

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

CAROLINA BATISTA MOLINA

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO BILETRAMENTO PORTUGUÊS/INGLÊS NA
EDUCAÇÃO BILÍNGUE: UMA PROPOSTA DIDÁTICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PATO BRANCO

2023

CAROLINA BATISTA MOLINA

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO BILETRAMENTO PORTUGUÊS/INGLÊS NA
EDUCAÇÃO BILÍNGUE: UMA PROPOSTA DIDÁTICA**

**Phonological awareness in Portuguese/English biliteracy in bilingual
education: a teaching proposal.**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert.

Coorientadora: Profa. Dra. Susiele Machry da Silva

PATO BRANCO

2023



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es) e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



**Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Pato Branco**



CAROLINA BATISTA MOLINA

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO BILETRAMENTO PORTUGUÊS/INGLÊS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE:
UMA PROPOSTA DIDÁTICA**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestra Em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Linguagem, Cultura E Sociedade.

Data de aprovação: 10 de Março de 2023

Dra. Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Didie Ana Ceni Denardi, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Taisa Pinetti Passoni, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Ubirata Kickhofel Alves, Doutorado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 28/04/2023.

À Selena, minha menina lua. Brilha mais que tudo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer à minha orientadora, Professora Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert, pela paciência, compreensão e profissionalismo. Obrigada pelas orientações, pelas cobranças e pelo carinho nessa fase que, por tantos motivos, foi a mais desafiadora da minha vida. Sou muito grata por ter compartilhado comigo seu conhecimento, e muito orgulhosa por ter sido orientada por uma pesquisadora e exemplo de ser-humano como você.

À minha coorientadora Professora Susiele Machry da Silva pelo acolhimento e carinho. Sou grata por nossas aulas de Fonética e Fonologia e pelos ensinamentos que levarei para a vida.

Ao Professor Ubiratã Kickhöfel Alves, à Professora Taisa Pinetti Passoni e à Professora Didiê Ana Ceni Denardi, que tão gentilmente aceitaram fazer parte da minha banca examinadora e cujas contribuições foram de imenso valor.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UTFPR Pato Branco pelas aulas brilhantes e enriquecedoras, mesmo com todos os empecilhos e dificuldade que a pandemia nos trouxe. Vocês são inspiração.

Aos meus colegas de turma, que mesmo fisicamente distantes partilharam comigo suas alegrias e conquistas e fizeram dessa jornada a mais leve possível.

À secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras da UTFPR Pato Branco que sempre me socorreu e auxiliou com muita delicadeza e competência.

À minha mãe que proporcionou a oportunidade do estudo em meio a todas as dificuldades e me ensinou todos os valores que eu carrego para a vida.

A meu irmão pelos seus discos da Madonna, que despertaram em mim o interesse pela Língua Inglesa, pelo som e pelas divas da música pop.

A meu parceiro, melhor amigo e companheiro de vida, Adrian Clarindo, por todo apoio, suporte, incentivo, carinho e cuidado. Obrigada por vibrar comigo por todas as conquistas e, principalmente, obrigada por ver em mim o que tantas vezes me passa despercebido.

À Selenia, minha filha, minha criança, que chegou no meio dessa jornada acadêmica e transformou a minha vida como jamais tinha imaginado. Obrigada pela alegria que você trouxe e pela revolução causada por ti. É para você e por você que encerro este ciclo hoje.

RESUMO

Objetivamos neste trabalho explorar e discorrer sobre a Consciência Fonológica e seus benefícios quanto ao desenvolvimento de língua inglesa como língua adicional, além de propormos uma série de protótipos de atividades, à luz da complexidade das línguas. Usando de uma metodologia de pesquisa bibliográfica, apresentamos uma revisão de literatura sobre os assuntos da linguagem e seu desenvolvimento nos humanos; sobre a criança e o desenvolvimento de línguas, para isso, assumindo a concepção de língua como um sistema complexo; o bilinguismo e o biletamento, além da educação bilíngue no Brasil. Também revisamos os usos da Consciência Fonológica na língua materna, assim como na língua adicional, de modo que nossas argumentações possam se tornar bases teóricas para o enlace entre a revisão bibliográfica e a criação de propostas pedagógicas como protótipos de atividades, hospedados na internet, que lidem com o desenvolvimento da Consciência Fonológica da língua inglesa como língua adicional. Percebemos que as discussões acerca do ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional no contexto de educação bilíngue no Brasil têm se expandido nos últimos anos. Contudo, estudos sobre aspectos específicos a respeito do processo de desenvolvimento dessa língua adicional, especificamente sobre habilidades de Consciência Fonológica, ainda são escassos. Assim, no presente estudo, abordamos a língua e seu desenvolvimento como partes de um sistema adaptativo complexo, para então, discutirmos questões teórico-práticas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades de Consciência Fonológica em inglês por crianças inseridas em contexto de educação bilíngue. A partir desta discussão, propomos um conjunto de atividades que visam aprimorar as habilidades de Consciência Fonológica de crianças falantes do português brasileiro. Estas atividades são previstas para a faixa etária de oito a dez anos, que estejam entre o terceiro e o quinto ano do ensino fundamental e que já tenham iniciado o processo de alfabetização nas línguas portuguesa e inglesa. Como resultado dessa pesquisa, apresentamos os próprios protótipos de atividade que são produzidos em plataforma on-line, de fácil e gratuito acesso, e que buscam a interação ao lidar com a Consciência Fonológica e seus diferentes níveis, que se desenvolvem em momentos específicos da maturação da linguagem pela criança: a consciência no nível das sílabas, no nível intrassilábico, e no nível dos fonemas. Assim, exploraremos a questão da Consciência Fonológica como de grande importância para o sucesso do desenvolvimento da leitura e escrita de uma língua adicional, considerando que a reflexão sobre o funcionamento dos sons da língua materna pode auxiliar no desenvolvimento do sistema fonológico de outra, construindo-se distinções, separações e usos exclusivos de sons dentro do sistema de cada uma delas.

Palavras-chave: Consciência Fonológica; bilinguismo; biletamento; proposta pedagógica.

ABSTRACT

In this study, we aim to explore and discuss Phonological Awareness and its benefits regarding the development of English as an additional language, as well as propose a series of prototype activities, based on the complexity of languages. Using a bibliographic research methodology, we present a literature review about language and its development in humans; the child and language development, assuming the conception of language as a complex system; bilingualism and biliteracy, and bilingual education in Brazil. We also review the uses of Phonological Awareness in the first language, as well as in the additional language, so that our arguments can become theoretical bases for the link between the literature review and the creation of pedagogical proposals such as prototype activities, hosted on the Internet, that deal with the development of Phonological Awareness. We observed that discussions about the teaching and learning of English as an additional language in the context of bilingual education in Brazil have expanded in recent years. However, studies on specific aspects of the development process of this additional language, specifically on Phonological Awareness skills, are still scarce. Thus, in the present study, we approach language and its development as parts of a complex adaptive system and then discuss theoretical and practical issues related to children's development of English Phonological Awareness skills in a bilingual education context. Based on this discussion, we propose a set of activities that aim to improve the Phonological Awareness skills of Brazilian Portuguese-speaking children. These activities are designed for the eight to ten-year-old age group, who are between the third and fifth year of elementary school and who have already started the literacy process in Portuguese and English. As a result of this research, we present our own prototype activities that are produced in an online platform, of easy and free access, and that seek interaction when dealing with Phonological Awareness in its different levels, which develop at specific moments in the child's language maturation: awareness at the syllable level, at the intrasyllabic level, and at the phoneme level. Thus, we will explore the issue of Phonological Awareness as of great importance for the successful development of reading and writing in an additional language, considering that reflection on the functioning of the sounds of the mother tongue may help in the development of the phonological system of another, building distinctions, separations, and exclusive uses of sounds within the system of each one.

Keywords: Phonological Awareness; bilingualism; biliteracy; didactic proposal.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – <i>Continuum</i> de níveis da CF.....	43
Quadro 1 – Habilidades de consciência fonológica no nível da sílaba	44
Quadro 2 – Habilidades de consciência fonológica no nível dos fonemas	45
Quadro 3 – Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2 no nível silábico – exemplos de tarefas	49
Quadro 4 – Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2 no nível da rima – exemplos de tarefas	50
Quadro 5 – Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2 no nível do fonema – exemplos de tarefas	51
Quadro 6 – Lista dos protótipos de atividades	63
Figura 2 – Atividade 1.....	70
Quadro 7 – Pares de vogais do inglês americano de difícil discriminação para o falante do português brasileiro	72
Figura 3 – Atividade 2.1.....	73
Figura 4 – Atividade 2.2.....	74
Figura 5 – Atividade 2.3.....	75
Figura 6 – Atividade 2.4	75
Figura 7 – Atividade 3.1.....	77
Figura 8 – Atividade 3.2.....	78
Figura 9 – Atividade 4.1.....	80
Figura 10 – Atividade 4.2.....	81

LISTA DE SIGLAS

CF	Consciência Fonológica
L1	Primeira língua
LA	Língua adicional
TSDC	Teoria de Sistemas Dinâmicos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 A LINGUAGEM E O DESENVOLVIMENTO	13
2.1 O desenvolvimento da linguagem humana	17
2.2 Desenvolvimento de LA como um Sistema Adaptativo Complexo	19
3 O BILINGUISMO E O BILETRAMENTO	26
3.1 Definições de bilinguismo	26
3.2 Educação bilíngue no Brasil	29
3.3 O letramento e biletamento	34
3.4 A criança e o desenvolvimento de Língua Inglesa	37
4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	41
4.1 Níveis de CF	43
4.1.1 Nível das sílabas.....	43
4.1.2 Nível Intrassilábico.....	44
4.1.3 Consciência no Nível dos Fonemas.....	45
4.2 A CF na LA de indivíduos previamente alfabetizados	47
4.2.1 Consciência dos Padrões Silábicos na LA.....	48
4.2.2 Consciência das Rimas na LA.....	50
4.2.3 Consciência dos Fonemas na LA.....	51
4.3 A CF no bilinguismo e biletamento	53
5 METODOLOGIA	59
6 PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O TRABALHO COM CF	66
6.1 Atividade I.....	69
6.2 Atividade II.....	72
6.3 Atividade III.....	76
6.4 Atividade IV.....	80
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICE A	96

1 INTRODUÇÃO

Há no Brasil uma crescente procura pela educação bilíngue eletiva nos últimos anos, e muitos pais procuram por escolas que possuam políticas de internacionalização (NOGUEIRA et al., 2008), fator que faz com que a rede privada de educação introduza cada vez mais cedo o ensino de Línguas Adicionais¹ (LA) em seu currículo. Vieira (2019) afirma que o mercado das escolas bilíngues cresceu entre 6% e 10%, entre os anos de 2014 e 2019, mesmo havendo um certo preconceito sobre a aquisição de duas línguas ao mesmo tempo, uma vez que existe a crença de que tal fator possa ser responsável pelo atraso no desenvolvimento escolar (PÉRISSÉ et al, 2002). Além de fatores como a globalização e a concorrência acirrada para o mercado de trabalho, Rocha (2007) acredita que a criança tenha mais facilidade do que adultos para aprender uma língua estrangeira, o que, segundo a autora, teria fomentado a busca por um ensino que contemplasse também línguas estrangeiras. em escolas de educação infantil e ensino fundamental

Um dos aspectos mais relevantes na educação bilíngue é a questão da interculturalidade. Rajagopalan (2003, p. 70) afirma que o “verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em ‘cidadãos’ do mundo”. Sobre isso, Holden (2009) afirma que

aprender e usar outro idioma faz com que as pessoas entrem em contato, direta ou indiretamente, com diferentes sociedades e culturas. Isso as expõe a maneiras de pensar diferentes, a meios de comunicação diferentes, a valores diferentes, o que, por sua vez, as estimula a pensar em sua própria cultura, em seus valores e modo de vida. Elas percebem, então, que não existe uma única maneira de fazer algo, mas muitas outras diferentes. (p.14)

Nesse sentido, o propósito da educação bilíngue se aproxima da noção de intercultural, e trabalhos nesse meio podem auxiliar no desenvolvimento consciente da aprendizagem de línguas, e, portanto, da aprendizagem e compreensão de maneiras de ser e atuar no mundo.

É nesse contexto da educação bilíngue eletiva, de crianças que aprendem inglês como língua adicional de maneira sequencial, que pautamos nosso trabalho.

¹ Adotamos neste trabalho o uso do termo “língua adicional” proposto por Leffa e Irala (2014), para quem o termo traz uma ideia democrática e não discriminatória social e geograficamente.

Esta pesquisa, então, busca fazer um levantamento teórico sobre a Consciência Fonológica (CF) e o desenvolvimento de uma língua adicional por crianças de oito a dez anos de idade, entre o terceiro e quinto ano do ensino fundamental I, inseridas em contexto educacional bilíngue, especificamente de português como primeira língua (L1) e inglês como LA, que já tenham iniciado a aprendizagem de português e estejam em fase de desenvolvimento do inglês. A partir das discussões teóricas sobre o tema, propomos um conjunto de atividades pedagógicas que contemplem a Consciência Fonológica, e descrevermos e analisarmos os passos de como chegar até tais atividades. Logo, também faremos uma incursão sobre correntes teóricas para a construção das propostas de exercícios, além de uma investigação sobre os meios em que essas propostas possam melhor se apresentar.

Uma apresentação aqui se faz pertinente para o entendimento das motivações para este estudo. A autora é graduada no Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês e, desde então, vem trabalhando com ensino de língua inglesa como LA com pessoas de diferentes faixas etárias, principalmente crianças. O trabalho com o público infantil trouxe a necessidade de estudar mais a fundo como se dá o desenvolvimento da linguagem pelas crianças e a formação continuada se fez de suma importância; portanto, após uma Especialização em Ensino de Inglês para Crianças, a autora ingressou no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Pato Branco, na linha de pesquisa de Linguagem, Educação e Trabalho, na qual se vincula esta dissertação.

Para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, buscamos compreender como se dá a linguagem atrelada ao desenvolvimento humano. Também discorreremos sobre a criança e a aquisição da língua, trazendo uma discussão acerca da língua como um sistema complexo (DE BOT, LOWIE, VERSPOOR, 2007; LARSEN-FREEMAN, 2008; LEFFA, 2016; MENEZES, 2011, entre outros) o bilinguismo e o bilinguismo (BAKER, 2001; BRENTANO, FINGER, 2020; CHEDIAK, 2019; MACNAMARA, 1966; GROSJEAN, 1982; MEGALE, 2018). Fizemos uma breve incursão sobre a história da educação bilíngue no Brasil, e o trabalho com a consciência fonológica na L1 e na LA. Assim, a partir das argumentações construídas com as bases teóricas, propomos protótipos de atividades *on-line*, que envolvem a CF, e que podem ser utilizados no trabalho com a educação bilíngue. A palavra “protótipo” é usada, no sentido de que essas atividades propostas podem sofrer

alterações de conteúdo, ainda que mantenham suas dinâmicas de funcionamento, ou até mesmo esse mecanismo possa ser mudado em novos estudos. Rojo (2017) explica que um protótipo confere ao professor mais opções de como trabalhar com a proposta didática além da forma primária, proporcionando, ainda, a possibilidade de um trabalho colaborativo, aberto e investigativo com os alunos.

Partimos do pressuposto que as habilidades de CF, assunto que cada vez mais vem despertando o interesse e se tornando o objeto de estudos de pesquisadores (ADAMS, 2006; ALVES, 2012; FREITAS, 2007), traz benefícios para o aprendizado das línguas. Em, no nosso caso, o trabalho se dá com a LA, especificamente a aprendida por crianças maiores, já com fluência na L1. As propostas de atividades foram pensadas para o trabalho *on-line*, o que se justifica pelo alcance maior que podem ter, dada a alta utilização de ferramentas interativas para o ensino-aprendizagem, reforçada pela recente situação pandêmica enfrentada. Nesse sentido, nossa proposta se dá no mundo virtual, numa tentativa de democratização também do conhecimento, desde que nosso objetivo é disponibilizar os exercícios por meio de acesso livre na *internet* para aprendizes de inglês como LA e professores que desejem usar os protótipos das atividades como reforço de conteúdo.

Defendemos que atividades que lidem com a CF são úteis não somente ao papel dos aprendizes, mas também aos que lecionam a LA, aqui, especificamente, a língua inglesa ensinada a falantes brasileiros de português. Nossa justificativa ainda se sustenta pela premissa de que CF pode trazer benefícios no aprendizado de línguas, principalmente na percepção e produção de sons de línguas que não são as correntes dos locais em que se vive. Além disso, a CF beneficia a aquisição de escrita e leitura (RIGATTI-SCHERER, 2008).

Adams *et al.*, (2006) propõem atividades que trabalham a CF na língua materna endereçadas a crianças que cursam a pré-escola e o primeiro ano. Construimos nossa proposta inspirada nessas apresentadas por Adams *et al.*, (2006), porém, com adaptações apropriadas ao nosso público-alvo, as crianças um pouco mais velhas e que estejam inseridas em contexto educacional bilíngue, tendo em vista que elas já iniciaram o processo de alfabetização em sua língua materna. Crianças maiores podem já ter tido contato prévio com a língua inglesa, e um possível ambiente desregulado e imprevisível dos níveis de conhecimento sobre a LA dos alunos

também será abordado por esta pesquisa quando abordarmos as teorias da complexidade, do caos e da adaptação ligadas à aquisição de uma língua adicional.

O trabalho aqui se apresenta da seguinte forma: no Capítulo I, que corresponde a esta Introdução, apresentamos o tema de pesquisa, objetivos, justificativa e a organização do texto. No Capítulo II, descrevemos a linguagem o seu desenvolvimento, assim como contemplamos a visão de língua como um sistema adaptativo complexo. No Capítulo III, abordamos as questões do Bilinguismo e biletamento, da criança e a aquisição de inglês, para então adentrarmos em um breve panorama da educação bilíngue no Brasil. Então, no Capítulo IV, focamos na Consciência Fonológica e seus níveis tanto na L1 quanto na LA. Também discorreremos sobre a CF voltada aos aspectos do bilinguismo e do biletamento, objetivando uma base de pensamento para a construção e apresentação de nossa proposta pedagógica. O Capítulo V, trata da metodologia escolhida e o Capítulo VI apresenta os protótipos de atividades desenvolvidos. Por fim, o Capítulo VII traz as considerações finais, apresentando um resumo da pesquisa, contribuições e suas limitações.

2 A LINGUAGEM E O DESENVOLVIMENTO

Partiremos para uma caminhada sobre vários pontos de vista nas questões da linguagem. É importante ressaltar que nossa intenção é salvaguardar, respeitar e analisar o compêndio das teorias, para então fazermos também nossas opções teóricas. Que não entendamos aqui que tais opções são meras escolhas, pinceladas de uma gama de teorias, mas sim que são resultado de um diálogo contínuo com o movimento próprio das teorias e de nossa análise sobre elas. Assim, com tal atitude em mente, vejamos mais sobre a linguagem e seu desenvolvimento.

A linguagem é um dos meios, e talvez o principal, por qual a comunicação se dá. Sua descoberta e processo de construção é um processo fascinante. É por ela que a criança encontra a primeira forma de socialização, já que o ser-humano usa a linguagem como um instrumento para comunicar o que pensa ou sente. São diversas as teorias que buscam explicar a linguagem, o seu uso, o seu funcionamento, e a sua aquisição. Detalhamos em seguida algumas das principais teorias, que nos servem como base no entendimento da forma como adquirimos a linguagem quando crianças.

Para o linguista Saussure (2006), a linguagem seria diferente da língua.

(...) a linguagem (= língua considerada no indivíduo, é apenas uma potencialidade, uma faculdade, uma organização pronta para falar, mas se deixar o indivíduo por si mesmo nunca vai acontecer a língua) e a língua que é uma coisa eminentemente social; nenhum fato existe linguisticamente até o momento em que ele se torna um fato para todos, independentemente do seu ponto de partida. (SAUSSURE, 1997, p. 3).

Logo, a linguagem seria uma faculdade, ou seja, a possibilidade da língua, e a língua seria a sua execução social. Ele postula:

A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. – A esse princípio de classificação poder-se-ia objetar que o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela Natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional, que deveria subordinar-se ao intuito natural em vez de adiantar-se a ele. (SAUSSURE, 2006, p. 17)

Assim, os seres humanos teriam a capacidade da linguagem e desempenhariam tal capacidade através da língua, socialmente convencional. A ideia de a língua ser uma convenção está presente na explicação que Saussure nos

apresenta sobre a imposição do signo. Em outras palavras, a língua seria pré-existente a nós que nascemos dentro de toda uma estrutura verbal e a apreendemos e a repetimos de acordo com nosso contexto cultural, porém não é pré-existente no sentido de ser um dado prévio e neutro e sem influências culturais. O signo enquanto fator que executa a comunicação do mundo se dividiria em significante e significado, sendo o significante o símbolo, o desenho, a palavra, o sinal, a imagem acústica, e, o significado, o conceito que esses elementos carregam ou trazem. (SAUSSURE, 2006). É importante para nós a acepção saussureana de que “o laço que une o significante ao significado é arbitrário” (2006, p. 86), pois podemos perceber não como simples acidente o fato de as línguas que tratamos aqui se imporem sobre nosso trabalho, nossas escolhas, nossos contextos, como também nos auxilia para pensarmos a palavra como signo, portanto, como algo dialógico. E não só a palavra sendo assim, mas também como o processo de significação saussureano pode funcionar mesmo nos níveis fonêmicos.

A relação entre som e letra também é arbitrária, e a escrita parece interferir na pronúncia de falantes que estão em processo de desenvolvimento da LA, motivo pelo qual podem surgir dificuldades (SANT’ANNA, 2005). A autora ainda pontua que na língua inglesa, por exemplo, letras distintas representam um único fonema, enquanto na língua portuguesa a maior parte das letras correspondem aos mesmos fonemas. Wells (2005) explica que a ortografia da língua inglesa é inconsistente e irregular, o que para os falantes do português brasileiro pode ser um tanto confuso, dado que, além de não ser um sistema transparente na relação grafemas e fonemas, há a possibilidade de interferência da língua materna no desenvolvimento da LA.

O ser-humano está em contato com a língua desde seu nascimento. É interessante, então, buscar compreender como o processo de desenvolvimento da linguagem acontece. Para isso, é necessário entendermos um pouco sobre teorias de desenvolvimento. Lado (1957) descreve o desenvolvimento humano como um processo acelerado, visto que, já ao nascer, se iniciam as etapas e processos do desenvolvimento e o bebê consegue se comunicar de alguma forma. Acredita-se que o processo de desenvolvimento da língua acontece desde muito cedo na criança, já que ela ouve e observa atentamente tudo o que acontece ao seu redor. O balbúcio, uma das primeiras manifestações linguísticas, a exemplo, pode ser considerado como uma forma de comunicação (SCHEUER et al, 2003).

Os estágios de desenvolvimento da linguagem impressionam por serem muito parecidos ao redor do mundo. Lightbown e Spada (2013) mencionam que os bebês, logo em suas primeiras semanas, conseguem ouvir e distinguir os sons de todas as línguas. Sobre isso as autoras pontuam ²:

Eles não apenas são capazes de distinguir a voz de suas mães das de outros falantes, como também parecem reconhecer a língua falada ao redor delas antes de nascerem. Além do mais, em experimentos projetados habilmente, pesquisadores demonstraram que bebês pequenos são capazes de uma discriminação auditiva sofisticada. Por exemplo, eles conseguem ouvir a diferença entre sons similares como 'pa' e 'há'. (p. 6)

Então, por volta dos 12 meses de idade, aproximadamente, a criança para de diferenciar tais sons e passa a filtrar e desenvolver habilidades nos sons da língua, ou línguas, que mais ouve. Para exemplificar Lightbown e Spada mencionam os bebês que se tornarão falantes de árabe. Segundo elas, quando chegam a um ano de idade, eles param de reagir à diferença entre os fonemas 'pa' e 'ha', que não existem na língua árabe. No entanto, bebês que têm contato regularmente com mais de uma língua continuam reagindo a tais diferenças por mais tempo (ibid.).

Adams *et al.*, (2006), seguindo essa perspectiva, afirmam que os bebês já sintonizam os fonemas da sua língua nos primeiros meses. E, mesmo antes disso, há indícios de linguagem. Citamos como exemplo um teste com bebês recém-nascidos desenvolvido e mostrado no documentário *Why do we talk* (2009, 2010) da rede britânica BBC³. Com eletrodos colados na cabeça, um bebê é submetido a uma análise que consiste em ter suas reações cerebrais monitoradas enquanto ouve uma mesma frase pronunciada por duas pessoas diferentes: o médico e a mãe. Enquanto há choro e reações amenas no cérebro do bebê quando ele ouve a voz do médico, há calma e reações maiores quando é a mãe que fala a frase. A conclusão da equipe, no

² Todas as traduções são nossas. Essa em questão vem do original: *Not only do they distinguish the voice of their mothers from those of other speakers, they also seem to recognize the language that was spoken around their mother before they were born. Furthermore, in cleverly designed experiments, researchers have demonstrated that tiny babies are capable of very fine auditory discrimination. For example, they can hear the difference between sounds as similar as 'pa' and 'ha'.*

³ Documentário feito a partir dos estudos de Roy (2006); Fitch (1997); Price (1999); Fifer (2004); Tchernichovski (2009); Vargha-Khadem (2005), Kirby (2008). Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x40jndd>.

documentário, é que os bebês já estavam ouvindo, e, portanto, adquirindo certa linguagem, mesmo antes de nascer.

Schirmer *et. al.* (2004), divide o desenvolvimento da linguagem em duas etapas: a pré-linguística, que começa no nascimento e vai até os 12 meses, e a fase linguística, que dura até os 48 meses. Na primeira fase, são produzidos apenas fonemas, sem nenhuma palavra propriamente dita. Nesse momento é que ocorre o choro diferenciado de sons primitivos, o início dos balbucios e da imitação de sons. Já na segunda fase, a criança começa a falar as primeiras palavras, combiná-las e evolui até conseguir formular frases com artigos, verbos, plural e outros elementos. As autoras ainda afirmam que o processo desenvolvimento da linguagem possui ainda quatro sistemas interdependentes: o sistema pragmático, o fonológico, semântico e gramatical. O sistema pragmático envolve o uso da linguagem em contexto social, a maneira como se ajusta a determinadas situações sociais. O fonológico diz respeito à percepção e produção dos sons para a formação das palavras, enquanto o semântico trata das palavras e seus significados. Por sua vez, o sistema gramatical é responsável por combinar palavras em frases compreensíveis através de suas regras morfológicas e sintáticas, e junto do sistema fonológico, conceder forma à linguagem.

Como já mencionado, as crianças em idade pré-escolar passam a desenvolver uma consciência metalinguística, habilidade que continua a se aprimorar nos anos seguintes. Patricia Kuhl (2011) afirma que bebês e crianças compreendem as propriedades estatísticas das línguas às quais estão em exposição, e absorvem com facilidade os idiomas. Isso aconteceria até os sete anos de idade, quando aparentemente há um certo declínio na capacidade. Ainda assim, nos anos escolares, o crescimento de vocabulário de alunos bilíngues é um dos fatores mais impressionantes (KUHL, 2011).

A idade escolar é também o momento em que as crianças passam a ser alfabetizadas e a estabelecer a relação dos sons com a escrita. Lightbown e Spada chamam a atenção para a importância da alfabetização, visto que “ver as palavras representadas por letras e outros símbolos em uma página leva as crianças a compreender que, além do significado, a linguagem possui forma.”⁴ (op. cit., p. 13). A

4 Do original: “*Seeing words represented by letters and other symbols on a page leads children to a new understanding that language has form as well as meaning*”.

forma da linguagem nos proporciona um aumento de consciência em relação ao fato de que as palavras não são algo opaco e sem subdivisões possíveis.

2.1 O desenvolvimento da linguagem humana

Para Sacks, “um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém, está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato, pequeno” (2010, p. 44). A língua se apresenta aí como peça essencial para o desenvolvimento humano. Toda esta gama de ideias sobre o desenvolvimento da língua cria uma curiosidade sobre as questões dos alcances da comunicação dos seres-humanos. Uma indagação primordial é se as pessoas desenvolvem uma língua por funções congênitas ou a adquirem exclusivamente por meio da interação social. Casos como o da ucraniana Oxana Malaya, que aparentemente foi criada por cães, ilustram ambigualmente um comportamento imitativo – a menina se comunicava por latidos –, e também obviamente fazia uso de suas atribuições motoras de forma a agir como um cão. O já citado documentário *Why do we talk* (2009, 2010) apresenta a “criança selvagem”, como ficou conhecida, e alerta que depois de resgatada, Oxana conseguiu pronunciar o que eles chamaram de “palavras humanas”. Embora jamais tenha conseguido se igualar à média de instrução daqueles que foram ensinados a falar desde a infância, Oxana demonstrou grandes avanços na língua, chegando a participar de programas da televisão ucraniana⁵, e demonstrando que a propensão à fala da menina quando estimulada é relevante. As tentativas de explicar como se dá o desenvolvimento da linguagem na criança são necessárias, pois podem nos elucidar sobre questões importantes da comunicação humana.

A nossa visão do ser humano é a de um ser atravessado por fragmentações, anseios, diversificações culturais, oriundo de diferentes contextos, portanto, não há facilidade alguma de o encaixarmos em níveis ou maneiras de ser e mesmo em degraus de desenvolvimento linguístico. Temos noção de que a identidade das crianças as quais nos focamos não seria uma única, completa. O teórico jamaicano Stuart Hall (2003) debruçou-se sobre o assunto e busca uma compreensão do que é identidade por meio de uma análise do desenvolvimento histórico do mundo

5 Está no portal de vídeos *Youtube*: <https://www.youtube.com/watch?v=CSifkl8WQQw>

contemporâneo. Num primeiro momento, a identidade do sujeito do Iluminismo era centrada em si, racional, individualista e frequentemente “*descrito como masculino*” (2003, p. 11). Em um segundo momento, Hall aponta para uma descentralização desse sujeito com as ideias de um subconsciente também ativo no que seria o ser. Depois, o sujeito se vê rodeado e em função de uma sociedade, um animal social que se define em sua relação com outros. E finalmente, Hall observa e explicita o sujeito pós-moderno, com suas identidades fluídas, fragmentadas, com a possibilidade de serem opostas e instáveis. Afirmaria o teórico que “a identidade completa e coerente é uma fantasia” (2003, p. 13).

Neste trabalho, esse ser pós-moderno ilustrado por Hall é provavelmente com quem estamos lidando, mas com uma destacável diferença: nosso foco é a criança pós-moderna, é a criança contemporânea, o infantil agora. Não é nosso escopo aqui explorar esse campo identitário, mas é necessário que tenhamos claro o nosso ponto de visão para que consigamos trabalhar: logo, apesar de entendermos as crianças também como seres em formação, sem identidades fixas, sem serem facilmente encaixáveis em níveis de aprendizagem e processos de desenvolvimento, atravessadas por suas culturas, precisamos, a fim de capitular direções aos estudos e atividades que vamos propor, uma espécie de idealização de aprendiz. Assim, apesar da variedade inesgotável do ser, precisamos nos ater a estudos-base que de alguma forma escalem e criem certos limites e nos sirvam como baliza na aquisição e desenvolvimento da língua.

Larsen-Freeman e Long (1991) afirmam que há, pelo menos, quarenta teorias que tentam explicar como ocorre o desenvolvimento da língua adicional, enquanto Menezes destaca a dificuldade em se abandonar tais hipóteses, uma vez que fazem sentido, apesar de só explicarem partes do processo de aquisição e não ele, o processo, como um todo (2013, p. 407). Martín Martín (2004) argumenta que é necessário olhar para a aquisição da LA por meio de pontos de vista multidisciplinares, seja pelo da Linguística, Neurociência ou Psicologia, considerando que apesar das incontáveis teorias e hipóteses ainda não existe um consenso sobre como, de fato, se dá o desenvolvimento. Menezes (2013) explica que o processo de aprendizagem de língua não é linear, tampouco previsível, e que a maioria das teorias acabam ignorando aspectos importantes do desenvolvimento ao se concentrar meramente nas estruturas sintáticas da língua alvo.

O que contemplamos é que as teorias estudadas parecem completar umas as outras, e que nos aproximamos de abordar a língua como um sistema adaptativo complexo que atua em questões suas internas também como age no mundo. A língua, então seria este sistema complexo que se adapta de acordo com as circunstâncias de si, do momento, do local, do contexto em que se está. Vejamos mais no próximo tópico.

2.2 Desenvolvimento de LA como um Sistema Adaptativo Complexo

Ao abordarmos o desenvolvimento da língua adicional pela ótica da teoria do caos (MENEZES, 2011) percebemos que este caos está imbricado num todo das diversas partes que as línguas e seus aprendizados constroem. Como afirma Leffa (2016), a língua e seu aprendizado partem de um sistema adaptativo complexo em que a língua em si já seria um sistema que não só narraria as coisas do mundo (outros sistemas), mas atuaria sobre elas. Vejamos que as complexidades dos sistemas linguísticos são também incontrolláveis, ou seja, há uma tentativa, segundo Leffa (2016) de uma manutenção na complexidade dos sistemas, ao mesmo tempo que uma necessidade de transformação. Seria tal transformação que levaria o “sistema à beira do caos” e provocaria “a revolução necessária para que ele evolua.” (LEFFA, p. 8). Vejamos mais sobre essa relação de complexidades caóticas.

Tendo em mente os nossos aprendizes como seres complexos, respondentes ativos de suas circunstâncias e contextos, é necessário também compreender os processos de desenvolvimento da língua pela ótica da complexidade que envolve, a qual se dá também na imprevisibilidade das etapas. Um processo de estudo que deseje um aluno passivo, que só adquira os conhecimentos de forma sequencial com a exatidão de limites preestabelecidos parece ser uma utopia já que é impossível prever o que os aprendizes irão absorver em um mundo cada vez mais conectado. Não há como segurar a curiosidade ou mesmo a falta de atenção sobre conteúdos ministrados. É aí que percebemos que temos que encarar, por mais que tentemos e acreditemos serem necessários escalas e caminhos de desenvolvimento, a possibilidade caótica de aprendizagem.

Concordamos com Menezes (2011) quando a autora compara a aquisição da língua adicional aos mitos da criação de diferentes culturas. Como exemplo, ela citaria

o mito chinês em que céu e terra existiam em estado de caos dentro de um ovo, no qual nasce Pangu, que o quebra. Ao se quebrar, o ovo liberaria o céu e a terra, e Pangu os segura com os braços e as pernas para que fiquem no lugar que hoje estão. Na mitologia grega, o universo nasce a partir do caos (MENEZES, 2011). Em cada um o universo é criado de uma forma diferente, porém, em comum entre eles existe o consenso de que no início tudo era caos. A língua adicional então “se desenvolve a partir de um estado disforme e vazio em que estruturas são adicionadas em uma sequência ordenada ou, como no mito de Pangu, a partir de uma estrutura inata prévia” (MENEZES, 2011, p. 189).

Oliveira (2011) alega que o termo “caos” significava o vazio que havia antes da criação do universo de modo que o mundo existe porque antes existiu o caos. O caos é, portanto, um pré-requisito de ordem (OLIVEIRA, 2011, p. 14). Menezes (2011, p. 191) explica que o termo dá nome aos sistemas que parecem ser desordenados. Menezes continua descrevendo a teoria do caos como uma teoria que lida com sistemas determinísticos cujo comportamento seja imprevisível a longo prazo: “o nome caos é dado a esse comportamento imprevisível de um sistema determinístico” (2011, p. 191). Já Lorenz (2001) menciona que tais sistemas parecem ser aleatórios, embora não o sejam. Ele esclarece que até podemos acreditar que alguns fenômenos seriam governados por “leis deterministas e que reagem de forma regular, mas acabamos descobrindo que, em determinado momento, seu comportamento é mais irregular do que supúnhamos” (2001, p. 157). Nas palavras de Sletthaug:

Caos, no uso original, sugere a energia aleatória com potencial para o crescimento e a ordem. Muito embora no uso contemporâneo não científico “caos” tenha adquirido um sentido de confusão e desordem, na acepção científica contemporânea a palavra tem afinidade com o original grego: ela sugere o estado paradoxal no qual o movimento irregular pode levar a um padrão e a desordem e a ordem estão ligadas. (SLETHAUG, 2000, p. xxiii).

A ideia de um caos deixa implícita em si também a ordem. E a visão sobre o termo e o que ele representa é relativa dependendo dos contextos. Se pensarmos no caos como a desordem primeira das palavras da LA sendo apresentadas a aprendizes da língua, poderíamos ter como ordem uma organização didática do que deveria se aprender primeiro. Tal ordem poderia ser o estudo de pontos gramaticais, e a permanência paulatina desse estudo até se transformar em tradição. Para contrapor tal tradição e desconstruí-la, existiria a possibilidade de apelarmos também para uma

instabilidade, ou seja, a volta a um caos que flerte com imprevisibilidades no ensino-aprendizagem de línguas. O caos não significaria simplesmente a desordem, mas sim, estaria previsto na organização do programa de ensino. Seria um caos controlado para desestabilizar os cenários de aprendizagem e criar desafios e momentos. O resultado disso também é caótico: não há como prever a reação dos envolvidos, nem as facilidades ou mesmo traumas decorrentes de possíveis *plot twists* no estudo de uma língua adicional. O trabalho, logo, deve ser cuidadoso, pois este domínio sobre o indominável deve se tornar também meta. Aqui, o caos, como asseveram Freeman e Cameron, “é usado como um termo matemático para descrever alguns modos de comportamento que não são previsíveis, mas que não são também aleatórios”. (2008, p. 57),

Concepções como a do caos nos ajudam a enxergar as bases envolvidas no ensino de língua e a revelar a grande complexidade delas. A abordagem, então, passa a compreender a língua em sua variabilidade. Os possíveis do caminho de aprendizado de uma língua não seguem padrões facilmente previsíveis. Com De Bot, Lowie e Verrspoor (2007), podemos perceber que uma trajetória linguística em sua dinamicidade não é passível de exatidões. É necessária uma visão compreensiva de que o esperado de um aluno de língua deve levar em conta elementos vários em seu desenvolvimento, assim como questões que o atraem ou lhe causam repulsa. Acrescentamos a possibilidade de que pela busca humana por padrões e pela sua capacidade de adaptação, mesmo questões caóticas, de elementos atrativos ou repulsores, se tornem de alguma forma, não ao todo, pré-calculadas, o que lhes tiraria o estado de caos. No entanto, a própria variabilidade dos sistemas e a dinamicidade dos tutores podem abalar as estruturas que tentam se fixar e criar novamente o caos e assim a complexidade dos sistemas ocorreria.

Como vimos, Leffa (2016) alude que o ensino da língua, assim como a própria linguagem, é comparável a um sistema adaptativo complexo, pois se modificaria conforme o tempo e o espaço. Para De Bot (2008), Sistemas adaptativos complexos estariam agrupados num conjunto de termos que ele chama de Teoria de Sistemas Dinâmicos (*Dynamic Systems Theory*) e que as mudanças desses e nesses sistemas se dariam de forma não linear. O autor (2017) adota o termo Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC) para se referir tanto à Teoria da Complexidade quanto à Teoria dos Sistemas Dinâmicos. Em processos não lineares, o resultado de uma

ação seria impossível de ser previsto ou calculado (LIMA JR., 2013). De Bot, Lowie e Verspoor explicam:

Existe uma relação não-linear entre o tamanho da perturbação inicial de um sistema e os efeitos que elas teriam a longo prazo. Algumas mudanças mínimas podem levar a efeitos imensos, enquanto perturbações enormes podem ser absorvidas pelo sistema sem muitas mudanças. (2007, p. 8)⁶

A complexidade e adaptação dos sistemas, como defendem Larsen-Freeman em 1997, ocorreriam no desenvolvimento de uma língua adicional por meio de erros, estagnações, saltos, ou seja, uma série de imprevisibilidades. Aprender seria então “a interação entre exposição e nosso sistema de auto-organização que seria, por definição, fechado à possibilidade de inspeções” afirmaria De Bot ao falar sobre Larsen-Freeman (2008, p. 171).

Para Brownman e Goldstein (1992) as primeiras palavras da criança acontecem por um “padrão holístico de rotinas articulatórias” (p. 39). Ao ouvir as palavras, ela passa a distinguir os fonemas e os ajusta a seus gestos até que consegue coordenar a articulação e o som. Albano (2001) ainda aponta a importância da repetição para o desenvolvimento da habilidade de articular som e gesto. As repetições podem criar um quadro de estabilidade, na visão dos sistemas adaptativos complexos, que deve, em algum momento, sofrer perturbações, para que ocorra evoluções no desenvolvimento da língua.

Ainda Leffa assevera que os elementos de uma língua fariam uma interação entre si. E não atuariam de maneira isolada. Vejamos o que o autor diz:

A língua inclui sons, mas não é apenas sons, inclui palavras, mas não é apenas palavras. Nada é isolado na língua, nem a própria língua; ao mesmo tempo em que inclui subsistemas é também incluída em sistemas maiores. Mais ainda: não apenas é incluída, mas age e interage com esses sistemas, produzindo sentido e efeitos de sentido. Num plano ainda mais alto, podemos dizer que quando falamos, não só agimos sobre o mundo, mas o criamos com o que dizemos. (LEFFA, 2016, p. 3)

Se podemos criar o mundo com o que dizemos, criamos com a língua que usamos. Assim, poderíamos nos perguntar: quantos mundos não conhecemos apenas por não falarmos outra língua? A complexidade de todo um processo se revela e a busca por uma sensibilidade ao tratarmos do assunto e das práticas se torna

⁶ Do original: “*There is a non-linear relation between the size of an initial perturbation of a system and the effects it may have in the long run. Some minor changes may lead to huge effects, while major perturbation may be absorbed by the system without much change.*”

também necessária. As ações da figura dos professores são ressaltadas também por Leffa: ele exemplifica que “uma pequena ação em determinado ponto do sistema pode gerar consequências de enormes proporções em sua evolução” (2016, p. 5), enfatizando aí, a nosso ver, também a dinamicidade dos sistemas adaptativos complexos. Tendo consciência disso, professores podem com determinados atos suscitar aos alunos curiosidades e mesmo autonomia nas maneiras de aprender, pois

o elemento que seduz nos sistemas adaptativos complexos, do ponto de vista pedagógico, é que um pequeno gesto do professor pode desencadear uma série de ações no aluno, que, por sua vez, deflagram outras ações, capazes de produzir minimamente um efeito dominó, chegando às vezes ao nível de uma reação em cadeia. (LEFFA, 2016, p. 7).

Os gestos dos professores podem muitas vezes ser de manutenção de uma forma de ensinar como também de desestabilização dessa mesma forma. Leffa nos chama a atenção para os elementos atratores que, antes conceituados em outras áreas exatas de estudo, também podem fazer diferença no mundo da linguística aplicada. Atratores seriam forças que podem reforçar práticas dentro de sistema assim como abalá-las. Aqui, o sistema adaptativo complexo se encontra com o que vimos sobre o caos, pois para Leffa

o professor não pode ser apenas um atrator fixo, na vã tentativa de fechar o sistema e apenas incentivar a manutenção do que deve ser preservado; tem que ser também um atrator estranho, não só acatando as turbulências ocasionais e inevitáveis que faz o sistema evoluir, mas até contribuindo para elas aconteçam. Ambos são necessários para que o sistema evolua. (2016, p. 10).

Atratores podem ser vistos como um sinal de escape criativo na aprendizagem da língua, mas isso depende dos atratores que mantivessem certo padrão para justamente os elementos da criação poderem aparecer. Os sistemas do ensino de línguas se revelam adaptativos, pois mudam de acordo com contextos sociais, de época, de locais, de práticas e pontos de vista, assim como são complexos já em sua origem, pois a língua em si é já complexa desde que tem o poder de incluir e excluir, validar e invalidar os seres humanos e seu contato com as coisas na grande conversação do mundo.

A discussão deste item nos revela que os aprendizes de uma língua adicional não estão simplesmente em um estado autômato de aceitação do que lhes é passado.

É necessário entender que o erro e suas recaídas, travamentos e pausas, saltos e imprevisibilidades ocorrem durante os momentos de ensino de qualquer assunto, incluindo as línguas. Também percebemos com a dinamicidade, complexidade, e adaptação dos sistemas estudados aqui, que as respostas dos processos de ensino-aprendizagem nem sempre serão as mesmas. Compreender a complexidade caótica inerente nos contextos desses processos evita até mesmo frustrações tanto de tutores como de alunos, assim como aumenta a consciência dos envolvidos sobre a inexatidão dos resultados.

Nossa visão corrobora a ideia de que a língua e tudo que envolve seu aprendizado pertencem a um processo que se mantém de momentos caóticos e de momentos de tentativa de ordem, no caso do ensino formal, que é exatamente, como vimos, o que Leffa irá defender. Isso constrói a complexidade de um sistema que se adapta a contextos e muitas vezes é o próprio contexto:

A língua se torna mais interessante quando a vemos além de seu sistema interno e percebemos os laços que ela cria com outros sistemas, externos a ela. Inicialmente esses laços, como ponteiros, são de natureza apenas referencial, indexando coisas do mundo, mas, com o tempo e uso, vamos percebendo que eles não apenas apontam para o mundo, mas também agem sobre ele. (2016, p. 3).

Como Leffa ilustra, pensamos aqui no aprendiz dos tempos modernos que além de aprender um idioma na escola, também aprenda em casa, no mundo on-line, com amigos, com meios de comunicação e que não tenha controle sobre níveis do que se está aprendendo. É pensando neste aprendiz, envolto aos sistemas complexos de aprendizagem, dentre elas a própria língua, que construímos nossas atividades aqui propostas.

Abordar a língua e seu ensino como sistemas adaptativos complexos é compreender que a língua em si é um sistema com uma estrutura interna e que age sobre si e sobre situações a ela externas, ou seja, há uma complexidade na língua e seu desenvolvimento que não se apresenta de forma padronizada, por estágios necessariamente definidos, apesar de também concebê-los. Como ensina Leffa:

O ensino da língua – tanto materna, estrangeira, adicional, ou segunda – pode ser visto como um sistema adaptativo complexo. É adaptativo porque muda no tempo e no espaço. Em relação ao tempo, sabemos que a língua materna, por exemplo, não pode ser ensinada hoje como se ensinava há 50 anos; em relação ao espaço, concordamos que o ensino do espanhol em zona de fronteira não pode ser o mesmo de uma escola no interior de São

Paulo. Além de adaptativo, o ensino é também complexo, envolvendo a interação de múltiplos elementos que não fazem sentido isoladamente. (2016, p. 2).

Assim, podemos entender que a complexidade das línguas não se desfaz simplesmente quando também desenvolvemos uma língua adicional. Cada língua tem suas particularidades e relações. Logo, o bilinguismo, que parte do ensino de uma língua adicional à materna também pode ser concebido como um sistema adaptativo complexo. O bilinguismo, então, se compõe de vários elementos que se relacionam de forma imprevisível. Como visto em De Bot (2008), o que chamamos de caos, quando falamos de teoria da complexidade, não é uma simples falta de ordem, mas sim, imprevisibilidade. Lima Junior afirma também sobre o tema:

O comportamento dos sistemas complexos não se encontra em seus componentes individuais, mas emerge das interações de tais componentes que se interconectam e interagem entre si e com seus arredores, com resultados imprevisíveis. (2013, p. 551).

As línguas que fazem parte de um contexto em que o bilinguismo se dá, então, são complexas em si, na relação individual de cada uma com as coisas do mundo, além de haver uma relação entre elas, que acaba se formando em inferências, buscas de sentido, diferenças, aproximações e similaridades. Ainda abordaremos com maior fôlego as questões do bilinguismo no capítulo 3.

3 O BILINGUISMO E O BILETRAMENTO

3.1 Definições de bilinguismo

Nossa concepção de bilinguismo aqui tem seu recorte. Trata-se do par português-inglês. Logo, é necessário que nos atenhamos a este ponto. Para tanto, faremos uma incursão sobre o bilinguismo, e a língua inglesa. Pode ser um tanto difícil encontrar um consenso na definição de bilinguismo, tendo em vista de que se trata de um processo complexo e com mais de uma definição. Ao longo das décadas, estudiosos consideraram diferentes hipóteses (BLOOMFIELD (1933), THIERRY (1978), GROSJEAN (1982), WEI (2000), WHITE (2003), entre outros).

De acordo com Hakuta (1986), o bilinguismo passou a ser estudado no início do século XX, e era considerado algo negativo, visto que era abordado por um viés sociológico e não como uma questão linguística. Foi apenas na segunda metade do século XX que o bilinguismo passou a ser visto como algo positivo para o desenvolvimento cognitivo. Nos Estados Unidos, havia grande apreensão devido à questão da miscigenação do povo americano com imigrantes vindos do sul e leste europeu, tendo em vista que esses eram considerados de uma etnia “inferior”. Os estudiosos procuravam imigrantes com poucas habilidades linguísticas para comprovar a tese de caráter discriminatório de que línguas e culturas misturadas poderiam contaminar o ideal de “pureza” que tinham de seu povo. Hakuta explica⁷:

Os primeiros estudos sobre bilinguismo e inteligência não se preocupavam com o bilinguismo em si. Se de alguma forma foi pensado, o bilinguismo (ou a falta de habilidade em língua inglesa) foi rejeitado como demonstração de inteligência, para ser considerado, em suas diferenças, por meio de origens raciais e étnicas. (HAKUTA, 1986, p. 16).

Bloomfield (1933) considerava que para ser bilíngue, o falante deveria ter o domínio das duas línguas tal qual um falante nativo. Em suas palavras⁸: “nos casos em que o aprendizado da língua estrangeira não vem acompanhado da perda da

⁷ Do original: *The first studies of bilingualism and intelligence were not concern with bilingualism per se. if they considered it at all, they rejected bilingualism (or lack of English ability) as an explanation of intelligence, preferring instead to attribute such differences to racial and ethnic origins.*

⁸ Do original: *In the cases where this perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism, the native-like control of two languages.*

língua nativa, isso resulta em bilinguismo, o controle nativo das duas línguas” (BLOOMFIELD, 1933, p. 55, 56).

Para Macnamara (1966), uma pessoa bilíngue deve dominar pelo menos uma das habilidades de linguagem na língua adicional, entre fala, compreensão oral, leitura e escrita, mesmo que minimamente. Por outro lado, para Haugen (*in* HAKUTA, 1986), a proficiência possui maior relevância, visto que para o autor um falante bilíngue consegue produzir enunciados completos e significativos em língua diferente de sua língua materna. Já Grosjean (1982) define o bilíngue como alguém que usa duas ou mais línguas em seu dia a dia. Por fim, Wei (2000) aponta que o indivíduo bilíngue é aquele que faz uso de duas línguas, em níveis distintos de proficiência.

Baker (2001), sugere que há dois tipos de bilinguismo que são distintos entre si, porém com elementos que os ligam: o bilinguismo individual e o bilinguismo social. No primeiro, o bilinguismo é observado como algo que somente um indivíduo possui, enquanto no segundo os bilíngues estão em grupos que podem ser encontrados em uma determinada região, ou espalhados em comunidades. Em comum entre os dois tipos pode-se constatar que “a atitude dos indivíduos perante uma língua minoritária afeta a manutenção, restauração, mudança e a morte dela em uma sociedade” (BAKER, 2001, p. 3).⁹

Ainda, Baker menciona os diferentes campos do bilinguismo e educação bilíngue que ajudam a compreender os termos e distinções adotados pelos estudiosos da área, já que não existe um padrão de uso de tais termos. Ele explica sobre as dimensões no bilinguismo que devem ser analisadas em conjunto, e não de maneira isolada. São elas: idade, habilidade, equilíbrio entre duas línguas, desenvolvimento, contexto e a diferenciação entre bilinguismo eletivo e circunstancial.

Na primeira dimensão, a idade, pode ocorrer o bilinguismo simultâneo, quando a criança adquire duas línguas ao mesmo tempo desde o nascimento; ou o bilinguismo sucessivo ou sequencial, quando a criança começa por aprender a língua materna e só depois inicia, ou é iniciada, na aquisição de uma língua adicional (CHEDIAK, 2019). Quanto à habilidade, esta pode ser produtiva, quando o indivíduo bilíngue fala e escreve em ambas as línguas, ou receptiva, quando é demonstrada apenas a capacidade de compreensão e leitura. Com relação ao equilíbrio entre as duas

9 Do original: *...the attitudes of individuals towards a particular minority language may affect language maintenance, language restoration, language shift or language death in society.*

línguas, Fishman (apud BAKER, 2001) afirma que raramente alguém apresenta competência linguística no mesmo nível de proficiência em todas as situações, o que torna o conceito um tanto idealizado. Ao tratar do desenvolvimento, a língua adicional pode estar em ascendência, ou seja, ela está evoluindo, ou em um processo de recessão, quando ela, por alguma razão, está se deteriorando. Já o contexto nos diz sobre o ambiente em que cada língua é adquirida e usada. Numa comunidade endógena, por exemplo, os habitantes falam mais de uma língua diariamente, enquanto uma comunidade exógena inclui áreas monolíngues onde seus indivíduos bilíngues têm contato com outras comunidades de forma esporádica e em determinadas situações, tais quais redes sociais ou viagens (CHEDIAK, 2019). Por fim, segundo Valdés e Figueroa (1994), o bilinguismo eletivo acontece por escolha, ao contrário do bilinguismo circunstancial, que se dá, geralmente, por uma questão de sobrevivência do falante.

Notamos que as definições de bilinguismo abordadas aqui podem se complementar. Aqui, assumimos, então, uma perspectiva que leva mais em consideração o bilinguismo eletivo, e que carrega diversos aspectos das definições aqui trazidas. Pelo nosso entendimento, o bilinguismo não necessariamente precisa ser praticado todos os dias, não se idealiza com níveis de equilíbrio ou domínio entre as duas línguas, mas também não exclui a busca desses parâmetros de seu quadro. Aproximamo-nos, então, do que afirma Macnamara ao concluir, como visto acima, que o bilíngue tem habilidades em duas línguas em níveis distintos. Isso é importante para nossa pesquisa porque os aprendizes que temos em mente são crianças com o bilinguismo em desenvolvimento: queremos analisar, entender e promover o desenvolvimento de crianças bilíngues.

Apesar do linguista François Grosjean ter tratado mais diretamente da questão do bilinguismo com ênfase especial ao adulto bilíngue, há em seu texto elementos que também podem ser de auxílio quando o autor afirma que

os bilíngues adquirem e usam suas línguas com diferentes propósitos, em diferentes situações de vida e com diferentes pessoas. Isso acontece precisamente porque as necessidades e usos das línguas são normalmente muito diferentes e os bilíngues raramente desenvolvem a mesma fluência nas duas línguas. O nível de fluência atingida numa língua (mais precisamente numa habilidade linguística) dependerá da necessidade de uso daquela língua e será específica ao domínio (casa, trabalho, escola, etc.). É, portanto, perfeitamente normal encontrar bilíngues que somente leem e escrevem em uma das línguas, mas que possuem fluência oral reduzida na língua que só

usam com um número restrito de pessoas, ou que são capazes de discorrer sobre apenas um assunto particular em uma das línguas. (2008, p. 165).

A partir do exposto, então, , tomando como base a concepção de língua como Sistema Adaptativo Complexo, nos centramos em abordar o bilinguismo em suas variedades, níveis, e necessidades, seguindo essa perspectiva nas propostas de atividades pedagógicas, de modo que possam prever as complexidades inerentes ao processo. Elencamos aqui então nossa visão sobre o bilinguismo, como visto, com Macnamara, também à luz de o que Grosjean cita acima: temos como bilingue uma pessoa que pode possuir desequilíbrios não só no nível de conhecimento de sua língua mãe e sua língua adicional como também pode apresentar diferenças nas habilidades ligadas a essas línguas. Consideramos ainda, a partir da visão teórica dos Sistemas Adaptativos Complexos, que essas línguas se relacionam e se modificam, com momentos de instabilidade em ambos. As crianças para as quais endereçamos nossas propostas aqui são aquelas que aprendem inglês na escola, ou em algum outro contexto, depois de iniciada a sua aquisição da L1, o português. Assim, abordaremos, em seguida, o caso da aquisição da língua inglesa pelas crianças.

3.2 Educação bilíngue no Brasil

A educação bilíngue, a que nos referimos aqui, é aquela específica que conta com português e algum segundo idioma estrangeiro, e não práticas de bilinguismo a partir de propostas de português e de sua língua de sinais, por exemplo. Dentre as línguas adicionais, é de nosso interesse especificamente a língua inglesa, é a ela que aqui nos atemos. O recorte é, claro, problemático, uma vez que considerar o par língua inglesa - língua portuguesa como o aspecto crucial de bilinguismo pode acabar criando e reforçando o mito do Brasil monolíngue. Uma língua adicional, seja qual for ela, seria sempre adicionada ao português, como se só se falasse português em terras nacionais. Temos em mente que o português se sobrepõe no país por meio do apagamento de minorias linguísticas. As línguas indígenas, de migrantes, e LIBRAS, por exemplo, compõem importantes e consideráveis parcelas da sociedade. (MEGALE, 2018). Logo, tendo em vista a diversidade linguística no Brasil, é preciso criar aqui outro recorte a ser abordado: o da educação bilíngue no par português - inglês.

O par português – inglês é o escolhido neste trabalho por ser a escolha da maior parte de escolas bilíngues. Chamamos a atenção para o fato de que uma visão da língua inglesa como uma língua que teria só benefícios ou estaria acima das outras é um “construto cultural do colonialismo” (PENNYCOOK, 2007, p. 100), visto que pode eliminar as variedades linguísticas das regiões. Pennycook (1994) alega que a disseminação da língua inglesa não deve ser vista como um processo natural, neutro e exclusivamente benéfico. As línguas, e seus usos, estão ligadas também a projetos de poder e à política. O colonialismo se dá por culturas hegemônicas, e não podemos deixar de termos isso agregado à nossa consciência quando falamos de línguas, seu aprendizado e ensino, e porquê de existir.

A língua inglesa começa a ser ensinada no país de forma oficial no ano de 1809. Foi um decreto da data de 22 junho pela corte portuguesa que criou escolas de francês e inglês no Brasil. Até a data, as línguas clássicas, como o latim, é que tinham maior prestígio no ensino do país. Logo, o método utilizado para o ensino de língua inglesa foi aquele que era aplicado ao latim, como relata Dörthe Uphoff (2008). O método de gramática-tradução foi amplamente usado numa demanda para uma parcela reduzida da população.

No Brasil do início do século XX, apenas uma elite tinha acesso a uma educação geral básica e estudava-se as línguas sob um enfoque humanista clássico, ou seja, com o intuito de contribuir para a formação intelectual e espiritual do aluno. Por isso, valorizava-se a análise gramatical e a leitura e tradução de bons textos literários, em detrimento do domínio prático do inglês. (UPHOFF, 2008, p. 2).

Os métodos e abordagens mudaram muito e mesmo o acesso à escola no passar dos anos, mas o bilinguismo continua sendo algo muito mais ligado a certo elitismo na sociedade. Em 2021, o ensino bilíngue estava diretamente ligado a escolas particulares, segundo o Instituto Brasileiro de Estudos em Educação (IBEE). De 40 mil instituições privadas, uma média de 1,2 mil oferecia o ensino bilíngue.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não prevê o ensino de línguas estrangeiras na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2018). Seria apenas a partir do sexto ano a obrigação do ensino de língua inglesa. Algo a se destacar é a ênfase que o inglês ganha na categoria de língua estrangeira na BNCC. A língua inglesa se caracteriza, então, como Língua Franca:

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (BRASIL 2018, p. 241).

Embora a concepção de língua inglesa como variada e como ponto de acesso a um mundo multidimensional e globalizado também nos apeteça, entendemos que o privilégio da língua inglesa sobre outras línguas já consagradas no ambiente educacional público, como o caso da língua espanhola, é problemático. Porém, o nosso recorte é outro, e não podemos nos alongar no caso. Aqui, percebemos que a falta da obrigatoriedade da língua inglesa nos anos iniciais acaba deixando um espaço a ser preenchido e o é pelas escolas privadas, que capitalizam a oportunidade, oferecendo-se como dotadas de um ensino bilíngue.

Sobre as definições do que seria uma educação bilíngue, há um certo aspecto nebuloso. O parecer do Ministério da Educação CNE/CEB nº 2 de 2020 regulamenta e orienta a compreensão do que é uma escola bilíngue. O documento também faz certas diferenciações: a escola bilíngue seria aquela que promove currículo de disciplinas integrado e ministrado em duas línguas, focado na formação e desenvolvimento de competências acadêmicas por meio e nessas línguas. Já uma escola com currículo bilíngue optativo não se enquadraria como escola bilíngue, tendo uma língua adicional sendo oferecida através de atividades extracurriculares. No caso dessas instituições, o parecer deixa claro que “a escola deve explicitar essa escolha ao seu público e informar que a instituição não se enquadra como escola bilíngue” (CNE/CEB nº 2 de 2020). O ensino para ser bilíngue também deve contar com professores com formação na língua adicional, comprovando ter o nível mínimo B2 no quadro comum europeu (CEFR – Common European Framework), além de outros apontamentos.

A educação bilíngue também está presente em escolas internacionais. Moller (2017) lista as características de uma escola internacional, nas quais já podemos perceber certas diferenças com a bilíngue: escolas internacionais seguem uma metodologia ou um programa de seus países de origem ou internacional; os professores dessas escolas são predominantemente estrangeiros e especialmente

recrutados pela escola, passando por um processo seletivo diferenciado. A cultura predominante na escola é a do país de origem.

Tais orientações, no entanto, não abordam especificamente a educação bilíngue infantil. Não há, por exemplo, obrigatoriedade de ensino de línguas adicionais nos primeiros anos escolares. Logo, faltaria uma base até para influenciar ou apoiar decisões nesse âmbito. O que acontece, então, é o fato de as escolas criarem e adotarem métodos de acordo com o contexto em que se encontram.

Um documento de março de 2022 preparado por pesquisadores da área busca versar sobre o ensino de inglês na educação fundamental. Trata-se do *Documento-base para elaboração de diretrizes curriculares nacionais para o ensino de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental* do British Council. Este trabalho nos informa que o ensino de inglês para alunos de 6 a dez anos de idade não conta com documento norteador, portanto cabe aos municípios e estados o desenvolvimento de bases e práticas de ensino de inglês. Vale ressaltar que apesar de as escolas privadas deterem maior número de ofertas no ensino de língua inglesa, a rede municipal conta com crescimento expressivo na área. Dados do Censo Escolar de 2020 apontam que pouco menos de 45 por cento de turmas iniciais do ensino fundamental que recebem ensino de inglês são regidas pelos municípios do país. (BRITISH COUNCIL, 2022).

O documento da British Council busca um desvencilhamento da semântica da língua inglesa como sendo simplesmente estrangeira. A ideia do estrangeiro estaria muito mais ligada a uma questão de fronteira geográfica que provavelmente não seja mais realidade, haja vista a interconexão do mundo agora. Explicitamos:

É necessário lembrar que vivemos em um mundo conectado, que permite aos alunos contato com a língua inglesa por meio dos diversos meios de comunicação disponíveis atualmente pela internet, como redes sociais e games. Estes dispositivos contribuem para que os alunos se aproximem do uso da língua no mundo real e dela se apropriem (BRITISH COUNCIL, 2022, p. 11).

Obviamente, não podemos deixar de dizer que o pressuposto é também falho. O acesso às redes de internet não é comum a todos. Uma pesquisa chamada “O abismo digital”, da PwC Brasil em parceria com o Instituto Locomotiva, relata que, apesar de um número alto da população brasileira ter *smartphones* para acessar a *internet*, o acesso em si não ocorre da mesma maneira, ainda mais quando se fala no universo da educação no país. A pandemia que colocou praticamente todo o mundo em estado de exceção revelou a desigualdade de acesso. Segundo a pesquisa,

No Brasil, 81% da população com 10 anos ou mais usam a internet, mas somente 20% têm acesso de qualidade à rede. Há diferenças marcantes no acesso à internet entre os extremos das classes de renda (100% na classe A, em comparação com 64% na DE) e entre negros e não negros. Em termos educacionais, o índice de conexão é maior entre estudantes de escolas privadas, o que acentuou o déficit de ensino durante a crise sanitária. E apenas 8% dos internautas plenamente conectados pertencem às classes DE, enquanto entre os desconectados eles são 60%. (PWC, 2022, s/p.).

A questão da falta de acesso às redes de *internet*, no entanto, não deve obstaculizar o estudo de melhorias e criação de programas de computador, aplicativos, e *websites* que se coadunem para se fazer ambientes mais democráticos e de inclusão de alunos nos meios de ensino de inglês. Os horizontes devem ser construídos mesmo que as janelas não estejam ainda abertas para todos. A luta deve ser ampla e atingir várias frentes ao mesmo tempo. O poder da tecnologia pode desfazer certos determinismos sociais e aproximar a vivência de línguas estrangeiras aos locais mais remotos e a indivíduos que dificilmente deixarão suas localidades. A adoção do termo língua adicional, então, torna-se também a adoção de toda uma ideologia. Logo, concordamos com a ideia de que o domínio de outra(s) língua(s) – como afirma o documento da British Council (2022, p. 11) – deixou ou mesmo deve deixar “de ser um luxo, concedido a poucos privilegiados com oportunidade de viajar para o exterior, para se tornar um direito de todos e uma prioridade nacional.”

O interesse do documento da British Council é também fornecer informações de modo que a prática seja mais humana e menos mecânica no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Enquanto a sociedade parece encarar a aprendizagem de inglês, mesmo de crianças, para a finalidade de inserção futura no mercado de trabalho, o documento busca enfatizar a língua inglesa numa percepção de um mundo mais conectado e imediato, e com a possibilidade de troca de experiências culturais. Não seria apenas a descoberta de uma cultura diferente, mas sim, da reafirmação da própria cultura e da validação das diferenças através dos contextos linguísticos.

O documento do British Council (2022, p. 13) também confirma os objetivos do ensino da língua inglesa. Demonstramos abaixo tais objetivos, pois também compartilhamos da visão:

- considerar a realidade da criança no aqui e agora, e não em um futuro melhor;
- possibilitar experiências culturais por meio da língua;
- promover o contato com a língua inglesa e sua comparação com a língua primeira e também com outras;
- levar à apreciação de costumes e valores de si e do outro;
- construir sua cidadania, de forma a buscar novos saberes e ideias e uma visão de diferentes lugares, costumes e pessoas;
- sensibilizar, desde a infância, para novas formas de funcionamento e uso das línguas, inglesa e materna;
- desenvolver atitudes positivas em relação à aprendizagem de línguas.

Estes objetivos formam uma concepção de ensino de língua interessante à presente pesquisa, ainda mais quando o documento da British Council também reafirma o aspecto da infância, o que pode revelar a ludicidade como fator importante na aprendizagem de línguas. A ludicidade também é abordada no documento, mas buscaremos argumentar sobre o assunto em momento posterior deste trabalho, ao embasarmos nossas escolhas perante a proposta de atividades.

3.3 O letramento e o biletamento

Uma das bases para o desenvolvimento do processo da leitura e escrita é o conhecimento do princípio alfabético, conforme o que alega Rigatti-Scherer (2020). Já Morais (1997) explica que a leitura no sistema alfabético ajuda a analisar a fala em fonemas, pois como afirma Scherer, as associações grafo-fonológicas são fundamentais para o sistema de escrita embasado na linguagem oral. Sendo assim, o processo do desenvolvimento da escrita pela criança ocorreria ao passo que ela entende que a escrita é uma representação da fala.

Poderíamos considerar que a criança alfabetizada é aquela que aprendeu a ler e escrever, porém, como menciona Soares (2017), a alfabetização é progressiva e se estende por anos, por isso, é muito mais abrangente do que isso. Para a autora (1998), o termo “alfabetização” não é suficiente para traduzir a importância e complexidade

do processo de aquisição da leitura e da escrita. É então que o termo “letramento” surge e vem à tona de forma concomitante para a alfabetização (RIGATTI-SCHERER, 2020). O letramento em uma língua seria o desenvolvimento de habilidades de uso complexo dessa língua, ou seja, o processo não se limita somente ao ato de ler e escrever, mas abrange práticas sociais a partir da leitura e escrita (CHEDYAK, 2019), habilidades que viriam de um sistema já pré-disposto pela alfabetização. Não que a alfabetização comece antes: Soares (1998) defende que os dois processos são inseparáveis e a aquisição do sistema de leitura e escrita se dá ao mesmo tempo que o uso desse mesmo sistema, tanto em atividades quanto práticas sociais mais complexas. Sobre isso a autora pontua:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (p. 21).

Esse uso e sua aquisição seriam juntos o letramento. Ferreiro (1985) defende que mesmo não tendo ainda desenvolvido a escrita por completo, a criança deve estar em contato com ela desde cedo, tendo em vista que a língua escrita é um objeto de uso social e não algo que se restringe à escola. Para a autora:

Quando as crianças vivem em um ambiente urbano, encontram escritas por toda a parte (letreiros da rua, vasilhames, comerciais, propagandas, anúncios de tevê, etc.). No mundo circundante estão todas as letras, não em uma ordem preestabelecida, mas com a frequência que cada uma delas tem na escrita da língua. Todas as letras em uma grande quantidade de estilos e tipos gráficos. Ninguém pode impedir a criança de vê-las e se ocupar delas. (p. 37 – 38).

Logo, o biletamento também seguiria as mesmas proposições, mas em duas línguas. Além do uso das línguas, cada uma com seus universos, o biletamento também revela o intercâmbio de práticas de uma língua e suas circunstâncias à outra. O biletamento é definido por Hornberger (2005) como a “conjunção do letramento e do bilinguismo – e a interação dinâmica entre eles” (p. 5). Para a autora, o biletamento é “toda e qualquer instância na qual a comunicação ocorre em duas ou mais línguas por escrito ou em torno de algo escrito” (1990, p. 213), portanto, muito mais do que a habilidade de decodificar e codificar duas línguas. Para Baker (2001), o biletamento

beneficia o desenvolvimento cognitivo bilíngue, dado que abre portas para mundos de culturas diferentes.

Kabuto (2011) em sua pesquisa sobre o bilinguismo do par japonês/inglês, ao explicar o conceito das palavras “linguagem” e “bilinguismo”, faz distinção de “Linguagem x linguagem” e “Bilinguismo x bilinguismo”. Para ela, tal distinção, que é basicamente uma forma de diferenciar a forma escrita e oral da linguagem de seu sentido cultural e social, é necessária de modo a apreciar a proporção do que significa se tornar bilingue. A autora alega que mesmo sendo diferentes no que se refere à forma oral e escrita, a língua japonesa e a língua inglesa ainda são semelhantes no sentido da Linguagem com letra maiúscula. Em suas palavras¹⁰:

A Linguagem (com L maiúsculo) é mais complexa; está amarrada à identidade, emoção e formas de pensar, crer e agir. Ela é abstrata e pode somente ser inferida através de como um indivíduo usa a linguagem oral e escrita. Falar sobre as formas física e verbal do japonês e do inglês apenas aumenta a consciência das ferramentas culturais com as quais se deve trabalhar, empregar ou recorrer para reencenar identidades, emoções e sistemas de crenças. Por ser construído com base nas teorias da linguagem que o bilinguismo (com b minúsculo) envolve formas escritas e estruturas internas da linguagem e como elas transicionam uma com a outra. Bilinguismo sustenta relações mais complexas de quem somos em um mundo complexo de linguagens (com l minúsculo) diferentes. (p.3)

A citação acima demonstra e se casa com a visão do universo da aprendizagem de línguas em suas complexidades. Garcia (2009) explica que existe o bilinguismo simultâneo, quando a criança aprende a ler e a escrever no mesmo momento, e o bilinguismo sequencial, nosso foco aqui, quando a criança adquire a leitura e escrita na L1 e só depois as desenvolve na LA. Considerando que não há separação de línguas no repertório linguístico de um indivíduo bilíngue, em ambos os casos de bilinguismo existe a transição de uma língua com a outra.

Aprender dois idiomas é um desafio. Logo, há visões conflitantes sobre os exclusivos benefícios da prática. Morton e Harper (2007) revisitam a questão e alertam para certa tendenciosidade nos resultados das pesquisas sobre o assunto. Embora

10 Do original: *Language (with the big “L”) is more complex; it is tied to identity, emotion, and ways of thinking, believing, and acting. It is abstract and can only be inferred through how one uses the written and oral languages. Talking about the physical or verbal forms of Japanese and English only raises an awareness of the cultural tools that one has to work with, employ, or resource to re-enact identities, emotions, and belief systems. Because biliteracy is built on theories of language, biliteracy (with the little “b”) involves the written forms and internal structures of languages and how they transact with one another. Biliteracy (with the big “B”) holds more complex ties to who we are in a complex world of different languages (with the little “l”).*

não haja consenso, partimos de uma ideia de que devemos examinar e nos aprofundar nos elementos envolvidos na prática do bilinguismo, atentando-nos a possíveis mudanças necessárias para que cada vez mais benefícios sejam gerados. As pesquisadoras Brentano e Finger (2020) apontam que

os resultados de estudos das Neurociências evidenciam é que não somente o cérebro da criança está preparado para tarefas de alta demanda cognitiva (como aprender uma língua adicional), como desafios desse tipo são essenciais para garantir que o desenvolvimento cognitivo da criança ocorra, uma vez que atividades que demandam cognitivamente são justamente aquelas que propiciam o estabelecimento de redes neurais fortes e, por consequência, estimulam o aprendizado sólido, contribuindo para o desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas na criança. (p. 9).

Assim o bilinguismo pode fazer diferença no aprendizado dos estudantes, não somente os preparando para o mundo, mas também fazendo-os capturar as estruturas gramaticais, as questões semânticas implícitas nas línguas, e a compreensão do outro e de si mesmos. É preciso, claramente, investigar continuamente práticas e teorias que criem benfeitorias ao campo, e auxiliem os envolvidos a encontrar e elaborar cada vez mais situações de aprendizagem.

3.4 A criança e o desenvolvimento de Língua Inglesa

Consideramos relevante, já que nosso estudo é voltado para o público das crianças, que vejamos sobre as perspectivas dos estudos sobre o desenvolvimento da LA na infância. Faremos aqui uma breve incursão sobre diferentes pontos de vista sobre o assunto.

Partindo do pressuposto de que a criança tem mais facilidade em aprender uma LA do que o adulto (ROCHA, 2007), e considerando a relevância global para o aprendizado de Língua Inglesa, é compreensível que o estímulo ao ensino da língua comece cada vez mais cedo. É nítido que nos últimos tempos ocorreu um aumento na procura de cursos de Língua Inglesa para crianças, afinal, há pais preocupados em preparar seus filhos com uma educação diversa e bilíngue, com contatos multiculturais, além de se verem paulatinamente sob a influência e pressão de questões relacionadas ao mercado de trabalho, cada vez mais concorrido. De fato, existe a crença de que as crianças aprendem melhor uma língua estrangeira do que os adultos (ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, 2001), porém, alguns estudos

derrubam essa hipótese ao mostrar que as crianças levam vantagem no que diz respeito à pronúncia, enquanto os adultos têm mais facilidade em aprender outras questões relacionadas à língua adicional (SINGLETON, 2001; ORTEGA, 2009), como por exemplo, os conceitos abstratos. A principal diferença na aprendizagem de uma LA entre adultos e crianças, é que as crianças são “aprendizes mais entusiasmados e vívidos” (CAMERON, 2001, p.1).

Teoricamente, quem aprende uma língua adicional já desenvolveu pelo menos a língua materna. No entanto, consoante com o que explicam Lightbown e Spada, alguns erros podem ocorrer em decorrência das possíveis relações entre a primeira língua e a língua adicional, fator que não atinge com tanta força os mais novos. Nas palavras das autoras¹¹:

Os aprendizes de língua muito novos começam a tarefa da aquisição da primeira língua sem a maturidade cognitiva ou a consciência metalinguística que os aprendizes da língua adicional mais velhos possuem. Embora os jovens aprendizes de uma língua adicional tenham começado a desenvolver tais características, eles ainda precisam ir mais longe nessas áreas, assim como nas áreas de conhecimento de mundo, antes que alcancem níveis já alcançados por adultos e adolescentes. (LIGHTBOWN; SPADA, 2013, p. 36).

Além disso, a falta de medo de cometer erros e a desinibição na hora de falar a língua estudada contribuem para que a pronúncia da criança possa se desenvolver de maneira análoga à de um falante nativo, dadas as condições para tanto (CAMERON, 2001). Rubin e Thompson corroboram ao colocar que “[...] o erro faz parte desse processo, o importante é que o aluno necessita dar forma a essas aproximações, porém também deve manter-se alerta para modificá-las ao cometer erros” (2002, p. 22).

Segundo pesquisas da neurociência, os primeiros anos de vida são ideais para o estudo de uma língua adicional, pois é nesse período que o cérebro apresenta maior capacidade de aquisição (HARTSHORNE, TENENBAUM, PINKER, 2018). Segundo Hartshorne (2018), cujos testes foram feitos com pouco mais de 650 mil pessoas, a

11 Do original: *Very young language learners begin the task of first language acquisition without the cognitive maturity or metalinguistic awareness that older second language learners have. Although young second language learners have begun to develop these characteristics, they will still have far to go in these areas, as well as in the area of world knowledge, before they reach the levels already attained by adults and adolescents.*

condição muda depois dos 17 anos, fase em que parece haver um declínio na aprendizagem. Ainda sobre isso, Ferrari sugere que:

Há um período específico e limitado para a aquisição da linguagem, e que há duas versões para essa abordagem. A primeira assume postura radical frente ao problema: após a puberdade, a aprendizagem da língua materna não poderá ocorrer. A outra versão propõe que a aprendizagem será mais difícil de acontecer ou ocorrerá de maneira incompleta após a puberdade. (FERRARI, 2002, p. 111)

Um ponto a se observar da discussão para o caso de nosso trabalho é que não é de tanta importância a busca pela exatidão da idade limite em que deixamos de apreender com facilidade uma LA. O que nos é relevante é de que apesar de diferentes pesquisas poderem apontar diferentes idades para um declínio na aquisição da LA, há um constante fato nessas mesmas pesquisas: o de que as crianças apresentam maiores possibilidades de desenvolvimento. Tais possibilidades de desenvolvimento se relacionam com a ideia de relações e referências dos sistemas adaptativos complexos. Fatores diferentes na aprendizagem de línguas resultariam em aprendizes também diferentes. A língua funcionaria de determinada forma para uma pessoa e de outra forma para outras, de acordo com a biblioteca interna de referências de cada um, como explicaria Leffa (2016): “Para a língua funcionar do modo como a usamos na prática, não basta um compromisso com sua coesão interna; precisa-se também considerar sua coerência externa: real ou criada pelo imaginário do falante” (p. 4). É necessário ter em mente que quando ensinamos crianças devemos ir além do ensino de gramática, pois ainda falta a maturidade para que os alunos lidem com conceitos abstratos (BROWN, 1994). Apesar de a abstração poder fazer parte do mundo de imaginação infantil, é o adulto que tem condições de lidar melhor com conceitos abstratos. Cameron afirma sobre a necessidade de que o ensino de línguas na fase infantil ancore palavras e objetos. As crianças precisam de um “vocabulário muito concreto que se conecta com objetos que elas podem tocar ou ver” (CAMERON, 2001, p.81).

Veremos mais sobre a ideia de que há um limite temporal da vida dos seres-humanos que influencia na aprendizagem da língua se conforma em uma hipótese: mas façamos aqui a do período crítico. A hipótese do período crítico (HPC) se desdobra em algumas correntes. Pesquisadores como Lenneberg (1967) sustentam que dos dois anos até a fase da adolescência o aprendizado da língua é melhor

desenvolvido. Após a puberdade, os indivíduos apresentariam dificuldades maiores no ato de adquirir uma língua. Enquanto a capacidade de aprendizagem, ainda que debilitada, é presente para Lenneberg mesmo após a adolescência, Singleton e Ryan (2004) também afirmariam a incapacidade do desenvolvimento de uma língua pelos humanos após um período crítico definido. A plasticidade e a formação cerebral aparentemente teriam grande impacto no aprendizado de línguas, seja L1 ou LA.

Na abordagem dos sistemas adaptativos complexos, a questão da idade é algo que precisa ser visto dentro dos contextos que a língua em si, enquanto sistema complexo, estaria se adaptando. Para Lima Júnior (2013), em concordância com Flege (1995), ao passo que vamos amadurecendo na vida, fica mais complicado de notarmos diferenças entre certos similares sons da L1 e da LA. Há que se entender ao mesmo tempo as questões biológicas que acometem a todos, ao mesmo tempo saber que cada indivíduo é um ser complexo que demonstra habilidades, particularidades, e peculiaridades no desenvolvimento das línguas.

Dentro das situações de aprendizagem, várias ações se complementam e são usadas no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Uma delas é mais cara para nossa pesquisa: a questão da consciência fonológica. Este é o ponto que nos atentaremos a seguir.

4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A consciência fonológica pode ser considerada como um dos aspectos da Consciência Linguística (CL). A CL, como nos informa Cielo (2001), diz respeito à capacidade que os seres humanos possuem de refletir sobre o código linguístico de forma consciente, buscando analisar a linguagem, tornar a língua um objeto de estudo, e perceber o uso de seus processos metalinguísticos. Correa (2004) também corrobora essa ideia, afirmando e adicionando que a habilidade de reflexão sobre os códigos linguísticos implica também na capacidade de manipular a estrutura da língua. Cielo define:

A habilidade linguística especial, designada como consciência linguística, permite refletir sobre a língua, tratá-la como objeto de análise e observação, focalizar a atenção nas suas formas, concentrar-se na expressão linguística, dissociando-a do conteúdo linguístico. (2001, p. 7).

A consciência linguística pode surgir com mais força ao prestarmos atenção mesmo a questões corriqueiras do dia a dia. Em conversas informais ou em discursos com mais formalidade, nossa atenção pode estar muito mais voltada à mensagem que se quer passar. Porém, nossa capacidade pode chegar também a perceber questões estruturais da língua usadas nas situações de fala. Desenvolver essa consciência linguística é cabível e importante. Permitamo-nos fazer uma comparação com a linguagem cinematográfica. Um espectador no cinema pode assistir a um filme sem notar o jogo de câmeras, a iluminação, a desenvoltura dos atores, as referências implícitas e mesmo a fotografia que o autor fílmico quer mostrar. Porém, ao adquirirmos mais consciência da feitura do cinema e da linguagem cinematográfica, assistimos também aos filmes em diversas camadas de significação. Isso, é claro, pode ser pensado nas mais diversas artes e formas de comunicação. Como o descobrir de técnicas por trás de mensagens que nos passam despercebidas, podemos também compreender e decifrar usos do código linguístico.

Essa espécie de consciência metalinguística, que tem a noção sobre si mesma, ou seja, aborda a língua através da língua, auxilia-nos a perceber e a dividir as habilidades que ajudam no desenvolvimento da leitura e da escrita: a consciência fonológica, a consciência morfológica e a consciência sintática.

Das três consciências citadas logo acima, a consciência sintática parece ser a mais tardia. Mota e Silva (2007) afirmam que a consciência sintática tratar-se-ia da

capacidade de reflexão sobre a própria gramaticalidade. A consciência morfológica, por sua vez, seria definida como “a reflexão e manipulação intencional do processo de formação das palavras” (FENANDES, FERRAZ, POCINHO, 2018, p. 4). Avaliar e ter noção sobre questões amplas da estrutura e da relação dos elementos do que se enuncia é algo que viria de um movimento de se abstrair do conteúdo, e prestar atenção também à forma de como esse conteúdo é passado. Vejamos com mais profundidade a consciência fonológica, que é o nosso foco.

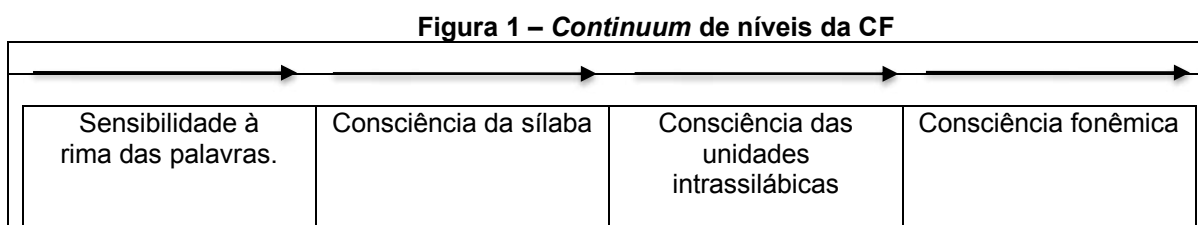
É dentro do conceito da CL, então, que se situa a Consciência Fonológica (CF), assunto que nos últimos trinta anos tem, cada vez mais, chamado a atenção e despertado o interesse de pesquisadores (ADAMS, 2006; ALVES, 2012; FREITAS, 2007, entre outros). A CF envolve a capacidade que o indivíduo possui de reflexão e manipulação sobre os sons da língua. Para Mutter (2004), a habilidade de processar e manipular os segmentos fonológicos da palavra define a CF. Já Kozminsky e Kozminsky (1995) a definem como a reflexão e manipulação de segmentos fonéticos da fala. Para Richgels, Poremba e Mcgee (1996), a questão da consciência sobre o uso inconsciente de combinações e diferenças de fonemas é também crucial para o que seria a CF. Nesse entendimento, Morais (1997) corrobora com a ideia de que as palavras seriam junções de sons que podem ser desagrupadas em fragmentos menores.

Algo que percorre todas as definições vistas é a questão da autonomia compreensiva sobre as possibilidades dos sons da língua, e também a consciência mesmo sobre escolhas, opções, usos inconscientes que fazemos ao nos pronunciarmos. Outro ponto, é a visão das palavras como passíveis de divisão em partes menores, sendo tais partes, então, manipuláveis (FREITAS, 2007). Logo, a CF pode ser definida como a capacidade de refletir sobre e manipular a fala, assim como todos os seus componentes estruturais. Reflexão e manipulação são conceitos importantes para a CF. Como Freitas afirmaria, a CF significaria o poder de o falante “reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para formação de novas palavras.” (2003, p. 156).

A CF também se divide em diferentes níveis e cada um deles surge em um determinado momento do desenvolvimento linguístico, como discutimos nas seções que seguem.

4.1 Níveis de CF

Existem três níveis de CF. São eles: consciência no nível das sílabas, consciência no nível intrassilábico e consciência no nível dos fonemas. Para Alves “a consciência fonológica caracteriza-se por uma grande gama de habilidades que, justamente por serem distintas e por envolverem unidades linguísticas também diferenciadas, revelam-se em momentos específicos da maturação da criança” (2012, p. 32). Os níveis se desenvolvem numa espécie de *continuum* de complexidade, como na figura 1¹².



Fonte: Alves (2012, p. 33).

A sensibilidade às rimas, que já começa no início da infância, está no extremo menos complexo do *continuum*, seguidos da consciência da sílaba. Logo após vem a consciência das unidades intrassilábicas, que envolve rimas e aliterações. Já no extremo mais complexo do *continuum* se encontra a consciência fonêmica, ou seja, o último nível da CF.

4.1.1 Nível das sílabas

A concepção da CF é muito ampla e envolve a habilidade de reflexão e manipulação em níveis diferentes e em maior ou menor grau de complexidade. Uma das primeiras é a habilidade de segmentar as palavras em sílabas. Desde que em português, as sílabas são bem distinguíveis, a consciência silábica é adquirida bem cedo, antes mesmo da alfabetização (ALVES, 2012). Já podemos notar tal habilidade quando a criança bate palmas na contagem das sílabas. Alves (2012) também lista que a inversão de sílabas de determinadas palavras, a adição e exclusão de sons e

¹² Em obra de 2023, Alves e Finger propõem o termo Consciência grafo-fonológica ao se referir ao que chamamos nesse trabalho de Consciência fonêmica.

mesmo a produção de palavras que iniciem com as sílabas de outra palavra já são também formas de consciência fonológica no nível silábico, como podemos observar no Quadro 1:

Quadro 1 – Habilidades de consciência fonológica no nível da sílaba

Habilidade	Estímulo	Resposta Esperada
Contar o número de sílabas de uma palavra	ma – ca – co	3
Inverter a ordem das sílabas das palavras	va – ca	ca – va
Adicionar sílabas	corro	socorro
Excluir sílabas	sorriso	riso
Juntar sílabas isoladas para formar uma palavra	ca – sa	casa
Segmentar em sílabas as palavras	prato	pra – to
Fornecer palavras a partir de uma sílaba dada	pa	pato

Fonte: extraído de Alves (2012, p. 34)

O quadro acima nos mostra como a partir de um sistema pré-disposto de estímulos podemos criar expectativas quanto a suas possíveis respostas. Há, então, um campo semântico naturalizado e que vai se naturalizar tanto nos indivíduos envolvidos como em atividades que venham a ser desenvolvidas a partir do quadro. O jogo com as sílabas pode trabalhar a intuição linguística dos aprendizes. A consciência das sílabas por meio das habilidades com elas não somente reforça vocabulários como também os cria.

4.1.2 Nível intrassilábico

Unidades das palavras que são menores do que sílabas, porém, maiores que um único segmento de som dessas palavras são o que constituem o nível de compreensão intrassilábica. Alves (2012) nos explica que há dois tipos desse nível: ataque e rima. O ataque, também chamado *onset*, viria a ser a posição silábica que antecede uma vogal. Logo, a rima seria a parte da palavra que não está no ataque, independentemente de estar seguida por outra consoante. Tomemos como exemplo a palavra FLOR, que é constituída de apenas uma sílaba:

“**FL**” seria o ataque. “**OR**” seria a rima.

A consciência do nível intrassilábico ainda pode se dividir em outras duas: consciência das rimas e consciência das aliterações. De acordo com Adams et al.

(2006), a sensibilidade à rima aparece desde muito cedo na criança, sendo então uma forma primitiva de CF. As palavras que possuem a mesma sílaba final são trabalhadas no desenvolvimento da consciência das rimas. Termos como “flor” e “amor”, por exemplo, rimam e podem ser usados em exercícios de identificação de sons que são os mesmos. Em inglês, segundo Alves (2012), as rimas aportariam maior quantidade de possibilidades de trabalho do que em português. O caso aconteceria porque a língua inglesa possui um grande número de monossílabos, enquanto a língua portuguesa conta com um número expressivo de palavras polissilábicas. Logo, brasileiros falantes de português estariam mais propensos a lidar com os ataques e aliterações do que com rimas. Por aliterações, entendemos as palavras que possuem o mesmo ataque, ou seja, palavras que possuem a mesma letra inicial ou o mesmo som, como em “prato preto” na língua portuguesa, ou “*happy hippo*” na língua inglesa.

O trabalho com a consciência de rimas e aliterações é interessante porque apela para uma noção de coincidências e similaridades nos sons da fala, além de criar campo para memorização de sons e palavras.

4.1.3 Consciência no nível dos fonemas

Conforme afirmam Adams *et al.* (2006), o fonema é uma unidade de fala representada pela letra de uma língua alfabética. Já Lamprecht *et al.* (2004) explicam que, quando os sons de uma palavra causam diferença em seu significado, eles são fonemas separados. Logo, o fonema é uma unidade contrastiva. O nível dos fonemas é, então, o nível mais complexo da CF e sua consciência representa a habilidade “de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua” (ALVES, 2012, p. 39). Para Rigatti-Scherer (2020), este é o nível de maior complexidade porque exige uma maturidade linguística mais avançada da parte de quem fala, visto que os fonemas, por serem justamente a menor unidade de som, muitas vezes passam despercebidos ao ouvido. Então, quem desenvolve tal nível de CF possui a aptidão de formar novas palavras a partir de sons, isolá-los, segmentá-los e identificá-los, como visto no Quadro 2:

Quadro 2 – Habilidades de consciência fonológica no nível dos fonemas

Habilidade	Estímulo	Resposta Esperada
Segmentar as palavras em sons	fala	[f] [a] [l] [a]

Juntar sons isolados para formar uma palavra	[f] [a] [l] [a]	fala
Identificar palavras iniciadas com o mesmo som	mala	moça
Identificar palavras terminadas com o mesmo som	mala	roda
Excluir sons iniciais para formar uma outra palavra	casa	asa
Acrescentar sons para formar uma outra palavra	asa	casa
Apontar palavras distintas pelo fonema inicial	pia	Bia
Transpor a ordem dos sons para formar uma palavra	[e] [v] [a] [l]	chave

Fonte: Extraído de Alves (2012, p. 40).

O quadro acima nos ajuda a observar as possibilidades de consciência na composição fonêmica das palavras. Dar-se conta dos sons que formam palavras é interessante, pois pode trabalhar e facilitar questões como a produção de sons dos dígrafos, de encontros consonantais, e das mais variadas construções verbais.

Adams et al. (2006) chamam esse nível de consciência fonêmica, e elucidam que não é tarefa simples designá-la, pois a produção e recepção da fala está amparada na sensibilidade inerente que possuímos, mas que é distinta do conhecimento consciente dos fonemas. A questão de não haver uma universalidade de sons dificulta a consciência fonêmica. A subjetividade linguística vai viver em contraponto com tentativas objetivas de generalizações sobre os sons das palavras. A existência de alofones, que seriam as diversas execuções sonoras avizinhas dos fonemas, pode significar um trabalho a mais ao desenvolvimento da consciência fonêmica. Como exemplo de alofones, ilustremos como Alves (2012) o fez com [t] e [tʃ]. A palavra tia no português brasileiro é pronunciada de duas maneiras: em algumas regiões a letra t terá o som de [tʃ], enquanto em outras será pronunciado [t], preservando a consoante alveolar. Os dois fonemas, entretanto, serão distintivos na língua inglesa e responsáveis pela diferença da palavra *cat* e *catch*. Na primeira, o fonema utilizado é o /t/ e na segunda o /tʃ/, ilustrando assim que nem sempre alofones na L1 o são também na LA.

Todos os níveis vistos aqui são partes de um todo maior que se constrói na consciência fonológica. O desenvolvimento de habilidades de CF auxilia na aprendizagem e aquisição da língua materna assim como de línguas adicionais, e no caso de um bilinguismo simultâneo ou sequencial. Vejamos como se dá a CF, então, na LA.

4.2 A CF na LA de indivíduos previamente alfabetizados

O compêndio de toda uma língua intrínseca a um indivíduo está presente quando este indivíduo aprende uma língua adicional. Assim, as habilidades linguísticas e associações com a L1 muito provavelmente farão parte do aprendizado de uma LA. A capacidade de manipular sons, de perceber diferenças nas estruturas de uma língua pode ser transferível para a outra língua. Já Ellis (1994) explica que pode haver uma transferência dos recursos da língua materna para a língua-alvo na abordagem comunicativa. O que estamos tentando dizer é que a consciência fonológica sobre uma língua pode trazer benefícios na aprendizagem de outra. O fato, no entanto, não é garantido. Adams et al (2006) afirmam que algumas limitações na hora de falar podem estar relacionadas com a maneira a qual o cérebro classifica e percebe os fonemas. Já Kvisto-De Sousa ressaltaria as vantagens de se estudar a CF ao afirmar que

a consciência fonológica é o conhecimento que o falante tem do sistema fonológico da língua alvo e que ela se forma através do mecanismo de *noticing* (da forma ou da lacuna na própria produção). Mas, por que estudar consciência fonológica em L2? Pesquisas anteriores mostram que ela é positivamente correlacionada com a acurácia na pronúncia da L2 (Baker e Trofimovich 2006; Kivistö-de Souza 2015). Em outras palavras, quanto maior a consciência fonológica na L2, maior é a facilidade do aprendiz em perceber e produzir a fala nessa L2. Pesquisar consciência fonológica em L2, então, permite aos pesquisadores não somente entender mais sobre esse fenômeno em relação à fala em L2, mas, também, planejar e executar intervenções pedagógicas mais acertadas. (2021, p. 157).

Logo, o que podemos perceber é que são vários os níveis de consciência fonológica dentro dela mesma. A consciência fonológica da L1, da LA, e da L1 e LA ao mesmo tempo, com a noção das diferenças e similaridades entre elas, criam um todo que se desenvolvido vem a facilitar ou criar caminhos de maior compreensão das línguas.

Como um exemplo do dito acima, Alves (2012) comenta que o aprendiz de uma LA precisa notar as variações dos sistemas sonoros das línguas que envolvem seu sistema de aprendizado. O autor exemplifica com a falta de certos sons em alguma das línguas: a palavra “*thanks*” e “*this*” possuem os sons de “*th*”, /θ/ e /ð/, que não

existem em língua portuguesa. Seria necessário, então, que o aprendiz de inglês compreendesse isso e fosse exposto aos sons para refleti-los e manipulá-los.

A CF na LA também possui níveis distintos que surgem em determinados momentos da CL. Vejamos a seguir sobre a consciência dos padrões silábicos, das rimas e dos fonemas na LA.

4.2.1 Consciência dos padrões silábicos na LA

Como já vimos anteriormente, a CF no nível silábico diz respeito à habilidade que possuímos de segmentar as palavras em unidades menores: as sílabas. Adams et al. (2006) mencionam sobre a importância do nível silábico para o desenvolvimento do nível fonêmico. Conforme os autores, além de ouvir, também conseguimos sentir a pulsação da voz e os ciclos de abertura da mandíbula na produção das sílabas, mesmo que a criança ainda não tenha se debruçado a refletir sobre elas. Podemos dizer então que reconhecer as sílabas de uma palavra em sua própria língua não é tarefa de grande complexidade para quem a fala (ALVES; BRAWERMAN-ALBINI; LACERDA, 2017).

Na LA, entretanto, é necessário que haja o reconhecimento dos padrões fonotáticos¹³ e de seu molde silábico¹⁴, assim como a compreensão de seu sistema silábico e sua distinção do sistema silábico da L1 (ALVES, 2012). Sendo assim, conforme o que exemplifica o autor, o aprendiz deve estar preparado para identificar que não palavras¹⁵ iniciadas com [kn] e finalizadas com [th] como [knæt] e [kæth] não pertencem à língua inglesa, enquanto não palavras iniciadas em [kr] e finalizadas em [rt] como em [kræt] e [sart] são possíveis de ocorrer, além de também poder segmentar as sílabas em palavras como “*thanks*” [θæŋks] e “*stop*” [stɒp], que são monossilábicas.

13 Segundo glossário no livro organizado por Lamprecht, os padrões fonotáticos seriam “referentes às sequências de segmentos possíveis de ocorrer em uma unidade fonológica (como na sílaba). Ex.: em português, as palavras podem iniciar com a sequência [pr], como em ‘prato’, mas não com a sequência *[rp]. Em inglês, as palavras podem iniciar com a sequência [spr] como na palavra ‘spring’, mas não com a sequência *[sfl].” (2012, p. 264).

14 Segundo glossário no livro organizado por Lamprecht, o molde silábico é “o conjunto de estruturas silábicas possíveis em uma dada língua. Ex: o molde silábico do português é minimamente V (‘a’) e maximamente CCVCC (‘trans’). (2012, p. 263).

15 Segundo glossário no livro organizado por Lamprecht, não palavras são “palavras inventadas sem significado apresentando padrões segmentais e silábicos possíveis de ocorrerem em uma dada língua. São chamadas também de logatomos ou pseudopalavras”. (2012, p. 263).

No Quadro 3, veremos um exemplo de atividade no nível das sílabas em LA trazido por Alves:

Quadro 3 – Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2¹⁶ no nível silábico: exemplos de tarefas

1. RECONHECIMENTO DOS PADRÕES SILÁBICOS NA L2

Objetivo: O aprendiz deverá diferenciar as sequências consonantais possíveis de ocorrer em L2 (tais como a sequência inicial [kr] e a sequência final [td], no caso do inglês) daquelas sequências de sons que não podem figurar na língua alvo (tais como a sequência inicial [kn] e a sequência final [th]).

⇒ Ouça a palavra a seguir e diga se ela poderia pertencer à língua inglesa.

- a) [knæʔ] (Não)
- b) [kræʔ] (Sim)
- c) [math] (Não)
- d) [madʔ] (Sim)

Fonte: Extraído de Alves (2012, p.177)

Como podemos ver, a tarefa do Quadro 3 trabalha com o reconhecimento dos padrões silábicos na LA. Alves reitera que os exercícios podem ser utilizados a nível de pesquisa, quando se tem interesse em saber o grau de CF do aprendiz, e também pelo professor de LA em uma aula. É da incumbência do professor trazer atividades que promovam o desenvolvimento deste nível de CF. Roach (1998) argumenta que é válido explicitar a complexidade da estrutura silábica da língua inglesa, enquanto Brawerman-Albini e Becker (2020) salientam que exercícios de produção e percepção ajudam a reconhecer quais dificuldades os alunos possam vir a enfrentar se tratando de encontros consonantais, fator que pode causar grande confusão na distinção das sílabas em língua inglesa. Adams et al. (2006) afirmam que grande parte das crianças na fase pré-alfabética “(...) considera os jogos com sílabas uma novidade, difíceis o suficiente para serem interessantes, mas fáceis o suficiente para serem completamente factíveis” (p. 77). Eles mencionam os jogos de palmas para explicitar a segmentação de sílabas nas palavras, todavia, evidenciam certos cuidados a serem tomados pelo professor, como assegurar que todos conheçam a palavra a ser segmentada, levando em conta que não é tão simples lembrar dos sons de uma palavra que ainda é totalmente desconhecida por quem aprende, principalmente se tratando de palavras em uma LA.

¹⁶ L2 é usado aqui para se referir à língua adicional conforme o termo escolhido por Alves (2012).

4.2.2 Consciência das rimas na LA

Para os aprendizes brasileiros de língua inglesa como LA, as rimas parecem não ser tão aparentes quanto nas palavras em português. Enquanto em português, os acentos e a grafia das palavras auxiliam na pronúncia, em inglês, o mesmo não acontece, pois a correspondência grafo-fonológica é opaca. Ou seja, embora as rimas nas palavras sejam facilmente percebidas na oralidade, suas formas escritas podem confundir. Percebamos que uma palavra em inglês como “*tear*” pode ou não rimar com “*bear*” ou “*beer*”, dependendo do seu significado, e logo, se isolada de contextos, não haveria maneira de saber sua pronúncia. Além disso, temos casos de homofonia em palavras cuja grafia é diferente: rimam “*one*” e “*gun*” assim como “*rock*” e “*hawk*”.

Alves (2012) corrobora o fato, citando os exemplos de certos verbos em inglês que quando no passado terminam com o som de [st], apesar de estarem grafados com “ed”. Para um estudante em primeiras viagens no universo da língua inglesa, notar que *FACT* [faekt] e *TRAKT* [traekt] rimam pode ser fácil, mas perceber que *LIST* [list] e *MISSED* [mist] rimam é algo a ser desenvolvido. O Quadro 4 traz dois exemplos de atividades no nível das rimas em LA.

Quadro 4 – Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2 no nível da rima: exemplos de tarefas

<p>1. IDENTIFICAÇÃO DE RIMAS EM PALAVRAS DA L2</p> <p><i>Objetivo:</i> ao realizar esta atividade, o aluno demonstrará sua capacidade de identificar rimas na L2. O aprendiz deverá reconhecer que palavras que rimam não necessariamente possuem grafia semelhante (o que é o caso de <i>missed</i> e <i>fist</i>, por exemplo).</p> <p>⇒ Que palavra rima com <i>fact</i>? (<u>tract</u> – fax – at)</p> <p>⇒ Que palavra rima com <i>missed</i>? (licit – <u>fist</u> – amazed)</p>
<p>2. JULGAMENTO DAS PRODUÇÕES DO FALANTE DE PORTUGUÊS BRASILEIRO</p> <p><i>Objetivo:</i> semelhante ao da atividade anterior.</p> <p>⇒ Convidado a fornecer duas palavras do inglês que rimam, um falante do português brasileiro forneceu o seguinte par: a palavra <i>list</i> [lɪst] e o passado do verbo de passado regular <i>miss</i> [mɪs]. A resposta dele está certa? Resposta: Sim.</p> <p>⇒ Convidado a fornecer duas palavras do inglês que rimam, um falante do português brasileiro forneceu o seguinte par: a palavra <i>rapid</i> [ˈræp.ɪd] e o passado do verbo de passado regular <i>stop</i> [stɒp]. A resposta dele está certa? Resposta: Não.</p>

Fonte: Extraído de Alves (2012, p.179)

O Quadro 4 mostra dois exercícios que trabalham com a consciência das rimas na LA. Alves argumenta que atividades que envolvam o reconhecimento das rimas com palavras como as usadas nas tarefas do quadro, que possam causar certa confusão ao falante do português brasileiro, podem conquistar objetivos e resultados distintos conforme o modo de apresentação dos termos a serem trabalhados. Logo, caberia aos professores objetivar práticas de ensino que ilustrem as diferenças e similaridades das palavras tanto de forma escrita quanto de forma oral.

4.2.3 Consciência dos Fonemas na LA

Os fonemas são as menores unidades da língua, como mencionado previamente, e assim como na L1, esse nível de CF é o mais complexo, pois não é natural que os percebamos de maneira instintiva. Por isso, conforme o que explanam Adams et al. (2006), não é o som em si que faz com que os fonemas sejam bem discriminados, mas, sim, a maneira como são articulados.

O desafio que o aprendiz pode enfrentar ao desenvolver a consciência dos fonemas na LA, entretanto, não está na segmentação das palavras em fonemas, mas, sim, na percepção deles como categorias distintas das existentes na L1. Alves (2012) argumenta que, por diversas vezes, os sons da LA que não existem na L1 são processados como sendo um som da língua materna, como no exemplo já supracitado da palavra “*thanks*” [θ], comumente processado tal qual [f]. É fundamental, então, que se consiga distinguir os sons das duas línguas, fator que reforça a importância da articulação dos fones. O autor ilustra em quadro exemplos de atividades que trabalham com o nível dos fonemas em LA. Vejamos no Quadro 5:

Quadro 5 – Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2 no nível dos fonemas: exemplos de tarefas

1. RECONHECIMENTO		
<i>Objetivo:</i> o aluno deverá apontar a diferença entre dois sons que não pertencem ao inventário fonológico da sua L1 (questões ‘a’, ‘b’ e ‘c’). Deverá, também, diferenciar os sons de sua língua materna daqueles que pertencem apenas ao inventário fonológico da língua-alvo (questões ‘d’ e ‘e’).		
⇒ As palavras e iniciam com o mesmo som?		
a)	<i>think</i> <i>this</i>	Não ([θ] e [ð], respectivamente).
b)	<i>think</i> <i>theater</i>	Sim (ambas com [θ]).
c)	<i>they</i> <i>this</i>	Sim (ambas com [ð]).
d)	<i>think</i> <i>fill</i>	Não ([θ] e [f], respectivamente).

e) <i>that</i>	<i>dad</i>	Não ([ð] e [d], respectivamente).
<p><i>Objetivo:</i> mesmo da atividade anterior, com a diferença de que os sons a serem julgados se encontram em posição final de palavra. No caso da questão 'h', o aluno deverá se dar conta de que mesmo palavras que diferem na forma grafada, tais como <i>bathe</i> e <i>with</i>, podem ser encerradas pelo mesmo som.</p>		
<p>⇒ As palavras e são encerradas com o mesmo som?</p>		
f) <i>with</i>	<i>death</i>	Não ([ð] e [θ], respectivamente).
g) <i>death</i>	<i>math</i>	Sim (ambas com [θ]).
h) <i>bathe</i>	<i>with</i>	Sim (ambas com [ð]).
i) <i>laugh</i>	<i>death</i>	Não ([f] e [θ], respectivamente).
<p>2. JULGAMENTO DAS PRODUÇÕES DOS FALANTES DE PORTUGUÊS BRASILEIRO</p>		
<p><i>Objetivo:</i> através desta atividade, o aprendiz deverá julgar como inapropriadas aquelas palavras que, ao invés de serem realizadas com os sons que ocorrem apenas na língua-alvo, são produzidas equivocadamente com os sons da L1, o que as caracteriza como diferentes do falar nativo (questões 'b' a 'd'). O aprendiz deverá também ser capaz de julgar como inapropriadas aquelas produções realizadas com um som que, ainda que pertença apenas ao inventário fonético-fonológico da L2, não ocorre na palavra que está sendo analisada (questão 'e').</p>		
<p>⇒ Ouça a produção da palavra THINK por um falante do português brasileiro. Tal produção se assemelha ao falar nativo?</p>		
a) [θɪŋk]	Sim	
b) [fɪŋk]	Não	
c) [sɪŋk]	Não	
d) [tɪŋk]	Não	
e) [ðɪŋk]	Não	
<p>3. PRODUÇÃO</p>		
<p><i>Objetivo:</i> o aprendiz deverá reconhecer o som da L2 que compõe a palavra-alvo, bem como saber fornecer exemplos de outras palavras que apresentam o mesmo som.</p>		
<p>⇒ Diga, em voz alta uma palavra que inicie com o mesmo som inicial de THANKS. Sugestão de resposta: <i>think</i>.</p>		
<p>⇒ Diga, em voz alta uma palavra que inicie com o mesmo som inicial de THAT. Sugestão de resposta: <i>them</i>.</p>		

Fonte: extraído de Alves (2012, p. 181-182)

As atividades sugeridas por Alves no Quadro 5 ajudam o aluno a desenvolver o nível do fonema na LA, pois auxiliam no reconhecimento de fonemas pertencentes à língua inglesa que não existem na língua portuguesa. A primeira delas, busca fazer com que o aluno reconheça tais fonemas, num primeiro momento como som inicial e depois como um som final. Já a segunda atividade, trabalha com a capacidade do aluno de julgar a produção de tais fonemas em outros falante de língua portuguesa. De certa forma, ela também faz uso da capacidade do aluno em reconhecer os fonemas, pois é necessário que haja o reconhecimento para que depois ocorra o julgamento. Por fim, já tendo trabalhado com reconhecimento e o julgamento do

aprendiz, a terceira atividade avalia sua capacidade em reproduzir os fonemas demonstrados.

Entendemos, logo, que a consciência fonológica em ambientes bilíngues também se bifurca. A CF em LA não seria exclusiva, mas sim, dar-se-ia de forma simbiótica com a L1. Ou seja, o trabalho do desenvolvimento de CF seria algo como, não necessariamente nesta ordem: CF em L1, CF em LA, e CF na relação entre L1 e LA. Esta última categoria pode naturalmente aparecer quando a CF for trabalhada, desde que os aprendizes muitas vezes fazem referência à L1 quando na aprendizagem da LA. Atento a isso, é de grande valia que o professor tenha meios de trabalhar com atividades que promovam a CF nos ambientes de ensino-aprendizagem de línguas.

Deixamos claro aqui que trataremos da criação da relação grafo-fonológica nas crianças, do reconhecimento das diferenças e combinações de letras e de qual som tais letras possuem quando pronunciadas. Não é nossa intenção testar o aprendiz na leitura em voz alta, mas sim sua percepção dos fonemas e a quais letras correspondem.

4.3 A CF no bilinguismo e biletamento

Quando falamos de alfabetização e letramento em língua materna, a CF se mostra positiva, pois as habilidades desenvolvidas ajudam a criança a compreender que a língua oral tem sua representação escrita (KVISTO-DE SOUSA, 2021). Rigatti-Scherer (2020) alega que a CF é benéfica quando trabalhada na fase inicial de alfabetização e letramento, uma vez que ajuda ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento da leitura e da escrita que, por sua vez, auxiliam no desenvolvimento da CF.

Há certos componentes da consciência fonológica que podem ser adquiridos antes de aprender a ler e podem favorecer essa aprendizagem, como também existem outros níveis de conhecimento fonológico que só se desenvolvem quando a criança toma contato com a leitura e a escrita alfabética. (p. 36)

Sobre a questão, Goswami e Bryant (1990) resumem: o progresso de alfabetização ocorre mais rapidamente e com maior eficiência quanto maior é a CF da criança. No entanto, essa afirmação é verdadeira quando falamos sobre o letramento

na língua materna, e embora seja de suma importância para o nosso estudo, nosso foco está no letramento da LA. Mas então, como a CF pode auxiliar crianças que já tenham começado o processo da alfabetização e do letramento na L1 a desenvolver o biletamento?

Como já mencionado, há no Brasil uma crescente procura pela educação bilíngue eletiva nos últimos anos (NOGUEIRA et al., 2008). Logo, uma busca por melhorias e aprimoramentos das questões pedagógicas no ensino das línguas se revela e é dentro desse espectro que pensamos em elaborar a presente pesquisa que engloba em si um estudo sobre o desenvolvimento das línguas e uma proposta de atividades. O que nos chama a atenção é o trabalho com a Consciência Fonológica nos contextos de bilinguismo e biletamento. Como já dito aqui, acreditamos que a CF pode trazer benefícios no aprendizado de línguas, principalmente no reforço de sons de línguas que não são as correntes dos locais em que se vive.

Krenca et al. (2020) em artigo sobre a consciência fonológica em crianças que aprendem o par de línguas francês e inglês dizem que estímulos de trabalho com as diferenças mínimas e de contraste entre fonemas vêm a ser de grande auxílio na habilidade de CF, e os resultados refletem na leitura e compreensão tanto da L1 quanto da LA. Tendo isso em mente, percebemos que a CF deixa os alunos conscientes das línguas com as quais estão se evidenciando sobre a realidade ao redor e sobre eles mesmos. Alguns estudos demonstram que as crianças bilíngues possuem dois sistemas fonológicos distintos que podem interagir entre si (CORE e SCARPELLI, 2015), enquanto Chen (2004) sugere que, além de sistemas fonológicos, crianças bilíngues dispõem igualmente de diferentes sistemas gramaticais. Tal compreensão e capacidade de troca de saberes entre as línguas são caracterizadas por pesquisadores como *Cross-Language Transfer Theory*. Uma definição sobre o assunto encontrada em YANG *et al.* é que a transferência do cruzamento linguístico seria “o uso do conhecimento linguístico de uma de suas línguas para balizar o aprendizado de outra língua.” (2017, s/p)¹⁷. Esta compreensão de que há uma ajuda mútua no aprendizado das duas línguas de um indivíduo nos guiará também na proposta das atividades, desde que as criamos contando que os aprendizes façam mesmo diferenciações, busquem similaridades e mais do que tudo

17 Do original: “*Cross-linguistic transfer is defined as language learners’ use of linguistic knowledge of one of their languages to leverage the learning of another language*”.

compreendam que as duas línguas têm cada uma o seu universo de significação, de gramática, de grafia, e de sons.

Nesse processo, pode ocorrer a transferência linguística, a qual pode ter alguns efeitos que são tanto positivos quanto negativos, e são chamados, respectivamente, de *aceleração* e *desaceleração*. (GILDERSLEEVE-NEUMANN et al., 2008; KEHOE M et al., 2001). O primeiro efeito trata de aspectos benéficos como a aquisição da estrutura fonológica por crianças bilíngues em comparação às monolíngues. As crianças bilíngues aprenderiam certos aspectos fonológicos antes. Já o segundo efeito fala sobre um atraso na aquisição dessa estrutura pelos bilíngues se equiparados aos monolíngues. Há ainda a possibilidade de a transferência ocorrer de forma positiva e negativa na mesma criança.

A transferência pode resultar numa ampla gama de habilidades fonológicas em crianças bilíngues, uma vez que ela também pode se relacionar com outros padrões de desenvolvimento. Além disso, a taxa de aquisição de um sistema sonoro de uma língua pode ser influenciada pela transferência de conhecimento e habilidades. Os bilíngues simultâneos, por exemplo, são mais prováveis de apresentar um padrão de desenvolvimento fonológico diferente dos padrões de bilíngues sequenciais. Estes já terão adquirido ao menos parcialmente o sistema de uma língua e podem então, como elucidam Core e Scarpelli, "transferir o conhecimento fonológico e a produção de habilidades de uma primeira para uma língua adicional". (2015, p. 103).

Existe uma crença de que alunos bilíngues façam confusão entre as línguas e tenham mais dificuldade em aprender a L1 da escola do que alunos que são monolíngues. Teis (2007) indica que falantes de duas línguas talvez não tenham o mesmo domínio linguístico que falantes nativos das mesmas possuem, fator que é refutado por Lima (2000), que aponta que uma língua não substitui a outra, portanto não interfere no desenvolvimento da L1. Por sua vez, Bonnot (2005), contrariando a teoria do *Cross-Language-Transfer*, alega que não há interferência das características da língua materna na aquisição de uma língua adicional.

Rocca (2003) argumenta que o ambiente pode favorecer a habilidade da criança bilíngue em discriminar fonemas, caso esteja farto de *input* linguístico. Genesee (2004) aponta para certa idealização no desenvolvimento de uma pessoa bilíngue: seria boa uma exposição sistematizada às línguas, sem mudanças abruptas nos ambientes – ainda que isso também seja um pouco impossível de se controlar

devido às vicissitudes (encontros com familiares, vizinhos, amigos) –. Genesse (2004) entende que a influência dos pais e pessoas ao redor é fator crucial para o aprendizado bilíngue.

A ideia de que ambientes em que se abundem questões linguísticas possa vir a favorecer o desenvolvimento de habilidades na língua é defendida por Rocca (2003). Um ambiente bilíngue teria como consequência, para o autor, prover a capacidade dos falantes de distinguir fonemas. Percebemos aí uma distinção que se intercala dos mundos bilíngues e monolíngues. Se trabalhada a CF, muito pode se aprender sobre a língua que se fala. O que podemos prever é que em uma situação de aprendizado de duas línguas, o próprio falante pode entender que certos sons não fazem parte de um idioma, mas são enunciados em outro. É possível que pensemos num interesse por parte de falantes bilíngues advindo da comparação entre as línguas.

Grupos de crianças bilíngues demonstraram que pode haver um favorecimento da CF quando a estrutura fonológica de sua L1 é mais clara e se estiverem expostos à língua escrita (CORE e SCARPELLI, 2015; HAMAN et al., 2017). O estudo feito por Brancalioni et al. (2018) demonstrou que estas crianças possuem bom desempenho na CF no nível dos fonemas; já o estudo de Goriot et al. (2019) não detectou grandes diferenças da CF entre crianças bilíngues sequenciais e simultâneas falantes de holandês-ínglês e crianças monolíngues falantes de holandês.

Por outro lado, a CF também se mostrou positiva na aquisição da escrita, visto que o conhecimento sobre a língua falada que algumas crianças já trazem consigo ajudam a compreender a língua escrita (BLANCO-DUTRA; SCHERER; BRISOLARA, 2012). Flores (2011) alega que a CF é um pré-requisito para o sucesso da alfabetização em língua materna, pois consegue prever as dificuldades que a criança pode vir a se deparar no sistema alfabético, bem como sua solução. Anthony e Francis (2005) pontuam que uma vez iniciada a alfabetização, a CF se desenvolve rapidamente, principalmente no nível dos fonemas. De acordo com os autores ¹⁸:

18 Do original: *Children's preliterate phonological awareness and the phonological awareness they develop while learning the names and sounds of letters in their alphabet help children learn to read. This facilitative effect of phonological awareness is strongest during the period in which children learn to "break the alphabetic code," which normally takes 1 to 3 years depending on the orthographic transparency of the written language. In turn, reading and writing provide feedback that influences individuals' phonological awareness development.*

A consciência fonológica pré-letramento e a consciência fonológica que as crianças desenvolvem enquanto aprendem o nome e sons das letras de seu alfabeto ajudam a criança a aprender a ler. Esse efeito facilitador da consciência fonológica é mais forte durante o período em que a criança aprende a “decodificar o alfabeto”, o que geralmente leva de 1 a 3 anos dependendo da transparência da língua escrita. Por sua vez, a leitura e a escrita promovem *feedback* que influencia o desenvolvimento da consciência fonológica do indivíduo. (p. 258).

Em língua materna, atrelada às práticas sociais que pressupõem o uso da leitura e escrita, a CF contribui no entendimento entre ela mesma e língua escrita, dado que ambas se influenciam mutuamente, como temos discutido (BLANCO-DUTRA; RIGATTI-SCHERER; BRISOLARA, 2012). Já o biletamento, como visto acima, trata do uso das línguas e também de seus contextos de escrita (HORNBERGER, 1990). Assim como acontece com o letramento, o biletamento revela a parte social dos atores envolvidos em eventos da aprendizagem bilíngue. Logo, a CF, considerada em conjunto com a prática do biletamento, também deve trazer à tona os atravessamentos sociais, culturais e as práticas de poder em seus processos pedagógicos. Sobre isso, Chediak pontua:

Conceber o letramento como a própria constituição do indivíduo no exercício de práticas sociais afirma a relevância do biletamento, visto que ele amplia as possibilidades de práticas sociais em diferentes contextos culturais, agregando valores universais, atitudes e conhecimento ao indivíduo bilíngue. (2019, p. 50)

Nossa visão, portanto, sobre o biletamento, e do biletamento ligado à Consciência Fonológica, é construída a partir dessa visão que revela o bilinguismo inseparável de seu universo social, de seu universo da escrita, sempre alerta às forças políticas que influenciam a sociedade em que se vive. Chediak resume nossa posição:

É preciso pensar na relação de poder da língua. O biletamento dobra esse poder, viabilizando o exercício de práticas sociais em culturas distintas. É fundamental pensar isso de forma crítica, visto que o processo lida com duas línguas e, conseqüentemente, duas culturas. Uma língua não poder supervalorizada em detrimento de outra. O domínio de uma não pode ser usado para oprimir, mas para ampliar a concepção de diversidade e respeito a ela. Essa discussão torna-se ainda mais imperativa no campo da educação bilíngue eletiva, já que a língua geralmente ofertada é de maior status global, não se restringindo a ela. (2019, p. 51).

Assim, concebemos nosso pensamento e nossas propostas de modo a entender que a língua inglesa é usada como Língua Franca nas comunicações do

mundo, e, portanto, poderia ser entendida como sendo de maior prestígio do que a língua portuguesa. Nossos objetivos não se coadunam com a ideia, embora estejam cientes do fato. Nossa proposta parte de uma ideia de enfatizar usos e diferenças entre as duas línguas e suas culturas por meio de exercícios que trabalhem a CF, sem jamais buscar dar maior importância a uma língua do que outra. Nossas atividades são elaboradas sobre a língua inglesa – pois, é esta a língua adicional dos aprendizes –, já visando que se lançará mão da L1 para resolver possíveis situações da LA. Também a questão da escrita nas duas línguas se revela a nós desde que as habilidades linguísticas podem se intercambiar. Somos propensos a buscar uma maior liberdade às ações bilíngues e não tolher os falantes ao usarem uma língua ou outra dada uma situação. O estímulo seria a regra, e não a obrigatoriedade.

Megale (2017) afirma que é normal que a criança escreva nas línguas que fazem parte de seu repertório linguístico, mesmo que a escola reprima, de alguma forma, esse instante, pois a criança bilíngue não é duplamente monolíngue. Logo, é necessário sempre ter em mente que as duas línguas fazem parte da realidade de vida de crianças bilíngues. A liberdade de momentos em que a criança se expresse em uma língua ou outra é interessante desde que o tolhimento desse ato pode causar traumas e silenciamentos forçados. Megale afirma que

não há nada mais esperado do que as tentativas iniciais das crianças de escrever palavras e frases referentes ao que possui significado e faz sentido para elas por meio das línguas que compõem seu repertório linguístico. A proibição de que se escreva também na outra língua, se a criança comunica esse desejo, é tirar dela a possibilidade de se expressar utilizando todo o repertório que ela construiu ao longo de sua vida. (2017, p. 14).

Os protótipos de atividade propostas por este estudo buscam um ambiente de liberdade, ou ao menos levam em conta essa busca. Entendemos que a prática pedagógica não só faz dos aprendizes seu alvo, mas também de seus ministradores, os professores. É importante que o trabalho seja atravessado por conhecimento teórico e prático, como nos alerta também Megale (2017, p. 15) ao afirmar que “a educação deve ser sempre responsiva à vida” e que é de grande valia – continua – “um estudo cuidadoso do contexto e de suas possibilidades para que assim todos os envolvidos no processo se sintam confiantes e seguros ao vivenciar seus papéis”.

5 METODOLOGIA

Este trabalho se propõe a criar protótipos de atividades que trabalhem a CF em língua inglesa como LA, numa visão que leva em conta a língua e aprendizado como sistemas complexos de desenvolvimento de uma língua adicional. Nossa pesquisa aqui é tanto bibliográfica quanto prática, desde que também cria uma proposta pedagógica. Logo, fazemos aqui um percurso metodológico de pesquisa bibliográfica com escopo de criamos terreno para que as atividades voltadas a crianças maiores possam ser vislumbradas. Lançando mão de uma explanação teórica sobre o desenvolvimento da linguagem à lua teórica dos sistemas complexos adaptativos, e de uma revisão sobre bilinguismo, e processos e etapas de um aprendiz de língua adicional, buscamos então criar protótipos de atividades que trabalhem a CF. Para as atividades, procuramos por um *website* que fosse gratuito e de fácil acesso na rede mundial de computadores. Encontramos, então, a plataforma *Google Slides*, que está hospedada na internet. Segundo o portal sobre tecnologia da Globo/Techtudo:

O Google Slides permite criar apresentações a partir de templates com diferentes tipos organização das informações. É possível fazer inclusão de textos e títulos, edição de arquivos PowerPoint para incluir fotos, formas, vídeos e redimensionamento de todos os elementos da página. Tudo isso usando toques na tela de smartphones ou tablets, ou via extensão no Google Chrome. (s/p.)¹⁹

O uso de uma plataforma *on-line* é nossa escolha desde que nosso aprendiz ideal se trata de uma criança entre oito a dez anos, que já tenha iniciado seus processos de alfabetização na língua materna, e agora, esteja aprendendo a língua inglesa como língua adicional.

De acordo com Leffa (2003), a confecção de um material didático é um processo meticuloso e que possui complexidade variada, por isso é necessário levar em conta um planejamento, para que se evite desperdícios, sejam eles de tempo, esforço ou dinheiro. Em vista disso, os protótipos das atividades foram planejados para um ambiente virtual, tendo a possibilidade de serem usados por alunos que desejem estudar sozinhos, e também por professores que queiram integrá-los em sala de aula, como atividade de reforço de conteúdo, ou mesmo como um dever de casa.

¹⁹ Encontrado em: <<https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/google-slides>>.

Leffa (2003) afirma que o material didático planejado para outros professores deve incluir instruções que contêm o conteúdo a ser trabalhado, bem como os objetivos e o passo a passo de como a atividade deve ser desenvolvida. Sendo assim, incluímos no trabalho, em apêndice, uma espécie de manual de como desenvolver as atividades propostas, bem como seus objetivos e variações que podem ser utilizadas.

Como já mencionado anteriormente, classificamos nossas propostas de atividades como protótipos, dado que mesmo que mantenham suas dinâmicas, são flexíveis a ponto de poderem sofrer alterações de conteúdo e de aplicação. Para Rojo e Moura (2016), os protótipos são assim classificados pela sua flexibilidade, são considerados esqueletos, tendo em vista que possuem a possibilidade de serem modificados de acordo com a necessidade do professor que o usará.

A possibilidade de entrega de materiais e práticas a um grande número de pessoas que o universo da *internet* traz é o motivo de nossa proposição de atividades virtuais. Esta razão também foi reforçada pela pandemia de COVID-19 que teve proporções globais. Com o aumento de casos, mortes, e complicações em decorrência do vírus, a distância entre os seres humanos se tornou uma das medidas de prevenção da doença. Logo, o ensino não presencial foi adotado como solução em muitos locais, e é da observação desse fato que nasce nossa proposição de atividades virtuais. As atividades que possam ser mediadas ou não podem entregar a ideia de uma certa autonomia dos usuários. A atividade em si tendo a possibilidade de interação, ainda que virtual, nela desenvolvida pode se transformar em objeto de interesse às crianças aprendizes. Vygotsky afirma que

desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1998, p. 33).

Tendo em mente esse enraizamento e complexidade do aprendizado das crianças, percebemos que uma atividade, com níveis de interação, pode se tornar também uma possibilidade de agente no desenvolvimento social e linguístico que se daria na relação social entre aprendiz, tutor e atividade, e mesmo, em momento posterior, entre apenas aprendiz e atividade.

O universo virtual tem um apelo grande atualmente, com inúmeras possibilidades à educação, – apesar de nem sempre ser tido como benéfico ao ensino²⁰ – e pode interconectar pessoas dos mais diversos contextos. Em obra de 2004, Mitchel e Savill-Smith afirmam que ambientes virtuais podem encorajar aprendizes que tenham por alguma razão perdido o interesse ou mesmo a própria confiança no que se propõem ou têm de aprender. Seria até mesmo uma causa de possível recuperação de autoestima, afirmariam as pesquisadoras.

Mitchel e Savill-Smith ainda nos alertam que em ambientes educacionais, percebe-se as atividades virtuais “podem reduzir o tempo de treinamento e carga de trabalho dos instrutores ao oferecer oportunidades de exercícios e práticas (...), aumentando assim a aquisição e retenção do conhecimento.” (2004, p. 19)²¹. Algo que pode atrapalhar esse cenário é o nível de dificuldade, causando frustração, e a quantidade de elementos fora dos principais objetivos das atividades, o que causaria distração (OYEN; BEBKO, 1996). Assim, uma atividade que se proponha com um número não elevado de componentes na tela, e com objetivos claros e específicos, que não deem tanta margem a titubeios ou longas apresentações, também é nosso objetivo. Certos assuntos escolares ou de aprendizagem são difíceis de se visualizar. E uma tela de computador pode ajudar. Seria o caso das questões fonológicas da língua.

Nossas propostas pedagógicas se propõem como protótipos de atividades que podem ou não se tornarem *on-line*. Nossa ideia é usar da ferramenta *Google Slides*, por esta ser de fácil acesso e ser gratuita. Hospedar as atividades em *site* próprio também é nosso propósito em um segundo momento. Quanto à sua metodologia pedagógica, entendemos que as atividades terão como alvo crianças maiores, entre 8 e 10 anos, já alfabetizadas em sua língua materna, o português do Brasil. A língua das atividades, tanto em seus comandos quanto objeto de ensino, é a língua inglesa. Temos em mente uma língua inglesa internacional, fortemente atravessada por

20 Stoll (1999), por exemplo, teme pela ideia de a diversão tornar-se maior do que a educação nos jogos de computador. O pesquisador afirma que “transformar o aprendizado em diversão é depreciar as duas coisas mais importantes que podemos fazer como seres-humanos: ensinar e aprender”. Para mais, ver em: STOLL, C. *High tech heretic - reflections of a computer contrarian*. New York: First Anchor Books, 1999.

21 Do original: “In training and educational settings it is suggested that they can reduce training time and instructor load, for example affording opportunities for drill and practice (...), thereby enhancing knowledge acquisition and retention”.

imposições culturais norte-americanas, desde que é o caso da vivência em língua inglesa da voz da narradora dos conteúdos, a autora deste trabalho.

Os passos da construção das atividades se deram da seguinte forma. Ao procurarmos atividades facilmente editáveis e propostas diretamente a questões fonéticas e fonológicas da língua inglesa, não obtivemos tanto êxito. Daí a ideia da criação de protótipos de exercícios surgiu. Iniciamos, então, a busca por um *software* que fosse gratuito, já com hospedagem na *internet*. Como os produtos Google são populares, a plataforma *Google Slides* foi a escolhida. A partir disso, estudamos a ferramenta para traçarmos possibilidades de atividades. Os critérios que buscamos para a elaboração dos protótipos foram explicitar a relação grafo-fonológica da língua e a adequação dos protótipos a determinada faixa etária e nível de alunos. Não que sejam os exercícios exclusivos a tal “recorte” de usuários ideais, mas foi-nos necessário criar certos alvos para as direções que tomamos na produção das atividades.

Nosso intento foi criar um número de atividades que estivessem abertas a edições e recriações delas mesmas. Chegamos, então, ao número de quatro atividades, pois cada uma delas apresenta especificidades diferentes e contam em si com a potencialidade de se transformar em inúmeras outras dentro de cada objetivo. Também, 4 atividades, com múltiplas possibilidades, buscam ativar a criatividade dos usuários que podem editar, mexer, atualizar os elementos à mecânica dos exercícios. A seleção do vocabulário foi feita por meio da observação de dificuldades corriqueiras ao falante de português brasileiro e de língua inglesa. Assim, a busca foi exercitar questões a partir de trocas e confusões de sons tanto consonantais quanto vocálicos, e a relação da escrita e dos sons das palavras.

As instruções para os alunos foram criadas a partir dos exercícios com o intuito de que elas fossem simples de serem compreendidas, podendo ser praticadas de maneira autônoma. Tendo em vista que os protótipos podem também ser utilizados por professores em diversas situações, como numa aula virtual ou como reforço de conteúdo, com a possibilidade de serem expandidos ou modificados por inteiro ainda que mantenham suas dinâmicas, achamos pertinente construir um apêndice com recomendações e instruções, objetivos, procedimentos e variações que consideramos cabíveis em cada uma das atividades.

Os slides foram elaborados a partir de um processo de escolha das palavras e sons, observação das dificuldades e do funcionamento da mecânica de jogos populares, ou seja, sons que indiquem erros e acertos, e também de avanço e volta às etapas anteriores. Inserimos um símbolo de um alto-falante em todos os elementos que produzem som para criar a ideia da lógica da possibilidade do clique e do ouvir logo em seguida. O áudio das atividades foi gravado pela própria autora, no aparelho celular, com o auxílio de programas nativos do próprio aparelho, para então ser adicionado aos slides. O processo de pilotagem foi feito também pela autora.

As atividades se dão como podemos perceber a seguir no Quadro 6:

Quadro 6 – Lista dos protótipos de atividades

PROTÓTIPOS DE ATIVIDADES				
ATIVIDADE	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS	VARIAÇÕES	FONEMAS E PALAVRAS
I) Choose the correct sound	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o som do fonema /θ/ através da palavra <i>three</i>; - Reconhecer a transcrição fonética da palavra <i>three</i>; - Reconhecer a forma escrita da palavra <i>three</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno deve clicar no símbolo de alto-falante ao lado da figura como o objetivo de escutar a palavra; - Logo abaixo, o aluno deve clicar nos alto-falantes ao lado das transcrições fonéticas das palavras <i>tree</i> /tri:/, <i>free</i> /fri:/ e <i>three</i> /θri:/; - Após ouvir as palavras, o aluno deverá clicar no botão <i>Select</i> abaixo da palavra correta. 	<ul style="list-style-type: none"> - A atividade por ser feita com duas palavras ao invés de três; - O fonema a ser reconhecido pode estar no início, meio ou fim da palavra. 	SHEEP/SHIP BEAR/BEER DAY/THEY BAT/BET THIN/FIN THOUGHT/FOUGHT HEAT/HIT DEAD/DAD BED/BAD
II) Match the word to the right sound	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e identificar o som dos pares mínimos <i>bad</i> /bæd/ e <i>bed</i> /bed/; - Reconhecer a transcrição fonética dos pares mínimos <i>bad</i> /bæd/ e <i>bed</i> /bed/; 	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno deve clicar no símbolo de alto-falante acima das transcrições fonéticas para ouvir as palavras <i>bad</i> /bæd/ e <i>bed</i> /bed/; - Após ouvir as palavras, o aluno deverá clicar em suas formas escritas para 	<ul style="list-style-type: none"> - O fonema a ser reconhecido pode estar no início, meio ou fim da palavra. 	SHEEP/SHIP BEAR/BEER DAY/THEY BAT/BET THIN/FIN THOUGHT/FOUGHT HEAT/HIT

	- Reconhecer a forma escrita das palavras <i>bad</i> e <i>bed</i> .	arrastá-las até o espaço em branco ao lado das transcrições.		DAD/DEAD
III) Memory game: Phonological Awareness	- Reconhecer o som das palavras trabalhadas na atividade; - Reconhecer e relacionar a forma escrita da palavra ouvida.	- Para ouvir a palavra, o aluno deve clicar no símbolo de alto-falante acima da carta; - Após ouvir a palavra, o aluno deverá clicar em uma carta para revelar sua forma escrita.	- O fonema a ser reconhecido pode estar no início, meio ou fim da palavra.	BEAR BEER BAT BET THOUGHT FOUGHT SIN THINK SINK HEAT HIT DAD DEAD BED
IV) Listen to the sound and choose the correct word	- Reconhecer o som das palavras e fonemas trabalhados na atividade; - Reconhecer e relacionar a forma escrita da palavra ouvida.	- Para ouvir o fonema, o aluno deve clicar no símbolo de alto-falante; - Após ouvir o fonema, o aluno deverá clicar em uma palavra para revelar seu acerto ou não.	- O fonema a ser reconhecido podem ser outros que os demonstrados.	BEER BAT BET THOUGHT FOUGHT SIN THINK SINK HEAT HIT DAD DEAD

				BED BAD PEER
--	--	--	--	--------------------

Fonte: a autora

Como podemos ver no Quadro 6, as atividades em geral buscam trabalhar a CF nos níveis de fonemas, tendo em vista que este é o nível mais sofisticado de CF, todas lidando com a relação grafema-fonema. De acordo com Rigatti-Scherer “é neste nível que o aprendiz é capaz de realizar a relação entre fonemas e grafemas (escrita) e grafemas e fonemas (leitura)” (2020, p. 36). No quadro também estão os objetivos e o procedimento para resolver cada protótipo, bem como suas variações cabíveis e uma pequena lista de palavras possíveis de serem aplicadas nas atividades. Cada atividade, no entanto, vai apresentar especificidades da CF, mais precisamente no nível dos fonemas, que exploraremos no capítulo a seguir.

6 PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O TRABALHO COM CF

Quando o material didático é elaborado para que os alunos o usem sem a presença de um tutor, é comum surgirem desafios, como a falta de motivação e a falta de uma avaliação externa (LEFFA, 2003). Sobre o assunto, o autor complementa:

Com a informatização e a possibilidade da tomada de decisão pela máquina, a aprendizagem sem a presença do professor pode ser melhorada em termos de gerenciamento: uma ajuda automática pode ser apresentada para o aluno em caso de erro, a avaliação do desempenho pode ser dada logo após a resposta solicitada, uma estratégia de leitura pode ser sugerida no momento em que o aluno demonstrar precisar dela, etc. (p. 37)

Portanto, nossos protótipos de atividades²², transformando-se em desafios, carregando a possibilidade de interação, tornam-se jogos, e lúdicos, apontando as alternativas incorretas caso elas sejam escolhidas. A prática de jogos é reconhecida como sendo de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, considerando que ela pode despertar grande interesse nos alunos e, quando associada ao conteúdo, ser um fator motivacional e uma facilitadora da compreensão (RICHARD-AMATO, 1988). Em busca de conceituação do que é a ludicidade, encontramos os estudos de Teixeira que afirma:

O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário. [...] As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento. [...] As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, a ludicidade aciona as esferas motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. Assim sendo, vê-se que a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. (p. 23, 1995).

²² Os protótipos das atividades estão no seguinte link: https://docs.google.com/presentation/d/1Xnw-2ly-2GB-yRpvzjPMQnHEkLiZ-_snWzg5TZamnAw/edit?usp=sharing

É de nosso interesse o apelo da ludicidade às questões afetivas e à sensação de diversão, e do jogo. A ideia de nossas atividades é compreender os agentes envolvidos com liberdade, deixando abertas as atividades às regras que aprendizes e professores decidirem, sugerindo apenas maneiras de jogar, seus limites e tempos. Guias para que o aluno possa ter autonomia para jogar sozinho também se apresentarão, desde que, como afirma Antunes, “o jogo é o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e à meditação individual (p. 36, 1998).

A ludicidade pode criar a ideia de desafio de si mesmos nos aprendizes de inglês, fazê-los se interessar por questões vistas e futuras, e estimular a busca pela solução de problemas. Para Silva et al., o lúdico como instrumento para o ensino de inglês

baseia-se no pressuposto de que a atividade de sala de aula pode ser mais competitiva e interessante e o aluno possa tornar-se mais interessado em assimilar conteúdo e vocabulário. Observa-se que o ensino aprendizagem é assimilado, pelo aluno, de forma fragmentada, o professor tenta transmitir conhecimento, porém o aluno não consegue assimilá-lo. Desse modo, a atividade lúdica poderá propiciar motivação, instigar e até mesmo desafiar o aluno para o ensino-aprendizagem. Com atividades lúdicas nas aulas, o aluno tem oportunidade de fixar o conhecimento e avaliar sua aprendizagem pelo seu desempenho nas atividades propostas. (p. 3, 2013).

A opção da autoavaliação pelos alunos é de grande valia na aprendizagem de línguas, pois faz com que esses alunos percebam suas dificuldades e níveis de conhecimento. A ideia da ludicidade se configura também nos modos virtuais, com todas as suas possibilidades. Não deixamos de lado, mesmo que em ambiente na *internet*, que a criança vai se apropriar das atividades como um brinquedo, e isso também possui benefícios.

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento. Sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998, p. 134 - 135).

Algo que também devemos reafirmar quanto a nossas atividades é que elas se entendem como protótipos e não como um produto finalizado e sem possibilidade de mudanças. A ideia é trazê-las à baila para que passem pelo escrutínio teórico e sirvam

como talvez base para outras atividades e trabalhos vindouros, deixando um campo aberto de inovações, mudanças, permanências, o que for necessário para que se entregue cada vez mais a melhor experiência a aprendizes e tutores. A concepção de protótipos que podem ser modificados ou não, com campos editáveis, e possibilidades de mudanças nas atividades se baseia na ideia de autonomia do aprendiz de Paulo Freire. O educador afirma que “ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996, p. 22). Acreditamos que esta pesquisa assim como seus protótipos podem se colocar como uma possibilidade a mais aos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, a ideia de que nossas atividades são protótipos editáveis conforme a necessidade de quem as usa as aproxima de um sistema adaptativo complexo, pois como argumenta Waldrop (1993, p. 147) esse tipo de sistema “está sempre se expandindo, sempre em transição”.

Elencamos aqui quatro ideias de protótipos de atividades, explanando cada uma delas. É importante ressaltar que o mecanismo da atividade pode ofertar inúmeros conteúdos. Por exemplo, a primeira atividade lida com a diferença no som inicial de uma palavra específica, no caso “three” e os específicos fonemas iniciais de /tri:/, /fri:/, e /θri:/. O exercício pode se transformar em vários outros: com o fonema inicial das palavras se dando de forma diferente, com muitas outras palavras, apenas seguindo a mesma dinâmica.

Considerando o que vimos sobre o bilinguismo, o bilinguismo, os sistemas adaptativos complexos, e a CF, fomos buscar nos contextos dos falantes de português certas dificuldades ou dúvidas de pronúncia na língua inglesa. As dificuldades tanto no aprendizado da língua quanto de níveis da própria atividade fazem parte do visto em LEFFA (2016) sobre a compreensão da língua como um sistema adaptativo complexo que busca repouso no aprendido, mas precisa de desestabilização para novas evoluções. À medida que as atividades avançam, há mudanças em suas dinâmicas. A atividade em si pode servir como uma ferramenta que estimule tanto questões de permanência como de perturbação:

As mudanças constantes e dinâmicas de um sistema complexo acontecem ao passo que este sistema se move, ou se desenvolve, em direção a atratores que buscam trazer ordem ao sistema. Atratores são, por definição, temporários, não-fixos, e, portanto, imprevisíveis (LIMA JUNIOR, 2013, p. 554).

Nossas atividades buscam entregar uma certa variedade de possibilidades de prática e de edição aos tutores e aprendizes. Para que atratores tenham o efeito de atração de repetição, mas também de dinamicidade. Larsen-Freeman e Cameron (2008) explicam que um atrator cíclico ou de *loop* fechado funciona como um pêndulo, pois “o sistema se move periodicamente entre diferentes estados atratores” (p. 57), entretanto, o sistema pode ser atraído por um atrator estranho. As autoras continuam:

Um atrator estranho ou caótico é uma região do espaço de fase na qual o comportamento do sistema se torna bastante turbulento e instável, pois mesmo pequenas perturbações fazem com que ele se mova para um outro estado. Em termos visuais, isso teria a aparência de uma grande bacia atratora cheia de colinas e vales de formatos e tamanhos diferentes em torno dos quais o sistema se move de forma rápida e imprevisível. Esse tipo de comportamento é chamado de ‘caos’ e o atrator é rotulado como atrator estranho. Nós deveríamos resistir à imagem poética do termo – caos é usado aqui como um termo matemático para descrever alguns modos de comportamento que não são previsíveis, mas que não são também aleatórios. (2008, p. 57).

Como nosso trabalho lida diretamente com CF, buscamos neste campo explorar as possibilidades dos sistemas adaptativos complexos nas atividades, lançando mão do uso de atratores, sejam de perturbação como de estabilização. A seguir, exploraremos os detalhes sobre cada um dos protótipos de atividades propostos.

6.1 Atividade I

Leão (2002) alcunha como incompatibilidade fônica certos sons existentes em inglês e não em português. Dentre eles, o som do dígrafo “TH”. E assim, a primeira atividade que apresentamos é uma em que a criança deve ouvir a palavra “Three” e escolher entre três opções qual corresponde ao som ouvido.

A imagem de um número 3 e a palavra escrita “three” são apresentadas junto de um indicador de clique que produzirá o som da palavra por completo. Depois de ouvir o som e visualizar tanto número quanto palavra, o aprendiz poderá escolher entre três opções uma que corresponda ao som ouvido. As três opções são grafadas com suas transcrições fonéticas, respectivamente /tri:/, /fri:/, e /θri:/. Como as crianças são maiores, em fase de aquisição de escrita, optamos por escrever a palavra junto

da imagem do número 3, numa tentativa de reforço do vocabulário. A primeira atividade também serve como guia introdutório à sua dinâmica. Vejamos na figura 2:

Figura 2 – Atividade 1



Fonte: Google slides; A autora

Uma vez clicadas, as três transcrições fonéticas emitirão as palavras “tree”, “free” e “three”, respectivamente. A palavra “select” será a da seleção optada pela criança. Se a opção for a correta, o efeito sonoro de acerto tocará. Se a opção for a incorreta, o efeito sonoro de erro será emitido. Destacamos três principais objetivos na atividade. São eles: identificar o som do fonema /θ/ através da palavra *three*; reconhecer a transcrição fonética da palavra *three*; e, por fim, reconhecer a forma escrita da palavra *three*.

A atividade aqui trabalha com a dificuldade de falantes do português brasileiro em produzir o fonema /θ/, tendo em vista que tal fonema é pertencente ao sistema fonológico da língua inglesa, mas não faz parte do sistema do português. E é a partir desse fonema inexistente no português que podemos trabalhar não só o reforço de seu som ao usuário, como também a diferença entre ele e os demais fonemas: para o falante de português, a diferença entre /θ/ e /f/ e /θ/ e /t/ talvez não sejam tão acentuadas quanto as diferenças entre /f/ e /t/. A dificuldade com a pronúncia do “TH” inglês é asseverada por Leão:

Os maiores responsáveis por esta, digamos, incompatibilidade fônica, são três fonemas consonantais que oferecem uma certa dificuldade inicial aos estudantes brasileiros. Dois deles são especialmente mais complicados devido à falta de um similar em nosso idioma: as fricativas interdentais representadas graficamente pelas letras “TH” que aparecem nos vocábulos

ingleses "think" /θ/ e "they" /ð/ e o /r/ dito retroflexo de palavras como "red", "rose", etc. (2002, p. 92).

O som do TH pode ser explorado ainda mais na atividade. Como dito o exercício pode usar de outras palavras para que se criem desafios. Na ideia de se manter no universo de fonemas ali já tratados, pode-se intercambiar o som ouvido: no lugar de escolher o som que corresponda à palavra "three", coloca-se, por exemplo, o som da palavra "free", e ou de "tree". Mas além disso, as diferenças entre os mesmos fonemas do exercício podem servir como base para novas sugestões: "thin", "fin", "tin" e mesmo "sin". Ainda, a atividade pode ser feita com duas palavras ao invés de três, e o fonema a ser reconhecido pode estar em diferentes posições dentro da palavra, sendo elas começo, meio ou fim.

Notemos que as palavras escolhidas, como é o caso do exercício, também rimam. Uma possibilidade ao tutor é chamar a atenção a esse fato, apresentando também a similaridade entre o final das transcrições fonéticas. Outras possibilidades ainda podem se dar com sons de "thank", "tank", e "sank"; e de "thought", "fought" e "taught".

A escrita da palavra "three" junto da imagem do número 3 enfatiza a relação grafema-fonema. Também colocamos a transcrição fonética dos sons para que se suscite nos aprendizes o conhecimento dos fonemas e de suas representações gráficas. A visualização dos fonemas transcritos pode criar a consciência da diferenciação dos sons por meio daquilo que Saussure (2006) chamaria de imagem acústica, como visto anteriormente.

Esta atividade se relaciona com a teoria dos sistemas adaptativos complexos na condição de que os fonemas, por mais que gravados e sonorizados de uma forma, nem sempre vão chegar a cada aluno e seu contexto com a mesma forma. A ideia da recepção já adentra uma certa complexidade na não linearidade e imprevisibilidade de todo o processo e da consideração das vivências dos usuários. Como vimos aqui, é de uma prática viva e mesmo caótica que demonstram instabilidades que se daria o desenvolvimento da linguagem. Assim, as habilidades auditivas podem ser trabalhadas por meio das perturbações propostas pela atividade e suas interações. Além disso, a adaptabilidade da atividade também se apresenta por ela ser um protótipo, passível de mudanças.

A seguir, exploraremos a segunda atividade.

6.2 Atividade II

A segunda atividade explora a questão da teoria dos sistemas complexos por meio de sua dinâmica. O usuário deve arrastar e encaixar certas palavras aos locais propostos, o que já prevê um todo de letramento e ou apresentação digital aos usuários. A formulação também parte de um princípio de dificuldades comuns ao falante de inglês como LA do Brasil quanto a determinados sons da língua. A possível não distinção entre pares mínimos quanto apresenta à suas diferenças é algo que desestabiliza um conhecimento prévio e fará com que os usuários, assim espera-se, busquem por um aperfeiçoamento e agucem as capacidades de ouvir determinadas minúcias no som das palavras. Tal perturbação acontece, por exemplo, também quando se descobre que palavras muitas vezes vistas unicamente de forma escritas têm pronúncias que podem surpreender o aprendiz da língua: as terminações dos verbos em *ed* são um exemplo, ou mesmo consoantes mudas como em *walk* ou *talk*.

Assim o ruído que queremos causar consiste na capacidade do aluno em identificar fonemas em pares mínimos. Como dito, alguns pares mínimos são de notória dificuldade para brasileiros. Alves e Barreto (2012) formulam um quadro de tais dificuldades com pares de vogais do inglês americano de difícil discriminação para o falante do português brasileiro. Vejamos:

Quadro 7 – Pares de vogais do inglês americano de difícil discriminação para o falante do português brasileiro

/æ/	/e/	/ɪ/	/i/	/ʊ/	/u/
man	men	hit	heat	pull	pool
pan	pen	it	eat	full	fool
bad	bed	hill	heel	should	shoed
dad	dead	fit	feet	look	like

Extraído de Alves e Barreto (2012, p. 196)

Tendo em mente tais dificuldades, observemos agora a atividade proposta na figura 3:

Figura 3 – Atividade 2.1



Fonte: Google slides; A autora

De volta, influenciados pelas questões do biletamento que enfatiza situações e contextos do desenvolvimento da língua, buscamos por dificuldades de pronúncia em inglês de falantes de português. Em dissertação, Lima (2005) fez um estudo com testes de pronúncia e percebeu equívocos e uma troca de fonemas com grande frequência nos fonemas

de sheep [ʃi:p] por ship [ʃɪp] (ovelha – navio); beach [bi:tʃ] por bitch [bɪtʃ] (praia – prostituta); leave [li:v] por live [li:v] (partir – viver, morar); send [sɛnd] por sand [sænd] (enviar – lixar); dead [dɛd] por dad [dæd] (morto – pai); pen [pɛn] por pan [pæn] (caneta – panela) etc., aconteciam com frequência. Todas essas palavras formam pares mínimos, ou seja, pares de palavras que se diferenciam por um único fonema. Num contexto específico, a articulação inadequada de uma palavra como essa pode conduzir um dos interlocutores a uma compreensão totalmente equivocada daquilo que se quis dizer. (2005, p. 49).

Assim, os fonemas por nós escolhidos para a segunda atividade são as vogais do par mínimo /bɛd/ e /bæd/ (cf. figura 3). Não há desta vez na tela nenhuma ilustração. A ideia é que se foque mais nas relações grafemas-fonemas e na diferença sutil entre os sons das palavras escolhidas. Uma questão de busca de liberdade, advinda de Megale (2017), trazida por nós no exercício é que a criança possa ouvir quantas vezes quiser os sons das palavras antes de escolher as suas combinações, ou de combinar com o professor as mecânicas do exercício. Por isso preparamos duas formas de jogar. A primeira, como vista na figura 3, o aluno, ao clicar no ícone de som, escutará o som das palavras escritas. Após ouvir, deverá clicar e arrastar a palavra até o espaço em branco, ao lado do som correspondente. É importante ressaltar que

o *slide* deve estar em modo de edição, tendo em vista que a ferramenta do Google não permite que haja modificações no modo de apresentação. Já a segunda forma, acontece como ilustrada na figura 4:

Figura 4 – Atividade 2.2

MATCH THE WORD TO THE RIGHT SOUND:

BAD /bɛd/

BED /bæd/

Fonte: Google slides; A autora

Aqui, a atividade se dá de maneira semelhante à outra forma. Em modo de edição, o estudante deve observar as palavras escritas. A transcrição fonética das palavras está representada logo ao lado, junto de dois espaços em branco. Ao ler a palavra, o aluno deve clicá-la e arrastá-la até o espaço em branco correspondente à transcrição fonética. Nesse protótipo, os objetivos são: reconhecer e identificar o som dos pares mínimos *bad* /bæd/ e *bed* /bɛd/; reconhecer a transcrição fonética dos pares mínimos *bad* /bæd/ e *bed* /bɛd/; reconhecer a forma escrita das palavras *bad* e *bed*.

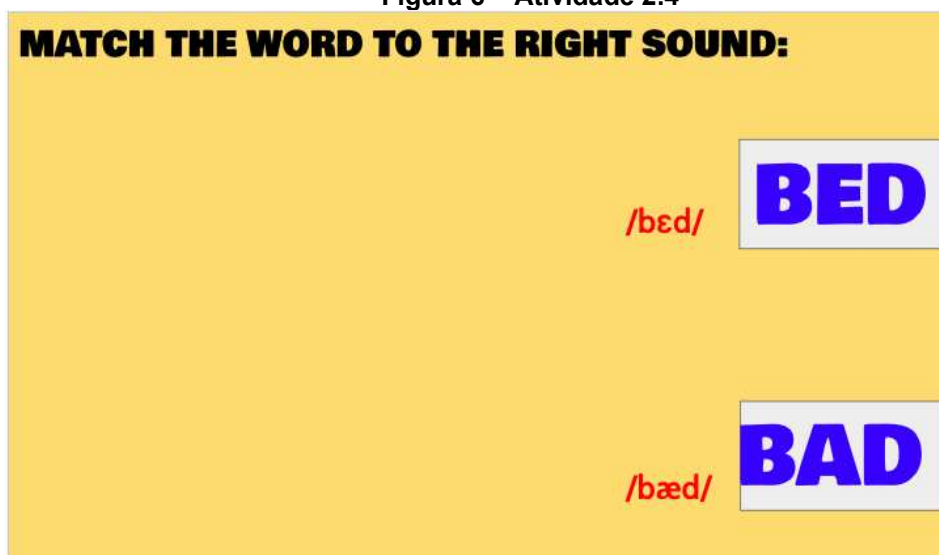
A atividade contará com duas maneiras de correção, já que não contará com o efeito sonoro de acerto nem de erro. Caberá ao professor fazer a correção, se necessário. A ideia de não haver níveis ou mesmo uma quantidade limitada de turnos que coloque impedimentos e desafios ao usuário pode ser reformulada pelos tutores se assim acharem necessário. Outra forma, mais autônoma ao aluno, é que preparamos uma página extra com a resposta do exercício. Vejamos nas figuras 5 e 6:

Figura 5 – Atividade 2.3



Fonte: Google Slides; a autora.

Figura 6 – Atividade 2.4



Fonte: Google Slides; a autora.

Percebemos que nas duas ilustrações as palavras mudaram de lugar na folha de resposta. Seria essa a configuração esperada. O aprendiz poderá, então, indicar ao professor suas respostas, ou interagir com o exercício usando das funções de arrastar e soltar do computador. Pensando nessa possibilidade de interação e de aprendizes sozinhos, e com auxílio ao professor, criamos uma página de explicação antes de cada exercício. Na atividade acima, por exemplo, propomos a explicação dos passos com verbos imperativos na LA:

- *Use this activity on edition mode only.* (Faça a atividade no modo de edição).
- *Click on the speaker icon to listen to the words.* (Clique no alto-falante para ouvir as palavras).

- *Drag the words to right place.* (Arraste-as para o local correto).
- *You can listen to the sounds as many times as you wish.* (Você pode ouvir quantas vezes quiser).

Assim, almejamos como produto também uma espécie de manual de instruções para cada exercício. A possibilidade de arrastar e soltar, por exemplo, no Google Slides, só pode ser usada em seu modo de edição, e não em seu modo de apresentação. Logo, é importante que tanto professor quanto aprendiz saibam disso.

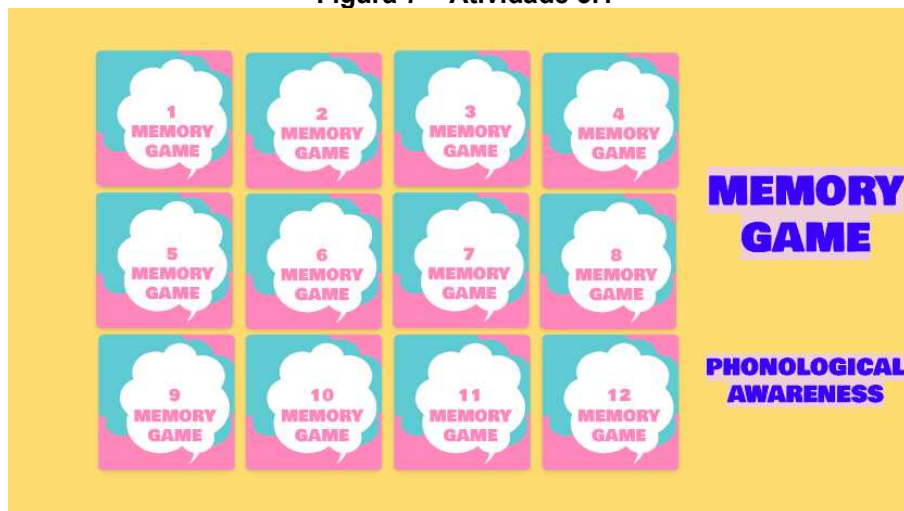
Na atividade acima, trabalhamos com o aprendiz a capacidade de distinguir entre os fonemas e grafamos as duas palavras que estão na tela. A relação grafema-fonema se garante assim como a demonstração da transcrição fonética que pode também criar, como já dito no primeiro exercício acima apresentado, memórias acústico-visuais nos aprendizes. A atividade pode ser modificada e o fonema a ser reconhecido pode estar no início, meio ou fim da palavra.

O exercício pode auxiliar também a criar os estágios iniciais de Consciência Fonológica que, para Cunha e Capellini, “contribuem para o estabelecimento dos estágios iniciais do processo de leitura e estes, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de habilidades fonológicas mais complexas.” (2018, p. 88). A seguir, trataremos da terceira atividade.

6.3 Atividade III

A terceira atividade se apresenta como uma espécie de jogo da memória em que o som e a grafia das palavras devem combinar. Aqui, a complexidade já se dá numa dinâmica das próprias possibilidades do Google Slides, assim como na atividade anterior. A ferramenta do Google Slides não permite que possamos revelar figuras de nossa escolha uma por trás de outra em seu modo de apresentação. Logo, a saída para isso, é criar os jogos da memória e deletar as imagens que estão cobrindo os elementos escondidos. Caso, o jogador erre a sequência, basta usar a função de desfazer (com atalhos de Control + Z, no WINDOWS; Command + Z, no sistema iOS) duas vezes e o jogo voltará a cobrir os elementos. Em caso de acerto, basta deixar as peças removidas e dar continuidade à atividade. Ilustramos na figura 7:

Figura 7 – Atividade 3.1



Fonte: Google slides/A autora.

A atividade acima tem como objetivo desenvolver a relação grafema-fonema. Ao final da atividade o aluno deve ser capaz de reconhecer o som das palavras aqui trabalhadas, e também reconhecer e relacionar a palavra escrita e a palavra ouvida. O fonema pode estar no começo no início, meio ou fim da palavra.

Como podemos observar, inserimos números em cada opção para facilitar a escolha e servir como guia tanto para aprendiz quanto para o tutor. Cada uma das opções contém escondido a grafia de uma palavra ou um símbolo de alto-falante. A ideia é que a criança possa ouvir o som e escolher a palavra correspondente por meio de erro e acerto. Escolhemos o jogo da memória, pois ele também pode ser usado como algo que naturaliza o erro, já que é impossível saber à primeira vista onde estão os pares. Como vimos com De Bot, Lowie e Verrspoor (2007), o desenvolvimento da linguagem não lida com exatidões, pois as circunstâncias de cada aprendiz devem ser consideradas em suas também complexidades. Segundo Menezes (2011), “agência, identidade e autonomia são elementos-chave para a dinamicidade do sistema caótico da ASL²³” (p. 202). Logo, a construção da atividade visa também a autonomia de seus usuários por meio de perturbações e instabilidades que criam, como complementa Menezes, oportunidades para que eles se tornem “autônomos e conscientes” e “para que construam sua identidade de falante de uma segunda língua” (2011, p.203).

²³ A autora usa o termo “aquisição de segunda língua” (ASL) para se referir ao desenvolvimento de uma língua adicional.

Isso pode deixar alunos mais confiantes também nas tentativas de uso de palavras na língua que estão aprendendo ou se aperfeiçoando. A atividade em questão lida com pares mínimos. Vejamos na figura 8:

Figura 8 – Atividade 3.2



Fonte: Google Slides/A autora

A figura 8 ilustra os elementos encobertos na atividade do jogo da memória. Optamos por trabalhar com pares mínimos, e visualmente achamos pertinente colocá-los na mesma cor. Uma questão que levamos em conta é a ideia de ensinar que existem os pares mínimos na língua inglesa e que de alguma forma são difíceis para falantes de português desde que muitas dessas diferenças simplesmente não fazem parte da língua portuguesa. Uma opção a este esquema das cores das palavras é deixar com a mesma cor palavras cujos sons sejam similares: por exemplo, estariam na mesma cor as palavras “cat” e “mat” ou “ship” e “lip”, para então também enfatizar a questão das rimas.

No caso da atividade acima, notamos que o som de “th” é notoriamente algo que faz parte do cotidiano de quem trabalha com língua inglesa ou quer aprender. Os sons de “th”, sendo /θ/ como em “thin”, ou sendo /ð/ como em “they”, são muitas vezes trocados pelo som de /f/ e /d/ respectivamente na busca por algo semelhante no português do Brasil. Logo, trabalhar com tais questões busca aumentar o nível de consciência das crianças bilíngues sobre os sons que estão produzindo ou que ainda têm alguma dificuldade ou mesmo especificar diferenças entre sons nas línguas. Pares mínimos se demonstram com certos sons que falantes nativos de inglês articulam diferentemente de aprendizes de língua inglesa como LA. Martins comenta sobre um caso análogo à nossa escolha de “sheep” e “ship”:

Beet e bit, por exemplo, são pronunciados pelo falante nativo de L1, respectivamente, /bi:t/ e /bit/. Levando em conta somente estas vogais, o falante nativo de português tende a articular apenas o som longo, a vogal alta frontal /i/ (uma vez que somente esta vogal do par se realiza em posição tônica no PB); dessa forma, beet e bit são reproduzidos pelo brasileiro da mesma maneira: /bit/. O mesmo processo ocorre na produção dos enunciados pool e pull, bad e bed, que são normalmente percebidos e reproduzidos pelo estudante brasileiro tradicionalmente como /pul/ e /bed/. (MARTINS, 2011, p. 33).

É interessante apresentar as possíveis dificuldades com pares mínimos às crianças já que certas questões da língua podem se fossilizar em nossa maneira de se pronunciar e ser através das palavras. Certos sons que não encontramos na L1 e estão presentes na LA são possivelmente buscados na vizinhança de sons similares e não há muitas vezes busca em reproduzir sua exatidão sonora. Isso porque, de acordo com Flege (1995), notar os sons da LA que são similares aos da L1 se torna cada vez mais trabalhoso na medida em que amadurecemos. Para o autor, “a precisão da pronúncia da LA pode entrar em decadência, não porque o sujeito perde sua habilidade de pronúncia, mas sim porque ele aprendeu a pronunciar sua L1 muito bem” (p. 125). Não que a exatidão sonora seja algo pré-estabelecido e tido como regra de corte e exclusão para os que falam bem e os que não falam. As línguas são variadas e vivem na influência de pessoas, acontecimentos, contextos, além da questão da invasão de símbolos, imagens, reações e tantos outros elementos que de fato criam comunicação e novas linguagens no mundo virtual. Podemos relacionar tal pensamento à questão da inteligibilidade, que segundo Kenworthy, significa “[...] ser entendido por seu ouvinte interlocutor num dado tempo e numa dada situação” (1987, p. 13). O que pensamos aqui é que havendo um trabalho de CF a jovens crianças, ressalta-se a ideia de compreensão sobre questões de diferenças das variantes da língua. E apresentar tudo isso a crianças é de grande valor. Godoy, Gontow e Marcelino (2006) afirmariam que depois de certa idade, a língua nativa age como um filtro para qualquer som estrangeiro a ela. Sons diferentes à L1 seriam, então, reinterpretados de acordo com o nosso sistema nativo de sons. Isso ilustra também nosso trabalho com crianças maiores e a CF.

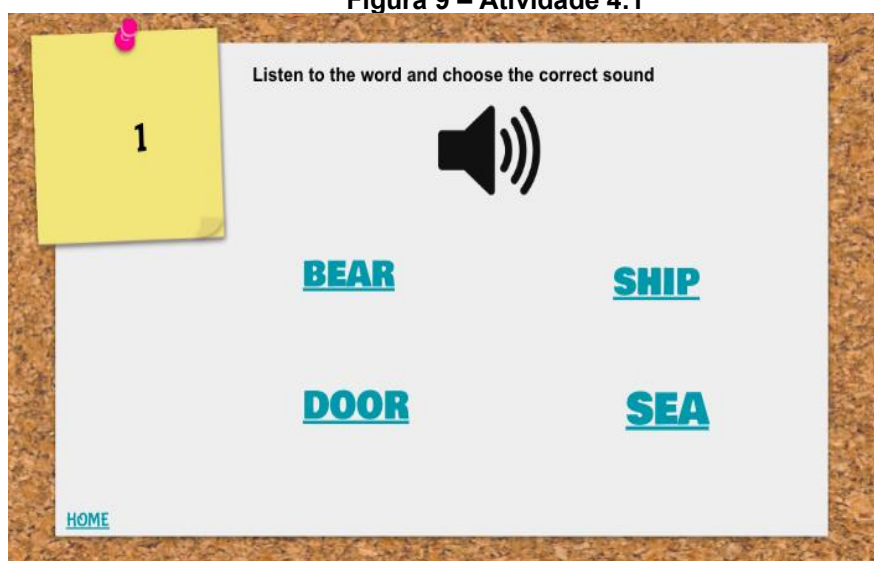
Exploraremos ainda mais uma atividade que lida com a relação de grafema-fonema. A seguir, abordaremos a quarta e última atividade.

6.4 Atividade IV

Na última atividade, o aluno deverá ouvir o fonema e reconhecê-lo nas palavras escritas abaixo do símbolo de som. Ao final da atividade o aluno deverá ser capaz de reconhecer o som das palavras e fonemas trabalhados, bem como reconhecer e relacionar a forma escrita da palavra ouvida. A dinâmica do jogo explora a ideia dos atratores por meio de algumas fases que serão repetidas desde a primeira se houver algum engano em qualquer uma delas. A ideia de uma mínima mudança que possa causar uma grande reviravolta no jogo é proposta. No entanto, a volta ao início do exercício é para que tenhamos repetições e, portanto, mais costume por parte dos usuários aos exercícios. Assim, formamos um meio de estabilização ao mesmo tempo que uma possibilidade de perturbação. Vimos que nos sistemas adaptativos complexos, todos os elementos envolvidos são e devem ser considerados com as suas circunstâncias. Assim, o professor pode também atuar na questão das atividades e criar novas maneiras de desencadear interesses dos alunos, como deixar os alunos livres para que com talvez suas interferências criem outras possibilidades de conteúdo ou forma.

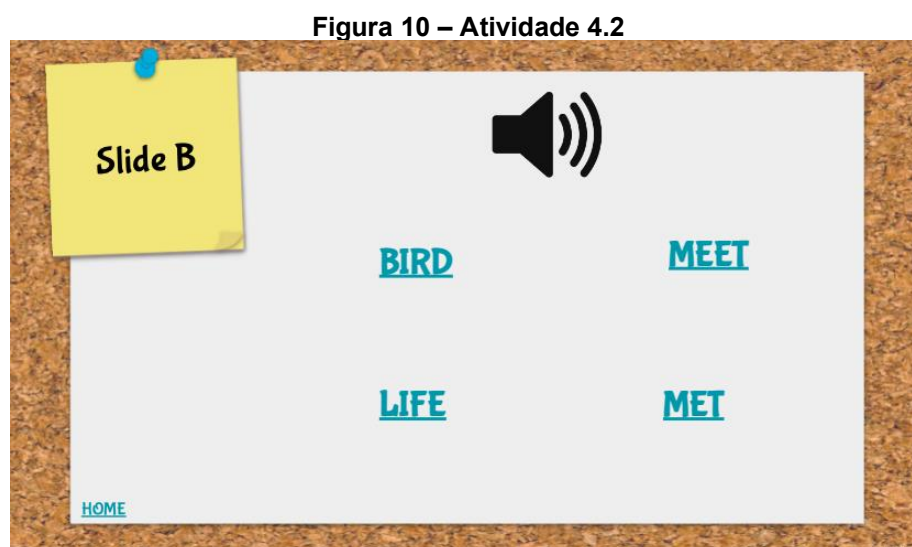
Sobre o conteúdo proposto, vejamos que o som trabalhado nos dois exemplos ilustrados aqui é vocálico, localizados no meio das palavras, mas numa outra configuração o som também poderia ser consonantal, localizado no início ou no fim da palavra. A figura 9 pode ilustrar a dinâmica da atividade 4.

Figura 9 – Atividade 4.1



Fonte: Google Slides; A autora

Na imagem, temos um ícone de som. Este ícone, quando clicado, emite um o som do fonema buscado. Assim, a atividade proposta no protótipo se dá da seguinte forma: o aprendiz ouve um som e terá de escolher entre um grupo de palavras uma única correspondente. Ao errar, a atividade reinicia. Ao acertar, passa-se de fase. A nova fase é composta por um som diferente e novas palavras. Vejamos na figura 10:



Fonte: Google Slides; A autora

Na figura 10, temos a imagem da nova fase que é composta por um som diferente e novas palavras. Acertando, passa-se de fase. Errando, volta-se ao início não da fase, mas da atividade toda. A dinâmica do erro voltar a atividade desde seu início forçará os usuários a repetirem as escolhas passadas, fazendo com que os sons e palavras se gravem mais na memória. Isso, é claro, pode ser revisto e adaptado pelos professores e usuários dependendo de cada situação. A atividade permite que o professor possa alimentar a base com áudios e palavras de sua escolha, ficando livre por optar por elementos que mais tenham correspondência com a sua prática atual de ensino e conteúdo. Definimos uma espécie de imagem que encorajasse os usuários a tentar de volta depois do erro, ilustrada na figura 11:

Figura 11 – Atividade 4.3



Fonte: Google Slides; A autora

Assim como todas as outras, esta atividade pode ser editada em suas formas e elementos de acordo com a necessidade de seus interessados. Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 58) afirmam que “um sistema no limite do caos muda adaptativamente para manter a estabilidade, demonstrando um alto nível de flexibilidade e sensibilidade”. Então, a ideia de um universo virtual, que em si já serve de atrator de estabilização, em um mundo cada vez mais conectado, também tenta demonstrar estabilização e desestabilização como eventos corriqueiros de um cotidiano no desenvolvimento de línguas adicionais. Outra questão é a ideia de trazermos para perto do usuário possibilidades de explorar a língua de forma simples, intuitiva e prática já que os softwares nos ajudam com o imediatismo de links diretos, de imagens, de escutar sons de forma automática, e da própria atualização de si mesmo por meio de ideias de seus usuários.

A ideia da dinâmica é fomentar que exercícios envolvendo a CF em línguas adicionais sejam executáveis e cheguem mais próximo da realidade e da complexidade da educação e do desenvolvimento de línguas adicionais. É por isso a razão da nossa opção de usarmos softwares que sejam disponibilizados on-line e gratuitamente, ao menos até o momento. A presente pesquisa e protótipo são frutos de uma árvore cultivada por meio da educação pública, de todo um processo de disciplinas cursadas, de orientação recebida, de diálogos com autores, de uma possibilidade de se debruçar sobre o assunto. Sendo assim, é um caminho natural que este trabalho também se coloque como passível de cultivo, como possibilidade para outras pesquisas e protótipos, que também seja um pouco semente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de um método de pesquisa bibliográfica, fizemos neste trabalho um levantamento teórico sobre uma série de componentes que fazem parte de um todo teórico imensurável sobre a Consciência Fonológica e os caminhos do ensino e da aprendizagem de línguas. Desejamos com isso criar uma base teórica para que pudéssemos sustentar as propostas de atividades sugeridas para o trabalho com a CF nos contextos de bilinguismo, direcionadas, mais precisamente, a crianças, de oito a dez anos, que tenham português como L1 e estejam em situação de bilinguismo sequencial, com a língua inglesa como LA.

Para desenvolver as atividades, abordamos as questões da linguagem e do desenvolvimento humano, do bilinguismo, bilinguismo e da CF, tanto na L1 quanto na LA. Nossa abordagem na criação das atividades é aquela aprendida com os sistemas adaptativos complexos.

Os sistemas adaptativos complexos nos demonstram toda uma gama de possibilidades no desenvolvimento das línguas. Os contextos, as circunstâncias, as próprias personalidades dos envolvidos, seus anseios, traumas, bloqueios são elementos que interferem na própria aceção da língua. Isso nos interessa, pois não vemos o aprendiz de línguas como uma tábula rasa cujas capacidades linguísticas seriam moldáveis de qualquer modo que os instrutores ou métodos engessados ou mesmo estruturas assim o queiram. A ação de uma língua viva ser ensinada a falantes de outras línguas vivas já revela toda uma complexidade que pode com certa facilidade ser compreendida como um processo caótico que compreende inúmeros modos de existir. Oferecer não só aos alunos, mas à situação de desenvolvimento de uma língua adicional a percepção de que todos no contexto são agentes do saber é desvelar o que sempre esteve presente em salas de aula, por mais diversas que sejam, mas que foi muitas vezes abafado por variados tipos de opressões: a ideia de autonomia, que Paulo Freire tanto prezou. Como pontua Menezes (2011):

[...] o caos no processo de ASL traz instabilidade, mas cria espaço para que os aprendizes se tornem autônomos e conscientes das oportunidades (affordances), para que exerçam criatividade, agência e para que construam sua identidade de falante de uma segunda língua. (p. 2013)

O desenvolvimento da língua, por nós aprendida com De Bot, Lowie, Larsen-Freeman, entre outros, nos revela que o principal elemento e o mais complexo nisso tudo é o ser-humano. Percebemos que abordar a língua como um sistema adaptativo complexo é ver que, além de internamente dialogar e agir, os sistemas também assim o fazem com outros sistemas. Isso significa criar atividades em que alterações e elementos estranhos são inseridos buscando turbulência e ruídos após períodos de estabilização, para assim promover o aprendizado por meio da mudança. Logo, os sistemas adaptativos complexos podem explicitar que certos obstáculos e instabilidades no desenvolvimento de línguas fazem parte de uma certa normalidade de todo o processo, como se imprevisibilidades fossem previsíveis de acontecer.

Quanto à CF, o que notamos é que a consciência fonológica pode se ancorar e partir da ideia de que há também uma inconsciência fonológica. No entanto, não é o caso de simplesmente criarmos um binarismo entre consciência fonológica x inconsciência fonológica. A CF se construiria em atos de continuidade e não de separações²⁴: executar padrões, comportar-se de determinadas maneiras, introjetar questões culturais, e é claro, aprender e expressar as línguas que nos são ensinadas. De todo o modo, a conhecimento sobre o próprio aprender resultará, quando explicitado, em níveis de maior consciência fonológica. Ainda, neste trabalho, buscamos compreender o caso da CF por meio de abordagens sobre as teorias da complexidade, do caos, da adaptação quanto ao ensino e desenvolvimento de línguas.

Notarmos os processos pelos quais passamos nas teorias e práticas da aprendizagem de línguas é cada vez mais acordar e abrir os olhos, e no nosso caso, os ouvidos, para esses mesmos processos. A consciência fonológica nos é cara, e explorar o que falam sobre ela e o universo do bilinguismo e do ensino de língua inglesa para que tenhamos em mente e se crie uma base de pensamento para a construção de atividades que também não se encerram em si mesmas foi nossa vontade aqui executada. De uma atividade proposta se pode criar várias outras, e assim, cooperamos cada vez mais para que possamos esmiuçar mesmo as mínimas diferenças do som das línguas. As atividades já estão hospedadas na plataforma

24 Não pretendemos neste estudo adentrar questões sobre questões da cognição, da psicanálise, ou da consciência em si, nem salientar qualquer binarismo entre consciência e inconsciência como se fossem elementos antagônicos ou binários dos indivíduos. Entendemos que a consciência abarca seus diversos lados em um amálgama contínua de construção de si mesma.

Google Slides e podem ser acessadas livremente. Nossa intenção é também hospedar as atividades em um site próprio com mais explicações futuras, seção de comentários e troca de experiências e ideias. Reforçamos que nossas atividades são protótipos e podem ser modificadas de acordo com as necessidades de quem os utiliza. Optamos pelo Google Slides por se tratar de um software gratuito para que possamos disponibilizar nosso trabalho ao público em geral. Encontramos algumas limitações, como todo sistema adaptativo complexo, na execução das atividades, como já mencionado ao longo do trabalho, o que justifica nossa intenção de hospedar os protótipos num site próprio. Fizemos ainda um apêndice com instruções aos professores que quiserem trabalhar com as atividades como um reforço de conteúdo, explicando-lhes o funcionamento da proposta e já antecipando eventuais dúvidas.

Justificamos nossa pesquisa e trabalho por meio da crença que a CF pode auxiliar as crianças no desenvolvimento da língua adicional, especialmente no caso de que essa língua adicional não seja corrente em seus cotidianos, precisando-se criar situações em que a LA impere. Temos ciência de que nossa meta é de fato ser mais uma possibilidade dentro de uma gama diversa de estudos sobre o tema neste trabalho tratado. Também jamais é de nossa vontade qualquer intuito de esgotar pensamentos e abordagens sobre a CF, ou qualquer tópico que tocamos. Lidar com os sons de uma língua envolve uma extensa lista de possibilidades, pois não temos como mensurar conhecimentos prévios ou mesmo os contextos em geral de quem nos ouve. O filósofo franco-argelino Jacques Derrida, em ensaio de 1985, dizia que o ouvido, ao contrário dos olhos, não podia se fechar. Eternamente aberto, seria difícil então para se filtrar o que se receberia para escutar. Cabe a nós, com este trabalho, uma pequena e singela parte no auxílio de sabermos cada vez mais os sons que devemos também prestar a atenção no aprendizado de línguas, para que mantenhamos em nós viva e operante a tal da Consciência Fonológica.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn Jager et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALBANO, E. C. **O gesto e suas bordas: esboço de fonologia acústico-articulatória do português brasileiro**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da LA. *In: LAMPRECHT, Regina Ritter (org.). Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2. ed. rev. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012. p 169 – 191.
- ALVES, Ubiratã Kickhoffel; BARRETO, Fernanda Menna. O processamento e a produção dos aspectos fonético-fonológicos da L2. *In: LAMPRECHT, Regina Ritter (org.). Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2. ed. rev. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012. p 193 – 210.
- ALVES, Ubiratã Kickhoffel. O que é consciência fonológica? *In: LAMPRECHT, Regina Ritter (org.). Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2. ed. rev. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012. p. 29 – 41.
- ALVES, U. K.; BRAWERMAN-ALBINI, A.; LACERDA, M. **Fonética e Fonologia do Inglês**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.
- ANTHONY, J. L.; FRANCIS, D. J. *Development of Phonological Awareness*. **Current Directions in Psychological Science**, [s. l.], v. 14, ed. 5, p. 255 - 259, 2005.
- ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; GONÇALVES, M. O. C. (2000/2001). Qual é a melhor idade para aprender Línguas? Mitos e fatos. *In: Contexturas- Ensino Crítico da Língua Inglesa*, n. 5, p. 11-27.
- BAKER, Colin. **Foundation of bilingual education and bilingualism**. 3. ed. USA: Multilingual Matters Ltda, 2001.
- BLANCO-DUTRA, A. P.; SCHERER, A. P. R.; BRISOLARA, L. B. Consciência fonológica e aquisição de língua materna. *In: LAMPRECHT, Regina Ritter (org.). Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2. ed. rev. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012. p 75 – 107.
- BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. New York: Henry Holt, 1933.

BONNOT, J. F. O bilingüismo na criança. In: CHEVRIE-MULLER, C.; NARBONA, J. **A linguagem da criança, aspectos normais e patológicos**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005, cap. 4, p. 88-97.

BRANCALIONI AR, BOGONI AP, SILVA DP, GIACCHINI V. **A comparative study on phonological acquisition and performance in phonological awareness by children exposed to a bilingual or monolingual family environment**. Rev. CEFAC. 2018; 20(6):703-14.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRAWERMAN-ALBINI, A; BECKER, M. R. A sílaba e o acento em inglês. In: ALVES, U. K.; DA SILVA, S. M.; BRISOLARA, L. B.; ENGELBERT, A. P. P. F. **Fonética e fonologia de línguas estrangeiras: subsídios para o ensino**. Campinas: Pontes, 2020. cap. 1.

BRENTANO, L. S.; FINGER, I. Biliteracia e educação bilíngue: Contribuições das Neurociências e da Psicolinguística para a compreensão do desenvolvimento da leitura e escrita em crianças bilíngues. **LETRÔNICA: Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS**, Porto Alegre, v. 13, ed. 4, p. 1 - 12, 2020.

BRITISH COUNCIL. **Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo, British Council, 2022

BROWN, H.D. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy**. USA: Prentice Hall, 1994.

BROWMAN, C. P.; GOLDSTEIN, L. *Articulatory Phonology - an overview*. **Haskins Laboratories Status Report on Speech Research**, SR-111/112, p. 23-42, 1992.

CAMERON, L. **Teaching language to young learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CHEDIAK, Sheylla. **Biletramento na educação bilíngue eletiva: Aquisição do português e inglês em contexto escolar**. Curitiba: Appris, 2019.

CHEN, E. S. *Language convergence and bilingual acquisition: the case of conditional constructions*. **Annual Review of Language Acquisition**, v. 3, n. 1, p. 89-137, 2004.

CIELO, C. A. **Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade**. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CORE C, SCARPELLI C. *Phonological development in young bilinguals: Clinical Implications*. **Seminars in speech and language**. 2015; 36(2): 100-8.

CORREA, Jane. A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. **Revista Psicologia: teoria e pesquisa**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 69 - 75, 2004.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. **Revista psicopedagogia**. [online]. 2011, vol.28, n.85, pp. 85-96.

DE BOT, K. *Complexity Theory and Dynamic Systems Theory: same or different?* In: ORTEGA, L.; HAN, Z. (Ed.). **Complexity Theory and Language Development: in celebration of Diane Larsen-Freeman**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017, p. 51-58.

DE BOT, Kees. *Introduction: Second Language Development as a Dynamic Process*. **The Modern Language Journal**, [s. l.], v. 92, ed. 2, p. 166 - 178, 2008.

DE BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. *A Dynamic System Theory approach to second language acquisition*. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 10, n.1, 2007.

DERRIDA, JACQUES. *The Ear of the Other: Otobiography, Transference, Translation. Texts and Discussions with Jacques Derrida*. University of Nebraska Press, 1985.

ELLIS, R. *A theory of instructed second language acquisition*. In: ELLIS, Nick. **Implicit and Explicit Learning of Languages**. San Diego: Academic Press, 1994.

FERRARI, Magaly. **Teoria da idade crítica no aprendizado de línguas estrangeiras**. Letras de hoje. Porto Alegre. v.37, n.2, Junho/2002.

FERRAZ, I.; POCINHO, M.; FERNANDES, T. **Programa de treino da Consciência Fonológica**. Portugal: Universidade da Madeira, 2018.

FERREIRO, E. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FLEGE, J. *Second language speech learning theory, findings, and problems*. In: STRANGE, W. (Org.) **Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research**. Baltimore: York Press, 1995. p. 233-277.

FLÔRES, Onici Claro. (Re) Discutindo o conceito de alfabetização e a formação dos alfabetizadores. In: TREVISAN, Albino (org). **Alfabetização e Cognição**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 235-246.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, G. C. M. Erros fonológicos: uma ligação entre a aquisição da fala e aquisição da escrita. In: G. F. G. BONILHA, M. KESKE-SOARES. **Estudos em Aquisição Fonológica**. Volume I. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2007.

FREITAS, G. **Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 155-170, 2003.

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

GENESE, F. *What do we know about Bilingual Education for Majority Language Students?*. In: BHATIA, T.K.; RITCHIE, W.C. ***The Handbook of Bilingualism***. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004.

GILDERSLEEVE-NEUMANN, C. E. et al. *English speech sound development in preschool-aged children from bilingual English-Spanish environments*. ***Language, speech and hearing services in school*** [s. l.], v. 39, ed. 3, 2008.

GODOY, S. M. B. de; GONTOW, C.; MARCELINO, M. ***English Pronunciation for Brazilians: the sounds of American English***. São Paulo: Disal, 2006.

GORIOT, C et al. Differences in Phonological Awareness performance: Are there positive or negative effects of bilingual experience?. ***Linguistic Approaches to Bilingualism***, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 418 - 451, 2021.

GOSWAMI, U.; BRYANT, P. ***Phonological skills and learning to read***. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1990.

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

GROSJEAN, François. ***Studying Bilinguals***. Oxford: Oxford University Press, 2008.

HAKUTA, K. ***Mirror of Language: The Debate on Bilingualism***. New York: Basic Books, Inc. Publishers, 1986.

HALL, Stuart. ***A identidade cultural na pós-modernidade***. Trad.: Tomaz Tadeu Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro, DPA, 2003.

HAMAN E, Wodniecka Z, MARECKA M, SZEWCZYK J, BIAŁECKA-PIKUL M, OTWINOWSKA A et al. ***How Does L1 and LA exposure impact L1 performance in bilingual children? Evidence from Polish-English migrants to the United Kingdom***. *Front. Psychol.* 2017;8(1):327-45.

HARTSHORNE, J., TENENBAUM, J. PINKER, S. ***A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers***. Boston: Cognition, Elsevier, 2018.

HOLDEN, Susan. *O ensino da língua inglesa nos dias atuais*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.

HORNBERGER, N. ***Creating successful learning contexts for bilingual literacy***. *Teachers College Record*, 92, 1990, p. 212-229

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

IBEE. ***Cresce o número de escolas com programas bilíngue no Brasil***. Disponível em < <https://ibee.com.br/materia/cresce-o-numero-de-escolas-com-programas->

bilingue-no-brasil-houve-uma-alta-entre-6-e-10-nessa-modalidade>. Acesso em 25 de junho de 2022.

KABUTO, B. ***Becoming Biliterate: Identity, Ideology, and Learning to Read and Write in Two Languages***. New York: Routledge, 2011.

KEHOE, M.; TRUJILLO, C.; LLEÓ, C. *Bilingual phonological acquisition: an analysis of syllable structure and VOT*. In: CANTONE, K. F.; HINZELIN, M. O. ***Proceedings of the Colloquium on Structure, Acquisition, and Change of Grammars: Phonological and Syntactic Aspects***. Hamburgo: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, 2001. p. 38 - 54.

KENWORTHY, J. *Teaching English pronunciation*. London: Longman, 1987.

KIVISTÖ-DE SOUZA, H. Consciência Fonológica. In: ALVES, U. K.; KUPSKE, F. F.; LIMA JR, R. ***Investigando os sons de línguas não nativas: uma introdução***. Campinas: Editora da ABRALIN, 2021. cap. 6, p. 153 - 174.

KOZMINSKY, L.; KOZMINSKY, E. *The effects of early phonological awareness on reading success*. ***Learning and Instruction***, [s. l.], v. 5, p. 187 - 201, 1995.

KRENCA K, Segers E, Chen X, Shakory S, Steele J, Verhoeven L. ***Phonological specificity relates to phonological awareness and reading ability in English-French bilingual children***. Reading and Writing. 2020.

KUHL, P.K. ***Early Language Learning and Literacy: Neuroscience Implications for Education***. Mind, Brain, and Education, 5: 128-142, 2011.

LADO, Robert. ***Linguistics across cultures – Applied Linguistic for Language Teachers***. (Ann Arbor – The University of Michigan Press), 1957.

LAMPRECHT, R. R. et al. ***Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia***. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. ***Complex systems and Applied linguistics***. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. ***An Introduction to Second Language Acquisition Research***. New York: Longman, 1991.

LEÃO, R. O. N. A realização das fricativas interdentais /θ/, /ð/ e do /r/ retroflexo na língua inglesa. ***Leitura - Espaços híbridos***: n. 28, jul./dez. 2001; n .29, jan./jun. 2002.

LEFFA, Vilson. ***Como produzir materiais para o ensino de línguas: produção de materiais de ensino: teoria e prática***. Pelotas: Educat, 2003.

LEFFA, Vilson José. ReVEL na Escola: Ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo. ***ReVEL***, v. 14, n. 27, 2016. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=43>>. Acesso em: 05 março 2021.

LEFFA, Vilson; IRALA, Vanessa. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In Leffa, Vilson; Irala, Vanessa (Orgs.). *Uma Espiadinha na Sala de Aula. Ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: EDUCAT, 2014.

LENNEBERG, E. ***Biological foundations of language***. New York: John Wiley, 1967.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. ***How languages are learned***. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LIMA, Joceli. **A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português**. Orientador: Elizabeth Reis Teixeira. 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2005.

LIMA JR, R. M. Complexity in Second Language Phonology Acquisition. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, ed. 2, p. 549-576, 2013.

LIMA, L. C. D. R. Uma escola bilíngue. **Revista Espaço Informativo técnico científico do INES - Instituto Nacional de Educação para Surdos**. MEC, n. 13, 2000.

LORENZ, E. N. ***The essence of chaos***. Washington: University of Washington Press, 2001.

MACNAMARA John. ***Bilingualism and primary education: a study of Irish experience***. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press; 1966.

MARTÍN MARTÍN, J. *La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (LA)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes*. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Orgs.). ***Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (LA)/lengua extranjera (LE)***. Madrid: SGEL, 2004.

MARTINS, Maysa Jussara. **Estudo acústico da pronúncia de pares mínimos vocálicos do inglês por falantes nativos, professores brasileiros e alunos de nível intermediário e avançado**. Dissertação de mestrado. São Paulo, 2011.

MEGALE, Antonieta. Do Biletramento aos Pluriletramentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. **Revista Intercâmbio**, v. XXXV: 1-17, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP.

MEGALE, Antonieta. **Mitos e verdades sobre educação bilíngue no Brasil**. 2018. Disponível em <https://blog.institutosingularidades.edu.br/ensino-bilingue-mitos-verdades/>. Acesso em 25 de julho de 2022.

MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia. Caos, complexidade e aquisição de segunda língua. In: MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia; DO

NASCIMENTO, Milton. **Sistemas Adaptativos Complexos: Linguagem e Aprendizagem**. Campinas: Pontes, 2011. p. 187 - 203.

MENEZES, Vera. *Second Language Acquisition: Reconciling Theories*. **Open Journal of Applied Sciences**, [s. l.], v. 3, ed. 7, p. 404 - 412, 2013. DOI 10.4236/ojapps.2013.37050. Disponível em: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=39021>. Acesso em: 30 maio 2022.

MITCHELL, A.; SAVILL-SMITH, C. **The use of computer and video-games for learning: a review of the literature**. London: LSDA, MOLLER. Aline Nunes. Reflexão crítica sobre as escolas bilíngues (português/inglês) de imersão e internacionais na cidade de São Paulo. **Revista Veras**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 109-130, janeiro/junho, 2017.

MORAIS, J. **A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura**. Lisboa: Edições Cosmos, 1997.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. *In*: CARDOSO-MARTINS, C.; MALUF, M. R. **Alfabetização no século XXI**. Porto Alegre: Penso, 17-48, 2013.

MORTON, J. B.; HARPER, S. N. *What did Simon Say?: Revisiting the bilingual advantage*. **Developmental Science**, [s. l.], v. 10, ed. 6, p. 719 - 726, 2007.

MOTA, M. M. P. E.; SILVA, K. C. A. Consciência Morfológica e Desenvolvimento Ortográfico: um Estudo Exploratório. **Revista Psicologia em Pesquisa**, [s. l.], v. 1, ed. 2, p. 86 - 92, 2007.

MUTTER, V. Antevendo as dificuldades de leitura e de ortografia das crianças. *In* Snowling, M.: Stackhouse, J. **Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; AGUIAR, Andrea Moura de Souza; RAMOS, Viviane Coelho Caldeira. Fronteiras Desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, ed. 103, p. 355 - 376, 2008.

OLIVEIRA, R. A. Complexidade: conceitos origens, afiliações e evoluções. *In*: MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia; DO NASCIMENTO, Milton. **Sistemas Adaptativos Complexos: Linguagem e Aprendizagem**. Campinas: Pontes, 2011. p. 13 - 34.

ORTEGA, L. **Understanding Second Language Acquisition**. London: Hodder Education, 2009.

OYEN, A. S.; BEBKO, J. M. *The Effects of Computer Games and Lesson Contexts on Children's Mnemonic Strategies*. **Journal of Experimental Child Psychology**, [s. l.], v. 62, ed. 2, p. 173 - 189, 1996.

PENNYCOOK, Alstair. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman, 1994.

PENNYCOOK, A. *The myth of English as an international language*. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. *Desinventing and reconstructing languages*. USA: Multilingual Matters, 2007b.

PÉRISSÉ, P. M., GARBOGGINI, I., VIEIRA, W. Língua estrangeira: quando e como começar? *Revista Presença Pedagógica*, n. 45, p. 19-27, 2002.

PWC. **O abismo digital no Brasil**. 2022 Disponível em < <https://www.pwc.com.br/pt/estudos/preocupacoes-ceos/mais-temas/2022/o-abismo-digital-no-brasil.html#:~:text=Disparidades%20de%20acesso,entre%20negros%20e%20n%C3%A3o%20negros.>>. Acesso em 10 de junho de 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RICHARD-AMATO, P. *Making it happen: interaction in the second language classroom*. New York, Longman, 1988.

RICHGELS, D.; POREMBA, K.; MCGEE, L. *Kindergateners talk about print: Phonemic awareness in meaningful contexts*. *The Reading Teacher*, [s. l.], v. 49, ed. 8, p. 632 - 642, 1996.

RIGATTI-SCHERER, A. P. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita**. 2008. Tese (Doutorado em letras) - Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, Porto Alegre, 2008.

RIGATTI-SCHERER, A. P. O tripé da alfabetização: consciência fonológica, princípio alfabético e letramento. *Revista de Estudos Linguísticos da Univerdade do Porto*, Porto, n. especial, p. 33 - 43, 12 mar. 2020.

ROACH, P. *English Phonetics and Phonology: a practical course*. Cambridge: University Press, 1998.

ROCCA, P. D. A. O desenvolvimento de falantes bilíngües: evidências advindas da investigação do VOT de oclusivas surdas do inglês e do português. *Delta - Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 303-328, 2003.

ROCHA, C. H. Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro. In: ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K. A. da. *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB2. *The ESpecialist*, São Paulo, v. 38, n. 1, 2017

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um webcurrículo. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, 2016.

RUBIN, Joan; THOMPSON, Irene. **Como ser um ótimo aluno de idiomas**. Tradução de Luiz Antônio P. Rafael. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

SACKS, Oliver, **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANT'ANNA, Magali. **As interferências fonológicas no inglês como língua estrangeira para os falantes do português do Brasil**. *Dialogia* Vol 2 57 - 70, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHEUER, C. I.; BEFI-LOPES, D. M.; WERTZNER, H. F. Desenvolvimento da linguagem: uma introdução. In: LIMONGI, S. C. O. **Fonoaudiologia informação para formação, linguagem: desenvolvimento normal, alterações e distúrbios**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 2003, cap.1, p. 1-18.

SCHIRMER, C.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L. Distúrbio da aquisição da linguagem e da aprendizagem. In: **Jornal da pediatria**. Vol 80. nº 2. Rio de Janeiro, 2004, p. S95 – S103.

SILVA, R. B; MOSER, S. M. C. S. O lúdico como recurso pedagógico no aprendizado da Língua Inglesa. PDE Artigo, Governo do Estado do Paraná, Curitiba, v.1, 2013.

SINGLETON, D. *Age and second language acquisition*. **Annual Review of Applied Linguistics**, [s. l.], v. 21, p. 77 - 89, 2001.

SINGLETON, D.; RYAN, L. **Language acquisition: the age factor**. Cleveendon; Tonawanda NY; e Ontario: Multilingual Matters Ltd, 2004.

SLETHAUG, G. E. **Beautiful chaos: chaos theory and metachaotics in recent American fiction**. New York: State University of New York Press, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo. Contexto, 2017. *E-book*.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TEIS, D. T. **Interferências lingüísticas bilíngües em produções escritas**. *Revista Trama*, v. 3, n. 5, p. 73-87, 2007.

TEIXEIRA, C.E.J. **A ludicidade na Escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

UPHOFF, D. A História dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil. 2008. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. **A língua inglesa na escola**. Discurso e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9-15. Disponível em

<[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/143910/mod_resource/content/1/Uphoff%202008 .pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/143910/mod_resource/content/1/Uphoff%202008.pdf)> Acesso em 20 de junho de 2022.

VALDÉS, G; FIGUEROA, R. A. ***Bilingualism and testing: A special case of bias.*** Norwood: Ablex, 1994.

VIEIRA, M. C. Escolas bilíngues se espalham pelo país. Isso é bom – e custa caro: Mercado cresceu 10% desde 2014 e movimenta 250 milhões de reais atualmente. **Veja**, [S. l.], 23 ago. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/escolas-bilingues-se-espalham-pelo-pais-isso-e-bom-e-custa-carol/>. Acesso em: 30 jun. 2022.

VYGOTSKY, L. S. ***Pensamento e Linguagem.*** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WALDROP, M. M. ***Complexity: the emerging science at the edge of order and chaos.*** New York: A Touchtone Book, 1993.

WEI, Li (Ed.). ***The bilingualism reader.*** Routledge. London and New York. 2000.

WELLS, John. *Goals in teaching English pronunciation.* In Dziubalska-Kołaczyk, K.; Przedlacka, J. (eds). ***English pronunciation models: a changing scene.*** Bern: Peter Lang, 2005.

WHITE, Lydia. ***Second language acquisition and universal grammar.*** Cambridge, UK. 2003.

WHY DO WE TALK. Direção: Damon Thomas. Produção: BBC. Inglaterra, BBC, 2009, 2010.

YANG, M; COOC, N; SHENG, L. *An investigation of cross-linguistic transfer between Chinese and English: a meta-analysis.* ***Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education***, [s. l.], v. 2, 2017.

APÊNDICE A - Instruções das Atividades para Professores e Usuários em Geral

ATIVIDADE I

The image shows a yellow rectangular interface for an audio activity. At the top right, there is a question mark icon. The main heading is "CHOOSE THE CORRECT SOUND:" in bold blue letters. In the center, the number "3" is written in large red font, with a speaker icon to its right and the word "THREE" in bold black letters below it. Below this, there are three options, each consisting of a phonetic transcription in red, a speaker icon, and a blue "SELECT" button:

- Option 1: /tri:/ with a speaker icon and a "SELECT" button.
- Option 2: /fri:/ with a speaker icon and a "SELECT" button.
- Option 3: /θri:/ with a speaker icon and a "SELECT" button.

OBJETIVOS:

O aluno deverá ser capaz de:

- Identificar o som do fonema /θ/ através da palavra *three*;
- Reconhecer a transcrição fonética da palavra *three*;
- Reconhecer a forma escrita da palavra *three*.

PROCEDIMENTOS:

- O aluno deve clicar no símbolo de alto-falante ao lado da figura como o objetivo de escutar a palavra;
- Logo abaixo, o aluno deve clicar nos alto-falantes ao lado das transcrições fonéticas das palavras *tree* /tri:/, *free* /fri:/ e *three* /θri:/;
- Após ouvir as palavras, o aluno deverá clicar no botão *Select* abaixo da palavra correta.

VARIAÇÕES:

- A atividade por ser feita com duas palavras ao invés de três;
- O fonema a ser reconhecido pode estar no início, meio ou fim da palavra.

LISTA DE FONEMAS E PALAVRAS:

Esta atividade pode ser feita usando diferentes fonemas e palavras. Alguns exemplos de variações são:

- SHEEP/SHIP
- BEAR/BEER
- DAY/THEY
- BAT/BET
- THIN/FIN
- THOUGHT/FOUGHT
- HEAT/HIT
- DEAD/DAD
- BED/BAD

ATIVIDADE II

MATCH THE WORD TO THE RIGHT SOUND:

BAD



BED



MATCH THE WORD TO THE RIGHT SOUND:



BED



BAD

MATCH THE WORD TO THE RIGHT SOUND:

BAD

/bɛd/

BED

/bæd/

MATCH THE WORD TO THE RIGHT SOUND:

/bɛd/

BED

/bæd/

BAD

OBJETIVOS:

O aluno deverá ser capaz de:

- Reconhecer e identificar o som dos pares mínimos *bad* /bæd/ e *bed* /bɛd/;
- Reconhecer a transcrição fonética dos pares mínimos *bad* /bæd/ e *bed* /bɛd/;
- Reconhecer a forma escrita das palavras *bad* e *bed*.

PROCEDIMENTOS:

- O aluno deve clicar no símbolo de alto-falante acima das transcrições fonéticas para ouvir as palavras *bad* /bæd/ e *bed* /bed/;
- Após ouvir as palavras, o aluno deverá clicar em suas formas escritas para arrastá-las até o espaço em branco ao lado das transcrições.

VARIAÇÕES:

- O fonema a ser reconhecido pode estar no início, meio ou fim da palavra.

LISTA DE FONEMAS E PALAVRAS:



Esta atividade pode ser feita usando diferentes fonemas e palavras. Alguns exemplos de variações são:

- SHEEP/SHIP
- BEAR/BEER
- DAY/THEY
- BAT/BET
- THIN/FIN
- THOUGHT/FOUGHT
- HEAT/HIT
- DAD/DEAD

Esta atividade deve ser feita no modo edição.

ATIVIDADE III

1 MEMORY GAME	2 MEMORY GAME	3 MEMORY GAME	4 MEMORY GAME	MEMORY GAME
5 MEMORY GAME	6 MEMORY GAME	7 MEMORY GAME	8 MEMORY GAME	
9 MEMORY GAME	10 MEMORY GAME	11 MEMORY GAME	12 MEMORY GAME	

SHIP		THIN		MEMORY GAME
FIN		SHEEP		
DAY		THEY		

OBJETIVOS:

O aluno deverá ser capaz de:

- Reconhecer o som das palavras trabalhadas na atividade;
- Reconhecer e relacionar a forma escrita da palavra ouvida.

PROCEDIMENTOS:

- Para ouvir a palavra, o aluno deve clicar no símbolo de alto-falante acima da carta;
- Após ouvir a palavra, o aluno deverá clicar em uma carta para revelar sua forma escrita.

VARIAÇÕES:

- O fonema a ser reconhecido pode estar no início, meio ou fim da palavra.

LISTA DE FONEMAS E PALAVRAS:

Esta atividade pode ser feita usando diferentes fonemas e palavras. Alguns exemplos de variações são:


- BEAR
- BEER
- BAT
- BET
- THOUGHT
- FOUGHT
- SIN
- THINK
- SINK
- HEAT
- HIT
- DAD
- DEAD
- BED

- BAD

ATIVIDADE IV

1

Listen to the word and choose the correct sound




BEAR SHIP

DOOR SEA

[HOME](#)

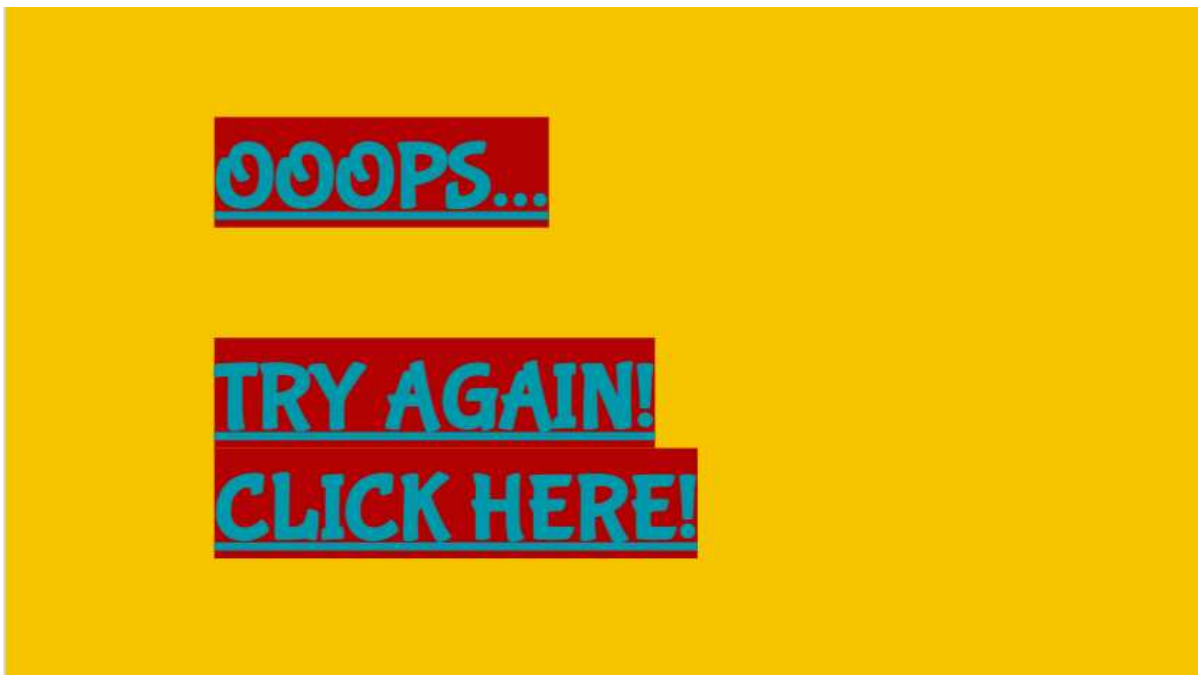
Slide B



BIRD MEET

LIFE MET

[HOME](#)



OBJETIVOS:

O aluno deverá ser capaz de:

- Reconhecer o som das palavras e fonemas trabalhados na atividade;
- Reconhecer e relacionar a forma escrita da palavra ouvida.

PROCEDIMENTOS:

- Para ouvir o fonema, o aluno deve clicar no símbolo de alto-falante;
- Após ouvir o fonema, o aluno deverá clicar em uma palavra para revelar seu acerto ou não.

VARIAÇÕES:

- O fonema a ser reconhecido podem ser outros que os demonstrados.

LISTA DE FONEMAS E PALAVRAS:

Esta atividade pode ser feita usando diferentes fonemas e palavras. Alguns exemplos de variações podem ser feitos usando o som das vogais, como nos exercícios aqui elencados, mas também usando diferentes sons de consoantes. Este último exercício

mantém a possibilidade de edição muito aberta desde que lida com fonemas a serem reconhecidos dentro das palavras que já estão escritas. Alguns exemplos de palavras possíveis de serem usadas são:

- BEER
- BAT
- BET
- THOUGHT
- FOUGHT
- SIN
- THINK
- SINK
- HEAT
- HIT
- DAD
- DEAD
- BED
- BAD
- PEER