *cat*: *hat, mat, bat, fat, rat, chat, flat, acrobat*. O segundo conjunto rima com *bee*: *tree, key, coffee, knee, three, sea, me, tea, pea*.

Interdisciplinaridade	-----
Objetivo	Conhecer palavras que rimam; Identificar palavras que rimam.
Materiais	<i>Rhyme Box</i> ; <i>Rhyme Book</i> ; Imagens e/ou objetos que rimam com a palavra-chave; Imagens para colar no “ <i>Rhyme Book</i> ”.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresente aos alunos a <i>Rhyme Box</i> e explique que dentro dela há figuras ou objetos cujos nomes rimam com a palavra-chave. 2. Introduza a rima da semana, mostrando a imagem da palavra-chave. 3. Faça uma roda. Passe a <i>Rhyme Box</i> enquanto todos cantam os versos: 4. “<i>Rhyme Box, Rhyme Box, pass it around, When it stops, a picture's found! Find a word, oh what fun, Rhyme it, rhyme it, with everyone!</i>” 5. Quando a música terminar, o aluno que está com a <i>Rhyme Box</i> retira um objeto ou uma imagem da caixa e apresenta para os alunos. Explore a pronúncia da palavra, enfatizando o som final. Compare-a com a palavra-chave, mostrando aos alunos como elas rimam. 6. Continue a atividade até a última imagem/objeto da <i>Rhyme Box</i>. Enfileire as imagens e explore seus nomes e rimas de diversas maneiras com os alunos. 7. Registre as palavras que rimam no <i>Rhyme Book</i>. Cada rima terá sua própria página. 8. A cada duas, três e quatro semanas, elabore atividades, jogos ou brincadeiras com as diferentes rimas apresentadas, de forma que os alunos identifiquem e agrupem aquelas que rimam.
Observações	<ul style="list-style-type: none"> • Essa é uma atividade recorrente que pode acontecer semanal ou quinzenalmente. • Revise as rimas já trabalhadas antes de apresentar uma nova. • O <i>Rhyme Book</i> é um material que pode ser utilizado em reuniões de pais e apresentações da escola, mostrando como as habilidades de consciência fonológica são desenvolvidas em sala de aula. • Essa proposta pode ser realizada em português ou inglês exclusivamente, mas também pode ser uma proposta bilíngue, em que cada língua confecciona páginas do “<i>Rhyme Book</i>”.

Fonte: Dados da pesquisa.

A depender do nível, podemos apresentar um conjunto diferente de rimas a cada semana ou quinzena. Após a apresentação das rimas, orientamos para que o professor revise o vocabulário e promova outras atividades (planejamos algumas opções que serão descritas mais adiante) com as palavras já aprendidas, podendo, inclusive, misturar diferentes rimas, aumentando a dificuldade das atividades.

Na escola, optamos por desenvolver a mesma proposta em ambas as línguas, pois essa atividade nos fornece um controle de quais rimas e palavras foram exploradas ao longo dos

meses. Dessa forma, no ano letivo seguinte, poderemos partir do vocabulário abordado anteriormente, ampliando o repertório de rimas ou trazer novos conjuntos de palavras.

O *Rhyme Book* deverá ser alimentado a cada novo conjunto de rimas apresentado e poderá ser um recurso interessante para apresentar aos familiares como parte do trabalho que a escola tem desenvolvido em relação à alfabetização bilíngue.

- *Rhyming Yard Games*⁹²

Os “Jogos de Pátio com Rimass”, em inglês *Rhyming Yard Games*, foram elaborados pelas professoras da turma do *Kinder* (crianças de 5 a 6 anos) e são indicados para os alunos do *Pre-Kinder* (crianças de 4 a 5 anos) e do 1º Ano. Essas três atividades lúdicas visam desenvolver habilidades de consciência fonológica no nível intrassilábico, neste caso, as rimas.

Como dito anteriormente, o trabalho com rimas é essencial para o processo de alfabetização e precisa iniciar ainda na educação infantil, especialmente na língua inglesa (Soares, 2016; Alves; Finger, 2023). Esta sequência de brincadeiras foi planejada como uma continuação da atividade *Rhyme Time*, apresentada acima. O objetivo é ampliar o repertório dos professores, oferecendo diferentes atividades para desenvolver a consciência intrassilábica (rimas). Dessa forma, após a introdução de alguns conjuntos de rimas, eles poderão alternar as atividades em seu planejamento, considerando que os *Rhyming Yard Games* envolvem pelo menos três rimas diferentes.

Além de simplesmente levar os alunos a reconhecerem palavras que rimam, principal objetivo do *Rhyme Time*, os jogos de pátio visam aumentar o nível de dificuldade no desenvolvimento das habilidades de consciência intrassilábica, partindo para a identificação de palavras que rimam (Alves; Finger, 2023).

Inspiradas nas atividades matemáticas de classificação para a educação infantil, que envolvem a organização de grupos e categorias com base em semelhanças (Lorenzato, 2008), desenvolvemos atividades que incentivam os alunos a observar imagens, dissociar o significante do significado (Vygotsky, 1998; Soares, 2016) e focar na sequência de sons que compõem o final das palavras. Dessa forma, são estimulados a identificar e agrupar (formação de conjuntos) aquelas que possuem terminações semelhantes, ou seja, que rimam.

Na primeira versão do jogo de pátio, o professor colocará uma figura representando cada rima em um espaço delimitado no chão. Cada aluno receberá uma imagem e, ao analisar os sons da palavra correspondente, comparará com as três figuras disponíveis para identificar

⁹² Jogos de pátio das rimas. Tradução própria.

aquela que termina com o mesmo som. Por fim, deverá se posicionar no local adequado. Após todos os alunos se posicionarem no grupo correspondente à sua rima, o professor faz a tomada de consciência, verificando, com a ajuda dos alunos, se eles conseguiram identificar as palavras que rimam.

A segunda opção de brincadeira envolve a formação de grupos entre os próprios alunos. Cada um receberá uma imagem e, ao sinal do professor, deverá comparar sua palavra com as dos colegas, identificando aqueles cujas palavras rimam com a sua. Dessa forma, os alunos se organizam em grupos de acordo com as rimas. Por exemplo, no primeiro grupo estarão os alunos com as imagens de *hat*, *cat*, *mat* e *fat*, enquanto no segundo grupo ficarão aqueles com as imagens de *dog*, *fog*, *log* e *frog*.

A última variação dos *Rhyming Yard Games* apresenta um nível de dificuldade maior, pois os alunos contarão apenas com o recurso auditivo para identificar a palavra dada. Assim como na primeira versão, o professor delimita três grandes espaços no chão e posiciona no centro de cada um uma imagem representando uma rima. Enquanto isso, os alunos caminham livremente pelo pátio. Ao ouvir a palavra dita pelo professor, cada aluno deve analisá-la e identificar em qual dos espaços está a imagem cujo nome rima com a palavra anunciada, dirigindo-se até ele. Para tornar a atividade mais desafiadora, o professor pode incluir algumas pegadinhas, dizendo palavras que não rimam com nenhuma das imagens disponíveis.

A figura a seguir ilustra uma sugestão de conjuntos de palavras a serem utilizados nos jogos de pátio: (i) *hat*, *bat* (morcego), *cat*, *bat* (taco de beisebol), *rat* e *mat*; (ii) *ten*, *hen*, *Big Ben*, *ten*, *men* e *zen*; (iii) *dog*, *log*, *hedgehog*, *frog*, *fog* e *hot dog*.

Figura 22 - Exemplo de imagens para a atividade “*Rhyming Yard Games*”⁹³



Fonte: Dados da pesquisa.

⁹³ *Hat*, *bat*, *cat*, *bat*, *rat*, *mat*; *pen*, *hen*, *Big Ben*, *ten*, *men*, *zen*; *dog*, *log*, *hedgehog*, *frog*, *fog*, *hot dog*.

O quadro na sequência apresenta o planejamento completo da proposta “*Rhyming Yard Games*”.

Quadro 21 - Planejamento da atividade “*Rhyming Yard Games*”

Título	<i>Rhyming Yard Games</i> / Jogos de Pátio das Rimas
Língua	Português ou Inglês
Nível	Crianças de 4 anos e meio a 7 anos (<i>Pre-Kinder, Kinder e 1º Ano</i>)
Conteúdo de alfabetização	Consciência fonológica no nível intrassilábico - rimas
Contextualização	Palavras-chave proveniente das temáticas dos portfólios bilíngues ou demais projetos da escola. Outra possibilidade é utilizar os últimos conjuntos de rimas apresentados no <i>Rhyme Time</i> ⁹⁴ .
Interdisciplinaridade	Matemática - comparação e classificação para formação de conjuntos.
Objetivo	Identificar palavras que rimam.
Materiais	Imagens de figuras que rimam (3 famílias de rimas por jogo) Giz de quadro
Procedimento	<p>versão 1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desenhe três “casinhas” no pátio da escola (use giz de quadro), cada uma representando uma família de rimas diferentes (ex.: palavras que rimam com <i>hat, pen, e dog</i>). 2. Entregue a cada aluno uma figura que representa uma palavra que rima com uma das famílias de rimas selecionadas. 3. Explique que cada casinha só pode ser “habitada” por palavras que rimam entre si. No sinal da professora, os alunos devem entrar na casinha que corresponde à rima de sua figura. 4. Ao final, reúna os alunos em cada casinha e explore as palavras que rimam. Pergunte: “Quais palavras rimam com...?” e incentive os alunos a repetirem as palavras em voz alta. <p>versão 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Use as mesmas figuras da atividade anterior, garantindo que os alunos já estejam familiarizados com elas. 2. Entregue a cada aluno uma figura, explicando que elas precisarão encontrar outras palavras que rimem com a sua. No comando da professora, os alunos devem circular pela sala e formar grupos com aqueles que têm palavras que rimam com a sua. 3. Quando todos tiverem formado seus grupos, verifique com a turma se os pares ou grupos estão corretos. Incentive a discussão, perguntando: “Essas palavras realmente rimam? Por que?” <p>versão 3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desenhe 3 grandes círculos no pátio da escola e coloque a imagem de 1 rima diferente em cada um. Use as imagens das atividades anteriores.

⁹⁴ Atividade descrita anteriormente, a partir da página 182.

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Explique aos alunos que eles precisam encontrar o círculo correto com base na palavra dita por você. 3. Chame uma palavra em voz alta, e todos os alunos devem correr para o círculo que corresponde à rima da palavra dita. Por exemplo, se você disser <i>mat</i>, as crianças devem ir para o círculo onde está a imagem de <i>hat</i>. 4. Após todos os alunos escolherem seus círculos, reveja com eles se escolheram o adequado. Discuta as escolhas e esclareça qualquer confusão sobre as rimas. 5. Continue a atividade com diferentes palavras até que todas as crianças tenham tido a oportunidade de praticar várias vezes.
Observações	<ul style="list-style-type: none"> • Essa sequência de brincadeiras deve ser realizada quinzenalmente (cada uma em um dia diferente, mas com o mesmo grupo de palavras). E deve ser repetida com diferentes famílias de rimas. Por exemplo: em uma quinzena usa as rimas <i>hat, pen e dog</i>, na quinzena seguinte <i>rock, ball e bee</i>. • Essa proposta pode ser realizada em português ou inglês. As palavras que rimam podem ser registradas no caderno (escrita em português e ilustração em inglês). • Essas atividades são atividades interessantes para uma oficina com as famílias. Uma forma prática de demonstrar como as habilidades de consciência fonológica são desenvolvidas em sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os *Rhyming Yard Games* deverão ser propostos com frequência, após a apresentação de algumas famílias de rimas, de forma que a cada brincadeira os alunos explorem rimas diferentes. Sugerimos, também, que o professor aproveite a oportunidade para usar a área externa da escola, como o pátio, o gramado ou a quadra. Além dos alunos se atentarem aos aspectos linguísticos, eles poderão explorar os movimentos corporais amplos e a interação entre os colegas, essenciais para o desenvolvimento infantil (Brasil, 2018).

Esses três jogos de pátio educativos, ao combinarem diversão com o desenvolvimento de habilidades específicas (Kishimoto, 2008) — neste caso, a consciência fonológica —, também podem ser aplicados em oficinas com os pais. Essa é uma oportunidade de proporcionar a interação entre pais e filhos, bem como demonstrar como a instituição propõe atividades que contribuem para a aquisição inicial da língua escrita em duas línguas.

- *Rhyme Smash*⁹⁵

O jogo educativo *Rhyme Smash* foi proposto pelas professoras do 1º Ano e pode ser utilizado com crianças a partir dos 5 anos (segundo semestre do *Pre-Kinder* em diante), tanto nas aulas de português como inglês. A atividade tem como objetivo desenvolver a sensibilidade às rimas, ou seja, a consciência fonológica no nível intrassilábico (Alves; Finger, 2023). Ressaltamos, como dito previamente, o quanto os jogos podem e devem ser

⁹⁵ Bate-rimas. Tradução própria.

usados como um importante recurso na aprendizagem dos alunos (Kishimoto, 2008; 2009; 2010), em especial na alfabetização (Alves; Finger, 2023).

Tendo por base mais um jogo do repertório das crianças, nos inspiramos no *Tapa Certo*, da Estrela, e em seu similar *Mãozinha Bate-Bate*, da Toia, ambos recomendados para crianças a partir de 5 anos (figura 23). No jogo original, a criança deve identificar a imagem correspondente àquela apresentada, utilizando uma mãozinha com ventosa para capturar a figura correta.

Figura 23 - Jogos “Tapa Certo” e “Mãozinha Bate-Bate”



Fonte: Compilação da Autora (2025)⁹⁶.

Em nossa versão, os alunos vão além da identificação visual: precisam observar a imagem dada, dissociar o significante do significado (Vygotsky, 1998; Soares, 2016), concentrar-se nos sons finais das palavras e, entre as diversas figuras espalhadas no chão, encontrar aquelas que rimam. Por exemplo, se a imagem apresentada for *bear*, os alunos deverão identificar as figuras de *chair* e *pear*. Caso a escola não tenha as mãozinhas com ventosas, os alunos poderão “bater” nas rimas com suas próprias mãos, ou usar um palito de sorvete com fita crepe enrolada ao avesso na ponta.

Vale ressaltar que é essencial que o jogo englobe várias famílias de rimas, tanto para que vários alunos possam jogar de uma vez como para que os alunos explorem um amplo conjunto de palavras e o jogo não termine tão rapidamente. Diante disso, é muito provável que o professor não consiga conectar a atividade às demais temáticas desenvolvidas em sala de aula. Sugere-se que essa proposta seja contemplada no planejamento após a apresentação

⁹⁶ Imagem do jogo Tapa Certo: www.magazineluiza.com.br/tapa-certo-estrela/p/kjf5hh4gfg/md/tfpb/.

Imagem do jogo Mãozinha Bate-Bate:

www.amazon.com.br/M%C3%A3ozinha-Bate-F%C3%A9rias-Animadas/dp/B07XKYLKWC.

de pelo menos seis rimas diferentes, ou seja, a partir do segundo semestre do *Pre-Kinder* ou nos anos seguintes. A figura a seguir apresenta uma possibilidade de figuras para uma versão do jogo: (i) *log, frog, dog*; (ii) *ten, men, hen*; (iii) *plate, eight, skate*; (iv) *kite, light, fight*; (v) *ball, doll, tall*; (vi) *bear, pear, chair*; (vii) *jar, star, car*; (viii) *purple, turtle, circle*.

Figura 24 - Exemplo de imagens para a atividade “*Rhyme Smash*”



Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro a seguir apresenta o planejamento completo da proposta “*Rhyme Smash*”.

Quadro 22 - Planejamento da atividade “*Rhyme Smash*”

Título	<i>Rhyme Smash</i> / Bate-rimas
Língua	Português ou Inglês
Nível	Crianças de 4 anos e meio a 7 anos (<i>Pre-Kinder, Kinder e 1º Ano</i>)
Conteúdo de alfabetização	Consciência fonológica no nível intrassilábico - rimas
Contextualização	-----
Interdisciplinaridade	-----
Objetivo	Identificar palavras que rimam.
Materiais	Mãos adesivas de brinquedo (com ventosas) ou palitos de sorvete com fita crepe. Imagens de palavras que rimam.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Converse sobre o jogo (Mãozinha bate-bate). Pergunte se já jogaram antes, como se joga, quais são as regras, e o que mais eles sabem sobre o jogo. Isso ajuda a ativar o conhecimento prévio e a engajar os alunos. 2. Explique que eles vão aprender uma versão especial do jogo, usando as rimas. Jogue a primeira vez coletivamente, formando uma roda com todos os alunos. Depois, deixe-os jogar em trios e quartetos em outros momentos.

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Faça uma roda com os alunos e organize as imagens no chão. 4. Distribua as mãos adesivas de brinquedo para alguns alunos, explicando como utilizá-las de forma segura. 5. Diga uma palavra em voz alta. Os alunos precisam encontrar, entre as imagens no chão, uma imagem cujo nome rima com a palavra dita. Ao encontrar a imagem que rima, eles devem usar a mão adesiva para "bater" na imagem correspondente. Pode haver mais de uma palavra que rima. 6. Continue a brincadeira com diferentes palavras e diferentes alunos. 7. Depois de várias rodadas, reúna os alunos e revise as palavras e rimas que foram encontradas durante o jogo. Pergunte: "Qual palavra rimou com...?".
Observações	<ul style="list-style-type: none"> • É possível fazer diversas versões do jogo, alterando as famílias de rimas e ampliando o vocabulário dos alunos. • Essa brincadeira deve anteceder às atividades que tenham o objetivo “produzir rimas”. É uma forma de prepará-los para atividades que demandam habilidades mais complexas. • Essa proposta pode ser realizada em português ou inglês. As palavras que rimam podem ser registradas no caderno (escrita e/ou ilustração em ambas as línguas). • Essas atividades são atividades interessantes para uma oficina com as famílias. Uma forma prática de demonstrar como as habilidades de consciência fonológica são desenvolvidas em sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa.

O professor poderá dificultar o jogo, usando apenas a pronúncia de uma palavra para que os alunos encontrem suas respectivas rimas (figuras no chão), sem o suporte visual. Conforme os alunos se habituam com a proposta, o professor pode organizá-los em pequenos grupos para que joguem com mais autonomia, além de alternar as famílias de rimas.

Além de ser um jogo educativo divertido e englobar a faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita, o *Rhyme Smash* demanda foco atencional, processamento rápido de imagens, palavras e sons e coordenação motora. E, como em todo jogo educativo, ele tem o potencial de englobar aspectos sociais e emocionais (Kishimoto, 2008), visto que os alunos precisam colaborar e interagir entre si e, como consequência, lidar com sentimentos e emoções comuns aos jogos e brincadeiras, tais como: frustração, ansiedade, animação etc.

Para divulgar o trabalho com a consciência fonológica promovido na escola, os professores podem usar o *Rhyme Smash* em oficinas e reuniões de pais, ou enviar um kit de figuras para os alunos brincarem em casa, como tarefa de alfabetização.

- *Hot Potato Rhyme Game*⁹⁷

O *Hot Potato Rhyme Game*, uma adaptação da tradicional brincadeira “Batata Quente”, foi proposto pelas professoras do 1º Ano, e também pode ser usado no nível anterior, o *Kinder* (crianças entre 5 e 6 anos). Além de ser uma atividade lúdica, é essencial dar oportunidade para as brincadeiras tradicionais da infância, como a Batata Quente, que têm “a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar” (Kishimoto, 2008, p. 61).

A coordenação motora, a agilidade e a percepção rítmica são amplamente estimuladas durante a brincadeira. Os participantes são incentivados a passar a “batata quente” rapidamente ao colega ao lado, sem deixá-la cair, enquanto uma cantiga é entoada. A pessoa responsável por cantar alterna o ritmo da música, acelerando progressivamente até interrompê-la de forma súbita, momento em que se identifica quem ficou com a “batata” nas mãos.

Para o trabalho específico com a alfabetização bilíngue, adaptamos as regras da brincadeira, para incorporarmos a habilidade de apontar rimas, uma habilidade mais complexa da consciência fonológica no nível intrassilábico (Alves; Finger, 2023). Isso se dá pelo fato do aluno precisar nomear palavras que rimam, sem o suporte visual de imagens ou palavras dadas, ou seja, ele precisa buscar em seu repertório uma palavra que termine com o mesmo som da palavra-alvo. Dado esse grau de dificuldade, é essencial que os alunos tenham explorado muitas atividades que desenvolvam o conhecimento e identificação de palavras que rimam, como as atividades descritas nesta última seção, antes de brincarem de *Hot Potato Rhyme Game*. O professor poderá contextualizar o vocabulário, escolhendo uma temática específica, somente legumes e verduras (portfólio “*Healthy Eating Habits*” do *Pre-Kinder*), por exemplo.

A brincadeira segue a dinâmica tradicional. O jogador vendado recita “*Hot potato, hot, hot hot, hot, hot potato, hot hot...*” enquanto os demais passam a “batata quente” de mão em mão. Quando o jogador vendado decide parar, ele diz uma palavra em voz alta. Quem estiver segurando a batata naquele momento precisa responder rapidamente com uma palavra que rime. Se acertar, continua no jogo e assume o papel do jogador vendado na próxima rodada. Se errar, sai da brincadeira. A ideia é que os alunos joguem diversas vezes até que todos tenham tido a oportunidade de apontar rimas.

O quadro na sequência apresenta o planejamento completo da proposta “*Hot Potato Rhyme Game*”.

⁹⁷ Batata quente das rimas. Tradução própria.

Quadro 23 - Planejamento da atividade “*Hot Potato Rhyme Game*”

Título	<i>Hot Potato Rhyme Game</i> / Batata Quente das Rimas
Língua	Português ou Inglês
Nível	Crianças de 5 anos e meio a 7 anos (<i>Kinder e 1º Ano</i>)
Conteúdo de alfabetização	Consciência fonológica no nível intrassilábico - rimas
Contextualização	O professor poderá escolher a temática da brincadeira, relacionando-a aos portfólios e projetos.
Interdisciplinaridade	Movimento: coordenação motora, ritmo e agilidade.
Objetivo	Apontar palavras que rimam.
Materiais	Um objeto para representar a "batata quente". Uma venda para os olhos.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Converse sobre a brincadeira “Batata Quente”. Pergunte se já brincaram antes, como se faz, quais são as regras, e o que mais eles sabem sobre a brincadeira. Isso ajuda a ativar o conhecimento prévio e a engajar os alunos. 2. Explique que eles vão aprender uma versão especial da “Batata Quente”, usando rimas. 3. Organize os alunos em um círculo para que possam passar a "batata quente" de um para o outro facilmente. 4. Escolha um aluno para começar a brincadeira, coloque a venda nele enquanto os outros passam a batata quente. O aluno vendado dirá "<i>Hot potato, hot potato, hot hot hot, hot potato, hot potato</i> etc." repetidamente. Quando o aluno vendado decidir parar, ele fala uma palavra (previamente combinado com o professor) e quem estiver segurando a "batata quente" deverá dizer uma palavra que rima com ela. 5. Passe a “batata quente” diversas vezes, até que todos tenham jogado. 6. No final da atividade, revise as rimas que foram mencionadas durante a brincadeira.
Observações	<ul style="list-style-type: none"> • É possível fazer diversas versões do jogo, alterando as famílias de rimas e ampliando o vocabulário dos alunos. • Essa brincadeira deve ser realizada após um trabalho intenso com repertório de rimas que desenvolvam a habilidade de identificá-las, para depois proporem algo mais complexo que demanda a nomeação de rimas, sem auxílio de recurso visual. • Essa atividade pode ser realizada em português ou inglês. As palavras que rimam podem ser registradas no caderno (escrita e/ou ilustração em ambas as línguas). • Essas atividades são atividades interessantes para uma oficina com as famílias. Uma forma prática de demonstrar como as habilidades de consciência fonológica são desenvolvidas em sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa.

Por ser uma brincadeira tradicional do repertório infantil, essa é uma proposta simples e que não demanda elaboração prévia de materiais, tão comum nas aulas que envolvem a alfabetização. Além de ser uma possibilidade de atividade principal, o professor pode utilizá-la sempre que sobrar alguns minutos antes do lanche, da aula de música ou do término da aula, por exemplo. Essa proposta pode ser facilmente usada nas oficinas com os pais, a fim de demonstrarmos como as habilidades de consciência fonológica têm sido fomentadas nas duas línguas. A brincadeira pode ser realizada com palavras em português ou inglês, ou até mesmo com ambas, de forma que o jogador vendado surpreenda os demais colegas.

- *Slaves of Job Can Rhyme*⁹⁸

Inspiradas em mais uma brincadeira popular, as professoras do 1º Ano criaram a atividade “Escravos de Jó Sabem Rimar”, em inglês “*Slaves of Job Can Rhyme*”. Usando a tradicional cantiga de roda, os alunos serão incentivados a apontar palavras que rimam, uma das habilidades da consciência fonológica no nível intrassilábico (Alves; Finger, 2023). Dada a dificuldade dessa habilidade, assim como na proposta anterior do *Hot Potato Rhyme Game*, sugerimos que a brincadeira seja realizada a partir do *Kinder* (crianças entre 5 e 6 anos), preferencialmente após o 1º semestre.

Antigamente, na versão original, utilizavam-se pedras para serem passadas de uma pessoa para outra. Atualmente, é comum usar copos ou bolinhas e, para a nossa atividade, planejamos utilizar imagens, como as da figura 25. Os alunos sentam-se em roda, cada um segurando uma figura. Enquanto cantam a canção, passam as imagens entre si, realizando os tradicionais movimentos de levantar e colocar a imagem no chão, seguidos de um zigue-zague no momento adequado. Quando a música termina, cada aluno fala o nome da figura que ficou consigo e indica uma palavra que rime com ela, como “*cap*” e “*map*” em inglês ou “boné” e “chulé” em português.

Esse exercício demanda que o aluno identifique a rima de sua imagem e procure em seu repertório linguístico uma palavra que compartilhe a mesma sequência sonora formada pelo núcleo vocálico e pela coda da sílaba tônica, na língua-alvo da atividade no momento, sem o uso de suportes visuais ou auditivos, como um conjunto de imagens ou palavras fornecidas pelo professor. Como essa é uma brincadeira que pode ser repetida por diversas rodadas, a cada uma delas, o aluno finaliza a cantiga com uma nova figura na mão e precisa apontar novas rimas, trabalhando uma diversidade significativa de famílias de rimas.

⁹⁸ Escravos de Jó Conseguem Rimar. Tradução própria.

Figura 25 - Exemplo de imagens para a atividade “*Slaves of Job Can Rhyme*”⁹⁹



Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro abaixo apresenta o planejamento completo da proposta “*Slaves of Job Can Rhyme*”.

Quadro 24 - Planejamento da atividade “*Slaves of Job Can Rhyme*”

Título	<i>Slaves of Job Can Rhyme</i> / Escravos de Jó Conseguem Rimar
Língua	Português ou Inglês
Nível	Crianças de 5 anos e meio a 7 anos (<i>Kinder e 1º Ano</i>)
Conteúdo de alfabetização	Consciência fonológica no nível intrassilábico - rimas
Contextualização	O professor poderá escolher o vocabulário da brincadeira, relacionando-o aos portfólios e projetos.
Interdisciplinaridade	Movimento: coordenação motora e ritmo.
Objetivo	Apontar palavras que rimam.
Materiais	Imagens cujos nomes fazem parte das famílias de rimas que deseja trabalhar. Uma imagem por aluno.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Converse sobre a brincadeira “Escravos de Jó”. Pergunte se já brincaram antes, como se faz, quais são as regras, e o que mais eles sabem sobre a brincadeira. Isso ajuda a ativar o conhecimento prévio e a engajar os alunos. 2. Ensine a letra da música em inglês para os alunos e use um aparelho de som para tocar a canção. <i>Oh, the slaves of job are busy passing rocks</i> <i>They can take them or leave them or take them again</i> <i>They go tigger, tagga, tigger, tagga, tigger tagga tag.</i>

⁹⁹ *Cap, flag, door, kite, box, cake, pear, shoe, boat, sun, bee, jar.*

	<p style="text-align: center;"><i>They go tigger, tagga, tigger, tagga, tigger tagga tag.</i>¹⁰⁰</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Organize os alunos sentados em roda. 4. Inicie a música e peça para os alunos começarem a passar as imagens ao redor do círculo, seguindo o ritmo da canção. Quando a música parar, todos devem interromper a passagem das imagens. Cada aluno então observa a imagem que ficou em suas mãos e diz uma palavra que rime com ela. 5. Reinicie a música e continue a brincadeira, permitindo que as crianças pratiquem rimas com diferentes palavras ao longo do jogo. 6. No final da atividade, faça uma revisão das rimas que foram citadas durante o jogo.
Observações	<ul style="list-style-type: none"> • É possível fazer diversas versões do jogo, alterando as famílias de rimas e ampliando o vocabulário dos alunos. • Essa brincadeira deve ser realizada após um trabalho intenso com repertório de rimas que desenvolvam a habilidade de identificá-las, para depois proporem algo mais complexo que demanda a produção de rimas. • Essa atividade pode ser realizada em português ou inglês. Ao invés de rimas, você também pode optar por aliterações. • Essas atividades são atividades interessantes para uma oficina com as famílias. Uma forma prática de demonstrar como as habilidades de consciência fonológica são desenvolvidas em sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa.

Além das dificuldades linguísticas, relacionadas à consciência fonológica no nível intrassilábico, a brincadeira “*Slaves of Job Can Rhyme*” engloba o trabalho com ritmo e coordenação motora, pois os alunos precisam realizar determinados movimentos com as mãos (segurando, deixando ou passando imagens e fazendo zigue-zague com as mesmas) de acordo com a cadência da música.

Ao resgatar uma das mais tradicionais e populares cantigas de roda, esta proposta valoriza e fortalece a cultura infantil, ao mesmo tempo em que proporciona aprendizado e diversão por meio do brincar – elementos essenciais dos jogos educativos (Kishimoto, 2008). Nesse contexto, a atividade se revela um recurso interessante para reuniões e oficinas com os pais, demonstrando como a escola integra aspectos lúdicos, pertinentes à cultura infantil, ao ensino de diversos componentes do currículo da educação infantil, incluindo a alfabetização em duas línguas.

Optamos por planejar pelo menos uma atividade por nível (nos encontros setoriais) que promovam a consciência fonológica no nível intrassilábico, haja visto sua importância para a alfabetização, em especial em uma língua mais opaca como o inglês (Soares, 2016; Alves; Finger, 2023). Além do mais, a instituição não tinha uma sistematização do trabalho com rimas na língua portuguesa na educação infantil, exceto pelo nível do *Pre-Kinder*

¹⁰⁰ Assista ao vídeo no Youtube para visualizar a brincadeira em língua inglesa: www.youtube.com/watch?v=BFamNLg4E9o.

(crianças entre 4 anos e 5 anos) que contém uma coletânea de atividades de rimas em seu material didático, nem as professoras de língua inglesa tinham o hábito de inserir atividades intencionais com rimas em seu planejamento.

5.3 ATIVIDADES QUE PROMOVEM A CONSCIÊNCIA GRAFOFONÊMICA

- *Rhyme Accordion*¹⁰¹

A atividade *Rhyme Accordion*, desenvolvida pelas professoras do 1º Ano, pode ser aplicada a partir do *Kinder* (crianças entre 5 e 6 anos) em língua portuguesa e ao longo dos anos iniciais em língua inglesa. Essa distinção na aplicação entre as línguas foi definida com base nos quadros de alfabetização bilíngue elaborados especificamente para a instituição e apresentados na seção anterior. Considerando que a escola opta por introduzir as relações entre letras e sons da língua inglesa apenas no segundo semestre do 1º Ano, a *Rhyme Accordion* em inglês será trabalhada a partir desse momento. No entanto, escolas que adotam outra composição para o desenvolvimento da consciência grafofonêmica podem implementá-la já com alunos que cursam o último ano da educação infantil, conforme sua organização curricular.

Embora a proposta englobe objetivos da consciência fonológica no nível intrassilábico, especificamente na identificação e na nomeação de rimas (Alves; Finger, 2023), sua principal relevância está na promoção da consciência grafofonêmica. Ao interagir com a escrita de palavras que rimam, os alunos são estimulados a perceber as relações entre grafemas (ou combinações de grafemas) e fonemas dessas palavras, fortalecendo assim sua compreensão do sistema de escrita alfabético (Soares, 2016; Alves; Finger, 2023).

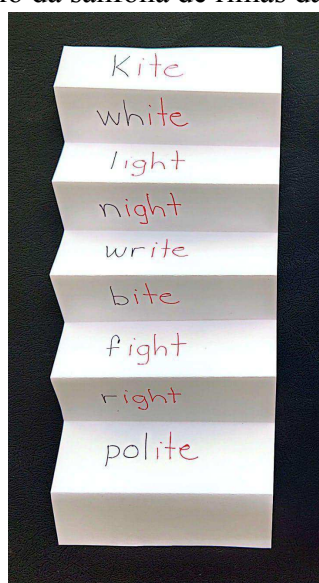
O professor trabalhará com um conjunto de rimas por semana ou quinzena, conforme a organização da escola. Diariamente, os alunos exploram uma ou mais palavras que rimam com a palavra-alvo, com o suporte de imagens ou por meio da nomeação espontânea de palavras pelos próprios alunos. Essa etapa da atividade desenvolve a consciência fonológica no nível intrassilábico.

Posteriormente, o foco da atividade é o registro escrito das palavras, desenvolvendo a consciência grafofonêmica. Para isso, os alunos confeccionam uma sanfona de papel, na qual cada nova palavra será adicionada a uma das abas da sanfona, atividade que se repetirá ao longo dos dias, como podemos observar no exemplo da figura 26. O professor modela a escrita das palavras no quadro, destacando as relações entre grafemas (ou conjunto de

¹⁰¹ Sanfona das rimas. Tradução própria.

grafemas) e fonemas sempre que possível e comparando a escrita das palavras trabalhadas nos dias anteriores. Dessa forma, os alunos terão a oportunidade de analisar padrões, identificando semelhanças e diferenças na escrita, e aprofundar a compreensão das correspondências entre letras e sons (Soares; 2016; Alves; Finger, 2023).

Figura 26 - Exemplo da sanfona de rimas da palavra *kite* (inglês)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Como “em inglês relações simples letra-som não funcionam, ou funcionam apenas de forma aproximada, para um grande número de palavras escritas (Goswami; Bryant, 1992, p. 5), devido ao fato de ser uma língua opaca em que muitas relações entre grafemas e fonemas não são biunívocas¹⁰² (Morais, 2013) e diversos fonemas são representados por combinações de grafemas, a associação se torna um outro recurso para apoiar a leitura e a escrita em inglês. De acordo com Alves e Finger (2023), embora a língua inglesa apresente uma complexidade na estrutura silábica e múltiplas possibilidades de grafia para um mesmo som, essas variações não ocorrem de maneira aleatória. Pelo contrário, há padrões na língua escrita que devem ser explorados para auxiliar no processo de leitura e escrita de palavras complexas, principalmente nas rimas, oferecendo um suporte estratégico para a alfabetização.

Por exemplo, ao trabalharmos com palavras que rimam com *kite* (pipa), é possível identificar dois conjuntos distintos de rimas: (i) aquelas terminadas em *-ite*, que seguem a regra do *silent e*¹⁰³, na qual a vogal *i* assume o som de seu nome (“*ai*” em português), como

¹⁰² Relações de regularidade em que um grafema sempre representa um mesmo fonema e vice-versa. Por exemplo, a letra “v” lê-se sempre /v/ e este fonema sempre se escreve com a letra “v”.

¹⁰³ A regra do *silent e* (ou “*magic e*”) é uma regra fonológica do inglês que afeta a pronúncia das vogais nas palavras. Quando uma palavra termina com a letra “e” muda (*silent e*), e essa letra está precedida por uma única

em *kite*, *write*, *white* e *bite*; e (ii) aquelas terminadas em *-ight*, como *night*, *fight*, *light* e *right*, que compartilham a mesma terminação sonora, embora apresentem uma grafia diferente.

Caso o aluno se depare com a palavra escrita *bright*, poderá recorrer à associação com as palavras previamente exploradas na atividade *Rhyme Accordion* para realizar a leitura corretamente. O movimento inverso também é válido. Ao tentar escrever a palavra *polite* (educado), por meio da associação, o aluno poderá optar pelas grafias “*polite*” ou “*polight*”, reconhecendo que ambas ocorrem em língua inglesa, mesmo que apenas uma seja a correta. Esperamos que, após o trabalho intencional com a escrita de rimas proposto nesta atividade, a probabilidade do aluno usar somente as correspondências grafofonêmicas do inglês para ler ou escrever a palavra *polite* seja menor, recorrendo também à associação na leitura e escrita de palavras complexas. A figura 26 exemplifica essa atividade, entretanto, como a língua portuguesa é mais transparente, as contribuições da proposta serão menores no que tange a dificuldade ortográfica do português.

De acordo com Clements e Sarama (2009), a identificação de padrões faz parte da construção do pensamento lógico-matemático, sendo alicerce

para a aprendizagem de conceitos matemáticos mais avançados, como a álgebra. Essa habilidade começa com a identificação de regularidades e progressões em sequências simples e se desenvolve para a generalização de tais padrões em contextos mais complexos. (Clements; Sarama, 2009, p. 14)

Desta forma, os alunos se utilizam dos conhecimentos matemáticos acerca de regularidades e repetição para analisar vocábulos na oralidade e na língua escrita, identificando sons e conjuntos de letras que se repetem nas palavras que rimam. Na instituição temos a prática de propiciar atividades exploratórias em que os alunos são incentivados a identificar, dar continuidade e criar padrões. Essas atividades com materiais concretos são fundamentais para que os alunos consigam operar essas mesmas ações na linguagem.

Conscientes de que a prática regular é essencial para a consolidação da aprendizagem (Dehaene, 2020), sugerimos que cada aluno tenha um painel individual para armazenar suas sanfonas de rimas. Dessa forma, facilmente o professor e alunos conseguem revisar as famílias de rimas, bem como manter um controle do que já foi trabalhado em sala de aula. Além desse registro individual, em que os próprios alunos escrevem as rimas, é importante que o professor faça um painel coletivo e deixe-o exposto em sala de aula, para que possa

consoante e uma vogal, a vogal tem o som de seu nome e a letra "e" final não é pronunciada. Por exemplo: *bit* (/bɪt/) se torna *bite* (/baɪt/); *hat* (/hæt/) se torna *hate* (/heɪt/). Há exceções, como *give* (/gɪv/) e *have* (/hæv/).

modelar a escrita e retomá-la sempre que necessário. O quadro abaixo apresenta o planejamento completo da proposta “*Rhyme Accordion*”.

Quadro 25 - Planejamento da atividade “*Rhyme Accordion*”

Título	<i>Rhyme Accordion</i> / Sanfona das Rimas
Língua	Português e Inglês
Nível	Crianças de 5 anos e meio em diante (<i>Kinder</i> e Anos Iniciais - português; 1º Ano e Anos Iniciais - inglês a partir do segundo semestre)
Conteúdo de alfabetização	Consciência fonológica no nível intrassilábico - rimas; Consciência grafofonêmica; Escrita modelada.
Contextualização	O professor poderá escolher o vocabulário da brincadeira, relacionando-o aos portfólios e projetos.
Interdisciplinaridade	Matemática: regularidades e repetições (padrões).
Objetivo	Identificar e apontar palavras que rimam; Identificar semelhanças na escrita de palavras que rimam, estabelecendo relações entre letras (ou conjunto de letras) e sons; Refletir sobre os padrões linguísticos, oralmente e na escrita, das palavras que rimam.
Materiais	Tiras de papel. Imagens de palavras que rimam. Painel individual (uma folha mais grossa, como o papel Canson)
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresente a família de rimas da semana (em inglês semanalmente e em português quinzenalmente). Trabalhe com algumas palavras por dia, usando imagens ou solicitando a ajuda dos alunos. 2. Para registrar as rimas, explique que eles farão uma sanfona de rimas. 3. Mostre aos alunos como dobrar o papel em uma sanfona, criando várias abas. Explique que cada aba representará uma palavra da família de rimas apresentada. 4. A cada dia, peça aos alunos para registrarem as palavras do dia, uma em cada aba da sanfona. Incentive os alunos a refletirem sobre a escrita das palavras que rimam observando os padrões que se repetem. De preferência, peça que eles escrevam as letras responsáveis pela rima com uma cor diferente, para dar destaque. 5. Após terminar a sanfona, os alunos devem colá-la em seu painel individual, criando uma coleção visual de rimas ao longo do tempo. 6. A cada semana/quinzena, introduza uma nova rima, seguindo os mesmos passos. 7. Ao final de cada mês, faça uma revisão das rimas aprendidas em inglês e português.
Observações	<ul style="list-style-type: none"> • Essa atividade deve ser realizada diariamente. É uma proposta que reforça e amplia o repertório de rimas dos alunos, além de trabalhar a escrita e as relações grafofonêmicas.

- A “Sanfona das rimas” é um material que pode ser apresentado em reuniões de pais e apresentações da escola, mostrando como as habilidades de consciência fonológica e alfabetização são desenvolvidas em sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim como advogam Alves e Finger (2023), supomos que a implementação das atividades que desenvolvam a consciência fonológica no nível intrassilábico, descritas anteriormente, será fundamental para que os alunos desenvolvam as habilidades de identificar e apontar rimas, bem como ampliem seu repertório de palavras que rimam, ainda que na oralidade. Com a proposta *Rhyme Accordion*, pretendemos que ela funcione como um registro escrito do que foi trabalhado oralmente, levando os alunos a notarem as (ir)regularidades da ortografia da língua inglesa, “de modo a permitir que, em longo prazo, várias hipóteses ortográficas advindas diretamente do padrão transparente da L1 sejam abandonadas ou reelaboradas” (Alves; Finger, 2023, p. 156).

Os painéis individuais com as sanfonas de rimas poderão ser enviados para casa, mensal ou bimestralmente para a apreciação dos familiares, ou também poderão ser agrupados no decorrer do ano, formando um grande arquivo de famílias de rimas trabalhadas, para depois ser enviada para casa. Os painéis coletivos poderão ser expostos em reuniões de pais, para que possam vislumbrar como parte do trabalho de alfabetização bilíngue tem sido realizado na instituição.

- *Sound Pictionary Portfolio*¹⁰⁴

A proposta *Sound Pictionary Portfolio* foi elaborada pelas professoras do 1º Ano, especificamente para esse nível (de acordo com o quadro de alfabetização bilíngue da instituição), mas em outros contextos pode ser utilizada em um nível anterior ou também ser realizada em língua portuguesa. A intenção é que os alunos construam um portfólio para registrar as relações entre os sons e as letras (ou grupos de letras) do inglês, dando início formalmente ao trabalho com a consciência grafofonêmica na língua inglesa.

Segundo Soares (2016) e Alves e Finger (2023), o desenvolvimento da consciência grafofonêmica culmina na alfabetização, ou seja, na compreensão do princípio alfabético. Todavia, é importante ressaltar que após esse ciclo, os alunos ainda precisam enfrentar os desafios da ortografia (Morais; Almeida, 2022), sendo que esses serão mais complexos em uma língua opaca, como o inglês (Soares, 2016).

¹⁰⁴ Dicionário ilustrado dos sons. Tradução própria.

A sequência de apresentação das relações letra-som do portfólio seguirá os princípios da alfabetização bilíngue que embasam este estudo, mais especificamente as particularidades da consciência grafofonêmica, como apontado no capítulo anterior, no quadro de alfabetização bilíngue do 1º Ano. Para tanto, consideramos tanto os princípios da ordem de apresentação das letras/sons (Morais, 2013), a sequência proposta pela abordagem *Phonics*, a premissa dos construtos compartilhados entre as línguas de sujeitos bilíngues, defendida tanto pelos estudos cognitivos (Cummins, 1981, entre outros) como pela perspectiva heteroglósica (García, 2009a, entre outros).

Diferentemente da introdução tradicional em inglês, que apresenta um pequeno grupo de letras e sons para formação de palavras no padrão CVC (About [...], [2025]), optamos por iniciar todas as letras cujos sons são semelhantes em português e inglês¹⁰⁵, usando os conhecimentos já construídos em português, favorecendo as conexões entre as línguas e, conseqüentemente, otimizando a aprendizagem na língua adicional (García; Wei, 2014; Escamilla *et al.*, 2014; Soltero, 2016; Alves; Finger, 2023). Em seguida, introduzimos as vogais curtas¹⁰⁶ e, posteriormente, as correspondências diferentes entre as duas línguas¹⁰⁷ e alguns dígrafos consonantais¹⁰⁸, enfatizando as relações grafofonêmicas diferentes entre o inglês e o português, (García; Wei, 2014; Escamilla *et al.*, 2014; Soltero, 2016; Alves; Finger, 2023). Finalizamos o portfólio com o ensino dos sons das vogais longas, dando prioridade para as palavras no padrão *Silent e*, que transforma o som curto da vogal em som longo, e os dígrafos vocálicos mais frequentes¹⁰⁹. Acreditamos que essa progressão nos permitirá apresentar os sons da língua inglesa, relacionando-os às grafias mais recorrentes, e como consequência, desenvolvendo as especificidades da consciência grafofonêmica do inglês de forma sistemática e otimizada a partir do segundo semestre do 1º Ano. Segundo Alves e Finger (2023), esse conhecimento das relações letra-som característico de cada sistema linguístico também compreende a consciência sobre o sistema de sons da língua adicional, uma das habilidades da alfabetização bilíngue.

Com uma *postura conciliatória de ensino*, como propõem Alves e Finger (2023), Moraes (2021) e Soares (2016), sugerimos que os professores integrem o trabalho sistemático

¹⁰⁵ Letras: “f”, “v”, “m”, “n”, “l”, “z”, “b”, “d”, “g” (/g/), “s” /s/, “r” (/r/). Em seguida, as parcialmente semelhantes “p”, “t” e “c” (/k/).

¹⁰⁶ Vogais curtas: “a” /æ/ (*cat*); “e” /ɛ/ (*bed*); “i” /ɪ/ (*pig*); “o” /ɒ/ (britânico) or /ɑ/ (americano) (*dog*); “u” /ʌ/ (*cup*).

¹⁰⁷ Correspondências diferentes do inglês e português: /h/ (*horse* e rato); /dʒ/ (*jacket* e *dia*); /w/ (*water* e *Walkíria*); /j/ (*yes*).

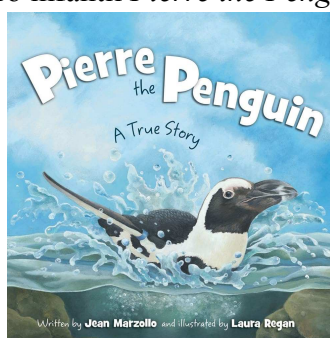
¹⁰⁸ Dígrafos consonantais: “ch” - *chair*; “sh” - *ship*; “th” - *thief* e *mother*.

¹⁰⁹ Long “a” /eɪ/ - *cake, rain, day*; long “e” /i:/ - *Pete, bee, sea*; long “i” /aɪ/ - *bike, tie, night*; long “o” - *nose, boat, snow*; long “u” - *cube, blue, fruit*.

e intencional da consciência grafofonêmica (assim como das demais habilidades de consciência fonológica) aos conteúdos curriculares do 1º Ano, bem como às demais atividades previstas no planejamento, como contações de histórias, rodas de música e brincadeiras. Assim, buscamos romper com práticas descontextualizadas que marcaram os métodos sintéticos, como “uma 'pedagogia do tipo Ivo viu a uva' (Alves; Finger, 2022, p. 52)”. Sendo assim, almejamos desenvolver um trabalho que valorize a instrução explícita das correspondências entre letras e sons quanto o uso de textos autênticos e variados, evitando tanto os extremos da abordagem puramente fonética quanto a negação do valor da consciência fonológica no processo de alfabetização.

Para isso, sugerimos que o professor planeje a apresentação de cada som do *Sound Pictionary Portfolio* de forma lúdica e envolvente. Um exemplo é a leitura da história *Pierre the Penguin: A True Story* (Marzollo; Regan, 2010) — figura 27 — durante a introdução ou revisão do som /p/, correspondente à letra “p”, presente em palavras como *Pierre* (nome do pinguim), *penguin* e *Pam* (a bióloga responsável por cuidar de Pierre). Esse livro pode ser escolhido como a leitura da semana na biblioteca da escola ou integrado aos conteúdos curriculares relacionados a animais aquáticos, resolução de problemas, inteligência emocional ou inclusão — temáticas presentes no livro e no currículo do 1º Ano. Além desses componentes, a narrativa é construída de forma poética, por meio do uso de rimas, ou seja, um recurso interessante para também promover a consciência fonológica no nível intrassilábico, como também pode servir de propulsor para a atividade *Rhyme Accordion*, apresentada anteriormente.

Figura 27 - Livro infantil *Pierre the Penguin: A True Story*



Fonte: Marzollo e Regan (2010).

Após a introdução ao som do dia, o professor deverá explorar oralmente palavras que o contenham, tanto em sílabas iniciais, mediais quanto finais. A intenção é que os alunos identifiquem e apontem esses vocábulos, considerando um fonema específico. Tendo em vista

que a consciência fonêmica se desenvolve concomitantemente às relações que se estabelecem entre os fonemas e os grafemas (Morais, 2013; Soares, 2016; Alves; Finger, 2023) — por isso a nomenclatura consciência grafofonêmica — a escrita das palavras nomeadas será essencial para que os alunos percebam as correspondências letra-som da língua inglesa.

A escrita compartilhada, em que os alunos auxiliam o professor dando sugestões e hipóteses sobre quais letras devem ser utilizadas, é o próximo passo. Nesta etapa, sugerimos que a letra (ou grupo de letras) que representa o som-alvo seja destacada com uma cor diferente, chamando atenção para a relação fonema-grafema. Como o inglês é uma língua opaca, é comum haver algumas possibilidades de grafia para um mesmo som, como “f”, “ff” ou “ph” para representar o som /f/ (figura 28). Nesta primeira aproximação dos alunos com a escrita em inglês, sugerimos que o professor enfatize e explore intensamente as grafias mais frequentes na língua inglesa, apresentando as menos comuns apenas como variações.

Além da escrita, é fundamental que o professor faça a leitura modelada e compartilhada das palavras, bem como as utilize em fichas de leitura de palavras e frases que podem ser enviadas de tarefa, por exemplo. Justifica-se, neste momento, o início de um trabalho mais robusto com leitura, considerando que a maioria dos alunos já alcançaram o nível plenamente alfabético (Ehri, 1997) em língua portuguesa¹¹⁰. A literatura da área (Chomsky, 1977; Frith, 1985; Treiman, 1998; Soares, 2016) aponta que a escrita plenamente alfabética tende a se consolidar antes da leitura, por demandar menor carga de memória de curto prazo e partir de palavras conhecidas oralmente, ao contrário da leitura que requer maior armazenamento das relações grafema-fonema na memória de curto prazo. A partir da apropriação do princípio alfabético, a leitura tende a se desenvolver de forma mais fluida, marcando a transição para a fase ortográfica (Soares, 2016). Assim, considerando esse percurso natural do processo de alfabetização, no caso a alfabetização bilíngue, o avanço dos alunos indica ser oportuno intensificar o trabalho com a leitura em ambas as línguas. Por mais que a habilidade na leitura seja um construto compartilhado em ambas as línguas, Seymour (2005) indica que essa tarefa será mais complexa em língua inglesa em virtude de sua profundidade ortográfica, haja visto que a regularidade de uma língua impacta

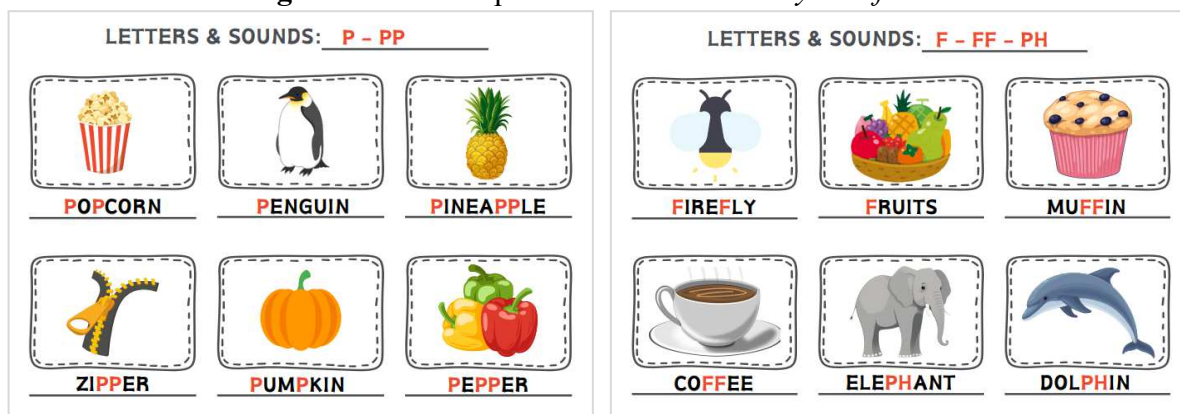
¹¹⁰A instituição ainda não realiza sondagens de escrita em língua inglesa para identificar a fase em que os alunos se encontram. No entanto, considerando uma perspectiva heteroglósica (García, 2009) e a noção de construtos compartilhados entre os dois sistemas linguísticos (Cummins, 1979; 1981), é possível inferir que os alunos utilizarão as relações grafofonêmicas do português ao escrever em inglês, ou seja, as principais dificuldades estarão concentradas nas correspondências letra-som do inglês que diferem das do português. Isso se deve ao fato de que os alunos ainda não tiveram acesso a uma instrução sistemática sobre essas correspondências na língua adicional.

significativamente o tempo em que uma criança leva para ler com fluência e escrever ortograficamente.

Após o trabalho com a escrita e leitura dos vocábulos no quadro, sugerimos que o professor, de forma intencional, promova conexões entre as línguas, comparando semelhanças e diferenças na forma como os sons são representados no português e no inglês, o que contribui para o desenvolvimento da consciência metalingue (Soltero, 2016). Pode-se optar por incluir a proposta *Bilingual Sound Mapping*¹¹¹ neste momento.

A atividade é finalizada com o registro de algumas das palavras exploradas oralmente, por meio da escrita e de ilustrações que representem seus significados, também usando uma cor diferente para dar destaque às relações letra-som trabalhadas no dia, como podemos observar no protótipo da proposta a seguir.

Figura 28 - Protótipo do “*Sound Pictionary Portfolio*”



Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro abaixo apresenta o planejamento completo da proposta “*Sound Pictionary Portfolio*”.

Quadro 26 - Planejamento da atividade “*Sound Pictionary Portfolio*”

Título	<i>Sound Pictionary Portfolio</i> / Dicionário Ilustrado dos Sons
Língua	Português e/ou Inglês
Nível	Crianças de 6 anos e meio a 7 anos e meio (<i>1st Year</i>)
Conteúdo de alfabetização	Consciência grafofonêmica Escrita Leitura
Contextualização	Escolha de um elemento que possa fazer a conexão com o som/letra da semana

¹¹¹ Atividade que visa promover a consciência metalingue descrita a partir da página 218.

	(brincadeira, culinária, contação de história, data comemorativa etc.).
Interdisciplinaridade	Arte: desenhos e ilustrações.
Objetivo	Corresponder fonemas e grafemas ao escrever e ler palavras.
Materiais	Páginas do portfólio (modelo). Lápis.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresente o som do dia, procurando uma forma lúdica e divertida para associá-lo, integrando algum componente que faça parte dos conteúdos curriculares ou outras atividades previstas no planejamento. Discuta as diferentes formas com que o som pode ser representado (em inglês é bem comum que um som seja representado por diferentes formas, como: /dʒ/ aparece em <i>jam</i> / <i>gentle</i> / <i>large</i> / <i>judge</i> / <i>adjust</i>), abordando as possibilidades mais comuns). 2. Explore intensamente o vocabulário, ampliando o repertório dos alunos. 3. Faça as conexões entre línguas (ver atividade “<i>Bilingual Sound Mapping</i>”). 4. Explique que cada aluno criará seu próprio “<i>Sound Pictionary Portfolio</i>”, onde registrará os sons aprendidos com ilustrações e exemplos de palavras. Cada som terá sua própria página. 5. Decida com os alunos quais palavras serão colocadas no portfólio. Use a escrita compartilhada com os alunos para escrever no quadro as palavras selecionadas. 6. Leia as palavras com os alunos. 7. Peça aos alunos para passarem o lápis vermelho nas letras que representam o som trabalhado e ilustrem as palavras escritas. 8. Ao final de cada sessão, revise os sons e palavras registradas no portfólio. Siga a ordem e o cronograma de apresentação dos sons para o 1º Ano.
Observações	<ul style="list-style-type: none"> • Essa atividade deve ser realizada conforme o cronograma de apresentação de sons do 1º Ano. • O “<i>Sound Pictionary Portfolio</i>” é um material que pode ser utilizado em reuniões de pais e apresentações da escola, mostrando como as habilidades de consciência grafofonêmica, escrita e leitura em língua inglesa são desenvolvidas em sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa.

Embora o portfólio tenha como objetivo sistematizar a apresentação das relações entre os sons e as letras (ou grupos de letras) da língua inglesa, reconhecemos que, na prática, a leitura e a escrita de palavras naturalmente envolvem outros fonemas e grafemas além daquele foco do dia. À primeira vista, pode parecer que o portfólio compartimentaliza essas relações ao dedicar uma página para cada fonema. No entanto, ao explorar diversas palavras, na leitura e na escrita, os alunos interagem com diversas correspondências grafofonêmicas, ampliando suas experiências com o sistema de escrita.

O *Sound Pictionary Portfolio* é um material que orienta o trabalho dos professores em sala de aula e, ao mesmo tempo, funciona como um recurso visual para apresentar às famílias

como a escola tem promovido o desenvolvimento da consciência grafofonêmica, especificamente nas aulas de inglês. A alfabetização bilíngue, como apontam Alves e Finger (2022; 2023), ainda gera muitas dúvidas entre os pais — especialmente em relação à crença de que esse processo possa prejudicar a alfabetização de seus filhos. Por isso, acreditamos que tornar visível o que fazemos e por que fazemos, por meio da explicação de atividades como essa, tem o potencial de contribuir na redução de possíveis inseguranças e questionamentos.

5.4 ATIVIDADES QUE PROMOVEM A CONSCIÊNCIA METABILÍNGUE

Apesar da consciência metabilíngue ser desenvolvida ao promovermos a consciência metalinguística na língua adicional, pois as línguas não são compartimentalizadas e estão em constante interação — de forma que uma interfere na outra — (Cummins, 1981; Colomé, 2001; Kroll *et al.*, 2008; García, 2009a, entre outros), Escamilla *et al.*, (2014) e Soltero (2019) argumentam que ela deve ser intencional e estrategicamente promovida em sala de aula. Para isso, é essencial promover a comparação e o contraste entre os idiomas, levando os alunos a “analisarem semelhanças e diferenças e brincarem com as duas línguas” (Soltero, 2019, p. na, tradução própria). Esse princípio se alinha com o que García e Wei (2014) e Wei (2011) denominam de espaços de translanguagem, momentos em que alunos bilíngues são incentivados a usar todo seu repertório para construir significado e promover as conexões entre as línguas.

Diante disso, cada encontro síncrono setorial da formação continuada teve como objetivo elaborar uma atividade que promovesse a consciência metabilíngue, considerando o nível de consciência fonológica proposto para cada grupo. A seguir, apresento as quatro atividades que visam promover a consciência metabilíngue.

- *Word Competition*¹¹²

A atividade “*Word Competition*” foi elaborada pelas professoras do grupo *Tiny Tots* (crianças entre 3 e 4 anos) e é indicada para os dois níveis seguintes, *Pre-Kinder* e *Kinder*. A proposta é uma sequência da atividade *Word Explorers*¹¹³ que tinha por objetivo principal desenvolver a consciência silábica, mais especificamente a segmentação de palavras em sílabas.

¹¹² Competição das palavras. Tradução própria.

¹¹³ Atividade descrita na página 161.

Embora a proposta ainda envolva o trabalho com a consciência silábica, consideramos o *Word Competition* uma atividade que também favorece o desenvolvimento da consciência metalingue, pois convida os alunos a segmentarem palavras em ambas as línguas e compararem a quantidade de sílabas entre português e inglês, observando se elas possuem mais, menos ou o mesmo número de sílabas. Vale ressaltar que a comparação é um importante processo mental para a aprendizagem matemática, bem como a noção de quantidades e grandezas (Lorenzato, 2008), ambos suscitados nesta proposta.

Recorremos à ludicidade dos jogos educativos (Kishimoto, 2008) para integrar o desenvolvimento de uma habilidade essencial à alfabetização — a segmentação silábica — com momentos de diversão e interação. Para isso, o professor propõe uma competição entre o português e o inglês, dividindo os alunos em dois grupos. Utilizando as imagens do *Word Explorers* (figura 15), ele apresenta uma figura por vez, e os alunos devem segmentar a palavra correspondente em sua respectiva língua. A equipe cuja palavra tiver mais sílabas marca um ponto. Ao final, somam-se os pontos para descobrir qual das línguas venceu a disputa pelo maior número de sílabas.

O professor pode escolher diferentes formas de propor a competição, fazendo um tabuleiro ou usando bambolês para os alunos pularem as quantidades de sílabas, por exemplo. O jogo também pode ser feito de forma contrária, marcando ponto a palavra que tiver a menor quantidade de sílabas. Dessa maneira aumentamos a possibilidade do inglês ganhar a competição algumas vezes, visto que o número de palavras trissílabas e polissílabas é muito inferior em comparação com o português (Alves; Finger, 2023).

De acordo com a faixa etária, sugerimos que os professores utilizem materiais concretos (como tampinhas, palitos de sorvete ou blocos) para marcar os pontos durante o jogo. Ao final, é possível fazer a correspondência desses objetos, permitindo que os alunos visualizem melhor as quantidades e identifiquem, de forma concreta, qual foi a equipe vencedora.

O quadro abaixo apresenta o planejamento completo da proposta “*Word Competition*”.

Quadro 27 - Planejamento da atividade “*Word Competition*”

Título	<i>Word Competition</i> / Competição das palavras
Língua	Português e Inglês
Nível	Crianças de 3 anos e meio a 6 anos (<i>Tiny Tots, Pre-Kinder e Kinder</i>)

Conteúdo de alfabetização	Consciência metalingue.
Contextualização	Vocabulário da atividade “ <i>Word Explorers</i> ”
Interdisciplinaridade	Matemática: comparação, quantidades e noção de grandezas.
Objetivo	Comparar a quantidade de sílabas entre palavras em português e inglês.
Materiais	Figuras das palavras usadas no “ <i>Word Explorers Calendar</i> ” da atividade “ <i>Word Explorers</i> ”; Tampinhas, palitos, fichas ou blocos de montar.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Professor de português e inglês participam juntos da proposta. Ou estipular uma criança de referência para cada língua. 2. Formar dois times com os alunos, tendo cada professor (ou aluno, se for o caso) como líder da equipe. 3. Pegue as figuras usadas no calendário, embaralhe-as e forme um monte com as cartas viradas para baixo. 4. Uma carta será virada e cada time falará quantas partes tem sua palavra na língua do professor. Por exemplo, a imagem do gato foi virada: CAT - 1 sílaba; GA-TO - 2 sílabas. 5. A palavra maior vence e ganha 1 ponto. Registre os pontos com materiais concretos (fichas, tampinhas, palitos, blocos de montar etc.) 6. Ao final do jogo, o time que tiver mais pontos ganha. Trabalhe a contagem dos pontos e faça a correspondência um a um, caso seja necessário, para que as crianças visualizem qual time teve mais/menos pontos.
Observações	<ul style="list-style-type: none"> • Essa é uma atividade mensal. • Essa proposta é uma brincadeira divertida para uma oficina com as famílias. Uma forma prática de demonstrar como as conexões entre línguas são realizadas na escola, uma habilidade essencial para a alfabetização bilíngue.

Fonte: Dados da pesquisa.

O *Word Competition* é uma atividade coletiva, mas nada impede que os professores tenham vários conjuntos de imagens para que eles possam jogar em duplas, um aluno segmenta as palavras em inglês e o outro em português,, principalmente as turmas do *Kinder* (crianças entre 5 e 6 anos) que já conseguem participar desse tipo de brincadeira com mais autonomia.

Caso a logística de horários do quadro docente permita, os professores de língua portuguesa e inglesa poderão brincar com os alunos ao mesmo tempo, cada um representando sua língua na disputa. Mas essa não é uma obrigatoriedade, ainda mais se considerarmos que os professores também são bilíngues (principalmente os de língua inglesa) e podem usar todo seu repertório nesse tipo de atividade. Destacamos que isso não significa que o professor de inglês use a língua portuguesa indiscriminadamente. Usando a língua-alvo para a instrução da atividade, ele deverá levar os alunos a segmentar e comparar as palavras em português e

inglês, promovendo a consciência metabilíngue. O professor de português também poderá se aventurar a aplicar a proposta, praticando o vocabulário com antecedência e/ou usando o *Word Explorers Calendar* (figura 15) como apoio para verificar se os alunos estão segmentando as palavras em inglês apropriadamente.

Por ser uma atividade lúdica e relevante para o processo de alfabetização bilíngue, o *Word Competition* pode ser incorporado em oficinas com os pais, permitindo que eles conheçam o conceito de consciência metabilíngue, compreendam sua importância e experimentem-na de forma prática com seus filhos. Essa vivência pode contribuir para desmistificar crenças recorrentes sobre a alfabetização bilíngue, especialmente a ideia de que o uso de duas línguas gera confusão e atrapalha o processo de aprendizagem da outra (Alves; Finger, 2022; 2023), ao evidenciar que os conhecimentos desenvolvidos em uma língua podem ser mobilizados e compartilhados na outra, favorecendo o aprendizado em ambas. A consciência metabilíngue, nesse contexto, intensifica essa articulação entre os dois sistemas linguísticos, promovendo uma aprendizagem mais estratégica, integrada e otimizada.

- *Sound Buddies*¹¹⁴

A atividade “*Sound Buddies*” foi elaborada pelas professoras do grupo *Pre-Kinder* (crianças entre 4 e 5 anos) e é indicada para o *Kinder*, nível seguinte. Em relação ao desenvolvimento da consciência fonológica, a proposta atua no nível fonêmico (ou também grafofonêmico), mais especificamente com a identificação de palavras que compartilham o mesmo som inicial, como “*pato*” e “*pomada*”, em português, e “*turtle*” e “*table*”, em inglês.

Todavia o *Sound Buddies* também é uma proposta de consciência metabilíngue, visto que envolve o trabalho com ambas as línguas simultaneamente, a fim de que os alunos identifiquem semelhanças e diferenças entre elas (Soltero, 2016; 2019). O objetivo da atividade é identificar palavras em português e inglês que comecem com o mesmo som (nível fonêmico). Essa ação envolve a comparação e a classificação de elementos — neste caso, os sons iniciais das palavras — por similaridade, dois importantes processos mentais para a aprendizagem da matemática na educação infantil (Lorenzato, 2008).

Ao comparar e classificar as palavras, os alunos as agrupam de acordo com seu som inicial, o que, conceitualmente, resulta na formação de conjuntos. Para melhor representar visualmente essas relações de pertencimento e intersecção entre os conjuntos — por exemplo, palavras que pertencem ao conjunto do português, ao do inglês e à intersecção entre ambos —

¹¹⁴ Amigos dos sons. Tradução própria.

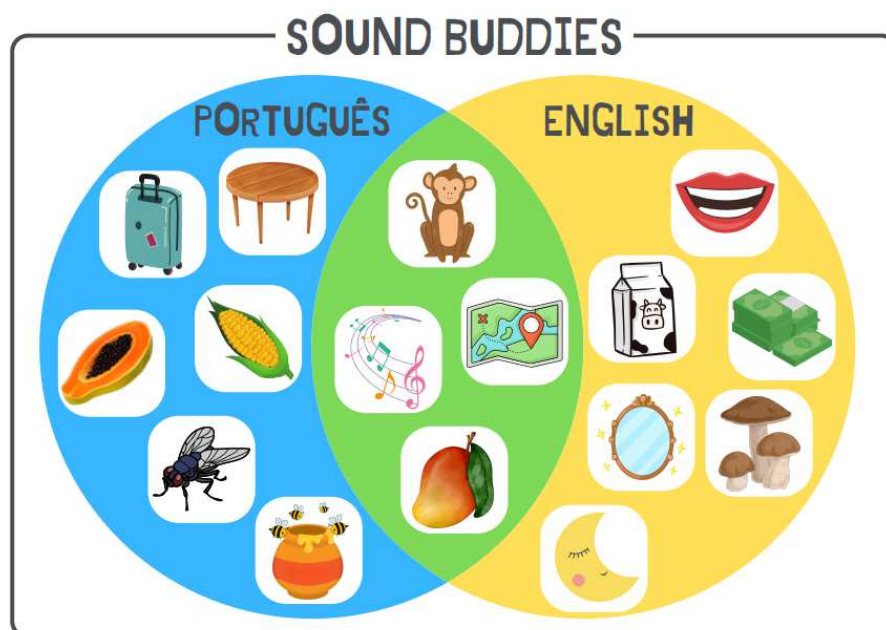
optamos pelo uso do Diagrama de Venn¹¹⁵. O conhecido diagrama composto por dois círculos que se interseccionam é um recurso gráfico que favorece a compreensão das relações entre os conjuntos e seus elementos (Murtagh, 2025) e que pode ser uma ferramenta pedagógica no trabalho com conteúdos de outras áreas do conhecimento na educação infantil e nos anos iniciais (Carvalho; Santos; Sequeira, 2017).

Para realizar a atividade, o professor deverá apresentar o som-alvo, geralmente o som trabalhado no decorrer da semana. Para ilustrar, ele apresenta e explica o *Sound Buddies Chart*, um Diagrama de Venn composto por um círculo azul — representando as palavras em língua portuguesa — e um círculo amarelo — representando as palavras em língua inglesa. A intersecção dos círculos é verde, a mistura das duas outras cores, mais um recurso para auxiliar a compreensão da noção de intersecção. Para marcar o som-alvo, o professor fixa uma imagem ao painel, cujo som inicial é o mesmo em ambas as línguas, como /m/ para “macaco” e “*monkey*”.

Posteriormente, o professor entregará figuras para cada um dos alunos, podendo fazer uma dinâmica, como um caça ao tesouro, por exemplo. Depois cada aluno será convidado a refletir sobre sua imagem cuja palavra que a representa começa com o som /m/, verificando se está no conjunto das palavras em português, inglês ou ambas, e por fim, anexá-las no local adequado do diagrama, como mostra a figura 29. O Diagrama de Venn permite visualizar proposições como “*música* e *music* começam com o mesmo som (/m/)”, destacando visualmente a imagem que pertence tanto ao conjunto “português” quanto ao “inglês”. Essa intersecção, marcada pela cor verde, facilita a compreensão de noções como semelhança e diferença, fundamentais para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático bem como da consciência metalingue (Soltero, 2016; 2019), ao considerarmos os aspectos linguísticos propostos no exercício. A figura a seguir ilustra um Diagrama de Venn do *Sound Buddies* finalizado.

¹¹⁵ Recurso matemático visual nomeado em homenagem ao matemático John Venn que publicou um estudo sobre diagramas, integrando lógica e geometria, em 1880. (Murtagh, 2025)

Figura 29 - Protótipo do “*Sound Buddies Chart*”¹¹⁶



Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro abaixo apresenta o planejamento completo da proposta “*Sound Buddies*”.

Quadro 28 - Planejamento da atividade “*Sound Buddies*”

Título	<i>Sound Buddies</i> / Amigos dos sons
Língua	Português e Inglês
Nível	Crianças de 4 anos e meio a 6 anos (<i>Pre-Kinder</i> e <i>Kinder</i>)
Conteúdo de alfabetização	Consciência metabilíngue.
Contextualização	-----
Interdisciplinaridade	Matemática: comparação, classificação (criação de conjuntos) e Diagrama de Venn.
Objetivo	Explorar palavras em português e inglês que começam com o mesmo som.
Materiais	<i>Sound Buddies Chart</i> (Diagrama de Venn); Figuras cujos nomes começam com o som desejado em português, inglês ou ambas.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Professor de português e inglês participam juntos da proposta, se possível. 2. O professor apresenta o som-alvo. Muito importante que seja enfatizado o som e não a letra pois as correspondências grafofonêmicas do português e do inglês são diferentes em alguns casos.

¹¹⁶ Palavras do conjunto “português”: mesa, mala, milho, mamão, mosca, mel. Palavras do conjunto “inglês”: *mouth* (boca), *milk* (leite), *money* (dinheiro), *mirror* (espelho), *mushrooms* (cogumelos) e *moon* (lua). Palavras da interseção entre os conjuntos: macaco e *monkey*, música e *music*, mapa e *map*, manga e *mango*.

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Explique aos alunos que muitos dos sons que usamos para falar em português também são usados em inglês e que nessa atividade eles conhecerão palavras em português e inglês que fazem o som /m/ como em macaco e monkey, por exemplo. 4. Mostre <i>Sound Buddies Chart</i>, Diagrama de Venn com as três áreas: azul para português, amarelo para inglês, e verde para ambos (intersecção dos conjuntos). Cole a imagem que representa o som inicial em ambas as línguas, neste caso a figura de um macaco/monkey. 5. Distribua imagens para as crianças. Você pode elaborar alguma atividade lúdica para que elas encontrem as imagens, como um caça ao tesouro. 6. Faça uma roda. Cada aluno, por vez, apresenta sua imagem e diz o nome da figura em ambas as línguas. Questione se o som inicial da palavra em português e em inglês é /m/. 7. O aluno cola sua imagem no cartaz, identificando se a imagem tem o som inicial da semana, no caso /m/, em português, inglês, ou se existe em ambas as línguas. 8. Revise todas as palavras que foram coladas no diagrama, enfatizando o som inicial. 9. Instigue os alunos a pensarem em outras palavras que começam com o mesmo som. Reforce a ideia de que muitas palavras em inglês e português podem ter sons iniciais iguais.
<p>Observações</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Essa pode ser uma atividade semanal ou quinzenal, como também pode ser revisitada com as mesmas imagens por algumas vezes. • Os professores podem seguir a ordem dos sons trabalhados em português, como também podem escolher outras possibilidades, como /b/ em blusa, bloco, blouse (blusa) e black (preto). • Essa proposta é uma atividade interessante para uma oficina com as famílias. Uma forma prática de demonstrar como as conexões entre línguas são realizadas na escola, uma habilidade da consciência metabilíngue, essencial para a alfabetização bilíngue.

Fonte: Dados da pesquisa.

É importante ressaltar que o *Sound Buddies* não foca, necessariamente, nas relações grafofonêmicas. Ou seja, neste momento não estamos trabalhando a relação entre o som /m/ e a letra “m”, por exemplo. Isso se dá pelo fato de não termos contemplado a consciência grafofonêmica em língua inglesa nos quadros de alfabetização bilíngue dos grupos do *Pre-Kinder* e *Kinder*, especificamente para a instituição participante.

Como o desenvolvimento de habilidades da consciência metabilíngue não é de conhecimento dos familiares, sugerimos que os professores a apliquem nas oficinas de pais para demonstrar a integração do trabalho de alfabetização nas duas línguas, a interdisciplinaridade com a matemática e a ludicidade.

- *Sound Match Memory Game*¹¹⁷

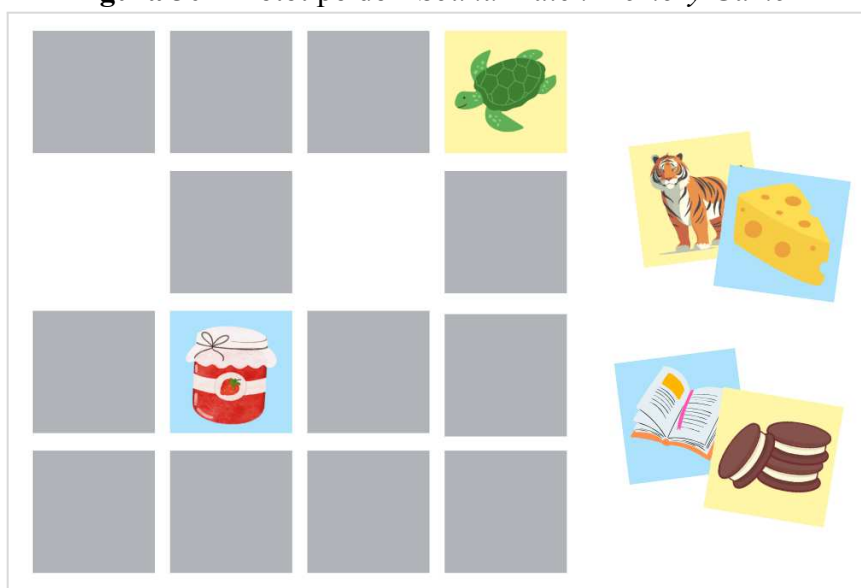
¹¹⁷ Jogo da Memória de Sons Correspondentes. Tradução própria.

Inspiradas no tradicional jogo da memória, as professoras do grupo *Kinder* (crianças entre 5 e 6 anos) elaboraram a atividade “*Sound Match Memory Game*”, que também pode ser aplicada no *Pre-Kinder* (nível anterior) e no 1º Ano. Segundo Kishimoto (2009; 2010), o uso de jogos educativos — integração entre a aprendizagem de um conteúdo curricular e o jogo — tem o potencial de promover a construção de conhecimentos de forma lúdica, favorecendo a motivação, a atenção e o envolvimento das crianças no processo de aprendizagem.

No caso do *Sound Match Memory Game*, o objetivo no campo da consciência metabilíngua é comparar palavras em português e inglês, a fim de identificar sons semelhantes e diferentes no seu início. No que tange a consciência fonológica, essa é uma atividade do nível fonêmico em que os alunos são incentivados a identificar palavras que iniciam com o mesmo som (Alves; Finger, 2023). Entretanto, como essa identificação envolve o processamento de semelhanças e diferenças entre as línguas, ela se caracteriza por uma atividade que promove a conexão entre línguas, ou seja, que desenvolve a consciência metabilíngua (Soltero, 2016; 2019).

Como em qualquer jogo da memória, o *Sound Match Memory Game* é composto por pares de cartas. As cartas com fundo amarelo representam palavras que devem ser nomeadas em português, enquanto as cartas azuis correspondem a palavras em inglês. A formação dos pares é feita com base na identificação do som inicial, estabelecendo uma relação entre as línguas. Cada par é formado por uma carta de cada cor, como por exemplo: /b/ de *book* (livro) e *bolacha*; /tʃ/ de *cheese* (queijo) e *tigre*; /dʒ/ de *jam* (geleia) e *diamante*.

A dinâmica acontece da seguinte maneira: o aluno vira um par de cartas, verbaliza as duas palavras — “*jam*” (geleia) e “*tartaruga*”, por exemplo — e depois compara os sons iniciais das duas palavras. Como as palavras começam com sons diferentes, ele volta as cartas na posição original. Se fossem sons semelhantes, o aluno ficaria com o par de cartas e passaria a vez para o próximo jogador. A figura a seguir demonstra um protótipo das cartas dispostas durante o jogo e alguns pares formados.

Figura 30 - Protótipo do “*Sound Match Memory Game*”

Fonte: Dados da pesquisa.

A brincadeira acontece da mesma forma de um jogo de memória tradicional. Apenas sugerimos que o professor jogue coletivamente para que os alunos se familiarizem com as demandas linguísticas, chamando um aluno por vez para virar um par de cartas. Posteriormente, o professor pode propor o mesmo jogo em grupos menores (de preferência com as turmas dos maiores devido à autonomia), assim os alunos terão mais oportunidades de virar pares, refletir sobre os sons iniciais e comparar as palavras em ambas as línguas. Para tanto, é necessário que o professor tenha vários kits do jogo.

Outra forma de organização das cartas para otimizar a brincadeira, é dispor as amarelas separadas das azuis, assim o aluno vira uma carta do setor de cartas amarelas e uma do setor de cartas azuis. Caso contrário, o aluno poderá virar duas cartas da língua inglesa, por exemplo. O quadro abaixo apresenta o planejamento completo da proposta “*Sound Match Memory Game*”.

Quadro 29 - Planejamento da atividade “*Sound Match Memory Game*”

Título	<i>Sound Match Memory Game</i> / Jogo da Memória de Sons Correspondentes
Língua	Português e Inglês
Nível	Crianças de 4 anos e meio a 6 anos (<i>Pre-Kinder, Kinder e 1º Ano</i>)
Conteúdo de alfabetização	Consciência metalinguística.
Contextualização	-----

Interdisciplinaridade	Matemática: comparação e correspondência.
Objetivo	Comparar palavras em português e inglês, a fim de identificar sons semelhantes e diferentes no seu início.
Materiais	Cartas do “ <i>Sound Match Memory Game</i> ”
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Converse sobre o jogo da memória. Pergunte se já jogaram antes, como se joga, quais são as regras, e o que mais eles sabem sobre o jogo. Isso ajuda a ativar o conhecimento prévio e a engajar os alunos. 2. Explique que eles vão aprender uma versão especial do jogo da memória, usando as duas línguas. Jogue a primeira vez coletivamente, formando uma roda com todos os alunos. Depois, deixe-os jogar em trios e quartetos em outros momentos. 3. Embaralhe as cartas (cartas azuis em inglês e amarelas em português) e organize-as viradas para baixo em uma superfície plana, formando uma grade. Cada aluno, na sua vez, vira duas cartas, tentando formar um par de palavras com sons iniciais iguais (uma em inglês e outra em português). Se as palavras tiverem o mesmo som inicial, o jogador fica com o par e joga novamente. Caso contrário, as cartas são viradas de volta e a vez passa para o próximo jogador. 4. Faça perguntas para reforçar o aprendizado a cada par de cartas viradas, como "Quais são os sons iniciais dessas palavras?" ou "Essas palavras começam com o mesmo som?". 5. Discuta as palavras que foram encontradas ao final do jogo e peça para que os alunos falem outras palavras que fazem o mesmo som inicial, em português e/ou inglês.
Observações	<ul style="list-style-type: none"> • O “<i>Sound Match Memory Game</i>” é um jogo que pode ser utilizado em reuniões de pais ou enviado para casa, para que pais e filhos possam brincar juntos, mostrando como a consciência metalingue é fomentada em sala de aula. • É possível fazer diversas versões do jogo, alterando as imagens e ampliando o vocabulário dos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa.

É possível criar diversas versões do *Sound Match Memory Game*, alterando as palavras que compõem os pares. Dessa forma, os alunos ampliam seu repertório e estabelecem conexões entre as línguas, além de se divertirem com a dinâmica do jogo da memória. Vale destacar que a brincadeira é essencialmente matemática pois envolve a comparação e correspondência de elementos, um dos processos mentais do pensamento matemático, de acordo com Lorenzato (2008). Neste caso, a associação estruturada e ordenada com base em características em comum se dá no âmbito linguístico, mais especificamente o som inicial das palavras, representadas pelos desenhos nas cartas. Dessa forma, a atividade configura-se como uma proposta interdisciplinar, pois mobiliza

simultaneamente habilidades linguísticas e matemáticas, promovendo uma aprendizagem integrada por meio do brincar.

Mais uma vez, sugerimos que a proposta faça parte do repertório de jogos e brincadeiras para compor as reuniões da escola ou seja enviada para casa, para que pais e filhos se desafiem na procura dos pares por meio da análise das semelhanças e diferenças dos sons iniciais de palavras em português e inglês. Essas são formas que encontramos de envolver as famílias na vida escolar de seus filhos, compreendendo como a instituição tem desenvolvido habilidades essenciais para cada faixa etária.

- *Bilingual Sound Mapping*¹¹⁸

A atividade “*Bilingual Sound Mapping*” foi elaborada pelas professoras do 1º Ano e é indicada para os demais níveis dos anos iniciais, a depender das dificuldades ortográficas dos alunos. No caso do 1º Ano, a proposta é uma continuação ou parte da atividade “*Sound Pictionary Portfolio*”¹¹⁹.

Em relação à alfabetização, a proposta atua na consciência grafofonêmica, de maneira que os alunos vão corresponder letras e sons na leitura e escrita de palavras (Soares, 2016; Alves; Finger 2023). Contudo, como a atividade envolve intencional e explicitamente o contraste das relações letra-som da língua portuguesa e inglesa, também a consideramos como uma proposta que promove a consciência metalingue, com base em Soltero (2016; 2019).

Após a exploração do vocabulário que contenha o som-alvo no *Sound Pictionary Portfolio*, o professor fomenta a conexão entre as línguas, incentivando os alunos a comparar a fonologia das duas línguas, como propõem Kivistö-de Souza (2015), Alves e Finger (2023) e Alves (2024), verificando se o som explorado em inglês também faz parte do sistema linguístico do português. Em caso positivo, o professor pede aos alunos que nomeiem palavras em inglês e português, modelando a escrita no *Bilingual Sound Mapping Chart*¹²⁰, usando as respectivas colunas “*English*” e “*Português*”.

Após o registro escrito das palavras, os alunos precisam analisar as correspondências grafofonêmicas em cada língua, identificando padrões, uma habilidade crucial para a compreensão das regularidades e irregularidades da ortografia após a compreensão do princípio alfabético (Morais; Almeida, 2022), principalmente em uma língua opaca como o inglês, em que os desafios ortográficos são ainda maiores (Soares, 2016; Alves; Finger, 2023).

¹¹⁸ Mapeamento Bilíngue dos Sons. Tradução própria.

¹¹⁹ Atividade descrita a partir da página 202.

¹²⁰ Quadro do Mapeamento Bilíngue dos Sons. Tradução própria.

Os quadros de cognatos (figura 31) apresentados por Escamilla *et al.* (2014) e os quadros de *Bridge* (figura 32) propostos por Beeman e Urow (2013), estratégias no desenvolvimento das conexões entre as línguas, serviram de inspiração para o nosso *Bilingual Sound Mapping Chart* (figura 33). Nos exemplos a seguir, figuras 32 e 33, é possível notar que os padrões linguísticos e as semelhanças e as diferenças entre as línguas são destacadas com alguns recursos visuais, tais como: uso de cores diferentes, sublinhado, circulado etc.

Figura 31 - Exemplos de quadros de cognatos

Español	English	English	español
Leonardo	Leonard	animal	animal
león	lion	butiralo	butiralo
Ramón	Raymond	family	familia
Están		chocolate	chocolate
escape	eat/mouse	construct	construir
day	escape	English	inglés
problema	day	marching	marchando
problema	problem	visit	visitar
problema	mouse	enormous	enorme
problema	immediately	elephant	elefante
problema		in front	enfrente
problema		mountain	montaña

Fonte: Compilação da Autora¹²¹

Figura 32 - Exemplos de quadros de Bridge

-ción	-tion	los habitantes	the inhabitants	Multiplicación	Multiplication
solución	solution	los recursos naturales	the natural resources	matriz	array
colección	collection	el clima	the climate	suma repetida	repeated addition
destrucción	destruction	la topografía	the topography	grupos iguales	equal groups
celebración	celebration	la región	the region	estrategias	strategies
construcción	construction	el ganado	the cattle (cow)	por	times
dirección (AC)	direction (AC)	las características	the characteristics	factores	factors
corrección (EF)	correction (EF)	los exploradores	the explorers	producto	product
acción (VS)	action (VS)			propiedades	properties
ficción (clase)	fiction (class)			multiplicar	to multiply
acción (SH)	action (SH)			ecuación	equation
				signo de multiplicación	multiplication sign
				tabla de multiplicación	multiplication table
				grupos de dígito	groups of digit

Fonte: Compilação da Autora¹²²

Em vista disso, sugerimos que o professor destaque em vermelho as letras que representam o som-alvo, em ambas as línguas, como podemos observar na figura 33.

¹²¹ Imagens da obra *Biliteracy from the start: literacy squared in action* de Escamilla *et al.* (2013).

¹²² Imagens do material digital de Beeman (2014).

Figura 33 - Protótipo do “*Bilingual Sound Mapping Chart*”

BILINGUAL SOUND MAPPING	
ENGLISH	PORTUGUÊS
fish	faca
food	foto
knife	fumaça
leaf	feliz
farm	diferente
coffee	café
muffin	farofa
dolphin	formiga
off	fofoca
laugh	mafagafo
trophy	cofre
cough	flauta

Fonte: Dados da pesquisa.

Espera-se que ao final da proposta os alunos consigam tecer algumas conclusões com a ajuda do professor. Tomemos o exemplo do quadro sobre o som /f/ (figura 33):

- o som /f/ existe em ambas as línguas;
- o som /f/ sempre é representado pela letra “f” em português.
- o som /f/ também pode ser representado pela letra “f” em inglês, mas existem outras possibilidades, tais como: “ff”, “fe”, “ph” e “gh”.

Suponho que o trabalho intencional, sistemático e explícito com as relações grafofonêmicas, suas regularidades e irregularidades, e com a comparação e contraste de ambas as línguas irá contribuir significativamente com o processo de alfabetização bilíngue de nossos alunos. No entanto, tenho consciência que esse é um trabalho de longo prazo e que muitas dessas relações grafofonêmicas e de outras questões ortográficas precisarão ser revisitadas nos anos seguintes.

A interdisciplinaridade da proposta manifesta-se pela integração de conhecimentos linguísticos — como a consciência grafofonêmica e a metabilíngue — e matemáticos, especialmente no que se refere à identificação de padrões na escrita da língua portuguesa e da

língua inglesa. Ao comparar as relações grafofonêmicas entre as duas línguas, os alunos são levados a observar semelhanças e diferenças, mobilizando, assim, a noção matemática de igual e diferente, conforme propõe Lorenzato (2008).

O quadro abaixo apresenta o planejamento completo da proposta “*Bilingual Sound Mapping*”.

Quadro 30 - Planejamento da atividade “*Bilingual Sound Mapping*”

Título	<i>Bilingual Sound Mapping</i> / Mapeamento Bilíngue dos Sons
Língua	Português e Inglês
Nível	Crianças de 6 anos e meio a 8 anos (<i>1st Year; 2nd Year</i>)
Conteúdo de alfabetização	Consciência metabilíngue.
Contextualização	Vocabulário da atividade “ <i>Sound Pictionary Portfolio</i> ”.
Interdisciplinaridade	Matemática: regularidades e repetição (padrões), comparação e noção de igual/diferente.
Objetivo	Observar diferenças entre a fonologia do português e do inglês; Identificar correspondências grafofonêmicas semelhantes e diferentes entre o português e o inglês.
Materiais	<i>Bilingual Sound Mapping Chart</i> Canetinhas coloridas
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explique aos alunos que, embora o inglês e o português compartilhem o mesmo alfabeto, os sons das letras (grupos de letras) podem ser diferentes. 2. Introduza o conceito de "sons semelhantes" e "sons diferentes". 3. Relembre o som do dia/semana (de acordo com o cronograma de apresentação dos sons em inglês), que foi trabalhado no “<i>Sound Pictionary Portfolio</i>”. 4. Incentive os alunos a pensarem se esse som existe na língua portuguesa e como ele é representado na escrita. 5. Apresente o “<i>Bilingual Sound Mapping Chart</i>”. Complete-o, escrevendo palavras em inglês e português (em suas respectivas colunas) e discutindo o som correspondente em cada língua. 6. Use marcadores coloridos para destacar as correspondências grafofonêmicas do som alvo em ambas as línguas. 7. Reflita com as crianças sobre as semelhanças e diferenças entre a fonologia e correspondências grafofonêmicas do português e do inglês. Em alguns casos, não haverá determinado som em uma das línguas e esse fenômeno é muito relevante para ser discutido com os alunos.
Observações	<ul style="list-style-type: none"> • Essa atividade deve ser realizada conforme o cronograma de apresentação de sons do 1º Ano. • A professora de português também deve usar o “<i>Bilingual Sound Mapping Chart</i>” para refletir sobre o processo de escrita e leitura em ambas as línguas, principalmente as dificuldades ortográficas do português.

- O “*Bilingual Sound Mapping Chart*” é um material que pode ser utilizado em reuniões de pais e apresentações da escola, mostrando como as habilidades de conexão entre as línguas, no que tange às relações grafofonêmicas, são desenvolvidas em sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa.

Embora o *Bilingual Sound Mapping* seja conduzido pelo professor de língua adicional, é fundamental que o professor de português o utilize como objeto de análise e reflexão em sua aula. Isso permite a exploração de aspectos essenciais do português, ao mesmo tempo em que favorece o contraste com a língua inglesa, possibilitando que os alunos retomem e aprofundem as discussões promovidas anteriormente pelo professor de inglês.

Sugerimos que alguns quadros fiquem expostos na sala e sejam alimentados sempre que novas palavras surgirem em outros momentos, como em uma contação de história ou um novo conteúdo curricular. Para não sobrecarregar a sala de aula, propõe-se a substituição dos antigos quadros conforme outros sons são trabalhados. Eles podem ser todos guardados e usados para uma exposição ou reunião de pais, um recurso interessante para demonstrar como a escola tem promovido a consciência metalingue e as relações grafofonêmicas de cada língua.

5.5 CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS ATIVIDADES ELABORADAS

Após a apresentação do planejamento e análise de cada prática elaborada no decorrer da formação continuada, discorro sobre as características gerais dessas atividades. De acordo com a descrição e análise das atividades, foi possível destacar sete macro categorias: alfabetização, línguas, contextualização, interdisciplinaridade, ludicidade, produção de materiais e interatividade.

Todas as atividades englobaram pelo menos um objetivo relacionado à alfabetização bilíngue, mais especificamente a consciência fonológica e suas sub-habilidades (consciência silábica, consciência fonológica no nível intrassilábico, consciência grafofonêmica e consciência metalingue). Todavia, a escrita e a leitura foram trabalhadas de forma integrada em algumas propostas. Portanto, além das referidas habilidades de consciência fonológica, foi adicionada essa subcategoria em “alfabetização”.

Em “Línguas” foi especificado quais atividades são realizadas exclusivamente em português ou em inglês, como também aquelas que podem ser realizadas em ambas as línguas.

A categoria “Contextualização” se refere às práticas relacionadas aos demais conteúdos curriculares previstos para a turma, ou seja, o vocabulário utilizado está conectado às temáticas estudadas nos portfólios bilíngues, material da própria instituição. Isso se alinha ao que sugerem Alves e Finger (2023) de que as atividades de caráter linguístico podem e devem ser contextualizadas, rompendo com as práticas fragmentadas dos tradicionais exercícios que envolvem a manipulação dos sons, previstos nos métodos sintéticos.

Muitas das atividades abarcam outras áreas do conhecimento para além das questões referentes à linguagem oral e escrita — prevista no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” na educação infantil e em língua portuguesa ou inglesa no ensino fundamental. Sendo assim, nomeei “Interdisciplinaridade” a categoria que compreende as propostas que também usam dos conhecimentos de outras disciplinas (campos de experiências ou áreas de conhecimento), articulando diferentes saberes de forma integrada.

Com base em Kishimoto (2008; 2009), “Ludicidade” é a categoria que representa a inserção de elementos do brincar, característicos do universo infantil, nas práticas pedagógicas. Segundo a autora, a ludicidade contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor da criança, além de potencializar a aprendizagem de conteúdos curriculares específicos.

A categoria “Produção de materiais” abrange as atividades que requerem a elaboração de recursos didáticos específicos para sua realização, como figuras, cartas ou objetos que representem as palavras-alvo. Já a categoria “Interatividade” diz respeito ao potencial da proposta em promover a aproximação entre escola e família. Essa interação pode ocorrer por meio de brincadeiras realizadas em oficinas com os pais, jogos enviados como tarefa para serem vivenciados em casa por pais e filhos, ou ainda por meio de produtos finais — como painéis, pôsteres, portfólios ou quadros — que podem ser expostos e compartilhados com a comunidade escolar, fortalecendo os vínculos e ampliando a participação das famílias no processo de aprendizagem de seus filhos.

O quadro a seguir resume as características das atividades pedagógicas de acordo com cada uma das seis categorias.

Quadro 31 - Resumo das características gerais das atividades pedagógicas

Prática	Alfabetização					Línguas			Contextualização	Interdisciplinaridade	Ludicidade	Produção de materiais	Interatividade
	C. Silábica	C. nível intrassilábico	C. Grafonômica	C. Metalinguística	Escrita e Leitura	Apenas Português	Apenas Inglês	Ambas					
Word Explorers	X							X	X	X		X	X
Word Detectives	X				X			X	X		X	X	X
Compound Words Domino	X				X		X				X	X	X
Troca-troca das Sílabas	X				X	X				X		X	X
Memory Chain Game		X						X	X		X	X	X
Rhyme Time		X						X	X		X	X	X
Rhyming Yard Games		X						X	X	X	X	X	X
Rhyme Smash		X						X			X	X	X
Hot Potato Rhyme Game		X						X	X	X	X		X
Slaves of Job Can Rhyme		X						X	X	X	X	X	X
Rhyme Accordion		X	X		X			X	X	X			X
Sound Pictionary Portfolio			X		X			X	X	X			X
Word Competition	X			X				X	X	X	X	X	X
Sound Buddies			X	X				X		X		X	X
Sound Match Memory Game			X	X				X	X	X	X	X	X
Bilingual Sound Mapping			X	X	X			X	X	X			X

Fonte: a autora (2025).

Em relação às habilidades de consciência fonológica, das 16 atividades elaboradas, cinco visam promover a consciência silábica, sete promover a consciência fonológica no nível intrassilábico — sendo que algumas envolvem rimas e outras, aliterações —, e cinco buscam desenvolver a consciência grafonômica. Considerando as especificidades do contexto bilíngue, quatro se referem à promoção de conexões entre as línguas, ou seja, da consciência metabílingue. Dado esse panorama, e levando em conta o que propõem Soares (2016) e Alves e Finger (2023), podemos afirmar que as atividades elaboradas no decorrer da formação continuada tem o objetivo de desenvolver habilidades que contribuam com a alfabetização bilíngue dos alunos, englobando os diferentes níveis de consciência fonológica em ambas as línguas, que vão desde os construtos mais aparentes, como as sílabas às menores unidades sonoras (fonemas).

No que tange as línguas usadas como instrução e objeto de reflexão, a atividade *Compound Words Domino* é a única proposta que deve ser realizada somente em língua inglesa, pois possui um conjunto considerável de palavras compostas cujas representações são

facilmente ilustráveis¹²³, — característica que nem sempre se aplica às palavras compostas em português. Por outro lado, a atividade *Troca-troca das Sílabas* é realizada exclusivamente em português, uma vez que seu vocabulário é composto por palavras que, ao terem suas sílabas transpostas, formam novos vocábulos — fenômeno pouco comum na língua inglesa (Alves; Finger, 2023).

As demais atividades podem ser realizadas em ambas as línguas. Algumas delas são aplicadas separadamente em suas respectivas aulas. Já as atividades voltadas à consciência metalingue envolvem a manipulação e a reflexão sobre os sons em ambas as línguas de forma simultânea, com o objetivo de identificar semelhanças e diferenças entre o português e o inglês (Soltero, 2016; 2019). Sendo assim, é possível afirmar que as atividades elaboradas propiciam o trabalho específico com cada uma das línguas, atendendo, inclusive, algumas especificidades do português e do inglês. Além disso, a partir de uma perspectiva holística/heteroglóssica de educação bilíngue, parte das atividades atendem demandas particulares de contextos bilíngues, por meio das atividades de consciência metalingue (Soltero, 2016; 2019). Vale ressaltar que as atividades foram elaboradas considerando as necessidades e interesses da instituição participante, todavia podem ser adaptadas e aplicadas em outras escolas bilíngues, em diferentes modalidades de educação bilíngue ou até mesmo em contextos monolíngues.

Quase todas as atividades (12) podem ser contextualizadas, ou seja, as palavras-alvo — ou parte delas — são selecionadas a partir dos projetos, das datas comemorativas, dos portfólios bilíngues e de outras atividades rotineiras da escola. Essa integração propicia um trabalho mais significativo para os alunos, partindo do pressuposto que forma e função não são concorrentes e ambas contribuem para aprendizagem (Soares, 2016; Alves e Finger, 2023), cada qual nas suas particularidades. Essa abordagem conciliatória rompe com práticas linguísticas mecanizadas, encontradas em métodos estanques de alfabetização (Soares, 2016; Alves e Finger, 2023).

Nas atividades voltadas à consciência fonológica em nível intrassilábico, essa conexão pode ser mais difícil de estabelecer, uma vez que a exigência de similaridades no início ou no final das palavras nem sempre permite a escolha de um vocabulário totalmente alinhado aos temas estudados. Um exemplo é a proposta *Rhyme Smash*, que requer um conjunto variado de palavras que rimem entre si — o que pode limitar a possibilidade de selecionar apenas termos

¹²³ Exemplos: *lip* (lábio) + *stick* (graveto) = *lipstick* (batom); *ice* (gelo) + *cream* (creme) = *ice cream* (sorvete). As palavras compostas da língua inglesa podem ser fechadas, hifenizadas e abertas. A primeira se caracteriza pela junção de ambas, o segundo tipo corresponde às palavras unidas por um hífen e as abertas são aquelas escritas com espaço entre as palavras, mas que funcionam como uma unidade de sentido.

relacionados a um determinado conteúdo, como o dos animais domésticos. Ainda assim, é possível partir de palavras significativas dentro da temática, como *cat* (gato), *cow* (vaca), *dog* (cachorro) e *fish* (peixe), e, a partir delas, buscar rimas adequadas que atendam aos objetivos linguísticos da atividade.

A maioria das atividades elaboradas (11) promovem uma forte articulação com outras áreas do conhecimento, conectando saberes distintos na construção de aprendizagens significativas. As atividades que não foram indicadas como interdisciplinares não são puramente linguísticas, até porque na educação infantil os conteúdos são naturalmente articulados, geralmente envolvendo movimento, música, expressão artística e interação com os pares.

Das 11 atividades classificadas como interdisciplinares, oito integram conteúdos da área da matemática — do campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” da educação infantil (Brasil, 2018). Essa associação ocorre porque as atividades de consciência fonológica exigem a reflexão sobre dados linguísticos (Morais, 2013; Soares, 2016; Alves; Finger, 2023), os sons da língua, que frequentemente envolvem processos mentais de comparação, classificação e correspondência, descritos por Lorenzato (2008), e identificação de padrões, abordado por Clements e Sarama (2009). Além disso, mobilizam noções matemáticas fundamentais, como mais/menos, igual/diferente e primeiro/último/entre, em consonância com conceitos físico-matemáticos como quantidade, número e posição (Lorenzato, 2008).

Algumas propostas são releituras de jogos e brincadeiras tradicionais e populares da infância, como o jogo da memória, o dominó, a batata-quente, Fui à lua e levei... e o Escravos de Jó, com o objetivo de integrar a aprendizagem de conteúdos escolares ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e motoras. Essa articulação entre o lúdico e o pedagógico, segundo Kishimoto (2008), potencializa a aprendizagem ao mobilizar o interesse, o engajamento e a espontaneidade das crianças, respeitando os modos próprios da infância de conhecer o mundo.

Em relação à produção de materiais, 75% das atividades exigem a produção de recursos extras para sua aplicação, sem contar os posters, painéis e impressões de templates, como o *Bilingual Sound Mapping Chart* (figura 33) e as páginas do *Sound Pictionary Portfolio* (figura 28). Sendo assim, cada uma das 12 atividades que requerem o uso de imagens ou cartas/peças (dominó, por exemplo) exige que o professor selecione o vocabulário necessário, produza o material digitalmente, imprima e emplastifique com antecedência. Ainda que o professor conte com uma equipe de apoio — como é o caso da escola, que possui

uma auxiliar de coordenação setorial responsável por parte dessas funções —, o volume de materiais a ser produzido é bastante extenso. Isso se deve ao fato de que cada nível de ensino precisa elaborar seus próprios conjuntos de materiais para cada atividade, considerando as temáticas que se modificam no decorrer dos meses.

A escola tem investido na produção desses recursos com o objetivo de construir um acervo personalizado de materiais voltados às atividades de alfabetização bilíngue. Embora essa etapa inicial de produção demande tempo e esforço consideráveis, acreditamos que o processo contribuirá para a otimização do planejamento nos anos seguintes, uma vez que os materiais poderão ser reutilizados, com as devidas adaptações conforme as necessidades de cada turma e temática.

Todas as atividades de alfabetização bilíngue podem promover a aproximação das famílias com o trabalho de alfabetização bilíngue desenvolvido em sala de aula. Algumas propostas culminam em um produto final, como o painel do *Sound Buddies* (figura 29), a caderneta do detetive (figura 16), e o livro das rimas (figura 21). Ter um produto final em uma atividade pedagógica contribui para a concretização do processo de aprendizagem, tornando visível o percurso realizado pelas crianças. Esse registro não apenas fortalece a memória do que foi vivenciado, como também permite que experiências significativas sejam revisitadas em outros momentos. Tal retomada pode ocorrer em sala, com os próprios alunos, a fim de reforçar conteúdos e habilidades desenvolvidas, ou em momentos de socialização com as famílias, como forma de compartilhar e valorizar o processo de alfabetização bilíngue vivenciado na escola.

As atividades mais lúdicas podem ser modeladas em oficinas com as famílias, de forma que pais e filhos brinquem enquanto exploram a consciência dos sons, como nas brincadeiras *Hot Potato Rhyme Game*, *Slaves of Job Can Rhyme* ou *Word Competition*. Outras podem ser enviadas como tarefa de casa, possibilitando que pais e filhos interajam de forma lúdica e significativa. Atividades como o *Sound Match Memory Game* e o *Compound Words Domino* favorecem esse tipo de interação, pois são de fácil reprodução. Estabelecer momentos em que os pais vivenciam a aprendizagem junto aos filhos fortalece os vínculos afetivos e pedagógicos, além de promover maior confiança entre a escola e as famílias, consolidando uma parceria fundamental para o processo educacional.

5.6 RESUMO DA SEÇÃO

Esta seção descreveu as 16 atividades de alfabetização bilíngue elaboradas colaborativamente pelas professoras que participaram da formação continuada proposta neste estudo. As atividades foram organizadas a partir dos conteúdos de alfabetização bilíngue, a saber: consciência silábica, consciência fonológica no nível intrassilábico, consciência grafofonêmica e consciência metabilíngue. A apresentação das atividades englobou a apresentação dos protótipos das atividades, como as imagens a serem usadas, as cartas dos jogos, simulações dos painéis, livros e portfólios, para melhor compreensão do leitor. E também foi compartilhado o planejamento de cada uma das atividades na íntegra. No decorrer da apresentação da proposta procurei articular os princípios teórico-práticos e as necessidades e especificidades do contexto local.

A seção apresentou uma síntese das características das atividades de alfabetização bilíngue, evidenciando que estas atendem às demandas específicas desse processo, atuando em ambas as línguas, com atividades que contemplam tanto o inglês quanto o português, além daquelas específicas que consideram as particularidades estruturais de cada língua. Também são promovidas atividades que favorecem a interação e a conexão entre as línguas, elementos essenciais no contexto bilíngue. As atividades são contextualizadas, interdisciplinares e lúdicas, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças. Contudo, elas exigem uma grande produção de materiais e recursos extras. Além disso, muitas dessas atividades culminam em um produto final, o que possibilita a retomada e o aprofundamento dos conteúdos abordados, estabelecendo uma ligação significativa com as famílias, que podem vivenciar o processo de aprendizagem junto aos filhos.

A figura a seguir resume as características das atividades de alfabetização bilíngue elaboradas pelas professoras e presente pesquisadora ao longo da formação continuada “Alfabetização bilíngue: das reflexões teóricas às possibilidades práticas em sala de aula”.

Figura 34 - Síntese das características das atividades elaboradas na formação continuada



Fonte: a autora (2025).

Na seção seguinte, apresento a análise das percepções das professoras acerca da pilotagem e implementação das atividades elaboradas na formação continuada.

6 AS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS ACERCA DAS ATIVIDADES IMPLEMENTADAS

É nessa perspectiva que se desenvolvem, atualmente, práticas de pesquisa [...] nas quais os professores tomam parte: o prático torna-se um coparceiro dos pesquisadores. As fronteiras entre o pesquisador e o professor tendem a se apagar ou pelo menos a se deslocar, proporcionando o surgimento de novos atores: o professor-pesquisador, o pesquisador integrado na escola, etc. (Tardif, 2012, p. 293).

Nesta seção abordo as percepções das professoras sobre a pilotagem e implementação das atividades de alfabetização bilíngue elaboradas no decorrer da formação continuada e suas impressões sobre a formação proposta e descrita na seção quatro deste estudo. Esta seção tem como objetivo responder à terceira pergunta de pesquisa: “Quais são as percepções das professoras sobre a pilotagem e implementação das atividades de alfabetização bilíngue?” Para tanto, apresento a análise das percepções das participantes sobre a pilotagem e implementação das atividades de alfabetização bilíngue elaboradas nos encontros por níveis, averiguando sua aplicabilidade em ambas as fases, o engajamento dos alunos e o impacto nas professoras.

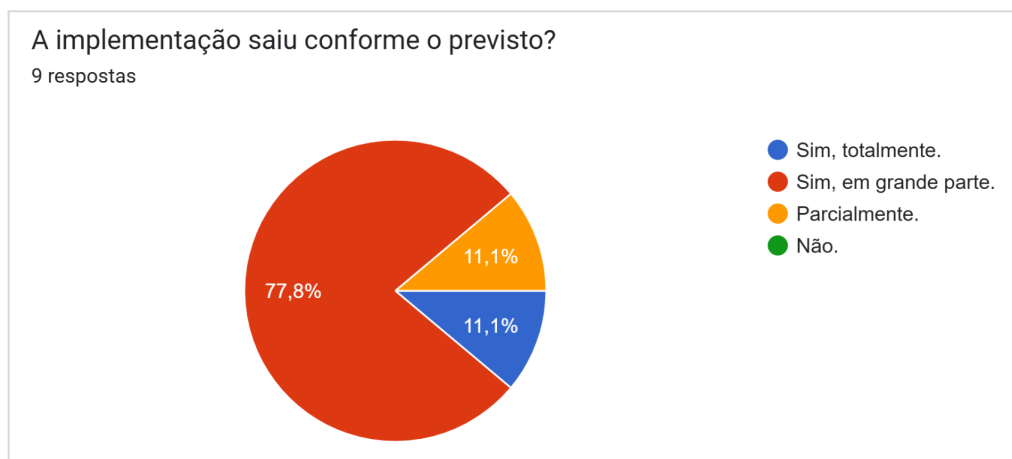
6.1 A APLICABILIDADE DAS ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE NA FASE DE PILOTAGEM

Como descrito nas seções anteriores, a formação continuada englobou a elaboração de atividades que fomentem a alfabetização bilíngue. Até então, o escopo desta pesquisa abrangia somente o planejamento de atividades práticas na área. Todavia, após o seu compartilhamento, juntamente com os respectivos protótipos, com a direção da escola, conseguimos autorização para as aplicarmos em sala de aula. Essa oportunidade de transpor os conhecimentos construídos na formação para a prática nos possibilitou averiguar a aplicabilidade das atividades elaboradas.

Para coletar as percepções das professoras sobre a pilotagem das atividades, elaborei o questionário “Pilotagem das atividades de alfabetização bilíngue” (Apêndice E) com perguntas abertas e fechadas organizadas em duas seções: (i) implementação da atividade; e (ii) reflexões e percepções pessoais sobre a implementação. Apenas as professoras que conseguiram aplicar as atividades responderam ao questionário, no total, nove participantes. As atividades implementadas foram: *Sound Match Memory Game*, Troca-troca das Sílabas, *Word Explorers*, *Rhyme Accordion*, *Compound Words Domino*, *Word Detective* e *Rhyme Box*.

Primeiramente, procurei investigar se a pilotagem das atividades ocorreram conforme havíamos previsto no planejamento. O gráfico a seguir ilustra as respostas das professoras.

Gráfico 6 - Execução da atividade vs. planejamento



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico indica que a maioria das atividades foi realizada conforme o planejado, com 88,9% das respostas distribuídas entre “totalmente” e “em grande parte”. Apenas uma professora indicou que a execução ocorreu parcialmente conforme o previsto.

A próxima etapa do formulário solicitou que as professoras descrevessem os elementos que não funcionaram durante a execução das atividades, com o intuito de identificar aspectos não previstos e possíveis lacunas ou fragilidades no planejamento. A análise das respostas revelou três categorias: (i) falta de tempo para realização das atividades; (ii) não familiaridade dos alunos com atividades de consciência fonológica em língua inglesa; (iii) professoras parceiras não terem carga horária para atuarem juntas em sala nas atividades de consciência metabilíngue.

De acordo com a percepção das professoras, o fator tempo foi um limitador na implementação das atividades de alfabetização bilíngue, como podemos observar nos destaques dos seguintes excertos:

No geral deu tudo certo, no que diz respeito à atividade. Porém, **gostaria de ter tido mais tempo** para realizar a proposta junto com a teacher de inglês, para fazermos comparações e outras dinâmicas juntas. (Larissa)

No geral, no que diz respeito à atividade em si, deu tudo certo. Porém, **gostaríamos de ter tido mais tempo** para trabalhar com os alunos a proposta, pois quando eles estavam pegando “o jeito da coisa”, entendendo que estávamos separando as palavras em partes sem falar sobre isso especificamente, o ano finalizou. (Jessica)

Não conseguimos finalizar com a atividade coletiva, apenas fizemos o jogo... (Nadine)

Como tive somente uma semana (a última de aula) para implementar a atividade, consegui realizá-la somente uma vez, senti falta de fazer mais vezes para ver a evolução deles. (Jessica)

A fase de pilotagem das atividades culminou com o último mês de aula, coincidindo com alguns eventos escolares que demandam bastante carga horária do professor com seus alunos, como as avaliações finais, a formatura e a apresentação de encerramento do ano. Para garantirmos que as práticas de alfabetização bilíngue aconteçam, independentemente dos demais compromissos e conteúdos escolares, elaboramos uma organização semanal das áreas e atividades permanentes para cada turma. Desta maneira, especificamos os dias e horários para desenvolvermos as habilidades da alfabetização em ambas as línguas, respeitando a carga horária prevista nos respectivos quadros de alfabetização bilíngue.

Outro fator relevante na pilotagem foi a falta de familiarização dos alunos com atividades que envolvessem a reflexão sobre os aspectos fonológicos da língua inglesa, bem como parte do vocabulário selecionado para realizá-las. Alves e Finger (2023) destacam a importância da reflexão sobre os sons da língua adicional, essencial para o desenvolvimento da consciência fonológica, ainda na educação infantil.

Apesar dos alunos inicialmente apresentarem certa dificuldade para compreender a demanda da atividade ou recorrerem ao português, com algumas intervenções das professoras eles rapidamente assimilaram a proposta e conseguiram explorá-la conforme planejado. Isso confirma que as habilidades de consciência fonológica são ativadas em ambas as línguas, mesmo que tenham sido praticadas em apenas uma delas (Alves; Finger, 2023). As habilidades desenvolvidas na língua materna foram automaticamente acionadas na língua adicional, sendo necessário apenas um curto período para que os alunos percebessem que essas mesmas atividades podiam ser realizadas em inglês. Os trechos a seguir ilustram esse processo.

Após a explanação da proposta, **os alunos criavam rimas somente com palavras em português**, mesmo com a minha intervenção, **após alguns exemplos, começaram a compreender** que a rima não estava relacionada às letras das palavras, mas sim com o som tanto em português como em inglês. (Izabella)

Algumas crianças tentaram fazer a associação de letras iniciais do português, sem considerar o som. **Tivemos que retomar a regra algumas vezes.** (Nadine)

Acredito que deu certo em grande parte, mas o que não deu muito certo, o que limitou um pouco foi que **muitas das crianças não conheciam as palavras em inglês** e recorreu para o português diversas vezes, o que saía do foco da atividade. (Thalita)

Em relação à atividade *Word Explorers*¹²⁴, que explora a segmentação silábica e as conexões entre as línguas (quando realizada a *Word Competition*¹²⁵), as professoras de português e inglês ressaltam que o fato de não terem uma carga horária em que ambas estejam em sala de aula foi um fator limitador na execução da proposta, como podemos observar nos dois relatos a seguir.

No geral deu tudo certo, no que diz respeito à atividade. Porém, **gostaria de ter tido mais tempo para realizar a proposta junto com a teacher de inglês, para fazermos comparações e outras dinâmicas juntas.** (Larissa)

No geral, no que diz respeito à atividade em si deu tudo certo. Porém, gostaríamos de ter tido mais tempo para trabalhar com os alunos a proposta, pois quando eles estavam pegando “o jeito da coisa”, entendendo que estávamos separando as palavras em partes sem falar sobre isso especificamente, o ano finalizou. Além disso, **como não ficamos eu e a teacher de português juntas na sala, a proposta de comparar os dois calendários não conseguimos realizar.** (Jessica)

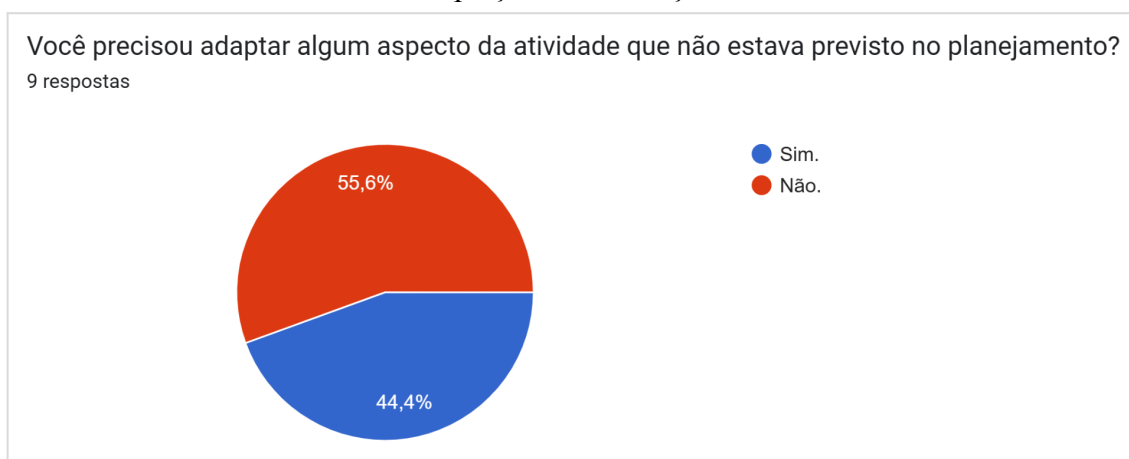
Essa situação apontada pelas professoras é comum em decorrência da tradicional separação das línguas nos tempos e espaços escolares. Todavia essa organização não corresponde às práticas linguísticas de sujeitos bilíngues, justificadas tanto pela visão heteroglóssica (Garcia, 2009a; Garcia; Wei, 2014; Wei, 2011) como na perspectiva cognitiva (Cummins, 1981; Escamilla *et al.*, 2014; Soltero, 2016; Alves; Finger, 2023). Como sugerem Wei (2011) e Garcia e Wei (2014), é essencial que as escolas criem espaços de translinguagem em adição às alocações de tempo exclusivas para cada língua. Já Escamilla *et al.* (2014) e Soltero (2016) advogam pelo planejamento de tempos específicos para o uso das duas línguas em sala de aula, de forma que as conexões entre as línguas, ou a consciência metabilíngue, sejam intencionalmente desenvolvidas.

Seguindo esse princípio, procuraremos encontrar formas de organizar esses tempos/espaços em que o uso de ambas as línguas seja promovido e valorizado, apesar dos desafios que envolvem a permanência de dois professores regentes em uma única sala de aula, horário dos docentes, logística e aporte financeiro. Como as professoras que ministram em língua inglesa são bilíngues, elas também podem propiciar, com mais facilidade, esses momentos. Entretanto, ter as referências de cada língua trabalhando em colaboração com os alunos seria de grande relevância.

Em seguida, foi investigado se houve necessidade de adaptações no planejamento para viabilizar a execução das atividades, conforme apresentado no gráfico 7.

¹²⁴ Atividade descrita a partir da página 161.

¹²⁵ Atividade descrita a partir da página 208.

Gráfico 7 - Adaptações na execução das atividades

Fonte: Dados da pesquisa.

Mais da metade das implementações, 55,6%, não contaram com adaptações em relação aos planejamentos. As quatro professoras que precisaram alterar alguns aspectos, os descreveram mais adiante, em uma seção específica do questionário. Duas adaptações estiveram relacionadas ao vocabulário previsto para a atividade, em virtude da falta de familiaridade com os vocábulos selecionados para as atividades. Uma das professoras optou por trabalhar o vocabulário alvo previamente à execução da proposta e a outra optou por trocar o conjunto de palavras, como podemos observar nos excertos a seguir.

Mostrar alguns flashcards das palavras das quais iríamos trabalhar no dominó, exemplo: lighthouse, lipstick. (Nadine)

No início tínhamos pensado em trabalhar com uma família de sons, **porém por falta de flashcards e por ser palavras muito diferentes eu tive que adaptar**. Eu achei na coordenação um jogo de rima em pares. Então eu **peguei palavras mais simples que eles já tinham maior familiaridade**. (Thalita)

A atividade *Rhyme Accordion* passou por uma adaptação, substituindo as sanfonas de papel pela escrita no caderno, ajustando assim o uso dos materiais escolares. Além disso, a atividade foi conduzida simultaneamente pelas professoras de português e inglês. Os relatos da professora Mayara C., a seguir, apontam essas mudanças.

Não fizemos as sanfonas de papel, realizamos no caderno. Foi interessante, porque as crianças também fizeram rimas misturando português com inglês. Ex: car, andar. (Mayara C.)

Já tínhamos em mente que as crianças poderiam misturar as duas línguas na proposta, então **realizamos juntas a atividade, teacher de inglês e português**. (Mayara C.)

Essa capacidade de analisar seu próprio fazer pedagógico e realizar as modificações necessárias com a intenção de atingir os objetivos estabelecidos são características fundamentais para um prático reflexivo, de acordo com Tardif (2012). O autor argumenta que é na prática cotidiana com os alunos que as atividades, abordagens, estratégias e metodologias são testadas, endossadas, adaptadas ou rejeitadas. Esse período de modelagem das atividades de alfabetização bilíngue nos possibilitou refletir sobre nossas próprias práticas e ressignificá-las no que fosse necessário para que possamos, futuramente, desenvolver as habilidades necessárias para que os alunos se alfabetizem em ambas as línguas.

Como complemento às adaptações realizadas, pedi que as professoras pensassem sobre melhorias que poderiam ser feitas na proposta, de forma que ficassem mais adequadas aos objetivos propostos e às necessidades dos alunos. Duas delas comentaram que, por hora, não havia melhorias a serem sugeridas. Outras duas abordaram questões relativas ao uso dos recursos e materiais de papelaria para que as atividades sejam ainda mais assertivas, como podemos observar nos dois excertos:

A teacher Vivian sugeriu **usar papel colorido ou EVA**, em que a criança ao formar a sílaba ela grude formando uma unidade só com cores diferentes. (Adriana)

Acredito que **identificar as palavras escritas com padrões coloridos** como por exemplo, palavras em inglês vermelho e em português amarelo, para ajudar na visualização e reconhecimento da escrita para o aluno, quanto para a sanfona. (Izabella)

Os dois excertos acima evidenciam que a prática em sala de aula permite ao professor testar, validar e aprimorar suas estratégias, refinando continuamente seu fazer pedagógico. De acordo com Tardif (2012), esse processo evolutivo, resultante da experiência cotidiana, compõe os saberes experienciais dos professores. Por isso, acreditamos que a implementação das atividades de alfabetização bilíngue na escola pode representar um desafio inicial. No entanto, com o tempo, será possível construir uma prática sólida e consistente, fundamentada teoricamente e validada na prática.

Outro tópico que surgiu como futuras melhorias foi a possibilidade das professoras de língua portuguesa e inglesa trabalharem concomitantemente, assunto também evidenciado na seção sobre os elementos que não funcionaram como o previsto no planejamento. Os três trechos a seguir são representativos deste tema.

Que nós, teachers de português e inglês pudéssemos ter mais tempo juntas para realização das propostas. (Larissa)

Acredito que seria muito interessante que as teachers de inglês e português trabalhassem juntas, na mesma sala, para que dessa forma elas pudessem realizar a proposta de forma colaborativa, cada uma fazendo o seu calendário porém ao mesmo tempo, dando a oportunidade aos alunos de compararem as palavras durante a atividade. (Jessica)

Talvez seja significativo um momento como o que foi proporcionado, de interação entre as línguas estudadas. Também usar palavras conectadas com o conteúdo trabalhado. (Mayara C.)

Como mencionado anteriormente, as escolas ainda tendem a se organizar sob uma perspectiva monoglóssica (García, 2009a) ou monolíngue de bilinguismo (Grosjean, 1989), na qual as línguas são tratadas de forma compartimentalizada. No entanto, essa questão tem sido amplamente discutida nas formações continuadas da escola e foi, inclusive, tema de um dos encontros da nossa formação sobre alfabetização bilíngue. Como resultado, os professores têm percebido a necessidade de uma maior integração entre as línguas. A fluidez e a riqueza dos encontros por níveis demonstraram os benefícios do trabalho colaborativo entre os professores de ambas as línguas. Como estratégia para os próximos anos, a escola pretende adaptar a carga horária da hora/atividade, criando mais oportunidades para os pares possam alinhar suas práticas e co-planejarem.

Outro ponto importante é a elaboração de estratégias para a criação de espaços que promovam a conexão entre as línguas (Escamilla *et al.*, 2014; Soltero, 2016;) — na perspectiva heteroglóssica são os espaços de translanguagem (Garcia; Wei, 2014; Wei, 2011) — especificamente no desenvolvimento da consciência metabíngue (Soltero, 2016). O relato das professoras sugere que as propostas que promovem conexões entre línguas pressupõem a presença simultânea de ambas em sala de aula, com cada uma performando ou intervindo na língua que ministra. Entretanto, essa percepção ainda reflete um caráter monoglóssico (García, 2009a), ou seja, uma visão monolíngue em relação ao bilinguismo (Grosjean, 1989), pois ainda se acredita que cada professor representa uma das línguas. Será necessário explorar possibilidades de desenvolver essas atividades de modo que a escola permita e as próprias professoras se sintam seguras e teoricamente embasadas para usarem todo seu repertório linguístico nesses espaços, sem que a prática seja vista como uma “mistura” de línguas decorrente de uma suposta ineficiência no uso e ensino na/da língua adicional (García, 2009a; Grosjean, 2010; Green; Abutalebi, 2013; Garcia; Wei, 2014). Portanto, um trabalho consistente de planejamento, implementação, reflexão e ressignificação de práticas de conexão entre línguas será essencial para a construção de um programa sólido de

alfabetização bilíngue, sustentado pelas premissas tanto da perspectiva heteroglóssica como da cognitiva, ambas discutidas no referencial teórico deste trabalho.

E por último, algumas professoras destacam como uma possível melhoria a escolha do vocabulário para as atividades, como é possível verificar a seguir.

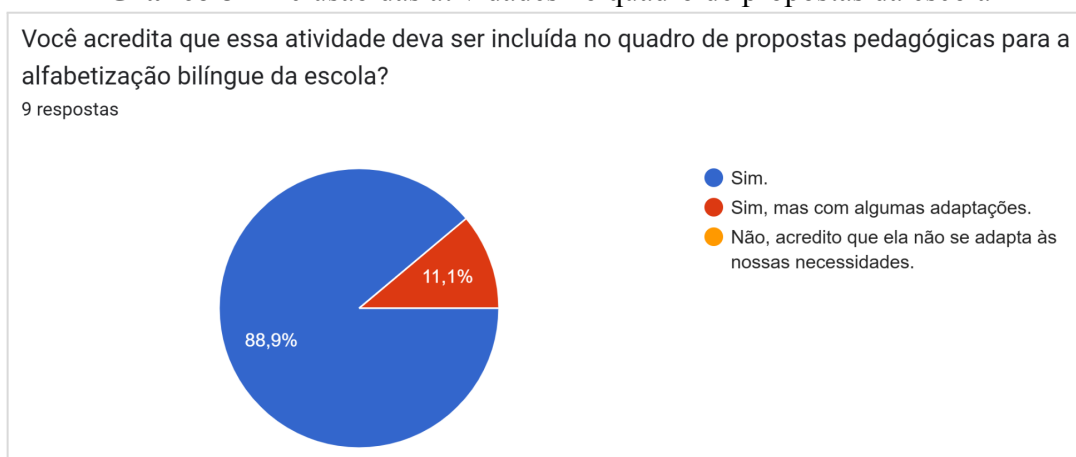
Como foi curto o tempo, não tivemos muito tempo para trabalhar com as palavras, a única coisa que **precisamos melhorar é a escolha das palavras** se for em par ou uma família dos sons e ir trabalhando com elas com mais frequência ao longo do ano. (Thalita)

Talvez seja significativo um momento como o que foi proporcionado, de interação entre as línguas estudadas. **Também usar palavras conectadas com o conteúdo trabalhado.** (Mayara C.)

Usar temas específicos (como vocabulário de animais, cores, alimentos, ou verbos no passado) **para alinhar a atividade com os conteúdos** que estão sendo trabalhados na aula. (Nadine)

Em virtude da pilotagem das atividades terem ocorrido no final do ano letivo, o vocabulário selecionado foi relativamente aleatório, ou seja, escolhemos palavras tendo como base apenas as necessidades linguísticas da atividade, por exemplo a escolha das palavras *cat*, *hat*, *bat* e *mat* para uma brincadeira de rimas. O vocabulário não estava relacionado às temáticas estudadas em sala. Todavia, assim como sugere Soares (2016) e Alves e Finger (2023), as práticas de alfabetização precisam acontecer de forma integrada aos demais conteúdos e temas. Essa necessidade ficou evidente na fala das professoras, colocadas em destaque. Pensando nisso, durante os encontros e reuniões pedagógicas do início de 2025, solicitamos que as professoras realizassem a curadoria do vocabulário que comporia as atividades do primeiro mês de aula, buscando selecionar palavras e expressões ligadas aos conteúdos curriculares, datas comemorativas e demais temáticas para o período. O objetivo foi garantir tempo hábil para a produção dos materiais necessários à implementação das atividades planejadas, alinhadas aos demais tópicos estudados. Essa estratégia visou evitar práticas descontextualizadas de alfabetização, típicas dos métodos sintéticos (Soares, 2016), amplamente criticados por diferentes epistemologias (Alves; Finger, 2023; Moraes, 2013; Soares, 2016).

Com o intuito de selecionarmos as atividades a serem implementadas de forma sistemática no ano seguinte, questionamos as participantes sobre a permanência das atividades pilotadas no quadro de atividades de alfabetização bilíngue da instituição. O gráfico a seguir apresenta os dados.

Gráfico 8 - Inclusão das atividades no quadro de propostas da escola

Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

Por unanimidade, as professoras confirmam que todas as atividades pilotadas no final do ano letivo deveriam compor o quadro permanente de atividades de alfabetização bilíngue para o ano seguinte. Apenas uma professora, que corresponde a 11,1%, ressalta a necessidade de algumas adaptações para que as atividades sejam melhor implementadas.

E por fim, com o intuito de nos organizarmos para a fase de implementação das atividades de maneira organizada e estruturada, procuramos suscitar diferentes formas de apoio que poderíamos oferecer à equipe docente nesse novo ciclo do trabalho com a alfabetização bilíngue na escola.

As respostas das professoras culminam em três demandas distintas: (i) a continuidade do grupo de estudos; (ii) a seleção e a produção de materiais associados às temáticas estudadas; e (iii) mais tempo para a realização das atividades. Dessas três categorias, apenas a primeira ainda não havia sido mencionada nas respostas provenientes dos questionamentos anteriormente analisados.

Duas professoras comentam sobre o grupo de estudos e a importância de sua continuidade. Uma delas ressalta que a formação é um meio de promover a segurança do profissional na realização das atividades de alfabetização bilíngue. A seguir compartilho os dois excertos representativos desta categoria.

Dar continuidade no próximo ano **com o grupo de estudos.** (Adriana)

Continuar estudando em grupo para criar atividades que realmente funcionem para o aprendizado dos alunos. Com essa mentoria, a gente ganha mais experiência e confiança para seguir fazendo nosso trabalho. Na minha opinião, **não parar com os encontros seria uma ótima ideia.** (Larissa)

Apesar de não conseguirmos manter a permanência do grupo de estudos no mesmo formato, haja visto as demais demandas de temas e conteúdos a serem aprofundados com os professores, conseguimos estipular encontros com a equipe pedagógica para dar continuidade nas discussões promovidas na formação continuada, bem como na divulgação das atividades elaboradas com todo o grupo e na organização da implementação sistemática das atividades.

A maioria das professoras argumentam que os aspectos relacionados à seleção do vocabulário e a produção das respectivas imagens seriam de grande importância para a implementação das atividades no ano seguinte (já evidenciados em falas anteriores), evidente nos destaques dos excertos abaixo.

Acredito que **ter um leque/sugestão de palavras em inglês** para que tenhamos um norte ao iniciar a proposta fará toda a diferença. (Izabella)

Colocar no quadro de atividades e **estabelecer relação com os conteúdos trabalhados** já em sala. (Mayara C.)

mais flashcards com imagens do mesmo som de acordo com o vocabulário que eles adquiriram até aqui. (Nadine)

Na minha opinião **o uso de flashcards** para aumentar o vocabulário e a compreensão das crianças será útil para realizar atividades desse tipo com mais eficácia, pois elas já saberiam o significado e não precisariam recorrer ao português com tanta frequência. (Thalita)

Como apontado anteriormente, no que tange a seleção de vocabulário e confecção de materiais, nos organizamos de forma que as professoras façam a seleção contextualizada de palavras e a equipe de coordenação elabore os materiais (escolha das imagens, impressão, recorte e plastificação) para a aplicação das atividades de alfabetização bilíngue.

Outros elementos se destacam nessas falas, como a falta de vivência com práticas de alfabetização em língua inglesa. Isso fica visível quando uma das professoras comenta sobre a necessidade da escolha das palavras em inglês para que essa seleção direcione seu trabalho em sala de aula. Imagino que esse suporte inicial será realmente relevante para que elas consigam se apropriar dos planejamentos realizados na formação e experimentar na prática os conceitos discutidos nos encontros e, a partir de então, obterem confiança e autonomia para aprimorarem suas aulas e criarem novas atividades de alfabetização bilíngue. Essa intersecção entre os saberes profissionais e experienciais são, segundo Tardif (2012), pilares na construção dos saberes docentes.

Os dois últimos excertos, além de apontarem para a demanda de confecção de materiais, uma característica das atividades como apontado na seção anterior, destacam o uso

dessas imagens para a ampliação do repertório linguístico dos alunos: “mais flashcards com imagens do mesmo som de acordo com o vocabulário que eles adquiram até aqui” e “o uso de flashcards para aumentar o vocabulário e a compreensão das crianças será útil para realizar atividades desse tipo com mais eficácia, pois elas já saberiam o significado”. Como o desenvolvimento da consciência fonológica é pautado na cadeia sonora da fala (Soares, 2016; Alves; Finger, 2023), é essencial que os alunos tenham um repertório robusto na língua para que possam ir além do significado das palavras e partirem para uma etapa mais complexa de reflexão linguística: a metalinguagem. Por isso, Alves e Finger (2023) apontam que um dos fatores predominantes no processo de alfabetização bilíngue é a quantidade e qualidade de estímulo linguístico que o aluno tem na sua trajetória escolar. Mesmo que a escola tenha uma carga horária alta em língua inglesa (mais de 50% na educação infantil), percebi que parte do vocabulário que selecionamos para a fase de pilotagem não era de uso habitual em sala de aula, principalmente quando precisávamos escolher palavras que rimam ou aliteram. Desta maneira, as falas dessas professoras chamam a atenção para a importância da elaboração das imagens (e quantidade de figuras) para auxiliá-las na apresentação de novos vocábulos, bem como na execução das atividades.

E por último, a questão de tempo aparece mais uma vez, como quando discutido os elementos que dificultaram a pilotagem das atividades. Uma das participantes indica que “Seria muito interessante, se a gente pudesse trabalhar com eles o som de cada letra **com mais tempo**. Claro que este foi apenas o primeiro ano... mas acredito que vai ser muito benéfico”. Para procurar mitigar as dificuldades relacionadas à falta de tempo para integrar novas propostas além das tradicionalmente estabelecidas para o nível, estruturamos uma organização de trabalho com as atividades de alfabetização bilíngue, estipulando a carga horária e os dias da semana. Após a fase de implementação sistemática esse será um ponto de reflexão importante para averiguarmos se essas questões foram sanadas ou se ainda assim as professoras encontram dificuldades em articular essas atividades aos demais elementos curriculares previstos para sua turma.

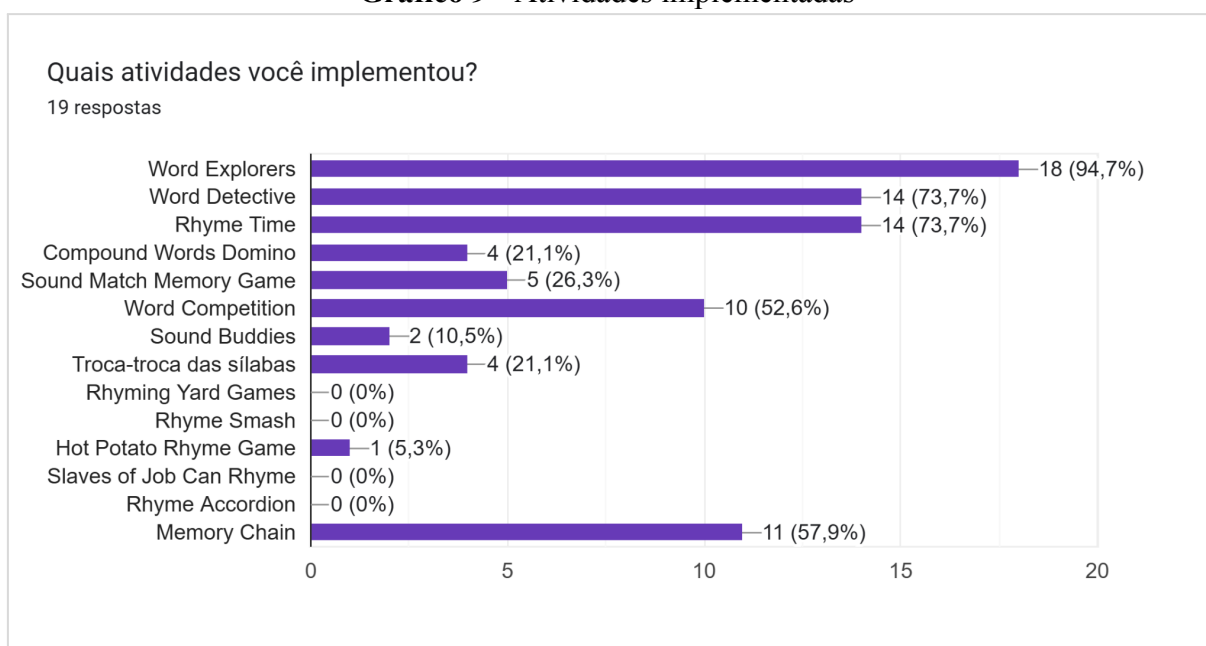
6.2 A APLICABILIDADE DAS ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE NA FASE DE IMPLEMENTAÇÃO SISTEMÁTICA: PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS

No início do ano letivo de 2025, articulamos uma formação com toda a equipe docente para compartilhar os principais tópicos discutidos e aprofundados no grupo de estudos,

reforçar as bases do trabalho com a alfabetização bilíngue na escola, apresentar os Quadro de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais, modelar as atividades e elencar o vocabulário para cada uma delas, para que a equipe de coordenação confeccionar os materiais necessários.

Dentre as atividades previstas para o 1º semestre, conseguimos mapear quais atividades foram implementadas por professora. O gráfico a seguir sintetiza esses dados.

Gráfico 9 - Atividades implementadas



Fonte: Dados da pesquisa.

Das 14 atividades previstas para o 1º semestre, ressaltando que nem toda professora tinha o compromisso de aplicar todas as atividades pois cada uma delas é para uma faixa etária específica (descrito na seção 5), apenas quatro delas não foram aplicadas em sala de aula, a saber: *Rhyming Yard Games*, *Rhyme Smash*, *Slaves of Job Can Rhyme* e *Rhyme Accordion*. Essas quatro atividades visam promover a consciência intrassilábica, tendo as rimas com foco, um dos pilares que sustentam o desenvolvimento da consciência fonológica (Soares, 2016; Alves; Finger, 2023). As quatro brincadeiras são propostas a serem desenvolvidas após a exploração de alguns grupos de rimas e é possível que as professoras ainda estejam focadas em apresentar diferentes padrões de rimas, por meio da proposta introdutória *Rhyme Time*, para que posteriormente possam explorar mais intensamente esse repertório em atividades mais lúdicas e que demandam conhecimento prévio de rimas.

Com adesão de 18 professoras, a proposta mais popularmente implementada foi a *Word Explorers*, prevista para os grupos do *Tiny Tots* ao 1º Ano, realizada diariamente e

formalizada com um cartaz. A atividade tem por objetivo desenvolver a consciência silábica, habilidade mais elementar da consciência fonológica (Soares, 2016; Alves; Finger, 2023).

Já a *Word Competition*, proposta de consciência metabílingue a ser realizada após a execução mensal da *Word Explorers*, foi implementada por 11 professoras. Essa diferença considerável aponta para a importância de compreender quais os motivos que impediram algumas professoras de executar uma atividade de tamanha relevância para o contexto bilíngue. Como discutido neste estudo, o uso de abordagens intencionais para que os alunos percebam as semelhanças e diferenças entre as línguas é essencial para a educação bilíngue (Escamilla *et. al*, 2014; García; Wei, 2014; Soltero, 2016). Uma das possibilidades é que a *Word Competition* tenha sido realizada apenas pela professora que ministra em língua inglesa, desta forma, seria esperado que um número menor de professoras a tivessem executado. Esta lógica está alinhada com a noção de que as línguas estão interconectadas e que não há a necessidade de se repetir o que faz em uma língua na outra, considerando que os conhecimentos construídos são compartilhados (Cummins, 1981; García, 2009). Todavia, as informações coletadas no questionário não foram suficientes para explicitar esse tópico.

As atividades *Word Detective* e *Rhyme Time* foram implementadas por 14 professoras, sendo que a primeira trabalha a consciência silábica por meio da reflexão acerca das sílabas para encontrar a palavra escondida dentro de outra palavra e a segunda apresenta conjunto de rimas, parte da consciência intrassilábica. Outra proposta bastante explorada na instituição foi a *Memory Chain Game*, proposta que articula a identificação de aliterações — também consciência intrassilábica — com 11 adeptas.

Apesar das atividades *Compound Words Domino*, *Sound Match Memory Game*, *Sound Buddies* e Troca-troca das Sílabas terem tido um número menos expressivo (quatro, cinco, dois e quatro respectivamente), elas também estavam previstas apenas para o *Kinder* e/ou 1º Ano no 1º semestre. E a brincadeira *Hot Potato Rhyme Game*, que poderia ter sido explorada do *Pre-Kinder* ao 1º Ano, foi aplicada por apenas uma professora.

Com o intuito de identificar as potencialidades e as limitações das atividades, tanto para as futuras adaptações na escola bem como para professores e escolas que queiram replicar essas atividades em seu contexto de atuação, questionamos as professoras sobre os aspectos positivos e negativos das atividades de alfabetização bilíngue.

Em relação às potencialidades, a análise das respostas das professoras, seguindo o referencial de análise de conteúdo (Bardin, 2004), permitiu elencar as seguintes categorias: (i) a contribuição com o processo de alfabetização bilíngue dos alunos; (ii) a ampliação de repertório linguísticos dos alunos; (iii) a ludicidade; (iv) a promoção de engajamento; (v) o

desenvolvimento de habilidades complementares e inerentes ao processo de alfabetização; e (vi) a relativa facilidade na aplicação das atividades.

A maioria das professoras (13) concorda que um dos principais pontos positivos das atividades implementadas é o fato de cumprirem o seu papel de contribuir para o processo de alfabetização bilíngue dos alunos. Em outras palavras, essas atividades demonstram potencial para promover o desenvolvimento de habilidades relacionadas à aquisição da língua escrita em duas línguas. Essa percepção aparece marcada nos relatos pelo uso recorrente dos verbos “ajudar” e “contribuir”. Além disso, tal contribuição fica evidente nas referências explícitas à aprendizagem dos alunos, expressas por termos como “evolução dos alunos”, “entender o conceito”, “desenvolvimento”, “aprendizado/aprender” e “capacitação”. Os destaques nos excertos a seguir ilustram de forma representativa o impacto que essas atividades podem exercer no processo de alfabetização bilíngue, sobretudo quando considerados aspectos mais amplos do desenvolvimento.

Tem ajudado no processo da alfabetização. (Mariana)

Ver a **evolução dos alunos** conforme fazemos as atividades mais vezes. Em algumas, **os alunos entenderam o conceito da proposta** bem rápido, em outras, foram entendendo conforme fomos repetindo a execução. (Jéssica)

Tem contribuído no processo de alfabetização. (Josy)

Essas atividades têm **ajudado no processo de alfabetização.** (Adriana)

Tem ajudado muito no processo de alfabetização dos alunos. (Isabelle)

Ampliação do conhecimento e desenvolvimento das crianças no recebimento das propostas. (Pamela)

Aspectos linguísticos principalmente, acho que o mais foi positivo perceber que as **crianças aprendem muito rápido**, hoje em dia eles já sabem como as atividades funcionam e até perguntam se não vamos fazer, então fiquei muito surpresa em como até que foi fácil a implementação e **aprendizado das crianças**, não é algo fácil de se fazer pois exige planejamento mas também não foi tão difícil então achei isso positivo. (Fernanda)

O trabalho de capacitação de cada criança de maneira individual e o estímulo de pensamento e comparação de cada um (entre os mesmos). (Gabrielly)

Ainda no âmbito da contribuição das atividades com o processo de aquisição da língua escrita dos alunos, outras professoras mencionam de forma mais específica componentes ou habilidades diretamente relacionados à alfabetização, tais como: (i) a consciência fonológica, evidenciada pelo uso da palavra “som/sons” que remete à reflexão acerca dos elementos sonoros da(s) língua(s) (Soares, 2016; Alves; Finger, 2023); (ii) a consciência silábica,

identificada nas expressões “partes das palavras” e “divisões de sílabas” que implica na segmentação e manipulação das sílabas (Soares, 2016; Alves; Finger, 2023); e (iii) a consciência metalingue, expressa no trecho “as relações [...] que existem entre as palavras de ambas as línguas” que está relacionada à comparação de componentes linguísticos entre os dois idiomas a fim de notar semelhanças e diferenças entre elas (Soltero, 2016).

Um reforço em relação às partes das palavras. (Patrícia)

As crianças **reforçam alguns aprendizados**, como por exemplo, **as partes das palavras**. (Juliana)

É um momento lúdico com as crianças, elas aprenderam enquanto brincavam, **além de aprenderem sobre os sons**, também puderam expandir seu vocabulário, estimular a memória e fazer associações por conta própria. (Heloísa C.)

A curiosidade das crianças em relação a novas palavras e a **possíveis novos sons e divisões de sílabas**. (Nadine)

O **reconhecimento do som** das palavras. (Mayara M.)

As relações que as crianças aprendem que existem entre as palavras de ambas as línguas, as associações entre palavras que passam a fazer a partir do que aprendem, o aspecto lúdico das atividades, entre outros. (Aurora)

O segundo ponto positivo mais citado pelas professoras (5) refere-se ao engajamento que as atividades promovem em sala de aula, evidenciado pelo uso de palavras que remetem à conexão dos alunos com a proposta, como “interesse”, “curiosidade” e “interação/interatividade”, como podemos observar nos destaques dos excertos compartilhados mais adiante. O fato de as atividades associarem elementos do universo infantil — como jogos e brincadeiras — ao processo de aprendizagem de conteúdos curriculares ou ao desenvolvimento de habilidades, como a consciência fonológica (Kishimoto, 2008), pode ser um fator determinante para que as crianças se engajem nas atividades de alfabetização bilíngue implementadas.

Potencial de desenvolvimento cognitivo que as atividades contemplam. **Interesse e competência das crianças**. (Vânia)

Aspectos linguísticos principalmente, acho que o mais foi positivo perceber que as crianças aprendem muito rápido, hoje em dia eles já sabem como as atividades funcionam e até **perguntam se não vamos fazer**, então fiquei muito surpresa em como até que foi fácil a implementação e aprendizado das crianças, não é algo fácil de se fazer pois exige planejamento mas também não foi tão difícil então achei isso positivo. (Fernanda)

A curiosidade das crianças em relação a novas palavras e a possíveis novos sons e divisões de sílabas. (Nadine)

A compreensão e **interação das crianças diante das novas propostas**. (Larissa)

Interatividade e autonomia no ensino dos pequenos. (Heloísa Y.)

O relato da professora Nadine, sobre a curiosidade dos alunos em relação a novas palavras — que acabam sendo exploradas nas atividades, já que muitas delas não fazem parte do repertório comumente trabalhado nos portfólios, nas datas comemorativas, nas contações de histórias ou na rotina escolar — conecta-se diretamente à categoria seguinte: ampliação do repertório linguístico. Três professoras que atuam na língua inglesa destacaram como potencialidade das propostas esse enriquecimento do vocabulário dos alunos, proporcionado pela exposição a palavras selecionadas intencionalmente em virtude de suas características linguísticas. Os termos usados por elas que articulam essa ideia foram “repertório linguístico melhor”, “expandir vocabulário” e “curiosidades novas palavras”, como é possível observar nos excertos compartilhados mais à frente. Considerando que o desenvolvimento da consciência fonológica envolve a reflexão e a manipulação dos sons das palavras em diferentes dimensões — como identificar semelhanças no início e no final das palavras, no caso das rimas e aliterações (Soares, 2016; Alves; Finger, 2023) — é fundamental incluir termos que favoreçam tais associações. Por exemplo, as palavras *chick* (pintinho) e *kick* (chutar) são de conhecimento dos alunos e são usadas em contextos diferentes. Ao propor uma atividade intencional de reflexão acerca dos sons finais das palavras, além das duas já conhecidas, incorporamos as palavras *lick* (lamber) e *lipstick* (batom) que não eram comuns em sala de aula.

Sendo assim, além de promoverem habilidades que subjazem ao processo de alfabetização, as atividades também apresentam potencial para ampliar o repertório lexical, especialmente na língua adicional, favorecendo uma exploração mais diversificada de vocabulário. A seguir estão os relatos das professoras relativos à ampliação de repertório linguístico dos alunos.

Repertório linguístico dos alunos muito melhor. (Rita)

É um momento lúdico com as crianças, elas aprenderam enquanto brincavam, além de aprenderem sobre os sons, **também puderam expandir seu vocabulário**, estimular a memória e fazer associações por conta própria. (Heloísa C.)

A curiosidade das crianças em relação a novas palavras e a possíveis novos sons e divisões de sílabas. (Nadine)

Outro elemento que pode estar relacionado ao engajamento dos alunos, segunda categoria destacada entre os pontos positivos das atividades, é a ludicidade. De acordo com

Kishimoto (2008), a ludicidade, quando vinculada às questões pedagógicas, adquire grande potencial para a aprendizagem dos alunos, pois favorece a construção de conhecimentos a partir de experiências significativas, criativas e prazerosas. Nos relatos das professoras, a presença da ludicidade aparece sugerida pelo uso dos termos “dinamicidade” e “lúdico”, evidenciando que as atividades propostas conseguiram articular elementos do universo infantil, como o brincar, ao processo de alfabetização bilíngue. É possível que esse caráter lúdico das atividades implementadas seja um dos fatores que contribuíram para a boa receptividade dos alunos. Os excertos a seguir ilustram esse aspecto:

Acredito que **a dinamicidade das propostas**. (Izabella)

É um momento lúdico com as crianças, elas aprenderam enquanto brincavam, além de aprenderem sobre os sons, também puderam expandir seu vocabulário, estimular a memória e fazer associações por conta própria. (Heloísa C.)

As relações que as crianças aprendem que existem entre as palavras de ambas as línguas, as associações entre palavras que passam a fazer a partir do que aprendem, **o aspecto lúdico das atividades**, entre outros. (Aurora)

Outra dimensão ressaltada pelas professoras refere-se ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e funções executivas mobilizadas durante as atividades. Como indica Soares (2016), a alfabetização é um processo complexo que envolve não apenas a linguagem, mas também aspectos cognitivos e sociais que se entrelaçam ao longo da aquisição da língua escrita. Essa perspectiva dialoga com os relatos das professoras, que destacam a demanda cognitiva na realização das propostas. Além de lidar com os aspectos linguísticos, como os sons e as palavras, os alunos precisam ativar processos de memória, atenção e associação para conseguir desempenhar as atividades propostas, aspectos que remetem ao papel das funções executivas (subconjunto das habilidades cognitivas) na aprendizagem (Diamond, 2013).

As relações entre linguagem e cognição também se fazem evidentes no campo do bilinguismo (Bialystok, 2001; 2011; Bialystok; Luk; Kwan, 2005) em que o engajamento em práticas linguísticas em duas línguas favorece justamente o fortalecimento de habilidades cognitivas, como o controle atencional, a flexibilidade cognitiva e a memória de trabalho. Essa articulação entre linguagem e cognição aparece nos relatos das professoras, que percebem como as atividades, além de trabalhar com a consciência fonológica em ambas as línguas, também estimulam os alunos a estabelecer relações, comparar elementos linguísticos e sustentar informações em memória para completar as atividades. Nos excertos, esse potencial aparece de maneira explícita:

Potencial de desenvolvimento cognitivo que as atividades contemplam. Interesse e competência das crianças. (Vânia)

É um momento lúdico com as crianças, elas aprenderam enquanto brincavam, além de aprenderem sobre os sons, também puderam expandir seu vocabulário, **estimular a memória e fazer associações** por conta própria. (Heloísa C.)

Assim, a partir das percepções das professoras, pode-se afirmar que, para além do desenvolvimento linguístico, as atividades implementadas também contribuem para ampliar capacidades cognitivas mais gerais, reafirmando o caráter multidimensional da alfabetização bilíngue.

A última categoria de pontos positivos identificada refere-se à aplicabilidade das atividades. No questionário inicial, algumas professoras expressaram insegurança diante da alfabetização bilíngue, como evidenciado por Fernanda: “Tenho medo de não conseguir dar conta de alfabetizar as crianças em uma língua que não é delas”. Apesar dessa percepção inicial de dificuldade, a implementação das atividades mostrou-se mais simples do que esperado, como é possível notar no relato de Fernanda:

Aspectos linguísticos principalmente, acho que o mais foi positivo perceber que as crianças aprendem muito rápido, hoje em dia eles já sabem como as atividades funcionam e até perguntam se não vamos fazer, então **fiquei muito surpresa em como até que foi fácil a implementação** e aprendizado das crianças, **não é algo fácil de se fazer pois exige planejamento mas também não foi tão difícil** então achei isso positivo. (Fernanda)

Esse relato evidencia que, mesmo em um grupo com pouca experiência em práticas intencionais de alfabetização bilíngue, a pilotagem e a implementação das atividades permitiu que as professoras construíssem saberes experienciais (Tardif, 2012) que reverberassem a base teórico-prática estudada ao longo da formação continuada, ou seja, conhecimentos adquiridos e aprimorados na vivência concreta com as atividades teoricamente informadas que foram elaboradas coletivamente nos encontros presenciais e posteriormente implementadas com os alunos. A importância de uma prática informada consistente dos professores se relaciona intimamente com a ideia defendida por Soares (2016, p. 333-334) de que,

uma alfabetização bem-sucedida [...] é construída por aqueles/daquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e com base neles desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada.

Assim, embora a fala da professora Fernanda sugira que a aplicação das atividades tenha sido mais simples do que o esperado, acredito não se trata apenas de uma característica intrínseca das atividades, mas sim do efeito da combinação de três elementos: (i) o aprofundamento teórico-prático sobre as bases da alfabetização bilíngue discutidas na formação continuada; (ii) a elaboração de atividades práticas que transpusessem o conhecimento estudado para situações concretas de sala de aula; e (iii) a experiência prática de implementar, testar e incorporar esse repertório de atividades no fazer pedagógico. Suponho que essa integração permitiu que a professora percebesse que a execução das atividades era mais viável do que sua expectativa inicial, que indicava insegurança sobre dar conta do processo. Dessa forma, imagino que foi justamente essa experiência prática ancorada em uma base teórica robusta que tem possibilitado a construção de uma prática cada vez mais consistente de alfabetização bilíngue na escola, mesmo diante dos vários pontos de melhorias, que serão discutidos a seguir.

Ao investigar as limitações das atividades, por meio da pergunta “E quais foram os aspectos negativos?”, foi possível identificar quatro aspectos que interferiram no processo de planejamento, execução e/ou implementação sistemática e consistente das atividades de alfabetização bilíngue, a saber: (i) a falta de tempo; (ii) a individualização; (iii) a parceria entre as professoras de língua portuguesa e inglesa; e (iv) a complexidade na escolha lexical. Das 19 respostas, apenas três professoras relatam que as atividades implementadas não tiveram aspectos negativos a serem citados, sendo elas:

Não teve. (Patrícia)

Nada negativo. (Vania)

No meu nível, **não houve aspectos negativos**. Como é um nível abaixo dos que participam efetivamente da implementação, tive muita liberdade no planejamento e nas atividades em si. (Heloísa Y.)

O ponto negativo mais citado pelas professoras, presente em 12 dos 19 relatos, foi a falta de tempo para a aplicação sistemática e consistente das atividades de alfabetização bilíngue. Essa dimensão se evidencia no uso recorrente da palavra “tempo”, mencionada em 10 excertos, frequentemente associada aos termos “falta (de)” e “limitado”. Outros dois marcadores relevantes foram “curto período” e “ser diário”, este último indicando a necessidade de realizar as atividades com determinada frequência. A seguir, destacam-se esses termos nos excertos na íntegra.

Tempo e flexibilidade. (Izabella)

O **tempo é muito limitado.** (Mayara M.)

O **curto período para execução** mediante a agitação da sala. (Gabrielly)

Tempo... (Rita)

Falta de tempo para aplicar mais vezes. (Mariana)

Faltou tempo para aplicar mais vezes as atividades. (Adriana)

Falta de tempo. (Josy)

Tempo para realizar as propostas e parceria. (Larissa)

A **falta de tempo** para fazer mais vezes. (Olívia)

Tempo para aprofundamento e para parceria. (Pamela)

Vou falar de algumas dificuldades, não propriamente aspectos negativos. A questão do **tempo de aula limitado** que temos foi uma questão para mim, no início da implantação das atividades. Mas com a organização do planejamento deu certo. O número de alunos por turma é um ponto que torna o trabalho um pouco difícil. Seria bom que o professor pudesse supervisionar a dinâmica dos jogos e propostas de todas as crianças, mas é necessário dividir o grupo quando temos mais de um kit dos jogos para que tenham mais oportunidades de participar. Portanto, **o limite de tempo** aliado à necessidade de organização da turma para a execução das atividades, não é exatamente um ponto negativo, mas uma questão que encontrei no decorrer da implantação das propostas. (Aurora)

Ter que ser diário. (Juliana)

A falta de tempo, em verdade, não constitui um ponto negativo das atividades em si, mas sim uma questão vinculada a uma organização mais ampla do trabalho pedagógico, que ultrapassa a dimensão de uma atividade ou outra. Soares (2016) discorre sobre a complexidade que envolve todo o processo de ensino e aprendizagem, ressaltando que este deve ser compreendido em relação ao contexto escolar e à comunidade em que se insere a escola. Em outras palavras, não é possível fragmentar a prática de alfabetização sem levar em conta os demais fatores que nela interferem. Levando esse aspecto em consideração, quando as professoras se queixam da falta de tempo para uma aplicação mais efetiva das atividades, suas falas remetem às múltiplas demandas que precisam ser atendidas no cotidiano escolar, como o desenvolvimento das habilidades previstas nos diferentes campos de experiências e áreas de conhecimento (Brasil, 2018), a rotina escolar que envolve momentos permanentes — alimentação, brincadeira livre, higiene, entre outros —, bem como os eventos, projetos e produções que se somam aos portfólios bilíngues. Nesse sentido, a categoria “falta de tempo” ganha relevância justamente porque as atividades de alfabetização bilíngue precisam ser

integradas à uma série de outras exigências que fazem parte do trabalho pedagógico. Todavia, a literatura da área é enfática ao afirmar que o processo de alfabetização demanda, no que se refere à dimensão linguística, instrução explícita, sistemática e planejada (Morais, 2013; Soares, 2016; Alves; Finger, 2023). Assim, a dificuldade evidenciada pela equipe docente não se relaciona à execução das atividades em si, mas sobretudo à necessidade de articular os diversos compromissos escolares de modo que a prática de alfabetização bilíngue seja contínua e consistente, e não esporádica e/ou pontual.

O segundo fator negativo relacionado às atividades refere-se ao caráter individual de algumas atividades. No caso do *Memory Chain Game*, como elucidado pela professora Jessica, cada aluno recebe uma imagem e deve nomeá-la, ampliando a sequência à medida que repete as palavras já mencionadas pelos colegas e acrescenta a sua. Assim, em uma turma com aproximadamente 15 alunos, a atividade pode tornar-se longa e cansativa, comprometendo o nível de engajamento. Para lidar com situações semelhantes, algumas professoras optam por dividir a turma em grupos menores, de modo a reduzir o tempo de execução. No entanto, como relatou a professora Aurora, essa alternativa apresenta limitações, pois o professor não consegue acompanhar de perto todos os grupos e realizar as intervenções necessárias — sobretudo em modalidades de jogos como o *Sound Match Memory Game* ou o *Compound Words Domino*. Essa dificuldade também é identificada pela professora Heloísa C. ao indicar que foi necessário realizar algumas propostas em pequenos grupos para depois conseguir realizá-las com a sala toda. Os relatos das professoras sobre a problemática que envolve a individualização de algumas atividades estão compartilhados a seguir, com os trechos relevantes em destaque.

Vou falar de algumas dificuldades, não propriamente aspectos negativos. A questão do tempo de aula limitado que temos foi uma questão para mim, no início da implantação das atividades. Mas com a organização do planejamento deu certo. O **número de alunos por turma é um ponto que torna o trabalho um pouco difícil**. Seria bom que o professor pudesse supervisionar a dinâmica dos jogos e propostas de todas as crianças, mas **é necessário dividir o grupo quando temos mais de um kit dos jogos para que tenham mais oportunidades de participar**. Portanto, o limite de tempo aliado à **necessidade de organização da turma para a execução das atividades**, não é exatamente um ponto negativo, mas uma questão que encontrei no decorrer da implantação das propostas. (Aurora)

A distração conforme as propostas vão ficando mais longas - **em algumas delas, para conseguirmos contemplar todos os alunos, elas levam um pouco mais de tempo**, o que faz com que os alunos percam o interesse (ex.: rhyme time e memory chain). (Jéssica)

Algumas atividades demandam bastante tempo se for fazer com o grupo todo logo de primeira, sendo necessário em algumas atividades realizar em grupos

menores, até que todos tenham entendido e então fazer em grupos grandes. (Heloísa C.)

Diante deste cenário, evidencia-se que certas atividades precisam ser adaptadas ao perfil das turmas da escola, de modo que todos os alunos possam participar de forma significativa, mas sem prejudicar a qualidade da execução da atividade. Uma possibilidade é organizar a participação de maneira cíclica: em uma semana, parte dos alunos participa ativamente (com imagens) enquanto os demais observam e fazem a reflexão coletivamente, e na seguinte ocorre a alternância. Outra opção é formar duplas, distribuindo uma figura para cada par, o que reduz pela metade o tempo de execução e a quantidade de imagens. Também é viável estruturar a dinâmica em estações, nas quais os pequenos grupos jogam enquanto o professor acompanha diretamente uma delas. Essa última estratégia, entretanto, demanda um planejamento específico, com atividades que favoreçam maior autonomia dos alunos.

Essa reflexão acerca dos pontos negativos reforça a importância da prática para a validação do planejamento, mesmo quando este se ancora em evidências científicas, como sugere Tardif (2012). Afinal, cada turma, nível, escola e comunidade possui suas particularidades (Soares, 2016) e pode responder de maneira distinta a uma mesma proposta. Por isso, é importante destacar que as atividades de alfabetização bilíngue apresentadas e analisadas neste estudo podem ser replicadas em outros contextos; entretanto, é importante considerar que adaptações provavelmente serão necessárias para atender às demandas locais. Isso porque, ainda que as atividades tenham sido elaboradas especificamente para esta escola e seus alunos, em colaboração com seus professores, elas apresentaram desafios durante a aplicação.

A parceria entre as professoras de língua portuguesa e de língua inglesa, terceira categoria analisada, foi mencionada por duas professoras e se evidenciou por meio da palavra “parceria”, como é possível observar nos relatos a seguir.

Tempo para realizar as propostas e **parceria**. (Larissa)

Tempo para aprofundamento e para **parceria**. (Pamela)

Como o termo “parceria” aparece associado à questão do tempo — ambas as frases iniciam-se com ele — é possível inferir, a partir da experiência no contexto, que ainda existem poucas oportunidades de co-planejamento ao longo do ano letivo e para que ambas possam atuar simultaneamente em sala de aula, principalmente para as atividades de

consciência metabilíngue. Na prática, esses momentos colaborativos se restringem às formações continuadas que ocorrem na semana pedagógica de janeiro e de julho e nas reuniões que podem ocorrer mensalmente. No cotidiano escolar, cada professora possui sua rotina de acordo com os grupos em que leciona, realizando parte do planejamento durante as aulas extras ou fora da escola. Além disso, quando uma das professoras está em sala com determinada turma, sua parceira da outra língua geralmente está atuando em outro grupo. Assim, embora a ideia de parceria esteja presente e seja reconhecida, na prática, ela ainda se mostra pontual, revelando a necessidade de ampliar espaços de co-planejamento sistemático que favoreçam maior integração entre as áreas e fortaleçam as práticas de alfabetização bilíngue. A instituição, ciente dessa demanda, já tem procurado alternativas para estruturar esses momentos de colaboração entre as professoras, como também com a coordenação pedagógica, para os anos seguintes.

Mediante essa realidade, assim como na categoria “tempo”, esse não é um ponto negativo das atividades em si, mas uma condição que envolve toda uma estrutura escolar e que impacta diretamente alguns aspectos da aplicação das atividades. As questões relacionadas à dimensão organizacional do trabalho pedagógico e ao modo como ele é estruturado na escola mostram-se muito mais complexas de serem enfrentadas e solucionadas do que aquelas vinculadas à prática de sala de aula, as quais podem ser adaptadas, revistas, ressignificadas, trocadas e experimentadas pelos professores e alunos.

A última categoria, referente à complexidade na escolha lexical, resultou do relato da professora Nadine, que apontou a dificuldade que as atividades impõem ao planejamento, especialmente no momento de selecionar as palavras que irão compor a prática:

Não foi negativo, **foi uma dificuldade MINHA** algumas vezes **relacionar tema, portfólio X curiosidades das crianças em relação a novas palavras** e implementar com *Word Explorers*. Mas, após isso, tudo fluiu de uma forma tranquila e tem sido tranquilo. (Nadine)

Embora tenha sido criada uma organização de trabalho para que os materiais fossem elaborados com antecedência e com o suporte da coordenação (com o intuito de mitigar os desafios vivenciados na pilotagem, como apontado anteriormente nesta seção), as atividades ainda exigem que as professoras escolham as palavras para cada proposta, de modo a articular os temas a serem trabalhados no mês e garantir que as atividades de alfabetização bilíngue estejam integradas às demais atividades de sala de aula, dentro das possibilidades. Essa contextualização já havia sido discutida na seção 5, quando se analisaram as características

das atividades elaboradas na formação continuada, sendo uma delas justamente a possibilidade de integração ao currículo e aos conteúdos previstos para cada turma. Das 16 atividades elaboradas, 12 permitem essa contextualização. Apesar de a professora ter atribuído a si essa dificuldade, como é possível observar no destaque do excerto, não há como negar que a escolha lexical constitui uma exigência inerente à coletânea de propostas, demandando tempo e planejamento. Essa dimensão do planejamento dialoga com o que afirmam Moraes (2013), Soares (2016) e Alves e Finger (2023), ao ressaltarem que o processo de alfabetização requer instrução explícita, sistemática e *planejada*.

Concluindo, a maioria dos pontos negativos evidenciados pelas professoras — tempo, individualização e parceria entre docentes — não se refere a falhas inerentes às atividades em si, mas a desafios decorrentes da incorporação de novas práticas e modos de trabalho, sobretudo em língua inglesa, que ainda não estavam plenamente previstos no currículo escolar nem integrados ao cotidiano pedagógico da instituição. Nessa perspectiva, os pontos negativos identificados não invalidam as atividades, mas apontam para a necessidade de ajustes contínuos, principalmente no que tange a dimensão organizacional da escola. Além disso, reforçam a compreensão de que mudanças curriculares e incorporação de novas abordagens/metodologias demandam tempo, negociação e adaptação. Essa dimensão mais ampla — que envolve decisões institucionais sobre prioridades pedagógicas, abordagens a serem seguidas, materiais adotados e espaços de co-planejamento, por exemplo — pode ser reestruturada e ressignificada ao longo dos anos, conforme as intenções e projeções da escola.

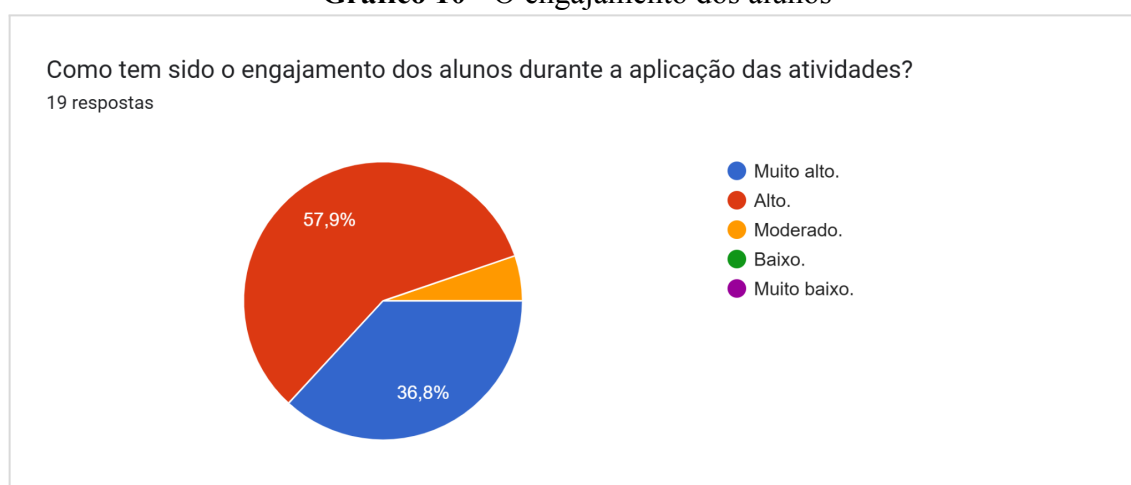
Tal análise dialoga com Tardif (2012), ao destacar que o trabalho docente é sustentado por múltiplos saberes, entre eles os saberes curriculares, que não pertencem exclusivamente aos professores, mas também às instituições que os elaboram, legitimam e prescrevem. Dessa forma, a implementação das atividades de alfabetização bilíngue na escola não depende apenas do engajamento individual das professoras ou de um setor educacional isolado, mas de uma rede de agentes institucionais. As decisões e escolhas feitas pela gestão escolar influenciam diretamente a continuidade, a consolidação e o aprimoramento dessa iniciativa de alfabetização bilíngue.

6.3 O ENGAJAMENTO DOS ALUNOS

Apesar deste estudo propor uma formação docente e focar nas produções que emergiram dela — os quadros de alfabetização bilíngue e as atividades —, esta pesquisa teve como motivação maior: a aprendizagem dos alunos. A intenção foi ressignificar alguns

aspectos e construir outros a fim de aprimorar os processos pelos quais os alunos perpassam ao longo da aprendizagem inicial da língua escrita em dois sistemas linguísticos diferentes. Sendo assim, parte da nossa expectativa no decorrer da implementação das atividades estava na reação dos alunos às novas atividades de consciência fonológica em língua portuguesa e inglesa. O gráfico a seguir mostra, em termos quantitativos, a percepção das professoras em relação ao engajamento dos alunos ao longo da implementação das atividades de alfabetização bilíngue.

Gráfico 10 - O engajamento dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

No geral, de acordo com a percepção das professoras, os alunos transitaram entre um engajamento alto (57,9%) e muito alto (36,8%). Um engajamento moderado foi observado por apenas 5,3% das professoras.

Os relatos das professoras, ao serem questionadas sobre as reações dos alunos às atividades (Como os alunos têm reagido às atividades de alfabetização bilíngue?), podem ser categorizados em: (i) engajamento; (ii) emoções positivas; e (iii) receptividade às atividades pedagógicas. Das 19 professoras que responderam ao último questionário, seis destacam o engajamento dos alunos durante a aplicação das atividades, representadas pelas palavras (e suas flexões) “interação”, “participação”, “engajamento” e “ativo”. A seguir, compartilho os excertos na íntegra com as palavras e expressões que conotam essa participação em destaque.

Excelentemente bem, os que possuem mais dificuldade com o passar do tempo iam **interagindo mais**. (Izabella)

Eles se mostram interessados, **querendo participar**. Durante o *Word Explorers*, como é uma atividade que fazemos diariamente, quando a introduzo, eles acabam soltando um “mas de novo?!” Rrsrs. (Jéssica)

Boa aceitação e **interação**. (Adriana)

Os alunos têm se mostrado **engajados** e cada vez **mais ativos** no processo de identificação das sílabas em inglês. Tanto para a parte do listening quanto para o speaking. Que é muito satisfatório de observar. (Nadine)

Boa aceitação e **interação**. Despertando a criatividade. (Josy)

Com curiosidade e **participação ativa**. (Larissa)

Emoções e reações positivas dos alunos foram percebidas por 13 professoras durante a execução das atividades. A demonstração de apreço pelas atividades foram marcadas pelos verbos “gostar”, “interessar-se” e “amar”. Outras reações foram registradas pelas palavras e expressões “entusiasmo”, “curiosidade”, “animação”, “surpresa” e “maravilhamento”, como mostram os relatos a seguir.

Eles **gostam muito**. (Mayara M.)

Com entusiasmo. (Patrícia)

Com entusiasmo e curiosidade. (Gabrielly)

Gostam muito. (Vania)

Com entusiasmo. Muita curiosidade. (Rita)

Eles **se interessam, gostam** e pedem para realizar as atividades novamente. (Heloísa C.)

Os meus alunos não estão efetivamente nessa fase, mas as atividades adaptadas costumam ter **reações animadas** dos pequenos. (Heloísa Y.)

Eles se mostram **interessados**, querendo participar. Durante o Word Explorers, como é uma atividade que fazemos diariamente, quando a introduzo, eles acabam soltando um “mas de novo?!” Rrsr. (Jéssica)

Eles **amam**, tem atividades claro que eles **gostam mais**, mas eles já pedem por algumas, sinto que eles **gostam muito**. (Fernanda)

Com curiosidade e participação ativa. (Larissa)

Eles **amaram**, e estão aproveitando e aprendendo de forma significativa. (Olivia)

Curiosidade e abertura para o novo. (Pamela)

Com **interesse, surpresa e maravilhamento**. (Aurora)

A receptividade dos alunos às atividades pedagógicas também foram notadas por algumas participantes (7). Essa aceitação está relacionada às atividades estarem adequadas ao processo de aprendizagem do grupo, ou seja, desafiadoras o suficiente para que os alunos se motivem mas também consigam executá-las. Esse sentido é ilustrado pelas ações e expressões

“demonstrar entender”, “pedir para realizar novamente”, “(boa/ótima) aceitação”, “despertar a criatividade”, “aproveitar” e “aprender de forma significativa”. Abaixo, compartilho as respostas das professoras com essas expressões em destaque.

Eles **demonstram entender**. (Juliana)

Eles se interessam, gostam e **pedem para realizar as atividades novamente**. (Heloísa C.)

Ótima aceitação. (Mariana)

Eles amam, tem atividades claro que eles gostam mais, mas eles já **pedem por algumas**, sinto que eles gostam muito. (Fernanda)

Boa aceitação e interação. (Adriana)

Boa aceitação e interação. **Despertando a criatividade**. (Josy)

Eles amaram, e estão **aproveitando e aprendendo de forma significativa**. (Olivia)

As percepções das professoras indicam que as reações positivas dos alunos durante a implementação das atividades de alfabetização bilíngue reforçam a adequação das atividades à faixa etária envolvida. Os relatos sugerem que as atividades apresentaram um nível de desafio compatível com o estágio de desenvolvimento das crianças, ao mesmo tempo em que despertaram interesse, motivação e engajamento. O caráter lúdico das atividades, como indica a descrição das atividades na seção 5, parece ter desempenhado um papel central na receptividade dos alunos.

Apesar das reações positivas dos alunos serem bons indicativos sobre as atividades implementadas, elas não garantem a aprendizagem de componentes curriculares nem são traços de desenvolvimento de habilidades. Sendo assim, a pergunta “Quais evidências de aprendizagem você percebeu durante a realização das atividades?” procurou elucidar quais indícios no comportamento dos alunos demonstram que as atividades tinham o potencial de também prover a aprendizagem em sala de aula. Das 19 respostas, três foram descartadas por não especificarem marcas de aprendizagem. De acordo com a percepção das professoras, foi possível elencar cinco categorias, a saber: (i) desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica; (ii) desenvolvimento de habilidades de consciência metalingue; (iii) melhora na escrita; (iv) compreensão das atividades; e (v) uso da língua inglesa com maior autonomia.

A primeira categoria corresponde ao desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, observadas por sete professoras durante a aplicação das atividades. Vale ressaltar que o desenvolvimento dessas habilidades constitui a base do processo de alfabetização pois

são por meio delas que os alunos conseguem relevar o significado das palavras e atentar-se à cadeia sonora da fala, refletindo e manipulando construtos menores, como as sílabas, e até mesmo componentes ainda menos evidentes como os elementos intrassilábico e os fonemas (Soares, 216; Alves; Finger, 2023). Essas evidências de aprendizagem são marcadas pelos vocábulos (com possíveis flexões nas respostas das professoras) “observação”, “reconhecimento”, “percepção”, “conscientização”, “associação”, “formulação de hipóteses” e “autocorreção”. Algumas falas indicam que a reflexão acerca dos sons da fala ocorreram no nível fonêmico e no nível silábico, como é possível observar nos destaques dos excertos a seguir.

Passaram a fazer **observações sobre os sons das letras fora do contexto direto das atividades.** (Vania)

Reconhecimento dos sons das letras, traçado e da escrita espontânea. (Mariana)

Reconhecimento dos sons das letras, traçado e a escrita espontânea. (Adriana)

Eles conseguem ter a **percepção de que é necessário um número de sílabas e fazem a contagem com os dedos, pulos, palmas.** Também começaram um processo de **conscientização,** por exemplo, **que algumas vezes o h tem o som do r.** (Nadine)

Bom entendimento, **reconhecimento dos sons das letras,** traçados e escrita espontânea. (Josy)

Reconhecimento dos sons das letras, das sílabas e tem melhorado a escrita dos alunos. **O processo de alfabetização de forma geral.** (Olívia)

Eles compreendem o que é proposto e dão as respostas corretas, **associam os sons que aprendem (phonics) a outras palavras que já têm no repertório ou formulam hipóteses e chegam a fazer autocorreção quando percebem que a hipótese estava errada.** (Aurora)

Já o desenvolvimento de habilidades relacionadas à consciência metalingue, segunda categoria analisada, foi mencionado por três participantes. Esse tipo de habilidade emerge em contextos nos quais há duas línguas de instrução, podendo assumir um caráter mais orgânico, decorrente da própria característica dos sujeitos bilíngues, que possuem um repertório integrado por dois sistemas linguísticos distintos, os quais interagem e se influenciam mutuamente (Cummins, 1981; García, 2009a; Alves; Finger, 2023). No entanto, tais habilidades também podem ser potencializadas por ações pedagógicas intencionais, que promovem ativamente conexões entre as duas línguas (Escamilla *et al.*, 2014; Soltero, 2016; García; Seltzer; Johnson, 2017).

No caso, parte das atividades elaboradas, pilotadas e implementadas neste estudo tinham como objetivo a promoção da reflexão acerca das diferenças e semelhanças entre o

português e inglês. As evidências dessas conexões entre as línguas foram marcadas pelas “[...] assimilações mais constantes com a língua materna”, destacadas pela professora Izabella, pelas “[...] mais conexões com a língua portuguesa”, evidenciadas pela Mayara M., e pela “comparação e a identificação da diferença do repertório do português e inglês”, notada pela Gabrielly. Vale ressaltar que essas três professoras que perceberam evidências de aprendizagem em relação à consciência metalingue atuam na língua inglesa.

A implementação das atividades também impactou a escrita dos alunos (terceira categoria), segundo a percepção de cinco professoras. Três delas relatam evidências de aprendizagem no traçado das letras e nas atividades de escrita espontânea, quando a criança escreve sem a intervenção do professor. Izabella destaca uma maior facilidade dos alunos na escrita das rotinas e Olívia revela uma melhora geral na escrita de seus alunos. Abaixo compartilho os excertos na íntegra relativos à essa categoria.

Maior facilidade na escrita das rotinas e assimilações mais constantes com a língua materna. (Izabella)

Reconhecimento dos sons das letras, **traçado e da escrita espontânea**. (Mariana)

Reconhecimento dos sons das letras, **traçado e a escrita espontânea**. (Adriana)

Bom entendimento, reconhecimento dos sons das letras, **traçados e escrita espontânea**. (Josy)

Reconhecimento dos sons das letras, das sílabas e **tem melhorado a escrita dos alunos**. O processo de alfabetização de forma geral. (Olívia)

A compreensão das atividades, ou seja, o entendimento das demandas das dinâmicas implementadas e ação compatível ao que foi esperado, caracterizam a quarta categoria. A execução das atividades com maior autonomia também foram englobados nessa temática. As expressões e palavras nas falas das professoras que sugerem essa compreensão são: “entenderam as dinâmicas”, “quanto mais é realizada, mais rápido eles fazem”, “tentar adivinhar sozinhos”, “bom entendimento”, “boa compreensão”, “facilidade”, “compreendem o que é proposto” e “dão respostas corretas”. Essas expressões podem ser observadas na íntegra nos excertos compartilhados a seguir.

Com o passar do tempo os alunos **entenderam as dinâmicas das atividades**. (Rita)

Quanto mais é realizada as propostas mais rápido eles fazem os outros, mesmo que seja trabalhado outros sons e palavras. (Heloísa C.)

Nas atividades do *Word Explorers* e *Word Detectives*, os alunos começam a **tentar adivinhar sozinhos as respostas**, o que eu considero bastante positivo (e me deixa muito orgulhosa). (Jessica)

Bom entendimento, reconhecimento dos sons das letras, traçados e escrita espontânea. (Josy)

Que as crianças estão com participação cada vez mais ativa e **apresentando boa compreensão**. (Larissa)

Facilidade do aprendizado, porém um **processo contínuo e progressivo de desenvolvimento**. (Pamela)

Eles **compreendem o que é proposto e dão as respostas corretas**, associam os sons que aprendem (phonics) a outras palavras que já têm no repertório ou formulam hipóteses e chegam a fazer autocorreção quando percebem que a hipótese estava errada. (Aurora)

Essas evidências de que os alunos conseguem entender as propostas e começam executá-las com maior facilidade, à medida que elas se repetem, indicam que as atividades implementadas parecem promover o desenvolvimento progressivo da autonomia e das habilidades características do processo de alfabetização bilíngue.

Por fim, uma professora relata que a implementação das atividades possibilitou que seus alunos usassem a língua inglesa com maior autonomia por meio de interações e questionamentos espontâneos, como evidencia o excerto abaixo:

Interações e questionamentos em inglês de forma orgânica, sem eu, como teacher, trazer sempre na repetição. (Heloísa Y.)

Em resumo, as evidências de aprendizagem, de acordo com a percepção das professoras, mostram que as atividades, elaboradas na formação continuada e implementadas em sala de aula, têm contribuído para o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e metalingue dos alunos, além de parecer impactar positivamente sua escrita. Outro aspecto que merece atenção é se a aplicação dessas atividades também pode promover um uso mais espontâneo da língua adicional.

6.4 IMPACTOS DA APLICAÇÃO CONSISTENTE DAS ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE NAS PROFESSORAS

O questionário prévio à formação continuada, cujo objetivo foi evidenciar as demandas locais para que estas direcionassem a elaboração e execução dos encontros formativos, revelou que parte das participantes não se percebia suficientemente qualificada

para atuar na área, expressando dúvidas, receios e fragilidades relacionadas à sua identidade profissional (Saviolli; Ferreira, submetido). Dado esse panorama, foram elaborados princípios para a formação continuada que pudessem favorecer o desenvolvimento de um senso de competência nas professoras, tendo em vista que esse processo envolve múltiplos fatores, como a aquisição de conhecimento na área, a prática repetida, a reflexão sobre a própria atuação, o tempo para consolidar experiências, entre outros.

Para que a formação tivesse potencial de contribuir com o desenvolvimento desse senso de competência nas professoras, no que tange a alfabetização bilíngue, Saviolli e Ferreira (submetido) descrevem algumas medidas adotadas, a saber: a construção de uma base teórico-prática sólida sobre alfabetização bilíngue; a reflexão durante os encontros do primeiro módulo acerca da aplicação prática dos conhecimentos da área; a elaboração de atividades que articulassem os elementos estudados às necessidades locais; a pilotagem das atividades, de modo a favorecer a familiarização das professoras com a aplicação em sala de aula; a implementação sistemática e consistente das atividades; e o acompanhamento contínuo da pesquisadora e da coordenação pedagógica, a fim de oferecer suporte e devolutivas às professoras.

Tendo em vista a preocupação com o desenvolvimento do senso de competência das professoras para atuar com a alfabetização bilíngue, o questionário final constituiu-se em uma ferramenta importante para investigar se a implementação consistente e sistemática das atividades, associada ao processo formativo realizado no ano anterior, impactou a percepção das docentes acerca de sua competência e prática pedagógica, por meio da pergunta: “Como a aplicação consistente das atividades em 2025 tem impactado sua confiança e prática pedagógica?”

A partir dos relatos das professoras, foi possível identificar elementos que remetem ao eu-professor e elementos da prática docente. Das 19 respostas, cinco foram desconsideradas por não se aterem ao tema da pergunta¹²⁶.

A primeira temática, eu-professor, foi subdividida em duas categorias: autoconfiança e satisfação profissional. A noção de autoconfiança está relacionada à segurança do professor em elaborar, propor, realizar e conduzir práticas que favoreçam o processo de aprendizagem dos alunos, ou seja, saber o que faz e os motivos pelos quais o faz. Como aponta a literatura

¹²⁶ “Como a atividade é algo que não requer registro, as crianças participam de uma maneira muito satisfatória facilitando a aplicação da atividade.” (Patrícia); “Muito boa.” (Juliana); “Perante a percepção dos alunos e suas curiosidades de entender do que se trata o assunto e como resolver a questão.” (Gabrielly); “Trabalha a paciência. Os alunos aprendem a esperar.” (Rita); “Infelizmente não consegui aplicar ainda sistematicamente.” (Mayara M.)

da área (Morais, 2013; Soares, 2016; Alves; Finger, 2023, entre outros), o professor precisa ter conhecimento acerca dos processos cognitivos, linguísticos e sociais que envolvem a alfabetização (bilingue), de modo a estabelecer uma prática informada, capaz de promover a aquisição inicial da língua escrita (em duas línguas) e de identificar, interpretar e intervir diante das dificuldades que surgirem ao longo do percurso.

Nesse sentido, sete professoras relataram perceber um aumento de autoconfiança para atuar com a alfabetização bilíngue, sugerido pelo uso dos termos “confiante/autoconfiança” (Larissa, Jéssica, Fernanda e Nadine), “segurança/segura” (Izabella e Heloísa Y.) e “confortável” (Heloísa C.). A professora Larissa destaca, de forma alinhada ao que defende a literatura (Morais, 2013; Soares, 2016; Alves; Finger, 2023), a importância do professor possuir um conhecimento científico robusto, ao utilizar a expressão “bagagem sólida”, que remete ao conjunto de saberes teórico-práticos na área, possivelmente uma composição daqueles estudados na formação e também construídos ao longo de sua trajetória profissional. Além disso, observa-se que essa segurança profissional pode despertar maior interesse pelo objeto de estudo, como exemplifica Fernanda ao mencionar sua vontade de ampliar os conhecimentos na área. Os relatos encontram-se expostos a seguir, com os termos e expressões que denotam esse senso de autoconfiança destacados.

Embora **me sinta mais confiante e com uma bagagem sólida**, também me vejo frustrada por não conseguir ajustar tempo suficiente para aplicar tudo em prática como deveria ser. (Larissa)

Maior segurança para abordar e explorar o assunto. (Izabella)

No quesito de se sentir mais segura em estar propondo atividades que vemos resultados positivos e que fazem sentido para os pequenos. (Heloísa Y.)

Confesso que não parei para refletir sobre isso até o momento, mas **me sinto mais confiante em aplicar as atividades**. (Jessica)

Impactou de forma positiva, me sinto mais confiante e com vontade de me aprofundar no assunto, mesmo sendo difícil pois exige bastante planejamento e tempo, mas eu gostei. (Fernanda)

Trabalhando diariamente com as atividades de alfabetização tem me dado repertório e **autoconfiança para que eu possa transmitir alguns conteúdos da melhor maneira possível**. (Nadine)

Essas atividades estimulam bastante o uso de inglês, então isso impacta no sentido que **me sinto mais confortável para recorrer cada vez menos ao português para interagir com os alunos**, assim consigo utilizar mais tempo, sendo necessário explicar apenas em inglês as propostas. (Heloísa C.)

A primeira categoria, autoconfiança, está relacionada à preparação para a ação. Já a segunda categoria do *eu-professor*, satisfação profissional, parece decorrer da primeira, uma vez que a satisfação é um sentimento que advém do reconhecimento e da realização pessoal após a ação (pedagógica). Cinco professoras destacaram esse contentamento ao observar os resultados da implementação sistemática das atividades, geralmente identificados na evolução e nas conquistas dos alunos. Os termos “satisfeita” e “satisfatório” aparecem em todas as falas, enquanto a palavra “orgulhosa” intensifica essa percepção nas falas das professoras Mariana e Adriana. No caso da professora Aurora, a utilização da palavra “privilégio” acrescenta uma dimensão simbólica à satisfação profissional. Mais do que reconhecer os resultados alcançados, ela atribui um sentido maior à sua prática, vinculando-a a um sentimento de valorização de sua profissão e de propósito pessoal. Essas evidências encontram-se nos excertos destacados a seguir:

É muito satisfatório realizar a implementação e ver acontecendo, mas em alguns momentos um pouco de frustração de não conseguir aplicar em alguns momentos. (Pamela)

Fico satisfeita em ver a evolução dos alunos e saber que são capazes de descobrir coisas novas a partir do que ensinamos. E é um privilégio estar na posição de ver essa evolução para caminhos que às vezes eu não previa. (Aurora)

Satisfeita com os resultados. (Josy)

Muito satisfeita e orgulhosa com o resultado alcançado. (Mariana)

Satisfeita e orgulhosa com os resultados dos alunos. (Adriana)

Nesse ponto, a satisfação profissional pode ser associada à concepção de saberes docentes proposta por Tardif (2012), ao se considerar que o trabalho pedagógico é formado por um conjunto de saberes plurais que ganham sentido na prática de sala de aula. A satisfação expressa pelas professoras ao perceberem a evolução dos alunos pode ser compreendida como o reconhecimento de que seus saberes foram eficazmente mobilizados em sala de aula, o que reforça tanto sua identidade profissional, também constituída pelo valor social atribuído à profissão (como apontado por Aurora) quanto sua motivação para dar continuidade às atividades propostas.

As respostas das professoras que abordam o impacto na prática docente evidenciam que a implementação das atividades contribuiu para a ampliação de seu repertório pedagógico. Nesse sentido, as atividades elaboradas e implementadas somaram-se àquelas já consolidadas, tanto no âmbito individual quanto coletivo da escola. A palavra “repertório”

aparece explicitamente nas falas das professoras Nadine e Vânia. Essa noção também pode ser subentendida da fala de Larissa, que utiliza a expressão “bagagem sólida”, remetendo tanto ao acúmulo de conhecimentos teórico-práticos na área quanto ao conjunto de atividades experimentadas e validadas em sua prática, ou seja, seu repertório pedagógico. De forma complementar, a professora Isabelle destaca que a elaboração e implementação das atividades têm funcionado como um suporte concreto à sua ação pedagógica, afirmando que tais atividades estariam “facilitando a minha vida como professora”.

Trabalhando diariamente com as atividades de alfabetização tem me dado repertório e autoconfiança para que eu possa transmitir alguns conteúdos da melhor maneira possível. (Nadine)

Ampliou meu repertório. (Vânia)

Embora me sinta mais confiante e com **uma bagagem sólida**, também me vejo frustrada por não conseguir ajustar o tempo suficiente para aplicar tudo em prática como deveria ser. (Larissa)

Além de **facilitar na hora de criar as atividades**, pois já estão prontas. **Ajuda na organização do processo de alfabetização**, atingindo todas as habilidades necessárias, pois elas já contam no quadro de alfabetização bilíngue. **Facilitando a minha vida como professora.** (Isabelle)

Para concluir, é possível afirmar que a implementação consistente das atividades elaboradas na formação continuada, mesmo diante dos desafios e dificuldades enfrentados ao longo do semestre, impactou positivamente a percepção das professoras acerca de sua competência para desenvolver um trabalho organizado e planejado de alfabetização bilíngue com seus alunos. Além disso, esse processo contribuiu para a ampliação do repertório pedagógico da equipe, oferecendo outras possibilidades que se somam às já consolidadas na instituição.

6.5 RESUMO DA SEÇÃO

A análise das respostas das professoras sobre a pilotagem e implementação das atividades de alfabetização bilíngue permitiu responder a pergunta de pesquisa “Quais são as percepções das professoras sobre a pilotagem e a implementação das atividades de alfabetização bilíngue?”.

Sobre a pilotagem das atividades de alfabetização bilíngue, segundo a percepção das professoras, é possível afirmar que grande parte da execução das atividades saíram conforme o planejado. Os fatores limitantes foram a falta de tempo para a aplicar as atividades com

mais tranquilidade e repetí-las, a falta de familiaridade dos alunos com atividades que explorem a consciência fonológica em inglês, e a falta de carga horária conjunta para que as professoras de ambas as línguas possam aplicar as atividades de consciência metalingue. No que tange às adaptações e às possíveis melhorias, foi destacada a necessidade de uma escolha mais assertiva do vocabulário e de materiais de papelaria. Todas as atividades pilotadas foram aprovadas para a fase de implementação sistemática. E como apoio para essa próxima etapa, as professoras sugerem a continuidade do grupo de estudo, a seleção de vocabulário e produção prévia dos materiais necessários e uma melhor organização das atividades permanentes para que elas tenham tempo suficiente para aplicar as atividades.

No que concerne à implementação sistemática das atividades de alfabetização bilíngue, foi possível identificar tanto potencialidades quanto limitações. Entre os aspectos positivos, as professoras destacam que a aplicação consistente das atividades tem contribuído para o processo de alfabetização bilíngue dos alunos, ampliado seu repertório linguístico, promovido o engajamento do grupo, desenvolvido habilidades cognitivas complementares e inerentes à alfabetização, além de se mostrarem propostas lúdicas e mais simples de aplicar do que inicialmente se imaginava. Por outro lado, como limitações, foram apontadas questões como a falta de tempo para a aplicação sistemática, a individualização que algumas propostas requerem, a escassa possibilidade de parceria entre as professoras e a complexidade envolvida na seleção do vocabulário adequado às atividades.

O engajamento dos alunos durante a implementação das atividades de alfabetização bilíngue mostrou-se evidente a partir dos relatos das professoras, que destacaram como principais evidências: o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, o avanço na consciência metalingue, a melhora na escrita, a maior compreensão das atividades e o uso da língua inglesa com crescente autonomia.

Por fim, a implementação sistemática das atividades também gerou impacto nas professoras. De acordo com suas próprias percepções, elas relatam sentir-se mais autoconfiantes e satisfeitas com os resultados alcançados até o momento, além de reconhecerem a ampliação de seu repertório pedagógico por meio da incorporação de novas práticas.

Na próxima seção, apresento as considerações finais, sintetizando a trajetória percorrida neste estudo, apontando os resultados, as conclusões, as contribuições e as limitações da pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção resumo a pesquisa realizada, discorro sobre os resultados e respondo as perguntas de pesquisa propostas neste estudo. Aponto as principais contribuições e limitações da pesquisa e teço reflexões sobre possíveis formações, pesquisas e produções na área.

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as atividades de alfabetização bilíngue elaboradas e implementadas por professores durante uma formação continuada.

As conclusões extraídas da análise — em consonância com minha experiência e crença pessoal — também sustentam a adoção de uma postura conciliatória, que busca integrar os aportes de diferentes vertentes teóricas. Reconhecendo que muitas dessas contribuições partem de fundamentos epistemológicos distintos, mas que, na prática pedagógica, convergem no cotidiano do professor, defendo a importância de articular essas vozes em favor de uma formação teoricamente informada e que atenda às demandas da prática em sala de aula. É com base nessa compreensão que se constrói o referencial teórico a seguir.

Para tanto, este estudo fundamentou-se no referencial teórico de educação bilíngue, adotando uma postura conciliatória que buscou integrar as contribuições das vertentes heteroglóssica (Garcia, 2009a; Garcia; Wei, 2014; Garcia; Johnson; Seltzer, 2017) e cognitiva (Cummins, 1979, 1981, 2008; Bialystok, 2001, 2011; Abutalebi; Green, 2007; Verreyt et al., 2016; Alves; Finger, 2023). Apesar de partirem de epistemologias distintas, essas perspectivas oferecem explicações e justificativas para princípios que devem orientar a prática pedagógica em contextos bilíngues, entre os quais se destacam: as línguas do bilíngue não funcionam como sistemas isolados ou compartimentalizados; a alternância ou mistura das línguas não constituem um problema; e a sala de aula, por sua vez, não pode operar como um espaço que isola o que, no sujeito bilíngue, se apresenta de forma integrada.

Em relação à alfabetização, foi discorrido sobre as divergências que permeiam sua nomenclatura, correntes epistemológicas e práticas de ensino, tendo por base os estudos de Soares (2016), Morais (2013), Gabriel (2017) e Alves e Finger (2023). Também por meio de uma visão integrativa, foram agregadas as contribuições de diferentes vertentes e pesquisas. Assim como propõe Tardif (2012), tenho a certeza de que o professor precisa mobilizar uma gama de saberes teórico-práticos para promover o desenvolvimento de seus alunos e atingir seus objetivos, mesmo que em suas origens esses conceitos, abordagens e premissas tenham base em perspectivas diferentes e pareçam contraditórios na perspectiva acadêmica.

O referencial também abarcou as especificidades da consciência metalinguística no que diz respeito à alfabetização, ou seja, a consciência fonológica — que engloba a consciência silábica, a consciência no nível intrassilábico e a consciência grafofonêmica (Soares, 2016; Alves; Finger, 2023). No que se refere à alfabetização bilíngue, me aprofundei nos estudos que discorrem sobre a interação entre as línguas e suas implicações quando a alfabetização acontece em duas línguas, tendo Escamilla *et al.*, (2014); Soltero (2016) e Alves e Finger (2023) como principais referências. E, por fim, foram abordadas algumas questões relevantes em relação à formação dos professores para atuarem com a alfabetização bilíngue no Brasil.

Na terceira seção foi apresentada a metodologia de pesquisa: uma pesquisa qualitativa interpretativista com enfoque sócio-histórico cujos dados foram coletados por meio da gravação e da transcrição dos encontros presenciais da formação continuada, dos questionários, dos quadros e das atividades de alfabetização bilíngue. A análise dos dados se deu pelo referencial de análise de conteúdo (Bardin, 2004).

Buscando responder ao objetivo geral da pesquisa, tínhamos três objetivos específicos, a saber:

- Analisar o Quadro Geral de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais construído a partir da formação continuada e suas adaptações para o contexto local;
- Identificar e descrever as características das atividades de alfabetização bilíngue, analisando sua articulação com os fundamentos teórico-práticos discutidos e com as necessidades do contexto local;
- Investigar as percepções dos professores acerca da pilotagem e implementação das atividades de alfabetização bilíngue.

A primeira pergunta de pesquisa “Quais as características do Quadro Geral de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais e de que forma ele foi adaptado às especificidades do contexto local?”, que visava responder ao primeiro objetivo específico, foi respondida na seção 4.

A flexibilidade na organização do currículo e dos encontros da formação continuada proposta neste estudo possibilitou a incorporação de demandas locais e de temas emergentes, entre eles a criação dos Quadros de Alfabetização Bilíngue. Esse material, concebido em diálogo com professores, coordenadores e pesquisadora, organizou de forma sistemática conteúdos e abordagens para orientar a alfabetização bilíngue da instituição, de acordo com os

conhecimentos teórico-práticos da área, o nível de desenvolvimento das crianças e as especificidades do contexto.

O Quadro Geral de Alfabetização Bilingue: Habilidades e Abordagens Instrucionais, elaborado a partir desse processo, apoia-se em uma base teórica consistente nas áreas de educação bilíngue, alfabetização e alfabetização bilíngue. Sua estrutura organiza-se em cinco grandes áreas: conhecimento das letras; consciência fonológica (subdividida em consciência silábica, consciência intrassilábica, consciência grafofonêmica e conhecimento sobre o sistema de sons da língua — este último restrito à língua adicional); escrita; leitura; e conexão entre línguas. As linhas do quadro correspondem a essas áreas, enquanto as colunas apresentam os componentes de cada uma delas em relação a cada língua. A única exceção é a área de consciência metabilíngue, que integra as colunas referentes ao português e ao inglês, uma vez que seu foco está justamente em promover o trabalho intencional de comparação entre os dois sistemas linguísticos.

Em vez de professores e equipes pedagógicas precisarem percorrer um longo processo formativo, marcado por idas e vindas até alcançar uma sistematização — como ocorreu na formação proposta neste estudo —, o Quadro Geral de Alfabetização Bilingue: Habilidades e Abordagens Instrucionais oferece suporte para que cada instituição construa seus próprios quadros. Esse processo permite alinhar práticas já consolidadas e integrar elementos ainda não contemplados no trabalho de alfabetização em cada língua, bem como na interseção entre elas. Dessa forma, preserva-se a identidade pedagógica da escola ao mesmo tempo em que se favorece a implementação de princípios teórico-práticos consistentes para a área. Diferentemente de métodos que prescrevem um passo a passo a ser seguido rigidamente, o Quadro Geral constitui um instrumento de apoio pedagógico que não substitui a necessidade de a equipe aprofundar-se nos conhecimentos que fundamentam a alfabetização bilíngue. Assim, garante-se que as escolhas docentes sejam embasadas, conscientes e autônomas.

A segunda pergunta de pesquisa, “Quais são as características das atividades de alfabetização bilíngue elaboradas na formação continuada?”, que buscava responder o segundo objetivo, foi respondida na seção 5. Apresentei as 16 atividades de alfabetização bilíngue elaboradas coletivamente no decorrer da formação continuada, planejamento e protótipos. As atividades foram agrupadas de acordo com sua área de atuação, entre elas: atividades que promovem a consciência silábica, atividades que promovem a consciência fonológica no nível intrassilábico, atividades que promovem a consciência grafofonêmica e atividades que promovem a consciência metabilíngue.

As características de cada proposta foram detalhadas com o planejamento e imagens dos protótipos elaborados para ilustrá-las, quando possível. Conforme descrevia as atividades expliquei como elas se embasam teoricamente e como também se alinham às necessidades da faixa etária e também às especificidades da instituição.

A análise das atividades nos permite concluir que elas respondem às demandas específicas do processo de alfabetização bilíngue ao contemplarem instruções de alfabetização em ambas as línguas. A coletânea inclui atividades que envolvem simultaneamente inglês e português, bem como atividades direcionadas às particularidades estruturais de cada língua. Essas atividades têm caráter contextualizado, interdisciplinar e lúdico, contribuindo para o desenvolvimento global das crianças. Entretanto, requerem um volume significativo de confecção de materiais, em especial figuras. Muitas delas culminam em um produto final, permitindo a retomada dos conteúdos e possibilitando uma conexão com as famílias.

Diante disso, pode-se afirmar que, ao terem clareza sobre as habilidades a serem desenvolvidas com seus alunos e contarem com um arcabouço teórico sólido para embasar suas práticas, os professores são capazes de elaborar atividades pedagógicas pertinentes, tanto para o público-alvo como em relação aos conhecimentos teórico-práticos baseados em evidências científicas na área, e alinhadas às necessidades de seu contexto.

Na última seção de análise, respondi a última pergunta de pesquisa, “Quais são as percepções das professoras sobre a pilotagem e implementação das atividades de alfabetização bilíngue?” que buscava responder o terceiro objetivo. Por meio da análise das respostas das professoras nos questionários aplicados após a pilotagem e a implementação das atividades, foi possível identificar que, na fase de pilotagem, a aplicação das atividades ocorreu, em sua maioria, conforme o planejado. Algumas dificuldades, no entanto, foram apontadas, tais como: a falta de tempo para execução, em razão do volume de demandas que já compõem o currículo escolar; a pouca familiaridade dos alunos com propostas que enfatizam a percepção e a manipulação dos sons da língua inglesa; e a organização da carga horária docente, que impede a atuação simultânea das professoras em sala de aula para o desenvolvimento das atividades de consciência metabilíngue. Alguns pontos de melhoria também foram destacados, como a necessidade de adaptar o uso de alguns materiais de papelaria para facilitar a execução de algumas atividades, o desejo das professoras terem mais oportunidades de co-planejamento e aplicação colaborativa de certas atividades e a importância da escolha das palavras e imagens para as atividades de forma a estarem integradas às demais temáticas trabalhadas em sala de aula. Ainda assim, houve consenso de

que todas as atividades pilotadas deveriam ser incorporadas ao repertório de práticas de alfabetização bilíngue para o ano seguinte.

No que se refere à implementação sistemática das atividades no primeiro semestre de 2025, a análise das respostas das professoras permitiu identificar aspectos positivos e negativos das atividades elaboradas. Entre os pontos favoráveis, destacou-se que as atividades contribuem para o processo de alfabetização bilíngue dos alunos, ampliam o repertório linguístico — especialmente na língua inglesa —, promovem a ludicidade por frequentemente assumirem a forma de jogos e brincadeiras, favorecem o engajamento dos estudantes e desenvolvem competências cognitivas relacionadas às funções executivas, características do estímulo à percepção e manipulação dos sons em ambas as línguas e para a comparação entre elas. Além disso, as atividades mostraram-se relativamente fáceis de executar, superando as expectativas iniciais.

Quanto aos aspectos negativos, a percepção das professoras revelou que, mesmo com a organização de um cronograma de execução das atividades e a confecção dos materiais em colaboração com a coordenação, a falta de tempo para aplicar as atividades de alfabetização bilíngue ainda se configura como um grande desafio. Isso ocorre porque cada nível possui seus portfólios bilíngues, além de demandas relacionadas a datas comemorativas, pequenos projetos, aulas extras (como música, psicomotricidade e horta) e atividades de rotina. Ainda que haja esforços para integrar as atividades de alfabetização bilíngue a essas práticas, sua implementação sistemática permanece complexa. Em menor proporção, foram mencionadas outras dificuldades, como a necessidade de algumas atividades serem realizadas individualmente — por exemplo, quando cada aluno deve pronunciar uma palavra ou analisar uma imagem ou som —, o que demanda mais tempo e pode comprometer o engajamento coletivo; as poucas oportunidades de parceria entre as professoras de língua portuguesa e inglesa; e a complexidade envolvida na escolha das palavras que irão compor cada proposta.

A dificuldade em garantir tempo para a realização das atividades de alfabetização bilíngue, diante das demandas pedagógicas já instituídas pela escola, suscita uma reflexão crítica sobre os limites da formação continuada. Como aponta Tardif (2012), a formação docente não pode ser compreendida de forma isolada, pois o saber do professor é construído na intersecção entre o conhecimento acadêmico, a experiência profissional e as condições concretas de trabalho. Nesse caso, ainda que a formação tenha sido planejada de modo contextualizado, considerando as especificidades da escola, dos alunos e do grupo de professoras, e mesmo que houvesse suporte para a implementação, a falta de tempo e a centralidade dos conteúdos formais do currículo dificultaram a aplicação sistemática das

novas atividades. Isso evidencia que, sem uma revisão mais profunda do currículo e da hierarquização das demandas escolares, as inovações pedagógicas tendem a funcionar como um apêndice que pode ser mais facilmente descartado quando escolhas precisam ser feitas. O paradoxo é que justamente essas atividades — muitas vezes orais, interativas, cientificamente embasadas e menos tradicionais — são as que têm o potencial de contribuir ainda mais no desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos alunos, mas permanecem em posição de fragilidade diante da lógica institucional que prioriza o cumprimento dos conteúdos formais.

Em relação à reação dos alunos durante a aplicação das atividades de alfabetização bilíngue, a análise das respostas das professoras indica que, de modo geral, as atividades promoveram engajamento e despertaram emoções positivas, revelando receptividade às novas propostas pedagógicas. As professoras também relataram que a maioria dos estudantes demonstrou boa compreensão das tarefas e apresentou evidências de aprendizagem, como avanços em habilidades de consciência fonológica, desenvolvimento de consciência metabilíngue, melhora na escrita e maior autonomia no uso da língua inglesa. Tais percepções dialogam com as características das atividades analisadas na seção 4: atividades lúdicas, integradas às temáticas de sala de aula e adequadas à faixa etária, além de fundamentadas nos princípios da alfabetização bilíngue apontados pela literatura da área. Ou seja, há uma coerência entre o planejamento pedagógico das atividades e o impacto observado nos alunos.

Por fim, no que se refere ao impacto da implementação das atividades sobre as professoras, a análise das respostas evidencia que a experiência em sala de aula com as novas atividades ampliou seu repertório pedagógico e promoveu ganhos na autoconfiança e satisfação profissional. Esse resultado converge com os dados do questionário prévio à formação continuada, no qual parte das participantes, especialmente da equipe de língua inglesa, relataram receios e dúvidas em relação à atuação na alfabetização bilíngue, além de manifestarem a percepção de não se sentirem suficientemente competentes para tal. Tais indícios evidenciaram fragilidades na construção de sua identidade profissional (Saviolli; Ferreira, submetido). Nesse sentido, pode-se afirmar que os princípios que direcionaram a formação — voltados a fortalecer um senso de competência docente por meio da aquisição de conhecimento, da prática situada, da reflexão e da consolidação gradual das experiências — mostraram-se coerentes com as percepções posteriores das professoras. Tal movimento reforça a ideia de que a formação continuada, quando estruturada a partir das demandas reais do grupo e articulada à prática, não apenas contribui para os aspectos técnicos, mas também desempenha um papel fundamental na construção da confiança e da valorização profissional dos professores, como sugere Tardif (2012).

Acredito que esta pesquisa contribui para a área da alfabetização bilíngue em diferentes dimensões. Em primeiro lugar, oferece à literatura da área a proposição de um organizador, o Quadro Geral de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais, que sistematiza graficamente os componentes que envolvem o processo de alfabetização bilíngue, englobando elementos da língua materna, da língua adicional e da relação interativa entre elas, característica do contexto bilíngue. Esse quadro se constitui como um documento de referência que organiza, de forma visual, conhecimentos ainda pouco explicitados em pesquisas nacionais, considerando o cenário da educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil, e pode orientar tanto pesquisadores quanto escolas e professores (graduados ou ainda em formação inicial).

Outra contribuição se dá na proposição, pilotagem e implementação de atividades pedagógicas que ilustram como os elementos teórico-práticos da área podem ser transpostos para a sala de aula. Essa articulação demonstra caminhos possíveis para que conceitos e princípios da alfabetização bilíngue sejam materializados em atividades concretas, servindo de inspiração ou base para escolas e professores que atuam com crianças em fase de alfabetização em contextos bilíngues, bem como para futuras formações de professores.

A pesquisa também contribui para a área de formação docente, especialmente para professores que atuam na alfabetização bilíngue, campo que apresenta uma série de problemáticas e desafios, como discutido no referencial teórico deste estudo. A formação proposta nesta pesquisa se insere como uma possibilidade concreta de diminuir tais lacunas e pode servir de referência para outras iniciativas, sejam elas de caráter continuado ou inicial. Além disso, o compartilhamento dos quadros e atividades de alfabetização bilíngue em eventos acadêmicos e profissionais têm ampliado o alcance dos resultados deste estudo, permitindo a circulação de conhecimento e o diálogo com outros professores e pesquisadores.

Outra esfera beneficiada foi a instituição participante que, generosamente, abriu suas portas para essa pesquisa. Os encontros formativos e as sessões de produção colaborativa promoveram reflexões e discussões teórico-práticas sobre a alfabetização bilíngue, impactando diretamente no desenvolvimento profissional da equipe pedagógica. Já a pilotagem e implementação das atividades, bem como toda a estrutura para a confecção de materiais para as atividades, têm contribuído para a construção de um trabalho pedagógico cada vez mais organizado, consistente e teoricamente informado de alfabetização bilíngue na escola.

As professoras que se envolveram com essa pesquisa também se beneficiaram com todo o processo imersivo de leituras, debates, produção e prática promovido. Além das

professoras se perceberem mais confiantes e competentes para atuar com a alfabetização bilíngue, o índice de satisfação com o trabalho pedagógico também é um ponto relevante de contribuição, evidenciado pela análise da seção 6. Por mais que os objetivos deste estudo não almejavam mensurar a aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional das participantes, é fato que tudo aquilo que vivenciamos contribui para nosso crescimento. Dessa maneira, imagino que o que foi experienciado no decorrer desses últimos 18 meses, entre formação e aplicação prática, tenha contribuído com o amadurecimento profissional de cada uma delas, ampliando os saberes docentes que permeiam a alfabetização bilíngue.

De uma maneira mais branda, os resultados desta pesquisa também têm contribuído com os demais professores que atuam na instituição. Apesar de não terem participado de todo percurso formativo, elas tiveram a oportunidade de revisitar de forma resumida as temáticas exploradas e conceitos debatidos, bem como visualizar as atividades de alfabetização bilíngue por meio de modelagem realizadas pelas colegas de trabalho nos encontros da semana pedagógica. A implementação das atividades contribui para a aproximação dessas professoras às possibilidades de como os conhecimentos teórico-práticos da área podem ser transpostos para a sala.

Como consequência da implementação sistemática das atividades elaboradas ao longo da formação continuada, este estudo também contribuiu (e almeja continuar contribuindo) com o processo de alfabetização bilíngue dos alunos da *St. James' International School*. As professoras têm percebido que a aplicação das atividades de forma consistente tem contribuído para a aprendizagem e engajamento dos alunos, segundo a análise de suas percepções. Infelizmente nos faltam dados para mapear e quantificar esse impacto, mas como o efeito dominó, a mudança na prática docente acarreta uma alteração no curso de desenvolvimento dos alunos. Acredito que a reestruturação do trabalho pedagógico por meio dos quadros de alfabetização bilíngue, o aperfeiçoamento da equipe docente e a ampliação do repertório de atividades para a alfabetização em duas línguas contribuirão gradativa e significativamente com o desenvolvimento dos alunos, em especial no que concerne às habilidades de leitura e escrita em português e inglês.

Finalmente, cabe destacar o impacto que esta pesquisa teve para mim mesma. Na dimensão de pesquisadora, a tese representou um aprofundamento significativo, que me permitiu amadurecer não apenas em termos de conhecimento científico, mas também no exercício da reflexão, análise crítica e da escrita acadêmica. Ao comparar minha trajetória acadêmica nos últimos anos, reconheço em mim mesma uma pesquisadora mais madura, com maior capacidade de situar problemas, propor soluções e dialogar com a literatura da área.

Esse amadurecimento é uma contribuição que ultrapassa o campo da alfabetização bilíngue e se estende para outras áreas em que atuo e venha, futuramente, atuar.

Na dimensão de profissional da educação – professora, coordenadora e assessora pedagógica – esta pesquisa evidenciou, de forma cada vez mais clara, que para avançarmos na educação é imprescindível fortalecer a retroalimentação entre a prática escolar e a pesquisa científica. Há um vasto conjunto de evidências científicas que, muitas vezes, não chegam às escolas nem aos professores, embora possuam enorme potencial para ajudá-los a superar os desafios cotidianos da sala de aula. Esses conhecimentos permanecem, em grande parte, restritos ao meio acadêmico e aos pesquisadores, quando, em sua essência, deveriam estar articulados com a escola. Como lembra Tardif (2012), os saberes docentes não podem ser compreendidos apenas como produção dos professores pesquisadores, mas como construções que devem articular pesquisa e prática profissional. Nesse sentido, é urgente aproximar essas duas esferas, de modo que a ciência esteja efetivamente a serviço da escola, de seus professores e de seus alunos. Para mim, não é mais possível conceber meu trabalho na escola sem a pesquisa, nem realizar pesquisa que não tenha como propósito contribuir com a escola.

Na dimensão pessoal, a satisfação de ver concretizada toda a expectativa acumulada nos últimos anos é imensa. Esta tese representa a conclusão de uma etapa como também a materialização de um sonho construído com dedicação, frustração, colaboração e persistência. A experiência de desenvolver esta pesquisa me transformou, permitindo que eu me reconheça como alguém capaz de transitar entre teoria e prática, ciência e escola, profissional e pessoa – e de integrar todas essas dimensões na minha identidade.

Embora essa pesquisa apresente contribuições para os estudos sobre alfabetização bilíngue, para a instituição, seus professores e alunos, bem como para meu desenvolvimento profissional e pessoal, também compreendeu limitações.

A primeira limitação se refere ao fator contextual. A formação proposta neste estudo, como contexto de coleta de dados, os quadros de alfabetização bilíngue adaptados para cada faixa etária e as produções colaborativas fazem parte de um cenário bastante específico: uma escola internacional bilíngue com mais de 25 anos de atuação no interior do Norte do Paraná. Desta maneira, a proposta formativa e os dados desta pesquisa levam em consideração as especificidades locais e não podem ser dissociadas de seu contexto, característica de uma pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico. Portanto, a descrição da formação continuada, na seção de metodologia, e as análises dos quadros e atividades não funcionam como uma prescrição para futuras formações iniciais e/ou continuadas na área e não devem ser replicados indiscriminadamente em outras instituições. Isso se torna ainda mais relevante

mediante a pluralidade de modelos de educação bilíngue ofertados em nosso país (Brentano, 2023; Oliveira; Hofling, 2021).

No que tange à aplicação e à implementação das atividades de alfabetização bilíngue, é importante destacar que foram analisadas as vozes das professoras, representando suas percepções sobre a aplicabilidade das atividades, o engajamento e a aprendizagem dos alunos e o impacto no seu próprio trabalho. Ou seja, não foi objetivo deste estudo investigar o processo de pilotagem e implementação em si, nem se houve, de fato, impacto nos alunos e no corpo docente.

Uma das limitações está relacionada aos aportes teórico-práticos que sustentam a pesquisa. Foram considerados apenas estudos sobre alfabetização bilíngue em contexto de educação bilíngue de línguas de prestígio, nacionais e internacionais. Todavia, uma investigação acerca das boas práticas já consolidadas de alfabetização em duas línguas de outros contextos, como de comunidades indígenas ou da população surda, pode vir a contribuir com as escolas bilíngues português-ínglês no Brasil.

Apesar deste trabalho contemplar a educação infantil e os três primeiros anos do Ensino Fundamental, pouco foi elaborado e efetivamente colocado em prática no 2º e 3º Ano. As questões de carga horária e de volume de conteúdos curriculares dos materiais didáticos para o Ensino Fundamental ainda funcionam como grandes desafios para a reestruturação curricular necessária para a incorporação de novas práticas que visem o desenvolvimento da consciência fonológica e de habilidades de leitura e escrita. Esses componentes nem sempre estão aparentes nos materiais formais e acabam sendo ofuscados por conteúdos tradicionais, como os tipos de substantivo, grau dos adjetivos, classes gramaticais, entre outros. Apesar de ter sido uma grande limitação desta pesquisa, a organização do trabalho pedagógico de alfabetização bilíngue dos primeiros anos do Ensino Fundamental é uma futura possibilidade de investigação.

Outra limitação do trabalho está relacionada à complexidade que envolve a formação docente para a atuação com a alfabetização bilíngue. Muitos são os elementos que precisam compor a formação, inicial e continuada, do professor que trabalha neste contexto e atua com crianças em fase de alfabetização. Levando em conta as lacunas já mencionadas no referencial teórico deste estudo, reconhece-se que essa formação continuada desenvolvida e realizada especificamente com a instituição participante não foi suficiente para sanar as defasagens e necessidades do contexto. Essa iniciativa pode ser vista como o início da construção de um caminho para a alfabetização bilíngue na escola — a primeira de muitas formações continuadas voltadas ao aprimoramento do processo de alfabetização em português e inglês

de seus alunos. Portanto, cursos de graduação e programas de formação continuada (institucionais ou escolares) que proponham discutir a alfabetização bilíngue português-inglês poderão tomar como referência a experiência aqui apresentada para a criação de seus próprios percursos formativos, considerando o público, o cenário e os objetivos específicos de cada realidade.

Pensando nos próximos passos, esta pesquisa abre uma série de possibilidades para futuras investigações, tanto no contexto local como em um panorama mais amplo, tais como: avaliação de aprendizagem e desenvolvimento da consciência fonológica, consciência metabilíngue, leitura e/ou escrita nos alunos a partir da sistematização das atividades de alfabetização bilíngue; avaliação de aprendizagem e desenvolvimento dos professores a partir de formação continuada e implementação sistemática de atividades de alfabetização bilíngue; produção dos quadros de alfabetização bilíngue e atividades para os Anos Iniciais; o uso (ou adaptação) do Quadro Geral de Alfabetização Bilíngue: Habilidades e Abordagens Instrucionais em outras instituições; proposta de disciplina (ementa e plano de ensino) sobre alfabetização bilíngue para cursos de graduação (Letras e/ou Pedagogia).

Retomando a epígrafe deste estudo - trecho do poema “*The Road Not Taken*” de Robert Frost -, reflito sobre a metáfora do caminho e suas escolhas, sobretudo o caminho menos percorrido. A pesquisa “*Construindo caminhos para a alfabetização bilíngue português/inglês: atividades práticas e percepções de professores*” é um convite a reconhecer que cada caminho é uma decisão, uma aposta em possibilidades que geram ônus e bônus, desafios e conquistas. Poderia ser mais simples manter práticas já consolidadas, onde nos sentimos seguros e confortáveis. Mas escolher o caminho menos percorrido — ressignificar crenças, desbravar o desconhecido, debater diferentes ideias, experimentar novas abordagens, enfrentar incertezas — foi o que tornou a experiência transformadora.

Iniciar a construção de um novo caminho na escola implicou coragem, com a consciência de que esse percurso jamais se conclui. Ele precisa ser trilhado diariamente, por meio de pequenas decisões, individuais e coletivas, e de práticas compartilhadas. É uma jornada de constante construção, que exige comprometimento, colaboração e resiliência. Ao mesmo tempo, é um caminho repleto de possibilidades. Nesse sentido, a alfabetização bilíngue é como um caminhar contínuo por trajetos ainda pouco explorados, reconhecendo que a satisfação está em olhar para trás e perceber o caminho que se abriu com nossa passagem, bem como nos desafios que ainda se apresentarão à frente.

REFERÊNCIAS

ABEBI – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO ENSINO BILÍNGUE. *Bem vindo a Abebi*. São Paulo: Abebi, 2021. Disponível em: <http://abebi.com.br/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

ABOUT the literacy hub. *Literacy Hub*, Victoria, [2025]. Disponível em: <https://www.literacyhub.edu.au/about-the-literacy-hub/>. Acesso em: 4 fev. 2025.

ABUTALEBI, Jubin; GREEN, David W. Bilingual language production: the neurocognition of language representation and control. *Journal of Neurolinguistics*, Oxford, v. 20, n. 3, p. 242–275, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2006.10.003>. Acesso em: 23 jun. 2025.

ADAMS, James Noel; JANSE, Mark; SWAIN, Simon. *Bilingualism in ancient society: language contact and the written text*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

ADAMS, Marilyn Jager; FOORMAN, Barbara R.; LUNDBERG, Ingvar; BEELER, Terri. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ADAMS, Marilyn Jagger. *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press, 1990.

ADAMS, Marilyn Jagger. Modeling the connections between word recognition and reading. In: ALVERMANN, Donna E.; UNRAU, Norman J.; RUDDELL, Robert B. (ed.). *Theoretical models and processes of reading*. 6. ed. Newark: International Reading Association, 2013. p. 783-806.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 252-264, mai. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000200005>.

ALENCAR, Edvoneete Souza de; ALMOULOU, Saddo Ag. A metodologia de pesquisa: metassíntese qualitativa. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 204-220, set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v25i3.9731>.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina; BLANCO-DUTRA, Ana Paula; SCHERER, Ana Paula Rigatti; BARRETO, Fernanda Menna; BRISOLARA, Luciene Bassols; SANTOS, Rosangela Marostega; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2. ed. Porto Alegre: EDPUCRS, 2012. p. 29-41.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; FINGER, Ingrid. Alfabetização bilíngue e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica. In: EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian Bergantini; MOLINARI, Andressa Cristina (org.). *Educação de professores para o contexto bi/multilíngue: perspectivas e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2022.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; FINGER, Ingrid. *Alfabetização em contexto monolíngue e bilíngue*. Petrópolis: Vozes, 2023.

ALVES, Ubiratã Kickhöfe. Consciência fonológica de línguas adicionais: um construto e dois saberes complementares. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 49, n. 95, p. 51-54, 2024. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/288938>. Acesso em: 27 nov. 2025.

ARAÚJO, Rita de Cássia Barros de Freitas. *Formação para alfabetizar*: lições de professoras que aprenderam. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6538>. Acesso em: 13 fev. 2025.

ARENA, Dagoberto Buim. Nem literacia, nem letramento, mas leiturescrita e lescrever. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Florianópolis, n. 13, p. 71-87, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2020458>.

BAKER, Colin. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 4th. ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

BAKHTIN, Mikhail M. *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARBOSA, Isabel Vieira. Alfabetização bilíngue precoce: uma revisão bibliográfica sobre o ensino bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais. *A Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 59-75, maio 2020. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/rieland/article/view/1222>. Acesso em: 13 fev. 2025.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor & por força*: rotinas na educação infantil. 2000. 278 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1589757>. Acesso em: 13 fev. 2025.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARRERA DOMINGOS, Sylvia; MALUF, Maria Regina. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300008>.

BEEMAN, Karen; UROW, Cheryl. *Teaching for biliteracy: strengthening bridges between languages*. Philadelphia: Caslon Publishing, 2013.

BEEMAN, Karen. *Teaching for biliteracy: sample bridges, extension activities and schedules*. [S. l.]: Teaching for Biliteracy, 2014. Disponível em: <https://www.teachingforbiliteracy.com/wp-content/uploads/2014/09/Beeman-Bridges-and-Extensions.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BEEMAN, Karen; UROW, Cheryl. Making Metalinguistic Connections: The Bridge between Languages. Soleado, Albuquerque (NM), v. Winter 2017, p. 11–15. Disponível em: Teaching for Biliteracy – Dual Language Education of New Mexico. Acesso em: 30 jun. 2025.

BELL, Lee Anne. Theoretical foundations for social justice education. In: ADAMS, Maurianne; BELL, Lee Anne; GOODMAN, Diane J.; SHLASKO, Davey; BRIGGS, Rachel R.; PACHECO, Romina (ed.). *Teaching for diversity and social justice*. New York: Routledge, 2016. p. 3-26. DOI 10.4324/9781003005759-2.

BERA – BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. *Ethical guidelines for educational research*. London: BERA, 2011. Disponível em: <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2025.

BIALYSTOK, Ellen. *Bilingualism in Development: Language, Literacy, & Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BIALYSTOK, Ellen; LUK, Gigi; KWAN, Ernest. Bilingualism, biliteracy, and learning to read: interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, Abingdon, v. 9, n. 1, p. 43-61, Nov. 2005. DOI: https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0901_4.

BIALYSTOK, Ellen. Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, v. 65, n. 4, p. 229–235, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0025406>.

BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela (ed.). *Heteroglossia as practice and pedagogy*. London: Springer, 2014.

BLOOMFIELD, Leonard. Linguistic aspects of science. *Philosophy of Science*, Cambridge, v. 2, n. 4, p. 499-517, 1935. DOI 10.1086/286392.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina;

BRADLEY, Lynette; BRYANT, Peter E. Independence of reading and spelling in backward and normal readers. *Developmental Medicine & Child Neurology*, London, v. 21, n. 4, p. 504-514, ago. 1979. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1979.tb01655.x>.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais - libras, e o art. 18 da lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 246, p. 28, 23 dez. 2005. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=28&data=23/12/2005>. Acesso em: 21 fev. 2025.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB n. 2/2020*. Diretrizes curriculares nacionais para a oferta de educação plurilíngue. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-daeducacao-superior-seres/30000-uncategorised/85191-parecer-ceb-2020>. Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 3/2006*. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, homologado MEC em 21 de fevereiro de 2006. Brasília, DF: CNE, 2006. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado2632/>. Acesso em: 13 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRENTANO, Luciana de Souza. Criação de um framework de modelos de escolarização bilíngue para o contexto brasileiro, com base em evidências e à luz da psicolinguística do bilinguismo. 2023. Tese (Doutorado em Letras) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/278764>. Acesso em: 10 out. 2025.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na política nacional de alfabetização (PNA, 2019). *Revista Brasileira de Alfabetização*, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 44-51, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.352>.

BUSCH, Brigitta. Building on heteroglossia and heterogeneity: the experience of a multilingual classroom. In: BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela (ed.). *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Berlin: Springer, 2014. p. 21-40. (Educational Linguistics, 20).

BUSCH, Brigitta. The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 33, n. 5, p. 503-523, Dec. 2012. DOI 10.1093/applin/ams056.

BYRNE, Brian; FIELDING-BARNSLEY, Ruth. Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, Washington, D.C., v. 83, n. 4, p. 451-455, 1991. Disponível em: https://www.academia.edu/83220067/Evaluation_of_a_program_to_teach_phonemic_awareness_to_young_children_A_1_year_follow_up. Acesso em: 21 fev. 2025.

CANAGARAJAH, Suresh; LIYANAGE, Indika. Lessons from pre-colonial multilingualism. In: MARTIN-JONES, Marilyn; BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela (ed.). *The routledge handbook of multilingualism*. London: Routledge, 2012. p. 49-65.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. In: FUENTES, Daniel; MALLOY-DINIZ, Leandro; CAMARGO, Candida H. P.; COSENZA, Ramon (org.). *Neuropsicologia: teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 151-167.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; DUARTE, Geisa Andrade. Preschool children’s ability to disregard meaning and focus attention on the phonological properties of speech: some discrepant findings. *British Journal of Developmental Psychology*, Hoboken, v. 12, p. 429-438, Nov. 1994. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1994.tb00645.x>.

CARTAXO, Simone Regina; FONTANA, Maria Iolanda; SMAIOTTO, Giselle Cristina. As facetas da alfabetização nos cursos de pedagogia: desafios para a formação do professor. *Currículo sem Fronteiras*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1126-1147, set./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.25>.

CARVALHO, Lina Maria de Moraes. *Consciência fonológica e sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita: melhor prevenir do que remediar*. 2010. 320 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/15966>. Acesso em: 21 fev. 2025.

CARVALHO, Magda Costa; SANTOS, Ana Isabel; SEQUEIRA, Renata. Os diagramas de Venn como recurso filosófico no Jardim de Infância. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 62, p. 727-750, 2017. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n62a2017-p727a750. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/37507>. Acesso em: 14 abr. 2025.

- CASTANHARO, Mayara Passos. *O cenário da formação de professores e os saberes necessários para atuação no ensino bilíngue português-inglês*. 2020. 89 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Universidade de Araraquara, Araraquara, 2020. Disponível em: <https://m.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2020/mayara-passos-castanharo.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.
- CHARTIER, Anne-Marie. Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 5., 2010, São Paulo. *Apresentação Oral* [...]. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010. p. 1-20. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/gpuUSPtQUb6VchPqp3XzydxnYsyhfFGWmnGStaUbQuKFjJt7hcH436qWqsQf/texto-anne-marie-chartier.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.
- CHEUNG, Alan C. K.; SLAVIN, Robert E. Effective reading programs for spanish-dominant english language learners (ELLs) in the elementary grades: a synthesis of research. *Review of Educational Research*, Amsterdam, v. 82, n. 4, p. 351-395, Dec. 2012. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654312465472>.
- CHIMENTÃO, Lilian Kemmer; REIS, Simone. Para além da ética burocrática em pesquisa qualitativa envolvendo seres humanos. *ALFA*, São Paulo, v. 63, n. 3, p. 691-709, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1911-9>.
- CHIMIM, Renata; CHAVES, Roberta (org.). *Alfabetização bilíngue: benefícios e mitos na formação de crianças bilíngues*. São Paulo: BOC, 2022.
- CHOMSKY, Carol. Approaching reading through invented spelling. In: RESNICK, Lauren B.; WEAVER, Phyllis A. (ed.). *The theory and practice of early reading*. Hillsdale: Erlbaum, 1977. v. 2.
- CLEMENTS, Douglas H.; SARAMA, Julie. *Learning and teaching early math: the learning trajectory approach*. New York: Routledge, 2009.
- COLOMÉ, Àngels. Lexical activation in bilinguals' speech production: language-specific or language-independent? *Journal of Memory and Language*, Amsterdam, v. 45, n. 4, p. 721-736, Nov. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1006/jmla.2001.2793>.
- CONDI, Renata. Formação para a alfabetização (e educação) bilíngue. In: CHIMIM, Renata; CHAVES, Roberta (org.). *Alfabetização bilíngue: benefícios e mitos na formação de crianças bilíngues*. São Paulo: BOC, 2022.
- CORTEZ, Renata Farias. *Apresentação da alfabetização em um contexto bilíngue e suas contribuições no espaço escolar*. 2015. 41 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/12833>. Acesso em: 20 set. 2024.
- CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- CRYSTAL, David. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CULATTA, Barbara; HALL-KEYON, Kendra; BLACK, Sharon. *Systematic and engaging early literacy: instruction and intervention*. San Diego: Plural Publishing, 2013.

CUMMINS, Jim. *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

CUMMINS, Jim. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, Amsterdam, v. 49, n. 2, p. 222–251, 1979. DOI: <https://doi.org/10.2307/1169960>.

CUMMINS, Jim. Reflections on Cummins (1980): the cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, Alexandria, v. 50, n. 4, p. 940-944, Dec. 2016. DOI: <https://doi.org/10.2307/3586312>.

CUMMINS, Jim. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, Ottawa, v. 10, n. 2, p. 221-240, Oct. 2007. Disponível em: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>. Acesso em: 20 set. 2024.

CUMMINS, Jim. *Teaching for cross-language transfer in dual language education: possibilities and pitfalls*. Istanbul: Bogazici University, 2005.

CUMMINS, Jim. Teaching for transfer: challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In: CUMMINS, Jim; HORNBERGER, Nancy H. (ed.). *Encyclopedia of language and education: bilingual education*. New York: Springer Science and Business Media, 2008. v. 5, p. 65-75.

CUMMINS, Jim. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (ed.). *Schooling and language minority students: a theoretical framework*. Los Angeles: California State University, 1981. p. 3-49.

CUMMINS, Jim; MULCAHY, Robert. Orientation to language in ukrainian-english bilingual children. *Child Development*, Hoboken, v. 49, n. 4, p. 1239-1242, Dec. 1978. DOI: <https://doi.org/10.2307/1128769>.

D'AGOSTINO, Tamara Galasse. *Como ocorre o processo de alfabetização bilingue*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/28606>. Acesso em: 20 set. 2024.

DAVID, Patricia Denicoló. *O inglês no mundo: língua de prestígio*. Trama, Marechal Cândido Rondon, v. 1, n. 2, p. 209-215, ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.48075/rt.v1i2.217>.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEHAENE, Stanislas. *How we learn: Why brains learn better than any machine... for now*. New York: Penguin Random House, 2020.

DENZIN, Norman K. Investigação qualitativa crítica. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 105-119, jan./abr. 2017. DOI: https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v13i1.14178.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna Sessions. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Camila. Alfabetização e multiletramentos em contextos bilíngues: algumas propostas. *In: MEGALE, Antonieta. Desafios e práticas na educação bilíngue*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 93-106.

DREM, Juliana. Toda educação bilíngue é alfabetização bilíngue?. *In: CHIMIM, Renata; CHAVES, Roberta (org.). Alfabetização bilíngue: benefícios e mitos na formação de crianças bilíngues*. São Paulo: BOC, 2022.

DUFF, Patricia; EARLY, Margaret. Problematics of classroom research across sociopolitical contexts. *In: SCHACHTER, Jacquelyn; GASS, Susan M. (ed.). Second language classroom research: issues and opportunities*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996. p. 1-30.

EHRI, Linnea C. Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. *In: PERFETTI, Chales A.; RIEBEN, Laurence; FAYOL, Michel (ed.). Learning to spell: research, theory, and practice across languages*. Mahwah: Laurence Erlbaum, 1997. p. 237-269.

EHRI, Linnea C. Word consciousness in readers and prereaders. *Journal of Educational Psychology*, Washington, D.C., v. 67, n. 2, p. 204-212, Apr. 1975. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0076942>.

EHRI, Linnea; SOFFER, Alison G. Graphophonemic awareness: development in elementary students. *Scientific Studies of Reading*, Abingdon, v. 18, n. 1, p. 1-30, Nov. 1999. DOI: https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0301_1.

EL KADRI, Michele Salles; PASSONI, Taisa Pinetti; MEGALE, Antonieta. *Construindo horizontes na educação bilíngue pública: reflexões e utopias para a equidade*. São Paulo: Tikbooks, 2024.

EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian Bergantini. *Global kids: portfólio bilíngue*. Campinas: Pontes Editores, 2021.

EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian Bergantini; MOURA, Selma. Implicações para a formação de professores no contexto das novas diretrizes para educação plurilíngue. *In: SANTOS, Adriana de Jesus; ARAUJO, Angélica Lyra; TIROLI, Luiz Gustavo (org.). Ensino, currículo e formação docente: vínculos, conexões e questões da atualidade*. Londrina: Moriá, 2022. p. 575-594.

ESCAMILLA, Kathy; HOPEWELL, Susan; BUTVILOFSKY, Sandra; SPARROW, Wendy; SOLTERO-GONZÁLEZ, Lucinda; RUIZ-FIGUEROA, Olivia; ESCAMILLA, Manuel. *Biliteracy from the start: literacy squared in action*. Philadelphia: Caslon Publishing, 2014.

ESCAMILLA, Kathy; HOPEWELL, Susan; BUTVILOFSKY, Sandra; SPARROW, Wendy; SOLTERO-GONZÁLEZ, Lucinda; RUIZ-FIGUEROA, Olivia; ESCAMILLA, Manuel. *Biliteracy from the start: literacy squared in action*. Philadelphia: Caslon Publishing, 2014.

FARIA, Marielly; SABOTA, Barbra. Desafios da formação de professores para a educação infantil bilíngue. *Revista X*, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 244-264, nov. 2019. DOI 10.5380/rvx.v14i5.65814.

FÁVARO, Fernanda Meirelles. *A educação infantil bilingue (português/Inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso*. 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/14055>. Acesso em: 21 fev. 2025.

FERNANDES, Târda; LEITE, Isabel; KOLINSKY, Régine. Into the looking glass: literacy acquisition and mirror invariance in preschool and first-grade children. *Child Development*, [S.l.], v. 87, n. 6, p. 2008–2025, 2016. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/44250050>. Acesso em: 13 maio 2025.

FERREIRA, Viviane Veloso Soares. *O bilinguismo no espelho: problematizando a educação bilingue na alfabetização de crianças*. 59 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/3486>. Acesso em: 20 set. 2024.

FERREIRO, Emilia. Entre a sílaba oral e a palavra escrita. In: FERREIRO, Emilia (ed.). *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*. São Paulo: Cortez Editora, 2013. p. 89-103.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FINGER, Ingrid; BRENTANO, Luciana; RUSCHEL, Daniela. E quando a alfabetização ocorre simultaneamente em duas línguas?: reflexões sobre o bilinguismo a partir da análise de textos de crianças bilíngues. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 180-205, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/211825>. Acesso em: 20 set. 2024.

FIorentini, Dario. Investigação em educação matemática desde a perspectiva acadêmica e profissional: desafios e possibilidades de aproximação. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, San José, p. 61-82, jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/14711>. Acesso em: 20 set. 2024.

FRAGA, Bruna Bordignon. *Alfabetização em contexto de ensino bilingue: habilidades metalinguísticas de crianças de uma turma de primeiro ano*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>.

FRITH, Uta. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, Karalyn; MARSHALL, John; COLTHEART, Max (ed.). *Surface dyslexia, neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. New York: Routledge, 1985. p. 301-330. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315108346-18>.

FROST, Robert. The Road Not Taken. In: LATHEM, Edward Connery (Ed.). *The Poetry of Robert Frost: The Collected Poems*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969. p. 105-106.

GABRIEL, Rosângela. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. *Práxis*, Novo Hamburgo, v. 2, p. 76-88, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.1277>.

GARCIA, Ana Leticia Souza. Toward translanguaging as linguistic and pedagogy practices in a prestigious bilingual education context. *Revista X*, Curitiba, v. 15, n. 1, p. 75-91, May 2020. DOI: <https://doi.org/10.5380/rvx.v15i1.69994>.

GARCIA, Ofelia. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden; Oxford: Basil; Blackwell, 2009a.

GARCÍA, Ofelia. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: SKUTNABB-KANGAS, Tove; PHILLIPSON, Robert; MOHANTY, Ajit K.; PANDA, Minati (ed.). *Social justice through multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters, 2009b. p. 140-158. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781847691910-011>.

GARCÍA, Ofelia; BARLETT, Lesley; KLEIFGEN, JoAnne. From biliteracy to pluriliteracies. In: AUER, Peter; WEI, Li (ed.). *Handbook of applied linguistics*. Berlin: de Gruyter, 2007.

GARCÍA, Ofelia; FLORES, Nelson. Multilingual pedagogies. In: MARTIN-JONES, Marilyn; BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela (ed.). *The routledge handbook of multilingualism*. New York: Routledge, 2012. p. 232-246.

GARCIA, Ofelia; JOHNSON, Susana Ibarra; SELTZER, Kate. *The translanguaging classroom: leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon, 2017.

GARCÍA, Ofelia; KANO, Naomi. Translanguaging as process and pedagogy: developing the english writing of japanese students in the US. In: CONTEH, Jean; MEIER, Gabriela (org.). *The multilingual turn in languages education: benefits for individuals and societies*. Bristol: Multilingual Matters, 2014. p. 258-277.

GARCÍA, Ofelia; LEIVA, Camila. Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In: BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela (ed.). *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Berlin: Springer, 2014. p. 199-216.

GARCÍA, Ofelia; OTHEGUY, Ricardo. Spanish and hispanic bilingualism. In: LACORTE, Manel (ed.). *The routledge handbook of hispanic applied linguistics*. New York: Routledge, 2015. p. 639-658.

GARCÍA, Ofelia; TORRES-GUEVARA, Rosario. Monoglossic language education policies and latinx students' language. In: MURILLO JR., Enrique; BERNAL, Dolores Delgado; MORALES, Socorro; URRIETA JR., Luis; BYBEE, Eric Ruiz; MUÑOZ, Juan Sánchez; SAENZ, Victor B.; VILLANUEVA, Daniel; MACHADO-CASAS, Margarita; ESPINOZA, Katherine. (org.). *Handbook of latinos and education*. 2nd. ed. New York: Routledge, 2022. p. 93-102.

GARCIA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.

GATTI, Bernardete A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24177>. Acesso em: 21 fev. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, fev. 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. O curso de pedagogia no Brasil: da formação específica para a formação generalista. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 244-258, ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v10i2.35393>.

GOSWAMI, Usha; BRYANT, Peter E. *Phonological skills and learning to read*. London: Erlbaum, 1990.

GROSJEAN, François. Neurolinguists, beware!: the bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, Orlando, v. 36, n. 1, p. 3-15, Jan. 1989. DOI: [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(89\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0093-934X(89)90048-5).

GROSJEAN, François. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. In: CRUZ-FERREIRA, Madalena (org.). *Multilingual norms*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010. p. 19–31.

GROSJEAN, François; MILLER, Jennifer. Going in and out of languages: An example of bilingual flexibility. *Psychological Science*, v. 5, n. 4, p. 201-206, 1994.

GUEDES, Anatevka; CAMARGO, Cintia; AMARAL, Feliciano; KEMMER, Ligia S.; MEANEY, Maria Cristina; CLEMESHA, Susan; TENÓRIO, Vanessa A. P. Educação bilíngue de línguas de prestígio: contextos, problemáticas e possibilidades. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; MEGALE, Antonieta; VIEIRA, Daniela Aparecida (org.). *Por uma educação bi/multilíngue insurgente*. Campinas: Pontes, 2022.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. *Aprendizagem da leitura e da escrita: o papel das habilidades metalinguísticas*. São Paulo: Vetor, 2005.

HACKMAN, Heather W. Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, Abingdon, v. 38, n. 2, p. 103-109, May 2005. DOI 10.1080/10665680590935034.

HIRATA, Deise Tamilin Pereira; PORFIRO Neire Abreu Mota. *Um estudo do processo de escrita da alfabetização de uma escola bilíngue*. Anais 2017. Completar dados

HORNBERGER, Nancy H. *Continua of biliteracy: an ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

HORNBERGER, Nancy H. Creating successful learning contexts for bilingual literacy. *Teachers College Record*, New York, v. 92, n. 2, p. 212-229, Dec. 1990. DOI: <https://doi.org/10.1177/016146819009200202>.

JOHNSON, Susana Ibarra; GARCÍA, Ofelia; SELTZER, Kate. Biliteracy and translanguaging in dual-language bilingual education. In: DEMATTHEWS, David E.; IZQUIERDO, Elena

(ed.). *Dual language education: teaching and leading in two languages*. Cham: Springer, 2019. p. 119-132. (Language Policy, 18).

KADRI, Michele Salles el; SAVIOLLI, Vivian Campagnolli Bergantini; MOURA, Selma. Implicações para a formação de professores no contexto das novas diretrizes para educação plurilíngue. In: SANTOS, Adriana de Jesus; ARAUJO, Angélica Lyra; TIROLI, Luiz Gustavo (org.). *Ensino, currículo e formação docente: vínculos, conexões e questões da atualidade*. Londrina: Moria, 2022. p. 575-594.

KANDHADAI, Padmapriya; SPROAT, Richard. Impact of spatial ordering of graphemes in alphasyllabic scripts on phonemic awareness in indic languages. *Writing Systems Research*, Abingdon, v. 2, n. 2, p. 105-116, Jan. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1093/wsr/wsq009>.

KANG, C.; FU, Y.; WU, J.; MA, F.; LU, C.; GUO, T. Short-term language switching training tunes the neural correlates of cognitive control in bilingual language production. *Human Brain Mapping*, Hoboken, v. 38, n. 12, p. 5859–5870, dez. 2017. DOI: 10.1002/hbm.23765. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28868623/>. Acesso em: 24 jun. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL EM CURRÍCULO EM MOVIMENTO: perspectivas atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: MEC, 2010. p. 1-20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 20 set. 2024.

KOLINSKY, Régine; VERHAEGHE, Arnaud; FERNANDES, Târda; MORAIS, José. Mirror invariance for letters and literacy acquisition: From behavioral evidence to a neurocognitive model. *Frontiers in Psychology*, Lausanne, v. 12, 636126, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.636126>. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.636126/full>. Acesso em: 13 maio 2025.

KROLL, Judith F.; BOBB, Susan C.; MISRA, Maya; GUO, Taomei. Language selection in bilingual speech: evidence for inhibitory processes. *Acta Psychologica*, Maryland, v. 128, n. 3, p. 416-430, Mar. 2008. DOI 10.1016/j.actpsy.2008.02.001.

KROLL, Judith F. Juggling Two Languages in One Mind. *Psychological Science Agenda*, v. 22, n. 1, p. ?, jan. 2008.

LEMKE, Cristiane Ely; WEISSHEIMER, Janaína; MOTA, Natália Bezerra; BRENTANO, Luciana de Souza; FINGER, Ingrid. The effects of early biliteracy on thought organisation and syntactic complexity in written production by 11-year-old children. *Language Teaching Research Quarterly*, [S.l.], v. 26, p. 1–17, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.32038/ltrq.2021.26.01>. Acesso em: 13 maio 2025.

- LEWIS, Gwyn; JONES, Bryn; BAKER, Colin. Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, Washington, v. 18, n. 7, p. 655-670, Aug. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490>.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013>.
- LIBERMAN, Alvin M. The reading researcher and the reading teacher need the right theory of speech. *Scientific Studies of Reading*, Abingdon, v. 3, n. 2, p. 95-111, Nov. 1999. DOI: https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0302_1.
- LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2017.
- LORENZATO, Sergio. *Educação infantil e percepção matemática*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- LOTFI, Maria do Carmo Ferreira. *Alfabetização: onde e como se forma o professor alfabetizador?*. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/457>. Acesso em: 20 set. 2020.
- LUCENA, Maria Inêz Probst; CARDOSO, Angela Cristina. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 16, n. 1, p. 143-151, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.13>. Acesso em: 15 out. 2023.
- MACNAMARA, John. The linguistic independence of bilinguals. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, New York, v. 6, n. 5, p. 729-736, Oct. 1967. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(67\)80078-1](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(67)80078-1).
- MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. *Disinventing and (re)constituting languages*. Abingdon: Taylor & Francis, 2007.
- MALUF, Maria Regina; BARRERA, Sylvia Domingos. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 125-145, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79721997000100009>.
- MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 19, p. 1-22, set. 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3487>. Acesso em: 15 out. 2023.
- MARCELINO, Marcello; WEISSHEIMER, Janaina. O que todo professor deveria saber sobre aprendizagem e desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues. In: KADRI, Michele Salles el; SAVIOLLI, Vivian Bergantini; MOLINARI, Andressa Cristina (org.). *Educação de professores para o contexto bi/multilíngue: perspectivas e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 19-37.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MARQUES DE SOUZA, Juliana G.; WEISSHEIMER, Janaina; BUCHWEITZ, Augusto. Well played! Promoting phonemic awareness training using EdTech-GraphoGame Brazil-during the COVID-19 pandemic. *Brain Sciences*, Basel, v. 12, n. 11, p. 1494, 3 nov. 2022. DOI: <https://doi.org/10.3390/brainsci12111494>. PMID: 36358421. PMCID: PMC9688417. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2076-3425/12/11/1494>. Acesso em: 13 maio 2025.

MARZOLLO, Jean; REGAN, Laura. *Pierre the Penguin: A True Story*. Sleeping Bear Press, 2010.

MATHEUS, Maria Clara Cassuli. Metassíntese qualitativa: desenvolvimento e contribuições para a prática baseada em evidências. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 22, p. 543-545, set. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002009000800019>.

MEGALE, Antonieta. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 1-13, ago. 2005. Disponível em: https://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

MEGALE, Antonieta. *Desafios e práticas na educação bilíngue*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MEGALE, Antonieta. Do biletamento aos pluriletamentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 35, p. 1-17, dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/35645>. Acesso em: 15 out. 2023.

MEGALE, Antonieta. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. *The Specialist*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 1-17, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i2a4>.

MEGALE, Antonieta. *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, Antonieta; LIBERALI, Fernanda. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. *Raído*, Dourados, v. 10, n. 23, p. 9-24, mar. 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6021>. Acesso em: 15 out. 2023.

MEGALE, Antonieta; PINSDORF, Gabriela. A produção escrita de sujeitos bilíngues. *Scripta*, [s. l.], v. 27, n. 60, p. 377-405, dez. 2023.

MORAIS, Artur Gomes de. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 175-192, maio 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/13913>. Acesso em: 15 out. 2023.

MORAIS, Artur Gomes de. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019a.

MORAIS, Artur Gomes de; ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. *Jogos para ensinar ortografia: ludicidade e reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: Editora da Unesp, 1995.

MORAIS, José. *Criar leitores: para professores e educadores*. São Paulo: Manole, 2013.

MORAIS, José. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2014.

MORAIS, José. Roda de conversa “processos evolutivos e emergentes no desenvolvimento da literacia”, com José Morais, Régine Kolinsky e Rosângela Gabriel. Transcrita por Josemar dos Santos e Kadine Saraiva de Carvalho. In: GABRIEL, Rosângela; GUIMARÃES, Rafael Eisinger; TOWNSEND, Sabrina Amaral Martins. (Orgs.). *Alfabetização: Interculturalidade, cognição e diversidade linguística*. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 573–593.

MORAIS, José. O que faz a diferença entre a linguagem rica e a linguagem pobre?. *Signo*, Santa Cruz do Sul, 44, n. 81, p. 2-21, set. 2019b. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v44i81.14574>.

MORAIS, José; BERTELSON, Paul; CARY, Luz; ALEGRIA, Jésus. Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, Amsterdam, v. 24, n. 1/2, p. 45-64, Nov. 1986. DOI: [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(86\)90004-1](https://doi.org/10.1016/0010-0277(86)90004-1).

MORAIS, José; CARY, Luz; ALEGRIA, Jésus; BERTELSON, Paul. Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?. *Cognition*, Washington, v. 7, n. 4, p. 323-331, 1979. DOI: [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(79\)90020-9](https://doi.org/10.1016/0010-0277(79)90020-9).

MORAIS, Maryvone; HÜBNER, Lilian Cristine.; WELP, Anamaria. Translanguaging in brazilian bilingual education: analyzing attitudes and perceptions of translanguaging practices in fifth-grade students and their teachers. *Revista do GELNE*, Natal, v. 25, n. 1, abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2023v25n1ID29882>.

MOREIRA, Silvana. 'Intoidian' o caminho feito para o ensino/alfabetização bilíngue para crianças com dislexia. In: CHIMIM, Renata; CHAVES, Roberta (org.). *Alfabetização bilíngue: benefícios e mitos na formação de crianças bilíngues*. São Paulo: BOC, 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. In: MORTATTI, Maria do Rosário. *Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa*. São Paulo: Editora da UNESP, 2019. p. 93-106.

MORTATTI, Maria do Rosário. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*. São Paulo: Editora da Unesp; Brasília, DF: MEC, 2000.

MOURA, Maria Elisa Novaes Cahú de; FRANCA, Amanda Marília de Moura; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Efeitos das práticas pedagógicas na alfabetização de crianças do 1. ano do ensino fundamental de uma escola bilíngue. *Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, Inhumas, v. 12, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.51913/revelli.v12i0.10050>.

MURTAGH, Jack. The Curious History of Venn Diagrams. *Scientific American*, 14 jan. 2025. Disponível em: <https://www.scientificamerican.com/article/venn-diagrams-history-and-popularity-outside-of-math-explained/>. Acesso em: 14 abr. 2025.

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, p. 180-191, 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1806-58212010000300015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2023.

NORTON, Bonny. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Longman, 2000.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: ENCONTRO DE PSICOLOGIA SOCIAL E COMUNITÁRIA, 5., 2001, Bauru. *Anais [...]*. Bauru: Abrapso, 2001. p. 1-24. Disponível em: <http://evoluieducacional.com.br/wp-content/uploads/2012/08/OLIVEIRA-B.-A-Dialetica-do-Singular-Particular-Universal.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

OTHEGUY, Ricardo; GARCÍA, Ofelia; REID, Wallis. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, Berlim, v. 6, n. 3, p. 281-307, Sept. 2015. DOI 10.1515/applirev-2015-0014.

PADINHA, Thais Arantes; GOIA, Marisol Rodriguez. As escolas privadas bilíngues e a qualificação docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 51, p. 1-18, maio 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7113>. Acesso em: 15 out. 2023.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. M. O. Reflexões sobre ética na pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100003>.

PASSOS, Ana Carolina dos. *Alfabetização bilíngue: o ensino-aprendizado da segunda língua no ensino fundamental I e o fator idade*. 2017. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdades Atibaia, Atibaia, 2018.

PEGADO, Felipe; NAKAMURA, Kimihiro; COHEN, Laurent; DEHAENE, Stanislas. Breaking the symmetry: mirror discrimination for single letters but not for pictures in the Visual Word Form Area. *NeuroImage*, [S.l.], v. 55, n. 2, p. 742–749, 2011. ISSN 1053-8119. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.11.043>. Acesso em: 13 maio 2025.

PEGADO, Felipe; NAKAMURA, Kimihiro; HANNAGAN, Thomas. How does literacy break mirror invariance in the visual system? *Frontiers in Psychology*, [S.l.], v. 5, 2014. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2014.00703>. Acesso em: 13 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00703>. ISSN 1664-1078.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas, 40 anos depois*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, Juleide Catarina da Silva. *Refletindo sobre o papel do professor alfabetizador na perspectiva da escola bilíngue*. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2012. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/BR-SIFE/308/pereira_jcs_tmp226.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 out. 2023.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Tradução de Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. Petrópolis: Vozes, 1970.

PICCOLI, Luciana. Como formar um professor alfabetizador no curso de pedagogia?: discussões sobre a formação inicial nas universidades federais da região Sul do Brasil. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Florianópolis, v. 1, n. 1, jun. 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/42>. Acesso em: 15 out. 2023.

PICCOLI, Luciana; FRAGA, Bruna Bordignon. *Alfabetização em contexto de ensino bilíngue: habilidades metalinguísticas de crianças em uma turma de primeiro ano*. 2019. 88 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/199306/001100425.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 fev. 2025.

PILATI, Eloísa Nascimento da Silva; WEISSHEIMER, Janaína; PRADO, Ana Paula Oliveira do. Os conceitos de língua e de leitura presentes na BNCC auxiliam os professores da educação básica brasileira?. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 27, n. 59, p. 67–91, 2023. DOI: 10.5752/P.2358-3428.2023v27n59p67-91. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/30257>. Acesso em: 22 maio. 2025.

PINHEIRO, Luciana Santos. Ready to code?: o pensamento computacional nas atividades de coding na alfabetização bilíngue: educação infantil. In: CHIMIM, Renata; CHAVES, Roberta (org.). *Alfabetização bilíngue: benefícios e mitos na formação de crianças bilíngues*. São Paulo: BOC, 2022.

PINSDFORF, Gabriela. *A translanguagem como recurso para o ensino e aprendizagem de uma língua adicional*. 2024. 202 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2024. Disponível em: PINSDFORF(2024)_final_rev13_04.docx.pdf(53 MB). Acesso em: 15 out. 2023.

PRESS ST. JAMES'. *Informativo da St. James' International School*. Londrina: Gráfica Midiograf, ano 26, n. 34, ago. 2024. 36 p.

PROCTOR, Patrick C.; AUGUST, Diane; SNOW, Catherine E.; BARR, Christopher D. The interdependence continuum: a perspective on the nature of Spanish-English bilingual reading comprehension. *Bilingual Research Journal*, Berlim, v. 33, n. 1, p. 5-20, Apr. 2010. DOI 10.1080/15235881003733209.

REIS, Ana Paula. O uso da estratégia Lotta Lara na alfabetização bilíngue. In: CHIMIM, Renata; CHAVES, Roberta (org.). *Alfabetização bilíngue: benefícios e mitos na formação de crianças bilíngues*. São Paulo: BOC, 2022.

REIS, Simone; EGIDO, Alex Alves. Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem. In: REIS, Simone (org.). *História, políticas e ética na área profissional da linguagem*. Londrina: Eduel, 2017. p. 227-250.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MEGALE, Antonieta Heyden. Translanguaging and boundary crossings: about conceptual understandings and possibilities towards decolonizing

contemporary language education. *SciELO Preprints*, São Paulo, p. 1- 35, ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460x202151788>.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MEGALE, Antonieta. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. *DELTA*, São Paulo, v. 39, n. 2, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202339251788>.

ROCHA, Sônia Cláudia Barroso da; BISSOLI, Michelle de Freitas. Desafios da formação de professores alfabetizadores: em busca da apropriação da linguagem escrita como desenvolvimento humano. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, p. 2499-2516, dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.9206>.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROLSTAD, Kellie; MACSWAN, Jeff. The facilitation effect and language thresholds. *Frontiers in Psychology*, Lausanne, v. 5, n. 1197, Oct. 2014. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01197>.

ROSSMAN, Gretchen B.; RALLIS, Sharon F. *Learning in the field: an introduction to qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

SANTOS, Jânio Nunes dos; SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; PINHEIRO, Viviane Caline de Souza. Política nacional de alfabetização: o foco na literacia e o silenciamento do letramento. Muiraquitã. *Revista de Letras e Humanidades*, Rio Branco, v. 8, n. 2, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.29327/210932.8.2-13>.

SANTOS, Julia Silveira. *Dificuldades de aprendizagem na alfabetização bilíngue*. 2013. 22 f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

SANTOS, Silvia Lima Oliveira dos. Alfabetização e letramento bilíngue na educação infantil: benefícios e limitações. *Anais do Encontro Internacional de Pós-graduação*, Santos, v. 5, n. 1, p. 126-130, set. 2021. Disponível em: <https://ojs.unisanta.br/ENPG/article/view/1886>. Acesso em: 15 out. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2023.

SAVIOLLI, Vivian Campagnolli Bergantini. *Abrindo horizontes: os saberes docentes e as affordances de uma proposta de formação de professores para educação bilíngue*. 2022. 347 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022. Disponível em: CH_EDU_Me_2022_Saviolli_Vivian_CB.pdf (6.02 MB). Acesso em: 15 out. 2023.

SAVIOLLI, Vivian Campagnolli Bergantini; FERREIRA, Cláudia Cristina. Princípios para uma formação continuada em alfabetização bilíngue. Manuscrito submetido para publicação.

SAVIOLLI, Vivian Campagnolli Bergantini; FERREIRA, Cláudia Cristina. A proposta de uma formação continuada de alfabetização bilíngue realizada em escola bilíngue português/inglês. No prelo.

SEVERO, Cristine Gorski. Política(s) linguística(s) e questões de poder. *Alfa*, São José do Rio Preto, v. 57, n. 2, p. 451-473, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-57942013000200006>.

SEYMOUR, Philip H. K.. Early reading development in European orthographies. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (ed.). *The science of reading: a handbook*. Oxford: Blackwell, 2005.

SILVA, Débora Lima da. *Processo de alfabetização de alunos em contexto bilíngue*. 2014. 77 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

Disponível em:

<https://saberaberto.homologacao.uneb.br/server/api/core/bitstreams/4dc9fcb9-a916-4a9f-b5d0-91c324b2cf82/content>. Acesso em: 15 out. 2023.

SILVA, M. C.; OLIVEIRA, R. A. J. Entrevista - Dialogando com Magda Soares sobre alfabetização, práticas pedagógicas e formação de rede. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 928–940, 2017. DOI 10.5212/PraxEduc.v.13i3.0016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10614>. Acesso em: 23 jul. 2023.

SILVA, Thaís Cristóforo. *Dicionário de fonética e fonologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, Valéria Rosa da. Práticas de linguagem em contexto de educação infantil bilíngue: um olhar com as lentes da translíngua. *Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, Inhumas, v. 9, n. 4, p. 98-116, dez. fev. 2017. Disponível em:

<https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6932>. Acesso em: 15 out. 2023.

SOARES, Magda Becker. Dialogando com Magda Soares sobre alfabetização, práticas pedagógicas e formação de rede. [Entrevista cedida a] Magna do Carmo Silva e Renata Araújo Jatobá de Oliveira. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 928-940, set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i3.0016>.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1358>. Acesso em: 21 fev. 2025.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, jun. 2015. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/294/298>. Acesso em: 9 nov. 2023.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.

SOARES, Magda. Pensar que se resolve a alfabetização com o método fônico é uma ignorância. *De Olho nos Planos*, São Paulo, 18 abr. 2019. Disponível em: <https://deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-alfabetizacao/>. Acesso em: 29 fev. 2024.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília, DF: MEC; INEP; COMPED, 2000.

SOLTERO, Sonia W. *Dual language education: program design and implementation*. Portsmouth: Heinemann, 2016.

SOUZA, Hanna Kivistö de. *Phonological awareness and pronunciation in a second language*. 2015. 500 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas e Sociais) – Universidade de Barcelona, Barcelona, 2015. Disponível em: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/393726#page=5>. Acesso em: 21 fev. 2025.

STANOVITCH, Keith E. Putting children first by putting science first: the politics of early children instruction. In: STANOVITCH, Keith E. *Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers*. New York; London: The Guilford Press, 2000. p. 361-391.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TELLES, Rafaela; WELP, Anamaria. A educação bilíngue decolonial sob as lentes da pedagogia translíngue. In: KADRI, Michele Salles El; SAVIOLLI, Vivian Bergantini; MOLINARI, Andressa Cristina (org.). *Educação de professores para o contexto bi/multilíngue: perspectivas e práticas*. Campinas: Pontes, 2022. v. 1, p. 77-93.

TOLCHINSKY, Liliana. *The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being taught*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003.

TONDEUR, Jo; BRAAK, Joan van; SANG, Guoyuan; VOOGT, Joke; FISSER, Petra; OTTENBREIT-LEFTWICH, Anne. Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: a synthesis of qualitative evidence. *Computers & Education*, Amsterdam, v. 59, n. 1, p. 134-144, Aug. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.009>.

TORRES, Ana Raquel; MOTA, Natália B.; ADAMY, Nery; NASCHOLD, Angela; LIMA, Thiago Z.; COPELLI, Mauro; WEISSHEIMER, Janaina; PEGADO, Felipe; RIBEIRO, Sidarta. Selective inhibition of mirror invariance for letters consolidated by sleep doubles reading fluency. *Current Biology*, [S.l.], v. 31, n. 4, p. 742–752.e8, 2021. ISSN 0960-9822. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.cub.2020.11.031>. Acesso em: 13 maio 2025.

TREIMAN, Rebecca. Why spelling?: the benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. In: METSALA, Jamie L.; EHRI, Linnea (ed.). *Word recognition in beginning literacy*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998. p. 289-313.

VALLE, José del. Monoglossic policies for a heteroglossic culture: misinterpreted multilingualism in modern Galicia. *Language and Communication*, London, v. 20, n. 2, p. 105-132, Apr. 2000. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(99\)00021-X](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(99)00021-X).

VERREYT, Nele; WOUMANS, Evy; VANDELANOTTE, Davy; SZMALEC, Arnaud; DUYCK, Wouter. The influence of language-switching experience on the bilingual executive

control advantage. *Bilingualism: Language and Cognition*, Cambridge, v. 18, n. 5, p. 1–10, 2015. DOI: 10.1017/S1366728914000352.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, London, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, set. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>.

VETROMILLA, Raquel Fritzen Dapper. *Repertório linguístico de bilíngues emergentes em um programa de educação bilíngue português/alemão: uma análise da translanguagem à luz da teoria da complexidade*. 2021. 115 f. Dissertação (Mestrado em linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9555>. Acesso em: 15 out. 2023.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LEONTIEV, Alexis. *Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991.

VOSGERAU; Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.7213/diálogo.educ.14.041.DS08>.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEI, Li. Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual chinese youth in britain. *Journal of Pragmatics*, Amsterdam, v. 43, n. 5, p. 1222-1235, abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>.

WELP, Anamaria; GARCÍA, Ofelia. A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 75, n. 1, p. 47-64, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/82165/48273>. Acesso em: 14 out. 2023.

WILLIAMS, Cen. *The national immersion scheme guidance for teachers on subject language threshold: accelerating the process of reaching the threshold*. Bangor: The Welsh Language Board, 2012.

WOOLARD, Kathryn A. *Introduction: language ideology as a field of inquiry*. In: SCHIEELIN, Bambi B.; WOOLARD, Kathryn; KROSKRITY, Paul (ed.). *Language ideologies: practice and theory*. Oxford: Oxford Academic, 1998. p. 3-48. 1998

YADEN, David; TSAI, Tina. Learning how to write in english and chinese: young bilingual kindergarten and first grade children explore the similarities and differences between writing systems. In: BAUER, Eurydice B.; GORT, Mileidis (ed.). *Early biliteracy development: exploring young learners' use of their linguistic resources*. London; New York: Routledge, 2012.

YIM, Odilia; BIALYSTOK, Ellen. Degree of conversational code-switching enhances verbal task switching in Cantonese–English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, Cambridge, v. 15, n. 4, p. 873–883, 2012. DOI: 10.1017/S1366728912000478.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA-CONVITE E CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CARTA-CONVITE PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA “ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE EM LÍNGUAS DE PRESTÍGIO NO BRASIL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES”

Caro(a) Professor(a) e/ou Coordenador(a),

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa “Alfabetização bilíngue em línguas de prestígio no Brasil: uma proposta de formação para professores”, vinculada ao programa de Doutorado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da professora Dra. Cláudia Cristina Ferreira. O objetivo principal deste estudo é investigar como e quais práticas informadas de alfabetização bilíngue professores elaboram para seu contexto de atuação durante uma formação continuada. Seus objetivos específicos são: (i) propor uma formação continuada com professores que tem por escopo a elaboração de práticas informadas de alfabetização bilíngue para o contexto de atuação dos professores participantes, verificando de que forma conseguimos contribuir para a formação continuada desses professores; (ii) compreender quais sentidos são construídos por professores em uma formação continuada sobre alfabetização bilíngue; (iii) apresentar práticas de alfabetização bilíngue elaboradas e implementadas por professores no decorrer de uma formação continuada sobre alfabetização bilíngue.

Sua participação será importante para a geração de dados, pois você integra o grupo de participantes no qual pretendo situar a pesquisa (professor/coordenador atuante em educação bilíngue na fase de alfabetização), e ocorrerá das seguintes formas: pela geração de dados via a transcrição dos áudios dos encontros presenciais (que acontecerão na biblioteca da escola St. James’) da formação continuada, entrevistas individuais (que serão realizadas na sala de reuniões da Educação Infantil) e produções colaborativas de atividades que promovam a alfabetização bilíngue em arquivo digital postado em uma sala de aula virtual (*Google Classroom*).

A formação continuada englobará diferentes atividades, a saber: (i) leituras de artigos, capítulos de livros, trechos de dissertações e teses a serem realizadas previamente aos encontros; (ii) reflexão sobre o texto lido por meio de perguntas disponibilizadas juntamente com o material; (iii) discussões com o grupo de professores e coordenadores (principais pontos-chave do texto, opiniões, percepções, interpretações em relação aos conteúdos abordados e posicionamentos do autor, pontos de concordância e divergência, dúvidas etc.); (iv) analisar como as questões abordadas no texto se relacionam com a prática de sala de aula; (v) produção colaborativa, em pequenos grupos, de atividades que promovam a

alfabetização bilíngue, levando em consideração as discussões teórico-práticas dos encontros e do seu contexto de atuação.

Os resultados dessa pesquisa serão expostos na tese de doutorado que, uma vez aprovada, será disponibilizada em arquivo público, em meio digital (no banco de teses e dissertações do programa) e impressa (biblioteca da instituição) e poderão ser divulgados, integral ou parcialmente, em forma de publicação ou exposição oral nos meios científicos. Como convidado(a), sua participação é voluntária e seu anonimato será garantido. Você terá a possibilidade de escolher como será referenciado na tese, a saber: nome fictício da escolha do participante, primeiro nome do participante ou nome fictício à critério da pesquisadora. Enfatizamos que os participantes terão seu anonimato garantido no que concerne a publicação dos dados da pesquisa. No entanto, por ser uma pesquisa em ambiente presencial em que os participantes atuarão coletivamente, ou seja, em atividades de grupo, as questões de anonimato não poderão ser mantidas nos encontros da formação continuada cujas propostas envolverão discussões, relatos de experiência, compartilhamento de opiniões etc. Desta forma, com o intuito de propiciar um ambiente seguro aos participantes, enfatizaremos a importância da discrição de todos, orientando para que não divulguem dados, opiniões, discussões, relatos, entre outros elementos apresentados/abordados/divulgados nos encontros com terceiros.

Por estar ciente de que toda e qualquer pesquisa possa também gerar desconfortos e/ou outros riscos, inclusive psicológicos, aos participantes, comprometo-me, enquanto pesquisadora, a fazer o possível para afastar quaisquer possibilidades de danos, bem como a prontamente responder e levar em conta qualquer dúvida e/ou manifestações de sua parte. Para evitar desconforto e/ou constrangimento você terá autonomia na participação dos encontros da formação continuada, escolhendo quando se pronunciar e tecer opiniões e optando por quais propostas deseja participar. Estarei, a qualquer momento, aberta ao diálogo e acolherei quaisquer de suas decisões. Esta pesquisa lhe reserva o direito de recusar-se a tomar parte em quaisquer etapas do processo, ou mesmo retirar seu consentimento a qualquer momento da realização deste estudo. Caso haja conflitos ou riscos, me comprometo a tomar medidas cabíveis à situação, como, por exemplo, acolhê-lo em suas necessidades.

Como benefícios, salientamos que você terá a oportunidade de aprofundar e expandir seus conhecimentos acerca da alfabetização em duas línguas, compartilhar práticas de alfabetização em contextos bilíngues e construir colaborativamente atividades que promovam a alfabetização em duas línguas. Você também contribuirá com a literatura científica acerca da alfabetização bilíngue e servirá como fomento para demais profissionais da área. Não haverá remuneração aos participantes, nem

custos de qualquer natureza. Todavia, caso haja algum custo em virtude da participação na pesquisa, esses serão ressarcidos pela presente pesquisadora.

Os dados gerados por interesse desta pesquisa ficarão arquivados digitalmente até um mês após o encerramento da formação continuada, depois deste período, será realizado o *download* das gravações em dispositivo eletrônico local e os arquivos armazenados virtualmente (plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvem) serão apagados. Desta forma diminuimos os riscos de compartilhamento de informações sensíveis e/ou confidenciais. Os arquivos ficarão em posse da pesquisadora, podendo a qualquer momento requisitar seu compartilhamento.

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (CEPESH) da UEL/Plataforma Brasil, mediante parecer número 6.685.300.

Caso você opte por participar deste estudo, orientamos que você salve uma cópia desse documento eletrônico em seu dispositivo eletrônico local.

Em caso de dúvidas ou de mais esclarecimentos poderá me contatar: Vivian Campagnolli Bergantini Saviolli, fone: [REDACTED] ou email: [REDACTED] ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Eu, _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar no grupo de estudos proposto na pesquisa de doutorado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina pela discente Vivian Campagnolli Bergantini Saviolli, orientada pela professora Dra. Cláudia Ferreira, referente ao estudo intitulado “Alfabetização bilíngue em línguas de prestígio no Brasil: uma proposta de formação para professores”.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com finalidade exclusiva de colaborar com o desenvolvimento da pesquisa. Fui informado dos objetivos, riscos e benefícios do estudo.

Minha colaboração se fará por meio de participação nos encontros presenciais, entrevista e produção de atividades em colaboração com demais participantes no decorrer da formação continuada que acontecerá entre março e agosto de 2024. Estou ciente que os encontros e entrevistas serão gravados e transcritos e posteriormente armazenados em dispositivo eletrônico local. Fui

informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em arquivo digital.

_____ de _____ de 20_____

Assinatura do participante de pesquisa



Vivian Campagnolli Bergarfini Saviolli (pesquisadora)



Cláudia Cristina Ferreira
(orientadora da pesquisa)

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PRÉVIO À FORMAÇÃO

13/02/2025, 14:12

Formação continuada "Alfabetização bilíngue: das reflexões teóricas às possibilidades práticas em sala de aula"

Formação continuada "Alfabetização bilíngue: das reflexões teóricas às possibilidades práticas em sala de aula"

Olá! Agradecemos imensamente o seu aceite para participar da pesquisa "Alfabetização bilíngue em línguas de prestígio no Brasil: uma proposta de formação para professores", vinculada ao programa de Doutorado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.

Estamos organizando a nossa formação continuada

"Alfabetização bilíngue: das reflexões teóricas às possibilidades práticas em sala de aula" com os professores e coordenadores da *St. James' International School*. Para isso, elaboramos esse

questionário com o intuito de te conhecer melhor e compreender suas principais dúvidas, receios, angústias, interesses e curiosidades sobre a alfabetização bilíngue. Esses dados serão fundamentais para a escolha dos temas, textos de leitura, tópicos para discussão e reflexão nos nossos encontros!

Caso você tenha alguma dúvida, não hesite em me procurar (email: [REDACTED])

[REDACTED] pessoalmente na escola), será um prazer te auxiliar em qualquer etapa de nossa formação!

Vivian Saviolli

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. Escreva seu nome completo. *

13/02/2025, 14:12

Formação continuada "Alfabetização bilíngue: das reflexões teóricas às possibilidades práticas em sala de aula"

3. Escreva seu email. *

4. Escolha como gostaria de ser identificado(a) na pesquisa. *

Marcar apenas uma oval.

- Primeiro nome.
- Nome fictício da escolha da pesquisadora.
- Nome fictício de sua escolha.

5. Caso tenha escolhido a opção "nome fictício de sua escolha", escreva o nome que gostaria de ser identificado(a) na pesquisa.

6. Quantos anos você tem?

Marcar apenas uma oval.

- entre 20 e 25 anos
- entre 26 e 30 anos
- entre 31 e 35 anos
- entre 36 e 40 anos
- entre 41 e 50 anos
- mais de 50 anos

Educação Bilíngue

Nesta seção, queremos conhecer um pouco mais sobre sua formação profissional e sua atuação na educação bilíngue.

13/02/2025, 14:12

Formação continuada "Alfabetização bilíngue: das reflexões teóricas às possibilidades práticas em sala de aula"

7. Qual sua graduação?

Marcar apenas uma oval.

- Pedagogia
- Letras
- Pedagogia e Letras
- Outras Licenciaturas
- Outras graduações

8. Caso você tenha feito outras licenciaturas ou outra graduação, especifique.

9. Você tem alguma formação específica na área de Educação Bilíngue?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

10. Caso tenha escolhido "sim" na pergunta anterior, especifique qual formação em Educação Bilíngue você possui.

Marque todas que se aplicam.

- Curso de extensão de 120 horas em Educação Bilíngue.
- Especialização.
- Mestrado com pesquisa na área de educação bilíngue.
- Doutorado na área de educação bilíngue.

13/02/2025, 14:12

Formação continuada "Alfabetização bilíngue: das reflexões teóricas às possibilidades práticas em sala de aula"

11. Há quanto tempo você atua na educação bilíngue?

Marcar apenas uma oval.

- Até 1 ano.
- Entre 1 e 3 anos.
- Entre 3 e 5 anos.
- Entre 5 e 7 anos.
- Mais de 7 anos.

12. Há quanto tempo você atua na St. James' International School?

Marcar apenas uma oval.

- Até 1 ano.
- Entre 1 e 3 anos.
- Entre 3 e 5 anos.
- Entre 5 e 7 anos.
- Mais de 7 anos.

13. Em qual nível você atua?

14. Qual cargo você ocupa na escola atualmente?

Marcar apenas uma oval.

- Professor(a) regente da Língua Portuguesa
- Professor(a) regente da Língua Inglesa
- Coordenador(a) Pedagógico
- Diretor(a) escolar
- Professor auxiliar

13/02/2025, 14:12

Formação continuada "Alfabetização bilíngue: das reflexões teóricas às possibilidades práticas em sala de aula"

Alfabetização Bilíngue

Nesta seção, queremos saber um pouco mais sobre suas percepções, dúvidas e interesses sobre a alfabetização bilíngue.

15. O que te motiva a participar desta formação continuada sobre alfabetização bilíngue?

16. Você já estudou (cursos, leituras, palestras etc.) sobre a alfabetização bilíngue? Escreva sobre essa experiência.

17. O que você gostaria que esta formação continuada contemplasse sobre a alfabetização bilíngue?

13/02/2025, 14:12

Formação continuada "Alfabetização bilíngue: das reflexões teóricas às possibilidades práticas em sala de aula"

18. Quais dúvidas, receios, inseguranças, curiosidades e/ou questionamentos você tem sobre a alfabetização bilíngue?

19. Quais obstáculos você acredita que o professor e a escola possam enfrentar para implementar práticas de alfabetização bilíngue?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C - QUADRO DE ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE: HABILIDADES E ABORDAGENS INSTRUCCIONAIS PARA O *PRE-KINDER*

Área	Alfabetização em Português	Alfabetização em Inglês
Carga horária	4 horas semanais	1 hora semanal
Conhecimento das letras	<ul style="list-style-type: none"> Letra de imprensa maiúscula (letra bastão/caixa alta); 	<ul style="list-style-type: none"> -----
Consciência fonológica	<p>Consciência silábica (nível da sílaba)</p> <ul style="list-style-type: none"> Segmentação; Síntese; Contagem; Identificação de palavra dentro de outra palavra; Produção de palavras com sílabas dadas. Identificação da sílaba inicial, medial e final; Adição; Exclusão; Transposição de sílaba. <p>Consciência fonológica no nível intrassilábico</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificação (rimas e aliterações). <p>Consciência grafofonêmica</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificação de palavras que começam/terminam com o mesmo som; Identificação do fonema em diferentes partes da palavra. <p>→ <i>Ordem de apresentação das letras:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Vogais; Consoantes fricativas e oclusivas nasais: F, J, M, N, V, Z, L, S, R, X. Consoantes oclusivas orais: B, C, P, D, T, G. Consoantes menos frequentes: Q, H, K, W, Y. 	<p>Consciência silábica (nível da sílaba)</p> <ul style="list-style-type: none"> Segmentação; Síntese; Contagem; Identificação de palavra dentro de outra palavra. Produção de palavras com sílabas dadas. Identificação da sílaba inicial, medial e final. <p>Consciência fonológica no nível intrassilábico</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificação (rimas e aliterações); Produção (rimas). <p>Conhecimento sobre o sistema de sons da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> Percepção; Produção.
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> Modelado (palavras); Compartilhado (palavras); Colaborativo (palavras); Grupos liderados pelo professor (palavras); Independente (palavras: ditado e escrita espontânea) 	<ul style="list-style-type: none"> Modelado (palavras).
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> Modelado (palavras, frases e textos). 	<ul style="list-style-type: none"> Modelado (palavras, frases e textos).
Consciência	<ul style="list-style-type: none"> Comparação entre a quantidade de sílabas de palavras em português e inglês; 	

metabilíngue

- Exploração de palavras em português e inglês que começam com o mesmo som;
- Comparação entre palavras em português e inglês, a fim de identificar sons semelhantes e diferentes no início das palavras.

Fonte: Dados da pesquisa.

APÊNDICE D - QUADRO DE ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE: HABILIDADES E ABORDAGENS INSTRUCCIONAIS PARA O *KINDER*

Área	Alfabetização em Português	Alfabetização em Inglês
Carga horária	5 horas semanais	1 hora e 30 minutos semanais
Conhecimento das letras	<ul style="list-style-type: none"> Letra de imprensa maiúscula (letra bastão/caixa alta); 	<ul style="list-style-type: none"> -----
Consciência fonológica	<p>Consciência silábica (nível da sílaba)</p> <ul style="list-style-type: none"> Segmentação; Síntese; Contagem; Identificação de palavra dentro de outra palavra; Produção de palavras com sílabas dadas. Identificação da sílaba inicial, medial e final; Adição; Exclusão; Transposição de sílaba. <p>Consciência fonológica no nível intrassilábico</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificação (rimas e aliterações); Produção (rimas e aliterações). <p>Consciência grafofonêmica</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificação de palavras que começam/terminam com o mesmo som; Identificação do fonema em diferentes partes da palavra; Adição; Exclusão; Síntese; Segmentação. <p>→ <i>Ordem de apresentação das letras:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Vogais; Encontros vocálicos; Consoantes fricativas e oclusivas nasais: F, J, M, N, V, Z, L, S, R, X. Consoantes oclusivas orais: B, C, P, D, T, G. Consoantes menos frequentes: Q, H, K, W, Y; Dígrafos: CH, LH, NH; Ç, GUE/GUI, GUA/GUO; Encontros consonantais; L com som de U. 	<p>Consciência silábica (nível da sílaba)</p> <ul style="list-style-type: none"> Segmentação; Síntese; Contagem; Identificação de palavra dentro de outra palavra; Produção de palavras com sílabas dadas.; Identificação da sílaba inicial, medial e final; Adição; Exclusão. <p>Consciência fonológica no nível intrassilábico</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificação (rimas e aliterações); Produção (rimas e aliterações). <p>Consciência grafofonêmica</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificação de palavras que começam/terminam com o mesmo som; Identificação do fonema em diferentes partes da palavra; <p>Conhecimento sobre o sistema de sons da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> Percepção; Produção; Percepção de violações na estrutura silábica;
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> Modelado (palavras, frases e pequenos textos); Compartilhado (palavras, frases e pequenos textos); 	<ul style="list-style-type: none"> Modelado (palavras).

	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborativo (palavras e frases); • Grupos liderados pelo professor (palavras e frases); • Independente (palavras e frases: ditado e escrita espontânea) 	
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Modelado (palavras, frases e textos); • Compartilhado (palavras, frases e pequenos textos); • Colaborativo (palavras e frases); • Grupos liderados pelo professor (palavras e frases); • Independente (palavras: ficha de palavras) 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelado (palavras, frases e textos).
Consciência metalingue	<ul style="list-style-type: none"> • Comparação entre a quantidade de sílabas de palavras em português e inglês; • Exploração de palavras em português e inglês que comecem com o mesmo som; • Comparação entre palavras em português e inglês, a fim de identificar sons semelhantes e diferentes no início das palavras; • Notar diferenças entre a fonologia do português e do inglês. 	

Fonte: Dados da pesquisa.

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PÓS FORMAÇÃO “PILOTAGEM DAS ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE”

04/08/25, 08:24 Pilotagem das atividades de alfabetização bilíngue

Pilotagem das atividades de alfabetização bilíngue

Este questionário faz parte da coleta de dados da

formação continuada "Alfabetização bilíngue: das reflexões teóricas às possibilidades práticas em sala de aula", proposta na pesquisa de doutorado de Vivian Saviolli e realizada com alguns professores da St. James' International School. O questionário tem como objetivo avaliar a pilotagem das atividades pedagógicas desenvolvidas colaborativamente nos encontros setoriais. Suas respostas serão essenciais para que possamos compreender a implementação dessas propostas em sala de aula, identificando o que funcionou bem e as possíveis melhorias. Agradecemos por sua participação e por compartilhar suas percepções, que são fundamentais para o aprimoramento das práticas pedagógicas em alfabetização bilíngue da escola, para a presente pesquisa e para os estudos na área.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. E-mail *

2. Qual o seu nome e em que turma você atua? *

Implementação da Atividade

3. Qual atividade você implementou? *

<https://docs.google.com/forms/d/1QDRlIV0rX96eISuhHxewVCOVRIDj3TIR5jHhDqNI7o/edit> 1/5

04/08/25, 08:24

Pilotagem das atividades de alfabetização bilíngue

4. A implementação saiu conforme o previsto? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim, totalmente.
- Sim, em grande parte.
- Parcialmente.
- Não.

5. Descreva o que não deu certo na implementação da atividade:

6. Você precisou adaptar algum aspecto da atividade que não estava previsto no planejamento? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim.
- Não.

7. Em caso afirmativo, descreva quais adaptações foram feitas e o motivo:

04/08/25, 08:24

Pilotagem das atividades de alfabetização bilíngue

8. Que melhorias ou ajustes você sugere para essa atividade no futuro? *

Reflexões e Percepções Pessoais sobre a Implementação

9. Como foi o engajamento dos alunos com a atividade? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito alto.
- Alto.
- Moderado.
- Baixo.
- Muito baixo.

10. Descreva sucintamente o comportamento dos alunos e os sinais de engajamento observados: *

11. A atividade atingiu as suas expectativas iniciais? *

Marcar apenas uma oval.

- Superou minhas expectativas.
- Atendeu minhas expectativas.
- Ficou um pouco abaixo das minhas expectativas.
- Não atendeu minhas expectativas.

04/08/25, 08:24

Pilotagem das atividades de alfabetização bilíngue

12. Como você se sentiu ao implementar essa atividade com seus alunos? *

Marcar apenas uma oval.

- Confiante e entusiasmada.
- Entusiasmada e um pouco insegura.
- Um pouco insegura e com dificuldades em alguns momentos.
- Bastante desafiada, senti necessidade de mais orientação.
- Frustrada e insatisfeita.

13. Descreva suas percepções pessoais durante a atividade e como essa experiência impactou sua confiança e prática pedagógica: *

14. Você acredita que essa atividade deva ser incluída no quadro de propostas pedagógicas para a alfabetização bilíngue da escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Sim, mas com algumas adaptações.
- Não, acredito que ela não se adapta às nossas necessidades.

15. Quais outras formas de apoio você acredita que seriam úteis para implementar atividades similares no futuro? *

04/08/25, 08:24

Pilotagem das atividades de alfabetização bilíngue

16. Caso queira, compartilhe algum comentário adicional sobre a experiência com a atividade:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PÓS FORMAÇÃO “IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE”

04/08/25, 08:29

Implementação das atividades de alfabetização bilíngue em 2025

Implementação das atividades de alfabetização bilíngue em 2025

Este questionário faz parte da coleta de dados da

formação continuada "Alfabetização bilíngue: das reflexões teóricas às possibilidades práticas em sala de aula", proposta na pesquisa de doutorado de Vivian Saviolli e realizada com alguns professores da St. James' International School. O questionário tem como objetivo avaliar a implementação sistemática das atividades pedagógicas, no 1º semestre de 2025, desenvolvidas colaborativamente nos encontros setoriais. Suas respostas serão essenciais para que possamos compreender a implementação dessas propostas em sala de aula, identificando o que funcionou bem e as possíveis melhorias. Agradecemos por sua participação e por compartilhar suas percepções, que são fundamentais para o aprimoramento das práticas pedagógicas em alfabetização bilíngue da escola, para a presente pesquisa e para os estudos na área.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. E-mail *

2. Qual o seu nome e em que turma você atua? *

Implementação da Atividade

04/08/25, 08:29

Implementação das atividades de alfabetização bilíngue em 2025

3. Quais atividades você implementou? **Marque todas que se aplicam.*

- Word Explorers
- Word Detective
- Rhyme Time
- Compound Words Domino
- Sound Match Memory Game
- Word Competition
- Sound Buddies
- Troca-troca das sílabas
- Rhyming Yard Games
- Rhyme Smash
- Hot Potato Rhyme Game
- Slaves of Job Can Rhyme
- Rhyme Accordion
- Memory Chain

4. A implementação sistemática das propostas tem saído conforme o planejamento? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim, totalmente.
- Sim, em grande parte.
- Muito pouco.
- Não.

5. Quais aspectos você considera positivos nas propostas implementadas até agora?

04/08/25, 08:29

Implementação das atividades de alfabetização bilíngue em 2025

6. E quais foram os aspectos negativos?

Reflexões e Percepções Pessoais sobre a Implementação

7. Como tem sido o engajamento dos alunos durante a aplicação das atividades? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito alto.
- Alto.
- Moderado.
- Baixo.
- Muito baixo.

8. Como os alunos têm reagido às atividades de alfabetização bilíngue? *

9. Quais evidências de aprendizagem você percebeu durante a realização das propostas? *

04/08/25, 08:29

Implementação das atividades de alfabetização bilíngue em 2025

10. **Como a aplicação consistente das atividades em 2025 tem impactado sua confiança e prática pedagógica?** *

11. **O que ainda falta ser ajustado ou aperfeiçoado para que a aplicação das atividades funcionem plenamente?** *

12. **Caso queira, compartilhe algum comentário adicional sobre a experiência com as atividades:**

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários