

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DO CÂMPUS CURITIBA
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS**

CAROLINE DA SILVA SANTOS

**“MAY HAUS IS BIUTIFUL”:
REDISCUTINDO A AQUISIÇÃO DA
ESCRITA DE CRIANÇAS BILÍNGUES E A CONCEPÇÃO DE “ERRO”
POR MEIO DE SUAS PRODUÇÕES**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

CURITIBA

2015

CAROLINE DA SILVA SANTOS

**“MAY HAUS IS BIUTIFUL”: REDISCUTINDO A AQUISIÇÃO DA
ESCRITA DE CRIANÇAS BILÍNGUES E A CONCEPÇÃO DE “ERRO”
POR MEIO DE SUAS PRODUÇÕES**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, da Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Câmpus Curitiba, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a Me. Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque

CURITIBA

2015

DEDICATÓRIA

Para aqueles com quem comemorei cada palavra aprendida e cada frase escrita em inglês. Para aqueles que fizeram de mim uma pessoa melhor e me ensinaram a sorrir com o coração.

“Todas as pessoas grandes foram um dia crianças – mas poucas se lembram disso.” (Antoine de Saint-Exupéry).

RESUMO

SANTOS, Caroline da Silva. **“May haus is biutiful”**: **rediscutindo a aquisição da escrita de crianças bilíngues e a concepção de “erro” por meio de suas produções**. 2015. 22p. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas) – Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Câmpus Curitiba, Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Sob a ótica do estudo da aquisição e desenvolvimento da escrita, sobretudo no que tange à escrita em língua inglesa, este trabalho tem como objetivo fazer um levantamento teórico sobre o bilinguismo e a educação bilíngue, bem como sobre o processo da aquisição da escrita por crianças inseridas nesse contexto. Ademais, investigam-se as concepções de “erro” e a maneira como são e poderiam ser encaradas nessas produções escritas. Por fim, ainda se faz uma análise da maneira como a produção das crianças se manifesta ao longo do seu desenvolvimento como escritoras em uma segunda língua. Para isso, toma-se como base os trabalhos de Hudelson (1989) e Rubin e Carlan (2005) no que se trata da aquisição da escrita na segunda língua e seu desenvolvimento. Os trabalhos de Harmers e Blanc (2000), Megale (2005) e Marcelino (2009) corroboraram para a discussão dos conceitos de bilinguismo. Além disso, Beretta (2001), Cardoso (2007), Bellay (2010), Albuquerque (2012), Bernardi (2013), foram utilizados para os apontamentos das perspectivas e pontos de vistas sobre a noção/ o conceito de “erro” no processo de ensino-aprendizagem e a aquisição de uma segunda língua.

Palavras-chave: Ensino Bilíngue. Bilinguismo. Língua Inglesa. Escrita. Escrita Infantil. Aquisição de escrita. Erros.

ABSTRACT

SANTOS, Caroline da Silva. **May haus is biutiful”**: re-discussing writing acquisition by bilingual children and the conception of "error" through their works". 2015. 22pages. Monograph (Specialization in Foreign Language Teaching Modern) - Director of Research and Graduate Campus of Curitiba, Federal Technological University of Paraná.

From the perspective of the study of the acquisition and development of the writing process, especially regarding to writing in English, this work aims to discuss theoretical studies on bilingualism and bilingual education, and to study the writing acquisition process of children educated in this context. Moreover, the concepts of "error" are investigated and how they seen and considered on children written productions in English. Finally, it also analyzes the way children's written productions evolve throughout their development as writers in a second language. For this purpose, this article looks at the works of Hudelson (1989) and Rubin and Carlan (2005) concerning to writing acquisition and its development in a second language. The works of Harmers and Blanc (2000), Megale (2005) and Marcelino (2009) corroborated for the discussion of bilingualism and its concepts. In addition, Beretta (2001), Cardoso (2007), Bellay (2010), Albuquerque (2012), Bernardi (2013) were used for the discussions about the perspectives and points of view on the notion and concepts of "error" in the learning process and the acquisition of a second language.

Keywords: Bilingual Education. Bilingualism. English. Writing. Children Writing. Writing Acquisition. Errors.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	07
2 “ISCHOOL AND EDUCATION”: BILINGUISTO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE	09
3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE: A AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA POR CRIANÇAS E ALGUMAS CONCEPÇÕES DE “ERROS”.....	12
4 “MAY HAUS”: O PAPEL DAS TRANSFERÊNCIAS DA LÍNGUA MATERNA E DOS “ERROS” NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA.....	15
5 “DE END”: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	19
REFERÊNCIAS.....	21

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido baseado na experiência profissional da autora no ensino bilíngue (português e inglês) para crianças do ensino fundamental I, entre 5 e 9 anos de idade, período esse em que estão também se alfabetizando na língua materna.

Tem-se como objetivo no presente artigo discutir o processo de aquisição da segunda língua (inglês) pelas crianças inseridas nesse contexto da educação bilíngue, principalmente no que se trata da aquisição da escrita infantil. A fim de se discutir o processo de aquisição de segunda língua pelas crianças inseridas no contexto da educação bilíngue, buscou-se rediscutir a noção de “erros”¹, conceito esse entendido de diferentes maneiras dependendo principalmente da concepção de língua que se segue. Aqui se buscou fazer essa discussão com base na literatura de aquisição (HUDELSON, 1989; GENTRY, 2000 *apud* RUBIN e CARLAN, 2005; CORDER, 1982 *apud* Bellay, 2010), no sentido de promover uma mudança no entendimento de “erro” como um processo de adequação realizado pelo aprendiz da língua. Além disso, objetivou-se destacar novos entendimentos e hipóteses para os processos de transferências grafofônicas, com base em experiência como profissional do ensino bilíngue para crianças do Ensino Fundamental I e na literatura de aquisição que será discutida nas seções posteriores.

Para tanto, toma-se como base referências sobre bilinguismo, educação bilíngue, aquisição de segunda língua e leituras sobre processos de transferências entre escrita e fala, bem como sobre noções de erro no processo de aprendizagem de língua estrangeira.

Como incentivo maior para o início das pesquisas, tomamos o trabalho de Hudelson (1989), que dedicou sua obra "Write On" à escrita infantil e língua inglesa, incluindo crianças bilíngues. Também tivemos como ponto de partida a pesquisa de Rubin e Carlan (2005), que ao discutirem acerca do processo de escrita e o seu desenvolvimento em crianças bilíngues espanhol-inglês, apontam como problemático o fato de existirem poucos estudos endereçados à análise da escrita de crianças

¹ Utilizaremos aqui o conceito de “adequação” quando tratarmos de “erros”.

bilíngues, especificamente, e complementam que a maioria das pesquisas existentes sobre bilinguismo tem como foco a oralidade, sendo poucos os que abordam a escrita bilíngue. O problema apresentado pelas pesquisadoras em relação à escassez de pesquisas na escrita bilíngue parece se estender ao português-inglês, face à dificuldade de se encontrar trabalhos sobre o assunto publicados em língua portuguesa. Possivelmente a justificativa seja o fato de que apesar de o ensino bilíngue português-inglês e o número de escolas desse formato no Brasil esteja em fase de expansão, as pesquisas ainda são escassas².

Além disso, utilizamos no desenvolvimento desta pesquisa, os trabalhos de Marcelino (2009), Megale (2005) e Harmers e Blanc (2000) para discutir os conceitos de bilinguismo; Bellay (2010), Cardoso (2007), Bernardi (2013), Albuquerque (2012) e Beretta (2001) para apontar perspectivas e pontos de vistas sobre a noção/ o conceito de “erro” no processo de ensino-aprendizagem e a aquisição de uma segunda língua.

Na primeira parte desse artigo, portanto, aborda-se na primeira parte as referências teóricas acerca do bilinguismo e da educação bilíngue. Em seguida, discorre-se sobre o processo de aquisição da escrita das crianças em relação a uma segunda língua e, como desdobramento disso, algumas concepções de erros na aquisição de línguas estrangeiras. Além disso, busca-se, também discutir as visões de “erros” especialmente na escrita infantil em uma segunda língua. Por fim, a última parte do artigo é dedicada às considerações finais sobre as discussões feitas ao decorrer do trabalho, assim como as limitações da pesquisa.

² De acordo com David (2007) foi a partir da década de 90 que o número de escolas no formato bilíngue passou a ter um aumento significativo. Ainda, de acordo com o Jornal Estadão, em notícia de 2010, o número de escolas bilíngues no Brasil aumentou 24% no período de 2007 (145 escolas) a 2009 (180 escolas). “

2 “ISCHOOL AND EDUCATION”: BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Primeiramente, a fim de situar o conteúdo do presente artigo, faz-se necessário realizar uma breve discussão sobre bilinguismo e ensino bilíngue. É importante ressaltar que há diferentes visões em relação às definições do termo bilinguismo, uma vez que estas estão ligadas a paradigmas teóricos distintos.

Levando em consideração que existem diferentes teorias linguísticas que norteiam as diferentes definições de bilinguismo, o presente trabalho se apoia apenas em algumas definições, uma vez que discutir todas as existentes estaria fora do escopo deste estudo. Segundo Bloomfield (1935 apud MEGALE, 2005, p.2) o bilinguismo se trata do “controle nativo de duas línguas”, entretanto Megale (2005) aponta que tal definição estaria limitada a “bilíngues perfeitos”. Dessa forma, devemos considerar também a definição de Macnamara (1967 apud MEGALE, 2005), que considera como bilíngue um indivíduo que “possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (MACNAMARA 1967 apud MEGALE, 2005, p.2). Ainda nessa linha Li Wei (2000 apud Megale, 2005) defende que bilíngues são os indivíduos que possuem duas línguas, devendo-se considerar indivíduos com diferentes graus de proficiência nessas línguas. Segundo Megale (2005), a idade de aquisição das línguas é considerada de extrema importância, uma vez que influencia no desenvolvimento do indivíduo bilíngue. A autora aponta que de acordo com a idade na qual a aquisição da segunda língua acontece, o bilinguismo pode ser infantil, adolescente ou adulto e, a partir disso, é preciso levar em consideração as peculiaridades do processo de ensino-aprendizagem para cada uma dessas faixas etárias.

Já que o foco do presente trabalho é a aquisição da escrita de crianças bilíngues, focaremos no bilinguismo infantil. Sendo assim, Megale (*op cit.*) explica que quando infantil, o bilinguismo desenvolve-se simultaneamente com o desenvolvimento cognitivo, podendo influenciá-lo. Ainda, o bilinguismo infantil subdivide-se em bilinguismo simultâneo e bilinguismo consecutivo. No simultâneo, a criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo, sendo expostas às mesmas desde o nascimento. Já no bilinguismo consecutivo, o aprendiz adquire a segunda língua na infância, mas após ter alguma base da sua língua materna. Assim, como o trabalho

pauta na experiência da docente /autora deste trabalho com o ensino bilíngue no contexto de escolas brasileiras, as reflexões aqui feitas estarão atreladas ao entendimento de bilinguismo consecutivo.

Nesse contexto do bilinguismo e suas diferentes definições instaura-se o ensino bilíngue, que seria, de maneira breve, seguido por escolas que oferecem o ensino de duas línguas aos seus alunos, sendo que as aulas da segunda língua não são apenas eletivas ou extras, ou seja, elas são obrigatórias e têm uma carga horária mais elevada que em escolas regulares. Nesse viés, Harmers e Blanc (2000) afirmam que a educação bilíngue é um sistema no qual a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas, seja simultânea ou consecutivamente. Além disso, quando a escola bilíngue privilegia o inglês, o ambiente é geralmente repleto de indícios (como placas, recados, murais, avisos, etc.) da língua inglesa, com o intento de propiciar um ambiente de semi-imersão na língua.

Independente da definição adotada, as famílias têm procurado esse tipo de escola para unir qualidade de ensino e o ensino de uma segunda língua, sem a necessidade de matricular os filhos em cursos extracurriculares fora do ambiente da escola. Com base na experiência da autora desse trabalho, pode-se dizer que os discursos mais reproduzidos por pais de crianças inseridas nesse tipo de educação são aqueles que dizem respeito à importância de se ter fluência na segunda língua na infância, como também no que diz respeito à importância da língua para o futuro de seus filhos, seja nos estudos ou até mesmo para o mercado de trabalho. Vale ressaltar, então, que a educação bilíngue na qual focaremos aqui não se trata daquela na qual as crianças aprendem outra língua por motivo de mudança de país ou por viver em zonas de fronteiras (como crianças mexicanas, falantes de espanhol, que aprendem a língua inglesa), mas sim daquela educação bilíngue quase sempre oferecida, na realidade brasileira, a um grupo de pessoas que, assim como afirma Megale (*op cit.*), é mais elitizado e procura o aprendizado visando à fluência em uma segunda língua, ao conhecimento de outras culturas e à habilitação para completar os estudos no exterior.

Como mencionado anteriormente, no contexto no qual se insere minha prática docente a educação bilíngue é consecutiva – cujo objetivo é incentivar a criança a desenvolver competências em duas línguas, em Português e em Inglês – na qual a comunicação entre as crianças e entre professor e alunos é feita espontaneamente nos dois idiomas. Destaca-se que, embora a escola ofereça a formação multicultural

e bilíngue, o currículo segue as propostas apresentadas pelo Ministério da Educação e pelo conselho estadual de educação devido aos desafios que esse tipo de escola ainda tem no que diz respeito à adequação do sistema de educação brasileiro face a esse modelo de escola estar ainda em ascensão. Por conta disso, busca-se a combinação equilibrada da vivência da língua inglesa com o currículo brasileiro, com carga horária semanal de 12 horas. De acordo com os princípios da escola em questão, a proficiência em leitura na língua nativa está relacionada à facilidade com que as crianças aprendem a ler no segundo idioma (CARLISLE E BEEMAN, 2000). De acordo com Saville-Troike (1984 *apud* CARLISLE E BEEMAN, 2000), pesquisas demonstraram que crianças proficientes em suas línguas maternas também liam bem em inglês, transferindo estratégias de compreensão da primeira língua para este idioma, tais como inferir o significado de palavras.

Observou-se aqui que existem diferentes definições sobre bilinguismo e que o ensino bilíngue pode ser simultâneo ou consecutivo. Independente do ponto de vista seguido observa-se que a educação bilíngue está crescendo paulatinamente no Brasil e é grande a procura por escolas que adotam esse sistema, principalmente para crianças. Posto essa breve revisão teórica sobre a educação bilíngue, passaremos agora a discutir a aquisição da língua inglesa escrita por crianças inseridas nesse sistema.

3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE: A AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA POR CRIANÇAS E ALGUMAS CONCEPÇÕES DE “ERROS”

Na educação bilíngue uma das fases que o aluno deve atravessar é aquela da aquisição da escrita na segunda língua. No sistema bilíngue consecutivo adotado na escola na qual tenho experiência e na minha realidade como docente, a escrita formal se inicia no terceiro ano do ensino fundamental, quando as crianças se encontram na faixa dos 7 ou 8 anos de idade. Antes disso, existe a escrita espontânea de palavras, o uso de frases mescladas³ e a construção de algumas frases curtas em inglês com o auxílio do professor.

É possível observar que apesar de os professores acompanharem os alunos em todos os seus processos de aquisição, existe uma constante queixa por parte dos docentes sobre a aplicação dos critérios para avaliar as produções escritas de seus alunos. Observa-se que mesmo nas produções feitas por crianças em processo de alfabetização na sua língua materna e inserida em sistema bilíngue, ainda existem dúvidas sobre esses “erros” produzidos, sobre frases mescladas e palavras inventadas na segunda língua. Nota-se ainda que alguns professores têm dificuldade para reconhecer as adequações textuais feitas pelos alunos e para decidir quais critérios utilizar para considerá-las “corretas” para avaliá-las⁴.

A visão desses professores pode estar relacionada com o que é apontado por Bernardi (2013), o qual afirma que o "erro" no ensino de línguas ainda é visto com um elemento "parasita" do processo de aprendizagem, sendo que o uso da língua materna do aluno é considerado o principal fator prejudicial no processo. O autor por meio de suas pesquisas conclui que os métodos estruturalistas de ensino de línguas, com foco em exercícios gramaticais, instauraram tal ponto de vista. Conforme o colocado por Hudelson (1989) e Rubin e Carlan (2005), o uso da língua materna não deve ser considerado um fator prejudicial no aprendizado de uma segunda língua. A

³ Entende-se como frases mescladas aquelas escritas parte em inglês e parte em português, ou seja, em uma mesma frase há a presença das duas línguas.

⁴ O estudo sobre a avaliação e as correções da escrita infantil de crianças bilíngues não é foco do presente trabalho, por isso não será abordado. Entretanto, mostra-se como uma possível área para pesquisas futuras. Sendo assim, para mais informações sobre o tema, sugere-se buscar em Haydt (2008) e Hoffmann (2009).

partir do que os autores apontam, pode-se pensar que o uso da língua materna por parte da criança em algumas partes da produção escrita na segunda língua, não deve ser visto como um problema, porque quanto mais uma criança sabe e entende da sua língua materna, maior facilidade terá para aprender e produzir numa segunda língua, porque é onde eles se sentem seguros.

O apontamento de Bernardi sobre a visão de erro (*op cit.*) leva-nos a recordar os diferentes tratamentos dados à noção de erro ao longo dos tempos, os quais estão intimamente relacionados aos paradigmas teóricos adotados pelos teóricos que o definem. Albuquerque (2012) aponta que de acordo com a visão behaviorista de aprendizagem, o "erro" é visto como a "'incapacidade' do falante de perceber sons da língua-alvo" (OLIVEIRA, 2011 *apud* ALBUQUERQUE, 2012). Vale ressaltar que embora Albuquerque (*op cit.*) tenha focado sua pesquisa nos "erros" produzidos na oralidade, utiliza-se aqui as mesmas teorias para tratar do "erros", que a partir da oralidade, são carregados para a escrita.

De acordo com a autora há, contudo, teorias baseadas em princípios inatistas, as quais consideram o papel ativo do aprendiz no seu processo de aquisição da língua, bem como consideram os "erros" como parte do aprendizado e um indicador do seu desenvolvimento. Esses pontos de vista sobre o "erro" no processo de aprendizagem de uma segunda língua deram origem a diferentes modelos teóricos, como a análise contrastiva⁵ e a análise de erros. A primeira toma como base a linguística estrutural, considerando a interferência da língua materna na aquisição de uma segunda língua como a principal barreira nesse processo. Sendo assim, o contraste estrutural das duas línguas (língua materna e língua que está sendo aprendida) possibilitaria o entendimento das dificuldades do aprendiz, que surgiriam das diferenças na forma ou no uso entre as duas línguas. Para essa teoria o erro seria originado pela transferência⁶ negativa de língua materna para a língua alvo. Segundo Beretta (2001) os princípios da Análise Contrastiva influenciaram o ensino de língua e ainda permanecem presentes em muitos materiais didáticos de base estrutural.

⁵ Os princípios da Análise Contrastiva foram teorizados na obra *Introdução à Linguística Aplicada*, de Robert Lado (1972).

⁶ Nessa teoria entende-se transferência por "um processo que consiste na presença, em determinado sistema linguístico, de unidades ou de modos de organização pertencentes a um outro sistema." (Frosi, 1997, *apud* Beretta, 2001).

Já a segunda, a análise de erros, baseia-se em princípios da psicolinguística e da gramática gerativo-transformacional. Sendo assim, Corder (1967 apud Beretta, 2001), um dos principais nomes desse modelo teórico, aponta que os erros cometidos são evidências do processo de aquisição de linguagem no qual o aprendiz se encontra, podendo indicar o presente estágio desse desenvolvimento. Corder (*op cit.*) ainda classifica os "erros" como *mistakes* e *errors*. Levando em conta que não há uma tradução convencional para esses termos em português, toma-se aqui como base aquelas sugeridas por Albuquerque (*op cit.*): "equivocos" (*mistakes*) e "erros" (*errors*). Os "equivocos" estariam ligados ao desempenho do falante, e de acordo com Corder (*op cit.*), tanto aprendizes de L2 quanto falantes nativos estão expostos a esse tipo de "erro". Já os "erros" teriam relação com o desconhecimento de regras da língua por parte do aprendiz.

Como já colocado no presente artigo, considera-se os "erros" cometidos como adequações feitas pelas crianças no processo da aquisição da escrita, como coloca Cardoso (2007)

os erros e os mal-entendidos fazem parte do processo de aquisição de uma nova língua, e por isso, nesta reflexão convém realçar a importância do erro e as interferências linguísticas que podem ocorrer durante um processo de aprendizagem de uma língua não materna. (CARDOSO, 2007, p.2)

Posto isso, cabe agora se fazer uma breve discussão sobre o papel dessas adequações nas produções escritas das crianças no contexto da educação bilíngue, considerando principalmente o fato de que ocorre simultaneamente o aprendizado da escrita da língua materna, dando abertura para as transferências a partir da língua mãe.

4 “MAY HAUS”: O PAPEL DAS TRANSFERÊNCIAS DA LÍNGUA MATERNA E DOS “ERROS” NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA

Hudelson (1989) defende que as crianças, no processo de aquisição da escrita de uma segunda língua, necessitam ter certeza de que é aceitável fazer tentativas de escrita, que é natural cometer erros, ou melhor, que faz parte do processo de aquisição de escrita na língua estrangeira flutuar entre inadequações.

Em relação ao "erro" ser considerado como uma tentativa, como posto pela autora supracitada, vale ressaltar de maneira breve a classificação de Edge (1989, apud ALBUQUERQUE, 2012), na qual aparece o conceito de *attempts*, juntamente com os de *slips* e *errors*. Segundo Albuquerque (*op cit.*) o conceito de *attempts* (tentativas) é importante pelo fato de conferir um papel ativo ao aprendiz da língua, justamente pelo fato de ele fazer uso do que conhece e de arriscar diferentes possibilidades dentro da segunda língua.

Nessa conjuntura, retomando ao apontado por Hudelson (*op cit.*) vale entender e rever porque crianças fazem essas adequações quando de sua escrita na segunda língua. Muitas pesquisas sobre o desenvolvimento da escrita em uma segunda língua indicam que além das “interferências da língua materna”, os conhecimentos adquiridos - ortográficos, fonéticos e morfológicos - pelas crianças seguem uma sequência de etapas que podem influenciar o processo de adequação em seus textos. Gentry (2000, apud RUBIN E CARLAN, 2005) classifica essas etapas como: pré-comunicativa, na qual as crianças escrevem “imitações de letras”⁷ ou letras que não correspondem aos sons; semifonética, na qual eles têm noção que as letras correspondem a sons, mas ainda não representam todos os sons nas palavras que escrevem; *fonética*, quando a criança já consegue relacionar e representar quase todos os sons quando escrevem; transitória, na qual a criança percebe os padrões da língua, como dígrafos e letras mudas, e a fase convencional, quando a maioria das palavras é escrita corretamente.

Bellay (2010), apoiada em Corder (1982, apud BELLAY, 2010) e seu trabalho sobre análise de erros⁸, traz o conceito de interlíngua, que seria um sistema

⁷ *mock letters*, no original

⁸ Tomaremos uma breve explicação de tal teoria no decorrer do artigo.

intermediário entre a língua materna e a segunda língua. Corder (1982 *apud* BELLAY, 2010) propõe quatro estágios do desenvolvimento da interlinguagem. O primeiro estágio seria o pré-sistemático, no qual o conhecimento da L2 é vago, sendo assim esse seria uma fase de experimentação da língua. O segundo estágio seria aquele no qual o aluno começa a perceber aspectos da segunda língua e internalizar regras. O terceiro, chamado estágio sistemático, seria caracterizado pela habilidade do aluno em manifestar mais domínio na produção da segunda língua, podendo corrigir seus próprios erros. O estágio final, o estágio da estabilização, tem como características a produção de poucos erros e a autocorreção.

As professoras Rubin e Carlan (2005) discutem acerca do processo de escrita e o seu desenvolvimento em crianças bilíngues (espanhol-inglês) por meio da comparação das produções escritas de crianças bilíngues com as de monolíngues e da análise da escrita dos bilíngues de acordo com as pesquisas de Gentry (2000 *apud* RUBIN E CARLAN, 2005). De acordo com Rubin e Carlan (*op cit.*), mesmo quando não sabem as palavras, as crianças querem expressar suas ideias, utilizando assim as duas línguas, mesmo que de maneira conjunta, para defender o que pensam. Notaram, ainda, que algumas crianças perceberam o padrão das palavras em inglês em relação ao espanhol, arriscando a escrita de algumas dessas palavras “inventadas”. As pesquisadoras concluem que o desenvolvimento da escrita infantil bilíngue no espanhol-inglês se dá de maneira similar ao desenvolvimento da escrita monolíngue de inglês e espanhol, e que progressivamente as crianças bilíngues passam a perceber as diferenças entre as línguas e seus padrões.

Elas afirmam que “de maneira geral, o desenvolvimento da escrita de crianças bilíngues parece refletir o desenvolvimento dos falantes monolíngues do Inglês e do Espanhol” (RUBIN E CARLAN, 2005, p 729.)⁹, sendo assim, embora a pesquisa tenha sido desenvolvida especificamente com alunos bilíngues de espanhol-inglês, a análise feita pelas autoras e o arcabouço teórico utilizado são de valia para a escrita bilíngue em outras línguas, como, por exemplo, português-inglês.

Ainda no que se trata da aquisição da escrita na segunda língua, das etapas de desenvolvimentos supracitadas, também existem outras circunstâncias que podem

⁹ In general, bilingual children’s writing development seems to mirror both monolingual English and monolingual Spanish speakers’ development. (Rubin e Carlan, 2005, p. 729) (tradução livre)

influenciar o processo de adequação nos textos. De acordo com Hudelson (1989), as crianças iniciam na escola em um ambiente bilíngue, com personalidades únicas, diferentes *backgrounds*, diferentes experiências escolares e de vida, diferentes estilos sociais, diferentes habilidades em relação à língua inglesa e com estilos únicos de aprendizagem (FILMORE, 1983; STRONG, 1983 apud HULDESON, 1989). E mesmo que os alunos possuam a mesma língua materna, esses fatores influenciam na maneira como elas executam tarefas em relação à escrita.

Mesmo quando os aprendizes estiveram em salas de aula de Inglês pelo mesmo período de tempo, eles podem variar grandemente no quanto de Inglês adquiriram." (FILMORE, 1976 apud HUDELSON 1989, p.20)¹⁰

A autora afirma também que esses elementos têm impacto na maneira como os alunos se arriscam no momento de suas produções escritas. Por esse motivo, segundo Hudelson (*op cit.*), as produções escritas de crianças aprendizes de inglês têm indícios dessas tentativas e apresentam ortografias não convencionais e inventadas, pontuação não convencional e até mesmo o uso de desenhos para expressar as ideias.

A grafia das palavras pode ter sua origem na ortografia da língua nativa da criança, no desenvolvimento da compreensão da ortografia do Inglês, na pronuncia maneira única das crianças pronunciarem certas palavras ou na atenção que a criança dirige aos sinais fonéticos." (HUDELSON, 1989, p. 21)¹¹

Assim, não deveríamos nos impressionar, como professores, com a utilização de palavras diferentes dos padrões, com a invenção de palavras apoiadas na oralidade e até mesmo com o uso da língua materna nas produções escritas em inglês, tanto nos aspectos gramaticais quanto na ortografia de palavras, pois isso faz parte do arcabouço de recursos que a criança possui nesse momento do seu processo de aquisição e essas são as adequações que fazem em sua escrita em desenvolvimento.

¹⁰ "Even when learners have been in English language classrooms for the same amount of time, they vary tremendously in how much English they have acquired" (Filmore, 1976 apud Hudelson 1989, p.20). (tradução livre)

¹¹ "The spellings may have their origin in the child's native language orthography, the child's growing understanding of English orthography, the child's unique or community pronunciation of certain words, or in the child's attention to phonetic cues." (Hudelson, 1989, p. 21) (tradução livre).

Para ilustrar tais processos Hudelson (*op cit.*) coloca como exemplo a produção escrita: “DSMANLTDBNQ” (This man stole the bank). Percebe-se nela que a criança fez transferências fonológicas na sua produção escrita e utilizou o arcabouço de consoantes que conhecia na língua inglesa. Segundo a autora, a pronúncia do aluno da palavra “this” como “dis” influenciou na sua ortografia, bem como outros sons conhecidos causaram o mesmo resultado.

Esse exemplo citado remete a experiências pessoais como docente, como a frase “I live in a house” que mais de uma vez é produzida, na escrita, como “I live in a raus”, “I live in a haus”, ou “I live in a hause”, ou até mesmo produções como “May dog” para “My dog”. Percebe-se que esses alunos, assim como aquele citado por Hudelson (*op cit.*), também tiveram apoio na oralidade e nos sons da língua materna para produzir a versão escrita da sentença, visto que utilizaram a letra “a” ao invés de “o” na palavra “house”, e como também “ay” (may) para representa o som do “y” em “my”, porém é interessante observar que a letra “y” é selecionada e não a letra “i”, o que pode demonstrar que o aluno passou a perceber os padrões e letras mais utilizados na língua alvo. Esses alunos também demonstram perceber o “silent e” (CELCE-MURCIA, BRINTON e GOODWIN, 2004) por meio de produções como “haus”, fenômeno esse produzido na língua inglesa, que acontece no campo da fonética, quando não produzimos o som da letra “e” em algumas palavras que terminam com o grafema “e” por exemplo “house”, um padrão fonotático que não acontece na nossa língua materna. Nota-se, também, nessas adequações, que os alunos conhecem padrões da língua inglesa, como aqueles que produziram “hause”, que reconhecem a função e som da letra “h” na língua inglesa, que é diferente da língua portuguesa na qual tem som mudo em início de palavras. Outro exemplo é a sentença “I like Mathematica”, na qual percebese a utilização do padrão “th” da língua inglesa na produção escrita “Mathematica”, o que não ocorre na língua portuguesa, o que demonstra que esses alunos estão percebendo os padrões da língua inglesa e fazendo tentativas de escrita de palavras nesse processo de aquisição da língua.

Com base nesses exemplos, vale lembrar das palavras de Hudelson (1989), a qual aponta que quando as crianças têm oportunidades de produzir, elas arriscam uma escrita significativa na segunda língua, e para isso fazem testes e criam hipóteses em relação à língua mesmo sem terem recebido instruções formais sobre ela, utilizando os recursos linguísticos disponíveis naquele momento.

5 “DE END”: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão feita percebe-se que parece haver uma distância entre o que se espera das composições em inglês das crianças e o que se obtém delas na prática docente. É importante perceber que nenhuma produção escrita desenvolvida pelas crianças estará isenta de problemas ou será totalmente compreensível nas primeiras tentativas, isso porque que existe um processo de desenvolvimento da escrita, o qual está se iniciando na segunda língua e também está em processo na primeira. Assim, para finalizar faz-se de grande valia lembrar as etapas desse desenvolvimento das crianças no processo de aquisição escrita de uma língua, colocadas por Gentry (2000 apud RUBIN e CARLAN, 2005).

Portanto, com base nos exemplos já citados, pode-se supor que as adequações feitas pelas crianças durante o processo de aquisição da escrita enquadram-se em “tipos” de adequações. Assim, por exemplo, quando se tem uma adequação escrita como “rause”, sabe-se que a criança percebe os sons da palavra, mas ainda esta presa ao sistema fonotático da sua língua materna, respeitando assim os sons conhecidos na primeira língua, como o som da letra “r” e o som produzido pelo ditongo “au”, como também o padrão sintático CV (consoante-vogal), o que pode ser relacionado com a fase fonética defendida por Rubin e Carlan (2005), com base nos estudos de Gentry (2000, apud RUBIN E CARLAN, 2005), em que a criança já consegue relacionar e representar quase todos os sons quando escreve.

Seguindo com o desenvolvimento da escrita tendo por base a palavra “house”, parece ser possível dizer que, quando as produções passam a ser representadas por “raus” há um tipo de adequação mais sofisticada e há uma aproximação do padrão fonotático da segunda língua, neste caso o inglês, quando as crianças percebem que é possível terminar uma palavra com consoante, sem seguir o padrão CV da sua língua materna. Tal consideração nos remete também a *fase transitória* de Gentry (2000, apud RUBIN E CARLAN, 2005), citadas por Rubin e Carlan (2005), na qual a criança percebe os padrões da língua, como dígrafos e letras mudas. Quando temos uma adequação do tipo “hause” ou “haus”, na qual a criança percebe também o som da letra “h” na segunda língua, pode-se dizer também que está *fase transitória* do desenvolvimento. Vale ressaltar que as crianças, foco dessa pesquisa, são ou estão sendo alfabetizadas também na língua materna, o que faz com que não encontremos

nenhum aluno na etapa *pré-comunicativa*, pelo fato de conhecerem o alfabeto da língua portuguesa e utilizarem as mesmas letras na língua inglesa, sem a necessidade de inventar letras ou expor suas ideias com desenhos. Sendo assim, pode-se dizer que as crianças com as quais se teve contato e experiência iniciaram na fase semifonética da aquisição da escrita na LE, fase na qual percebem os sons da língua, mas não representam todos.

Em meio a essas fases, cometer esses “erros”, ou melhor, fazer adequações em relação ao padrão fonotático da língua alvo demonstra que o aluno está desenvolvendo sua escrita e que está criando um espaço para arriscar, fazer tentativas e aprender. Essas crianças tendem a flutuar entre esses “tipos” de adequação, uma vez que estão se desenvolvendo cognitivamente e arriscar está intrínseco ao processo de aprendizagem. Assim, vale ressaltar a importância de não se quebrar ou desencorajar esse processo por meio de marcações de demasiados “erros”. As adequações fazem parte do aprendizado de uma segunda língua, ainda mais no que diz respeito à escrita. Os alunos estão construindo-se como escritores, estão tentando entender e fazendo previsões sobre o funcionamento daquela nova língua, estão testando e revisando a todo o momento (HUDELSON, 1989).

Por fim, a intenção no presente artigo não foi a coleta de dados ou a análise de produções escritas de alunos, mas sim fazer um levantamento teórico, ilustrado com alguns exemplos comuns citados na literatura e com exemplos bastante breves e comuns observados na experiência. Ademais, não se defende aqui que o “erro” deve ser ignorado pelo professor, mas sim que ele não seja o principal foco de uma produção escrita, nem que ele desestimule as produções. Talvez o problema não esteja nos “erros” em si, mas sim na maneira como os professores os encaram e na maneira como as correções são feitas (ALBUQUERQUE, 2012). O professor, principalmente aquele inserido na educação bilíngue, precisa (re) ver suas concepções quanto ao erro e entender que vê-los de forma prescritiva (CARDOSO, 2007), considerando apenas o certo e o errado de maneira absoluta é um ponto de vista passível de questionamento. É preciso entender que essas crianças ainda estão desenvolvendo a escrita na sua língua materna e que existem etapas do desenvolvimento da escrita em uma segunda língua. Os “erros” devem ser encarados de maneira mais natural, de maneira descritiva, tentando ser entendidos como adequações que fazem parte de um processo de desenvolvimento, de aquisição.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Jeniffer. I. de A. **Aspectos da percepção da dessonorização terminal do inglês por falantes nativos de português brasileiro**. 2012. 2013 f. Dissertação. UFPR, Curitiba, 2012.
- BELLAY, Regiane. **Transferência de língua nativa (português) para língua estrangeira (inglês) em produção escrita de estudantes de escola pública**. Diálogos & Saberes, Mandaguari, v. 6, n. 1, p. 9-20, 2010.
- BERETTA, Juliana Maria. **A correção de erros: inimiga ou aliada? A reescrita como estratégia de correção e de conscientização na produção escrita de aprendizes de inglês como LE**. 2001.130f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001
- BERNARDI, Pablo Diego Niederauer. **A interferência linguística e a super generalização na escrita em francês como língua estrangeira: uma comparação nos níveis inicial e avançado**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.
- CARDOSO, Ana Josefa. **A importância do erro e as interferências linguísticas no processo de aquisição de uma língua não materna**. 2007. Disponível em: <www.performar.org/revista/edição_22/import_erro> , PDF.
- CARLISLE, Joanne. F., BEEMAN, Margaret. M. **The effects of language of instruction on the reading and writing achievement of first-grade Hispanic children**. Scientific Studies of Reading, 4, 331-353. 2000.
- CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna M; GOODWIN, Janet M. **Teaching Pronunciation – A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- Cresce procura por escolas bilíngues no País. **Estadão**, São Paulo, 22 jan. 2010. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,cresceprocura-por-escolas-bilingues-no-pais,499839>>
- DAVID, Ana Maria Fernandes. **As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de uma escola de educação bilíngue**. 2007. 199 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC, SP. São Paulo: 2007.
- HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H.A.. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- HUDELSON, S. **Write on: Children writing in ESL**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1989.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do Processo Ensino- Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2008

MARCELINO, Marcello. **Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas**. Revista Intercâmbio, volume XIX: 1-22. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005.

RUBIN, Renée; CARLAN, Verónica G. **Using writing to understand bilingual children's literacy development**. The Reading Teacher, 58(8), 728-739, 2005. Disponível em: <<http://www.pebc.org/wp-content/uploads/2010/01/writng-bilingdevelopment-Rubin.pdf>>.