



AFLUENTE: REVISTA DE
LETRAS E LINGUÍSTICA
ISSN 2525-3441

LEITURA COMPARTILHADA DE LIVROS COMO ESTRATÉGIAPARA O DESENVOLVIMENTO BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

*SHARED BOOK READING AS STRATEGY TO BILINGUAL DEVELOPMENT IN PRESCHOOL
AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION*

Sabrine Amaral Martins Townsend

<https://orcid.org/0000-0003-3085-3592>

Kadine Saraiva de Carvalho

<https://orcid.org/0000-0002-9749-0493>

Aline Pereira

<https://orcid.org/0000-0002-3601-4039>

Resumo: É recente o crescimento da oferta de educação bilíngue desde a Educação Infantil. No Brasil, tal fato é evidenciado pela busca pelo ensino de Língua Inglesa (LI) como segunda língua (L2) tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais. Pesquisas atuais observam que a leitura compartilhada (LC) de livros nessas etapas do desenvolvimento contribui para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, permitindo que se preparem para a aprendizagem da leitura na primeira língua (L1). No presente trabalho, pergunta-se se a LC poderia contribuir também para o desenvolvimento linguístico - oral e escrito - em L2, investigando seu uso como estratégia no ensino bilíngue em escolas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. A partir da reflexão sobre a literatura da área, é possível afirmar que a LC abre janelas de oportunidades para: ampliar o conhecimento de palavras e de seus contextos de uso; as habilidades de compreensão auditiva; o conhecimento de mundo; a compreensão da estrutura da história; aumentar a consciência linguística e o conhecimento da escrita, familiarizando a criança com as letras e seus respectivos sons. Diante do cenário apresentado, considerando que o ensino bilíngue requer o desenvolvimento de conhecimentos ao utilizar a L2 e, que a leitura, enquanto experiência, é constituída por processos de significação através de diferentes contextos, pode-se afirmar que a combinação da LC com o ensino bilíngue é potencialmente eficiente.

Palavras-chave: Leitura Compartilhada. Educação bilíngue. Leitura. Educação Infantil. Anos Iniciais.

Abstract: The growth in the offer of bilingual education since Kindergarten is recent. In Brazil, this fact is shown by the search for English as a second language (L2) both in Preschool and Early Childhood Education. Current research observes that shared reading (SR) of books in these stages of development contributes to the linguistic and cognitive development of children, allowing them to prepare for learning to read in their first language - L1. In the present article, it is asked if SR could also contribute to the linguistic development - oral and written - in L2, investigating its use as a strategy for bilingual teaching in Preschool and Early Childhood Education. From this research and analysis of the main findings on the topic, it is possible to state that LC opens windows of opportunities to: expand knowledge of words and their contexts of use; listening comprehension skills; world knowledge; understanding the structure of the story; increase linguistic awareness and knowledge of writing, familiarizing the child with the letters and their respective sounds. From this scenario, considering bilingual teaching requires the development of knowledge using the L2, and that reading, as an experience, is constituted by processes of meaning through different contexts, it is said that the combination of SR with bilingual teaching is potentially efficient.

Keywords: Shared Reading. Bilingual Education. Reading. Preschool Education. Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO



O ensino bilíngue tem se tornado uma proposta mais próxima e frequente nas últimas décadas, com um crescimento de ofertas de escolas bilíngues desde a Educação Infantil (HOEXTER, 2017), especialmente aquelas que optam pela Língua Inglesa (LI). Ainda que amparadas nos achados sobre aquisição de segunda língua (L2), doravante língua adicional (LA), e sobre bilinguismo infantil, observa-se uma lacuna teórico-metodológica de propostas pedagógicas atualizadas que contribuam para o desenvolvimento linguístico das crianças. Por sua vez, a leitura compartilhada de livros, realizada na Educação Infantil e nos anos iniciais, pode apresentar inúmeros benefícios, dentre eles, o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, o que contribui de forma significativa na preparação das crianças para o processo de aprendizagem da leitura em língua materna ou primeira língua (L1) (GABRIEL; MORAIS, 2017; LOGAN et al., 2019).

Neste artigo, questiona-se se a leitura compartilhada atua positivamente no desenvolvimento bilíngue e como isso ocorre. Para tal, investiga-se se e como essa prática proporciona maior desenvolvimento cognitivo e linguístico - oral e escrito - para crianças que estão desenvolvendo uma L2 na Educação Infantil e nos anos iniciais, especialmente para aquelas que ainda não sabem ler de forma autônoma.

Na primeira seção, aprofunda-se as discussões sobre o ensino bilíngue, investigando como acontece no cenário brasileiro e, posteriormente, aborda-se as concepções do que é um indivíduo bilíngue. Na segunda seção, apresenta-se a definição de leitura compartilhada e dos aspectos linguísticos e cognitivos envolvidos, buscando compreender como as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais também podem se beneficiar dessa prática. Nesse sentido, os pontos positivos e as estratégias mais bem-sucedidas durante essa prática interativa serão destacados.



ENSINO BILÍNGUE NO CONTEXTO BRASILEIRO

A oferta de ensino bilíngue no contexto brasileiro tem se tornado mais frequente nas últimas décadas, especialmente no que diz respeito à LI. Conforme Hoexter (2017), dentre os fatores que impulsionam esse crescimento, estão os avanços tecnológicos, a expansão da Internet, as redes sociais, a globalização e as mudanças nos pré-requisitos para vagas de trabalho. Nessa perspectiva, as línguas mais prestigiadas mundialmente são a língua-alvo no processo de ensino, como é o caso da LI. No entanto, existem diferentes contextos a serem considerados quando tratamos de ensino bilíngue. Segundo Megale (2019),

a definição do conceito de Educação Bilíngue é complexa e pode variar em diferentes contextos: comunidade em que se insere, os interesses dos agentes nela envolvidos, o status econômico e social dos sujeitos que a compõem, a presença (ou não) de regulamentação para seu funcionamento, o prestígio das línguas utilizadas e como os meios de comunicação compreendem e propagam o fenômeno (MEGALE, 2019, p. 21).

29

Quanto ao público alvo, há escolas bilíngues voltadas para dois tipos de alunos: os grupos minoritários e os grupos de classes dominantes. O primeiro é composto por crianças e jovens de grupos minoritários, os quais “vêm de comunidades socialmente desprovidas, como as indígenas, e algumas de imigrantes hispânicos, nos Estados Unidos” (MEGALE, 2019, p. 15), ou até mesmo os que vivem na fronteira dos países hispano americanos com o Brasil. O segundo, por sua vez, é constituído por e crianças e jovens de classes dominantes, inseridas em um contexto de “Educação quase sempre de caráter elitista, que visa o aprendizado de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas e, em muitos casos, a habilitação para completar os estudos no exterior.” (MEGALE, 2019, p. 15). Esse último é, muitas vezes, um contexto em que o ensino bilíngue pode potencializar as desigualdades sociais. Chediak (2019) sugere a classificação de escola bilíngue como *e/ativa*, ou seja, que diz respeito àquela escolhida pela família e não aquela frequentada por questões circunstanciais, como a condição de imigração. Nessa perspectiva, existe a língua dominante, a qual é utilizada pela família e pela sociedade (no Brasil, o português), e a língua-alvo, que, neste caso, é a LI. Isso é o que Finger, Brentano e Ruschel (2019, p. 181)

chamam de “bilinguismo de prestígio”, pois as duas línguas são valorizadas na escola e na comunidade.

Conforme Megale (2019, p. 9), “evidencia-se um crescimento significativo de escolas bilíngues que têm como meio de instrução línguas de prestígio, como o inglês e o português, o alemão e o português ou o francês e o português”, isto é, línguas de prestígio que oferecem mais oportunidades para seus futuros falantes. A Lei de Diretrizes e Bases se refere à Língua Inglesa apenas no contexto em que é ministrada como disciplina curricular e não no contexto bilíngue: “§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (LDB/96 - BRASIL, 1996).

A partir dos estudos consultados, percebe-se a carência de uma definição do conceito de Educação Bilíngue. Sabe-se que, “em um sentido amplo, o termo educação bilíngue se refere ao uso de duas línguas como meio de instruções em sala de aula de conteúdos curriculares específicos (MARGANA, 2009)”. Para Hoexter (2017, p. 19), “as duas línguas incluem o idioma principal do país, denominado como a primeira língua e outro idioma, denominado como segunda língua”.

No entanto, os autores mencionam em seus trabalhos a falta de uma lei de âmbito nacional que padronize essas escolas, oferecendo uma regulamentação específica em que haja uma definição de escola bilíngue. Em alguns estados, como Santa Catarina, Paraná, Distrito Federal e, recentemente, no Rio Grande do Sul, foram elaboradas resoluções que estabelecem “normas para Escola Bilíngue e Escola Internacional, bem como experiências e propostas de ensino bilíngue em escolas da Educação Básica” (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 1). Dentre os artigos da resolução do Rio Grande do Sul, destacam-se:

Art. 1º Entende-se por Escola Bilíngue o ambiente em que se falam duas ou mais línguas vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e número diversificado de componentes curriculares, de forma que o(a) aluno(a) incorpore ao longo do tempo o novo código linguístico como se fosse sua língua nativa. [...]

Art. 8º A Escola Bilíngue e a Escola Internacional devem ter em comum a comunicação e o uso de linguagens por meio da Língua Portuguesa e da(s) Língua(s) Estrangeira(s), de forma a fortalecer a cultura e a comunicação dos países envolvidos. **Não se trata apenas da oferta de língua estrangeira de forma estanque e**





compartmentalizada, mas na utilização e vivência das línguas por todos(as) (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 1 [grifo nosso])

Marcelino (2017), ao observar o crescimento das escolas bilíngues, alerta para alguns pontos que devem ser observados quando se pensa em Educação Bilíngue e afirma que é preciso criar um programa com uma linha teórica coerente, considerando o que se sabe sobre desenvolvimento de L2 e não se guiando apenas entre demandas mercadológicas. Também é necessário pensar no espaço, nos profissionais, no tempo dedicado à língua e na forma com que ocorre uma imersão. Marcelino (2017, p. 59) acrescenta que

saber palavras e pendurá-las na estrutura da L1 não caracteriza aquisição e tampouco a estrutura da L2. Há de se observar a diferença entre a L2 em uso e a L2 sendo parafraseada com a estrutura da L1 com algumas palavras da L2 inseridas (MARCELINO, 2017, p. 59).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o famoso “sanduíche” com as duas línguas (utilizar vocabulário da L2 na estrutura sintática da L1) não é adequado. No caso do par Português-Inglês, essa prática pode trazer problemas relacionados à flexão de gênero (ex.: “um *pencil*”) e à ordem dos adjetivos (ex.: “lápis *blue*”), por exemplo. Por isso, os itens lexicais devem estar inseridos na estrutura sintática da L2, mesmo que o professor precise repetir a sentença completa na L1. Essa é apenas uma das questões metodológicas básicas abordadas por Marcelino (2017) a considerar-se quando se pensa em um programa de ensino bilíngue.

O presente estudo concentra-se no bilinguismo infantil, também denominado bilinguismo precoce¹, o qual refere-se à aquisição de duas ou mais línguas simultaneamente nos primeiros cinco anos de vida, ou seja, o desenvolvimento de uma L2 ao mesmo tempo em que a L1 ainda está se desenvolvendo. Quando se fala de crianças com idade de 0 a 5 anos em um contexto escolar, refere-se à Educação Infantil. No entanto, neste trabalho, aborda-se o bilinguismo infantil, e contempla-se os alunos dos

¹ O termo precoce se refere ao período da primeira infância de uma criança (0 - 6 anos de idade).

anos iniciais, uma vez que também podem se beneficiar dessas estratégias.

Marcelino (2017) afirma que nessas faixas etárias há possibilidade de se promover a aquisição da L2 de uma forma mais natural, semelhante ou idêntica à L1. No entanto, chama a atenção para o contexto da educação bilíngue em que a criança é “frequentemente exposta à L2 através da interlíngua de seus professores, que pode não conter todos os dados necessários para que a aquisição ocorra de forma natural”. Para que haja aquisição, é preciso que o *input* linguístico seja disponibilizado (MARCELINO, 2017). É preciso que seja elaborado um “programa linguístico acoplado ao programa e planejamento pedagógico, com o intuito de expor a criança a um *input* rico, variado e de diferentes fontes” (MARCELINO, 2017, p. 59-60).

De acordo com Hoexter (2017, p. 19), a proposta pedagógica das escolas bilíngues brasileiras “é o uso da segunda língua (Inglês, Japonês, Alemão, etc.) para o ensino dos conteúdos das diversas disciplinas do currículo estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC)”. A autora acrescenta que “a educação bilíngue não é ensino de idiomas, mas o uso de uma outra língua para se desenvolver saberes, o que a diferencia de institutos de idiomas”. Sendo assim, as escolas bilíngues utilizam a abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), que diz respeito ao ensino de outras disciplinas utilizando a L2. Um princípio fundamental do CLIL é a promoção da aprendizagem integrada (conteúdo e língua), em que a língua utilizada para ensinar/aprender disciplinas curriculares ou realizar projetos, tarefas e estudos temáticos, não é a primeira língua dos alunos e também é o foco da aprendizagem (COYLE, 2018). Nessa perspectiva, não se trata de repetir, na L2, o conteúdo já aprendido na L1, mas de dividir os conteúdos entre L1 e L2.

Conforme Marcelino (2017, p. 57), “a complexidade em se definir o que é bilíngue reflete na caracterização do que constitui uma escola bilíngue no contexto brasileiro”. Dessa forma, a seção a seguir propõe revisar e compreender o que define um indivíduo como bilíngue.





O QUE É SER BILÍNGUE?

Se o objetivo do ensino bilíngue é formar indivíduos bilíngues, deve-se perguntar, primeiramente, sobre o que é ser bilíngue. O termo bilíngue é comumente empregado para descrever o indivíduo que é capaz de se comunicar em duas (FINGER, 2015) ou mais línguas (GROSJEAN, 2013). No entanto, uma série de hipóteses e conceitos foram propostos para definir o sujeito bilíngue, começando pela ideia de que o sujeito bilíngue era uma soma de dois monolíngues, ou seja, um falante com controle nativo de duas línguas (BLOOMFIELD, 1933 *apud* FINGER, 2015). Grosjean (1989, p. 6) critica essa visão, dizendo que

o bilíngue usa os dois idiomas - separadamente ou juntos - para diferentes propósitos, em diferentes domínios da vida, com pessoas diferentes. Como as necessidades e usos dos dois idiomas são geralmente bem diferentes, o bilíngue raramente é igual ou completamente fluente nos dois idiomas. Os níveis de fluência em um idioma dependerão da necessidade desse idioma e serão específicos do domínio (daí as competências "fossilizadas" de muitos bilíngues em cada um dos dois idiomas).²

33

Grosjean (2013) defende o Princípio da Complementaridade que dá conta da função que cada uma das línguas desempenha na vida do bilíngue, o falante tem preferência por determinada língua em determinados contextos. Esse princípio tem como base o que Fishman (1972 *apud* FINGER, 2015) chama de *domínios de uso*, que diz respeito ao “modo que os falantes organizam o uso das suas línguas em contextos específicos”, alguns dos domínios são: as amizades, a religião, a educação e o trabalho.

Finger (2015, p. 52) afirma que “dependendo da experiência de vida, a pessoa pode ter maior fluência na fala em uma língua e na escrita em outra, ou até mesmo dominar mais determinados tópicos de conversa em uma língua do que na outra”. Já Grosjean (2013) acrescenta que muitos

² The bilingual uses the two languages-separately or together-for different purposes, in different domains of life, with different people. Because the needs and uses of the two languages are usually quite different, the bilingual is rarely equally or completely fluent in the two languages. Levels of fluency in a language will depend on the need for that language and will be domain specific (hence the “fossilized” competencies of many bilinguals in each of their two languages).

bilíngues são mais fluentes em determinado idioma e alguns não sabem ler e escrever em um de seus idiomas. O nível de conhecimento de vocabulário normalmente varia de língua para língua e de domínio para domínio (FINGER, 2015).



Além disso, uma concepção contemporânea de bilinguismo, segundo a autora supracitada, é de que a maioria dos bilíngues não possui igual proficiência e fluência nas duas línguas que domina (). Uma prova disso é a descoberta de que “os bilíngues voltam à linguagem que usavam na escola quando resolvem multiplicação” (CHRISTO, 2019), pois utilizaram determinada língua para formar memórias nesse domínio, sendo mais fácil e confortável utilizá-la nesse tipo de contexto. Finger (2015) explica que o bilíngue consegue acessar o léxico das duas línguas com muita facilidade, alternando de uma língua para outra (*code-switching*), sem confusão ou interferência, até mesmo empregando as duas línguas na mesma frase.

Diante dessas concepções, pergunta-se: qual é a relação que se estabelece entre o léxico das duas línguas no estágio inicial de aquisição da linguagem? Como eles se organizam? Como a criança recebe o *input*? Ela o categoriza? Atualmente, existe um consenso entre os pesquisadores de que as crianças bilíngues simultâneas que são expostas regularmente a duas línguas podem aprendê-las como sistemas independentes, o que não significa completa autonomia, a interação entre os dois sistemas é foco de investigação de pesquisadores (SERRATRICE, 2013).

De acordo com Serratrice (2013), as crianças são sensíveis às diferenças entre sua L1 e outras línguas desde os primeiros meses de vida. Essa sensibilidade fonética abre caminho para a construção do que chamamos de vocabulário receptivo³. Rocca (2003) acrescenta que

³ O vocabulário receptivo diz respeito às palavras que a criança é capaz de compreender, sendo associado diretamente ao processamento da informação, por isso é uma importante medida de habilidade intelectual (FERRACINI et al., 2006; CAPOVILLA; PRUDÊNCIO, 2006).



um ambiente de *input* linguístico mais rico leva a um melhor desenvolvimento das habilidades relevantes para a discriminação fonêmica. Assim, parece que as crianças expostas ao ambiente bilíngue desenvolvem habilidades perceptuais que as habilitarão a distinguir entre as suas duas línguas. Se isso facilitará a separação das duas línguas no estágio de produção permanece uma questão a ser resolvida, e parece envolver muitas variáveis além do fator idade (ROCCA, 2003).

35

Então, como as crianças aprendem as palavras? Em um contexto monolíngue, elas criam hipóteses que as auxiliam a se concentrarem rapidamente no significado correto quando expostas a um objeto e um rótulo simultaneamente. Isso ocorre também quando novos rótulos são apontados para um mesmo objeto e elas tendem a relacioná-lo a outro objeto ainda não rotulado, o que é denominado de estratégia de exclusividade mútua (MARKMAN; WACHTEL, 1988). No caso das crianças bilíngues, em que há necessidade de associar dois rótulos ou mais ao mesmo objeto, a organização se dá de forma diferente, pois elas precisarão superar essa restrição. Pesquisas apontam que as crianças bilíngues, por conta de sua experiência de ouvir diferentes rótulos para o mesmo referente, não seguem a estratégia de exclusividade mútua. Serratrice (2013) explica que

eles não assumem que um novo rótulo se refira necessariamente a um novo objeto. O descumprimento das restrições de exclusividade mútua tem uma óbvia vantagem adaptativa no caso de crianças bilíngues, pois permite que elas construam um léxico paralelo em seus dois idiomas (SERRATRICE, 2013, p. 95, tradução nossa⁴).

Embora os bilíngues sejam uma população heterogênea, com difícil mensuração, estudos frequentemente apontam que crianças bilíngues tendem a ter vocabulários receptivos menores do que crianças monolíngues (SERRATRICE, 2013; BIALYSTOK et al, 2010). Bialystok et. al (2010) realizaram um estudo com 1.738 crianças entre 3 e 10 anos, no

⁴ They do not make the assumption that a new label will necessarily refer to a new object. Noncompliance with the mutual exclusivity constraints has an obvious adaptive advantage in the case of bilingual children as it allows them to build up a parallel lexicon in their two languages.



qual dividiram o vocabulário entre “casa” e “escola”. Os resultados apontaram que a diferença do vocabulário estava amplamente restrita a palavras que fazem parte da vida doméstica e que o desempenho dos dois grupos não teve diferença significativa no vocabulário relacionado à escola. Isso demonstra que, por receberem a mesma quantidade/qualidade de input na escola, apresentaram desempenho muito semelhante. O conhecimento lexical em ambas as línguas vai depender da quantidade e qualidade no input oferecido.

Para formar indivíduos que transitem pelos dois idiomas de forma crítica, é preciso voltar a atenção também para as duas modalidades dessas línguas, isto é, para a língua oral e para a língua escrita. Finger, Brentano e Ruschel (2019, p. 180) dizem que se deve entender “o desenvolvimento das línguas do sujeito bilíngue como um sistema integrado e não como dois sistemas independentes e separados”, focando nessas duas habilidades, o que é chamado de bilinguagem ou biliteracia. Segundo Dworin (2003, p. 171, tradução nossa), “a biliteracia é importante porque pode ampliar as possibilidades intelectuais das crianças, fornecendo-lhes acesso a uma gama mais ampla de recursos sociais e culturais⁵”. O pesquisador acrescenta que as “nossas escolas têm o potencial de ajudar os alunos a desenvolver a biliteracia⁶” (p. 182). Nessa perspectiva, investiga-se como a leitura compartilhada pode impulsionar o desenvolvimento linguístico - oral e escrito - na aquisição da L2 e, assim, ser utilizada como estratégia no ensino bilíngue.

36

LEITURA COMPARTILHADA DE LIVROS NO ENSINO BILÍNGUE

A leitura compartilhada (LC) de livros é uma abordagem interativa de leitura entre um adulto e uma criança (ou crianças) que possibilita o

⁵ Biliteracy is important because it may amplify the intellectual possibilities for children by providing them with access to a broader range of social and cultural resources.

⁶ Our schools have the potential to assist students in developing biliteracy.



envolvimento com o texto escrito (MILBURN et al., 2014; WALSH; HODGE, 2018). A LC é considerada uma das práticas mais eficazes para aprimorar as habilidades linguísticas e sociocognitivas entre crianças monolíngues (DOWDALL et al., 2020) e bilíngues (FITTON; McLLRAITH; WOOD, 2018).

Diferentemente das interações baseadas na linguagem oral, “a leitura compartilhada de livros, em que aparecem ilustrações, palavras e frases, aumenta a exposição ao vocabulário, a conhecimentos e a conceitos que só muito raramente ocorrem nas conversas mediadas pela linguagem oral” (MORAIS, 2013).

Estudos com monolíngues evidenciam que a prática da LC favorece a ampliação de vocabulário (receptivo e expressivo), das habilidades de compreensão auditiva, do conhecimento de mundo e a compreensão da estrutura da história. Além disso, o contato com o texto presente nos livros representa um rico *input* das formas e funções da escrita, que está ancorado em quatro (04) dimensões: (1) organização do livro e convenções da escrita; (2) significado do texto escrito; (3) letras; (4) palavras (JUSTICE; PENCE, 2005). Tais evidências são importantes, pois o conhecimento da criança sobre as formas e funções da escrita está associado com habilidades requeridas na leitura proficiente, isto é, reconhecimento de palavras e ortografia (JUSTICE et al., 2009).

Em estudos com bilíngues, também foi possível observar efeitos positivos no desenvolvimento de vocabulário (LUGO-NERIS; JACKSON; GOLDSTEIN, 2010). Hermanns (2010) adiciona a essa premissa uma questão importante advinda de sua pesquisa. O pesquisador investigou o desenvolvimento de vocabulário (inglês e espanhol) de 138 crianças, em idade pré-escolar, ao longo de um curso de 12 semanas de intervenção de leitura compartilhada. As crianças foram separadas aleatoriamente em 3 grupos: LC em espanhol-inglês, LC somente inglês e um grupo controle (LC sem intervenção). A língua materna de todas as crianças participantes do estudo era espanhol. Os professores no grupo de LC espanhol-inglês liam dois livros por semana e conversavam com as crianças sobre palavras específicas do livro selecionadas previamente, primeiro em espanhol e depois em inglês. Os professores do grupo de LC somente em inglês leram os mesmos dois livros por semana e conversaram sobre as mesmas palavras, todas em inglês.



Os professores do grupo controle leram os mesmos livros, porém não foram orientados a ampliar o significado das palavras alvo durante a LC. O vocabulário das crianças (inglês e espanhol) foi avaliado no pré-teste, no meio da intervenção e no pós-teste. Os resultados mostraram que as crianças dos grupos de LC, em ambos os grupos de intervenção, mostraram maior crescimento do vocabulário em inglês do que as crianças do grupo controle, indicando que a LC melhora o crescimento do vocabulário na L2. Além disso, as crianças do grupo de LC espanhol-inglês mostraram maior crescimento do vocabulário em inglês e maior crescimento do vocabulário em espanhol do que as crianças da condição somente em inglês, confirmando que o uso da L1 para a instrução de vocabulário na L2 favorece mais a aprendizagem de novas palavras do que o ensino apenas na L2. Além disso, esse tipo de intervenção contribuiu também para a ampliação do vocabulário na L1 das crianças (HERMANNNS, 2010).

Mais recentemente, pesquisadores noruegueses investigaram se um programa de intervenção de leitura compartilhada (na escola e nas famílias) teria efeitos no desenvolvimento linguístico de 464 crianças com idades entre 3 e 5 anos. As crianças estavam aprendendo o norueguês como L2 e falavam diferentes idiomas como L1. Os resultados indicaram que a intervenção teve impactos significativos nas habilidades linguísticas na L2 e, além de apoiar o vocabulário e a gramática dessa L2, o programa obteve impactos na capacidade das crianças de mudar as perspectivas e compreender os estados emocionais dos personagens (GROVER et al., 2020).

Entretanto, os efeitos da LC dependem do modo como o adulto (responsável/familiar ou o professor) interage e incentiva a participação da criança na discussão e reflexão para além do texto. Crianças que participam ativamente da LC de livros conduzida por um adulto, que interage com elas por meio de perguntas, rotulagem de palavras e seus referentes, apresentam ganhos maiores em vocabulário do que as crianças que ouvem passivamente a leitura do livro (SÉNÉCHAL et al., 1995).

Nesse sentido, no âmbito da LC, trata-se de ler *com* a criança e não *para* a criança, isto é, tanto o adulto quanto a criança são sujeitos ativos na elaboração de um diálogo. O



diálogo pode se referir ao enredo, aos personagens, às memórias de experiências evocadas pelo contexto da narrativa, a palavras específicas (normalmente, as menos frequentes), a disposição do texto nas páginas, a aspectos da linguagem escrita e inúmeros conhecimentos que são novos para a criança (PEREIRA; GABRIEL; JUSTICE, 2019). Os professores da educação infantil podem maximizar os efeitos da LC por meio do uso de conversas extratextuais: enunciados que vão além da mera leitura do texto da história (KADERAVEK et al., 2014). Conversas extratextuais podem incluir perguntas ou comentários/explicações durante a leitura de livros e são importantes para o desenvolvimento da linguagem e para a aprendizagem da leitura posterior (ANDERSON et al., 2012; BLEWITT et al., 2009).

Contudo, as pesquisas vêm apontando que as práticas de LC variam amplamente entre os professores: alguns investem mais tempo em conversas extratextuais; outros raramente (ZUCKER et al., 2013; SEMBIANTE et al., 2018; PEREIRA, 2021). Refletir sobre essas diferenças é relevante porque simplesmente ler o texto pode não ser tão eficaz para o desenvolvimento linguístico das crianças quanto uma prática de leitura baseada na interação, na alta frequência de conversas para além do texto (NELP, 2009). Por essa razão, é importante ponderar a necessidade de planejamento/preparação da LC, a fim de otimizar os efeitos advindos de tal prática (GABRIEL; MORAIS, 2017).

Em contexto de interação, a formulação de perguntas pelo adulto leitor tem sido considerada uma estratégia pedagógica benéfica para auxiliar as crianças no desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas (ZUCKER et al., 2013). As perguntas, diferentemente dos comentários/explicações, estimulam as crianças a fazerem mudanças nas interações conversacionais, ampliando a sua experiência com a linguagem (PENCE; JUSTICE; WIGGINS, 2008). Além disso, a formulação de alguns tipos específicos de perguntas favorece a articulação do pensamento, unindo as ideias advindas de diferentes partes do texto, o que contribui com o processo de compreensão da história (McKEOWN; BECK, 2006). Estudos mostram que o uso de estratégias intencionais, no formato de perguntas, impacta no desenvolvimento do

vocabulário das crianças (OPEL et al., 2009) e nas habilidades de linguagem receptiva expressiva (MOL et al., 2008).

Sendo assim, a formulação de questões pode ser analisada a partir de duas categorias:



- questões básicas: evocadas por meio dos termos *quem, quando, o que, qual e onde*;
- questões complexas: formuladas com o uso de *por que e como*

Estudos apontam que a formulação de questões básicas representa grande parte das questões elaboradas, sendo consideradas como o tipo de questão mais frequente durante a LC na Educação Infantil (BECK; MCKEOWN, 2001; PEREIRA, 2021). A formulação de questões, desde que não sejam respondidas com *sim* ou *não* ou com *uma palavra apenas*, apoiam o desenvolvimento de vocabulário (PENTIMONTI et al, 2018). Por outro lado, esse tipo de questão, de acordo com os mesmos autores, pode não ter um grande impacto no desenvolvimento de capacidades linguísticas mais rudimentares (previsões e inferências), importantes para a compreensão textual. As crianças são beneficiadas quando o professor formula questões complexas, solicitando processos cognitivos de inferência, previsão, raciocínio, os quais representam os tipos de perguntas que os leitores proficientes geram para melhorar sua compreensão (van KLEECK, 2003). Além disso, as respostas para questões com o uso de termos *por que* e *como* podem incitar respostas mais longas, com o uso de mais palavras, em torno de doze (12) vezes mais, do que as respostas de uma só palavra (DESHMUKH et al, 2019). Diante disso, ressaltamos a importância de chamar a atenção dos professores sobre a importância da LC, mediada por uma interação que privilegie a formulação de questões básicas e complexas, tendo em vista a influência que esse tipo de estratégia exerce no desenvolvimento linguístico-cognitivo das crianças.

A estratégia da LC no ensino bilíngue condiz com a abordagem CLIL (COYLE, 2018), uma vez que o livro de história traz inúmeras situações, nas quais os alunos aprenderão uma série de palavras e seus conceitos,

desde as mais básicas (ex.: cores) até as mais complexas (exemplo: emoções e inferências), enquanto a língua utilizada para ensinar/aprendê-las não é a L1 dos alunos, e também é



o foco da aprendizagem (COYLE, 2018). O ideal não é aprender as palavras isoladas, em listas, mas inseridas em um contexto significativo (MARCELINO, 2017; GORDON, 2007), como o livro de histórias mesclado com a fala do professor. Sobre essa possibilidade de enriquecimento de vocabulário, Justice e Pence (2005) afirma que

o conhecimento de vocabulário de uma criança durante os primeiros seis anos de vida é preditivo de habilidades posteriores de compreensão de leitura; portanto, é importante oferecer insumos para que o vocabulário tenha um desenvolvimento, maximizando as conquistas das crianças no vocabulário durante os primeiros seis anos e fornecendo a elas as ferramentas para representar seu mundo e pensamentos através das palavras” (JUSTICE; PENCE, 2005, p. xi, tradução nossa).

O estudo de Babayiğit et al. (2022) reforça essa ideia, visto que aponta correlação entre o tamanho do vocabulário de crianças bilíngues (idade média 10 anos) e sua compreensão leitora, mostrando que o vocabulário é um forte preditor para leitura proficiente. Além de oportunizar o desenvolvimento da linguagem oral, a LC oportuniza o contato com a linguagem escrita, que auxilia na preparação da criança para a aprendizagem da leitura. Essa contribuição já começa pelos níveis mais básicos de habilidades envolvidas na leitura (vocabulário, conhecimento prévio, conhecimento das letras, inferências, previsões, etc.), através do uso de estratégias que o adulto leitor utiliza para direcionar a atenção da criança enquanto lê o livro *com* ela.

Refletir sobre esse aspecto é importante, visto que *ler* não é uma habilidade natural do ser humano; enquanto o desenvolvimento da linguagem oral acontece de forma natural, a aprendizagem da leitura depende de instrução explícita, por ser uma invenção cultural que requer esforço consciente por parte do aprendiz. “O nosso cérebro não é feito para a leitura, mas ele se reconfigura para este fim”(DEHAENE, 2012). A linguagem oral e a linguagem escrita guardam muitas diferenças entre si, isso explica o porquê das dificuldades das crianças nesse processo de aprendizagem. A prática da leitura compartilhada pode estabelecer uma ponte entre as duas modalidades da língua, como afirma Anderson et al. (1985),

a atividade mais importante para a construção do conhecimento necessário para o êxito eventual da leitura é a leitura em voz alta para as crianças. Isto é especialmente verdade durante os anos pré-escolares. Os benefícios são maiores quando a criança é participante ativa, participando de discussões sobre histórias, aprendendo a identificar letras e palavras e falando sobre o significado das palavras (ANDERSON et al., 1985, p. 33, tradução nossa ⁷).



Tendo isso em vista, faz-se tão necessário o incentivo aos hábitos de leitura e escrita, bem como o estímulo à apreciação literária. Tais práticas - que podem tornar-se comuns nas famílias e nas escolas de Educação Infantil - são as janelas de oportunidades de contato com a língua escrita, principalmente, e para o desenvolvimento da consciência fonológica - imprescindíveis para a aprendizagem da leitura (BRENTANO; FINGER, 2020, p. 9).

Bialystok, Luk e Kwan (2005) afirmam que as três habilidades básicas para a aprendizagem da leitura são a proficiência oral, a consciência metalinguística e o desenvolvimento cognitivo. O conhecimento de palavras também influencia no processo de alfabetização, no entanto, pesquisas apontam que crianças bilíngues têm um vocabulário menor do que crianças monolíngues, mesmo sendo do mesmo nível socioeconômico (BIALYSTOK; LUK; KWAN, 2005). Segundo os autores, essa diferença pode prejudicar as crianças bilíngues na aprendizagem da leitura quando comparadas às crianças monolíngues. A consciência fonológica, por sua vez, se transfere de uma língua para outra, o que, a depender da proximidade das duas línguas, facilita ou dificulta a aprendizagem da leitura. No caso do bilinguismo inglês-português, o sistema de escrita utilizado é o mesmo, o alfabeto latino.

A estratégia da leitura compartilhada condiz com a ideia do programa linguístico proposto por Marcelino (2017), uma vez que expõe a criança a um *input* rico, variado e de diferentes fontes. Com isso, também amplia seu

⁷ The single most important activity for building the knowledge required for eventual success in reading is reading aloud to children. This is especially so during the preschool years. The benefits are greatest when the child is an active participant, engaging in discussions about stories, learning to identify letters and words, and talking about the meanings of words.



conhecimento de mundo e suas referências culturais, o que é muito importante quando se está aprendendo uma língua que não é a língua oficial do país e nem a língua utilizada pela família. Conforme afirma Bialystok et al. (2010, p. 530): "crianças bilíngues estão construindo o mundo através de dois telescópios, e seus dois vocabulários fornecem as lentes".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do presente artigo foi verificar se a leitura compartilhada (LC) atua positivamente no desenvolvimento bilíngue e como isso ocorre. Ao citar autores da área, um percurso sobre o ensino bilíngue no cenário brasileiro e sobre os aspectos linguísticos e cognitivos envolvidos na leitura compartilhada foi percorrido. Buscou-se compreender como as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais podem se beneficiar dessa prática. Nesse sentido, pontos positivos e estratégias bem-sucedidas durante a LC foram destacados.

43

A partir da revisão bibliográfica, observou-se que a LC é uma prática que contribui para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e prepara a criança para a aprendizagem da leitura, estabelecendo relações entre a linguagem oral e escrita. Algumas dessas oportunidades são relativas à ampliação do vocabulário, aprimoramento de habilidades de compreensão auditiva, expansão de conhecimento de mundo, compreensão da estrutura da história e ampliação do conhecimento de escrita.

Nesse sentido, a LC no ensino bilíngue oferece insumos para o desenvolvimento linguístico e cognitivo em um contexto significativo e natural para a criança. Essa atividade expõe a criança a um *input* linguístico rico, instiga a interação entre o adulto e a criança e, conseqüentemente, o desenvolvimento sociocognitivo e sociocultural.

Tendo em vista que o ensino bilíngue requer o desenvolvimento de conhecimentos utilizando a L2 e que a leitura, enquanto experiência, é constituída por processos de significação através de diferentes contextos (MARTELOTTA; PALOMANES, 2008), pode-se afirmar que a combinação da LC com o ensino bilíngue é potencialmente eficiente.

REFERÊNCIAS



ANDERSON, R. et al. Becoming a nation of readers: the report of the commission on reading. *The National Institute of Education*, 1985.

ANDERSON, A. et al. Extra-textual talk in shared book reading: a focus on questioning. *Early Child Development and Care*, v. 182, n. 9, 2012.

BABAYIĞIT, S. et al. Vocabulary limitations undermine bilingual children's reading comprehension despite bilingual cognitive strengths. *Reading and Writing*, v. 35, n. 7, p. 1651-1673, 2022.

BECK, I. L.; MCKEOWN, M. G. Text Talk: capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, v. 55, n. 1, p. 10-20, 2001.

BIALYSTOK, E.; LUK, G.; KWAN, E. Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific studies of reading*, v. 9, n. 1, p. 43-61, 2005.

BIALYSTOK, E.; GIGI, L.; KATHLEEN, F. P.; SUJIN, Y. Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition* v. 13, n. 4, p. 525-531, oct 2010.

BLEWITT, P. et al. Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*, v. 101, n. 2, p. 294-304, 2009.

BLOOMFIELD, L. *Language*. London: Allen and Unwin, 1933.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: maio, 2023.

BRENTANO, L.; 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*, v. 13, n. 4, p. 1-12, 2020.

CAPOVILLA, F. C.; PRUDÊNCIO, E. R. Teste de vocabulário auditivo por figuras: normatização e validação preliminares. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, v. 5, n. 2, p. 189-203, 2006.

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

COYLE, D. The Place of CLIL in (Bilingual) Education. *Theory Into Practice*, v. 57, n. 3, p. 166-176, 2018.

CHRISTO, M. M. S. Análise de movimentos oculares em questões de cálculo: um estudo desenvolvido com alunos de cursos de engenharia. *Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia)* - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2019.



DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler*. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DESHMUKH, R S. et al. Teachers' use of questions during shared book reading: Relations to child responses. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 49, p. 59-68, 2019.

DWORIN, J. E. Insights into biliteracy development: Toward a bidirectional theory of bilingual pedagogy. *Journal of Hispanic Higher Education*, v. 2, n. 2, p. 171-186, 2003.

DOWDALL, N. et al. Shared picture book reading interventions for child language development: a systematic review and meta-analysis. *Child Development*, v. 91, n. 2. e383-e399, 2020.

FERRACINI, F. et al. Avaliação de vocabulário expressivo e receptivo na educação infantil. *Revista Psicopedagogia*, v. 23, n. 71, p. 124-133, 2006.

FINGER, I. Psicolinguística do bilinguismo. In: REBELLO, L. S. FLORES, V. do N. (Orgs.). *Caminhos das letras: uma experiência de integração*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015. p. 47-60.

FINGER, I.; BRENTANO, L. S.; RUSCHEL, D. E quando a alfabetização ocorre simultaneamente em duas línguas? Reflexões sobre o bilinguismo a partir da análise de textos de crianças bilíngues. *ReVEL*. v. 17, n. 33, 2019.

FITTON, L.; MCILRAITH, A. L.; WOOD, C. L. Shared Book Reading Interventions With English Learners: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, v. 88, n. 5, 2018.

GABRIEL, R.; MORAIS, J. A leitura compartilhada na família e na escola. In: FLÔRES, O. C.; GABRIEL, R. *O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura: contribuições interdisciplinares*. Santa Maria: UFMG, 2017. p. 23-48.

GORDON, T. *Teaching young children a second language*. Westport: Praeger, 2007.

GROSJEAN, F. Bilingualism: A short introduction. *The psycholinguistics of bilingualism*. v. 2, p. 5, 2013.

GROVER, V. et al. Shared book reading in preschool supports bilingual children's second language learning: a cluster-randomized trial. *Child Development*, November/December, v. 91, n. 6, p. 2192-2210, 2020.

HERMANN, C. B. *Leveling the playing field: Investigating vocabulary development in Latino preschool-age English language learners*. Harvard University ProQuest Dissertations Publishing, 2010.

HOEXTER, F. Q. Educação bilíngue na educação infantil. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV: São Paulo: LAEL/PUCSP, 2017, p. 18-37.

JUSTICE, L. M.; PENCE, K. *Scaffolding with storybooks: a guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. Newark, DE: International Reading Association, 2005.

JUSTICE, L. M. et al. Accelerating preschooler's early literacy development through classroom-based teacher-

child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, v. 40, p. 67–85, 2009.

KADERAVEK, J. N. Children with communication impairments: caregivers' and teachers' shared book-reading quality and children's level of engagement. *Child Language Teaching and Therapy*, v. 30, n. 3, 2014.

LOGAN, J. A. R. et al. When children are not read to at home: The million word gap. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, v. 40, n. 5, p. 383-386, 2019.

LUGO-NERIS, M.; JACKSON, C. W.; GOLDSTEIN, H. Facilitating vocabulary acquisition of young English language learners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, v. 41, 314e327, 2010.

MARCELINO, M. Aquisição de segunda língua e bilinguismo. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV. São Paulo: LAEL/PUCSP, 2017, p. 38-67.

MARTELOTTA, M. E.; PALOMANES, R. Linguística Cognitiva. In: MARTELOTTA, M. E. *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

MARKMAN, E.; WACHTEL, G. Children's Use of Mutual Exclusivity to Constrain the Meanings of Words. *Cognitive Psychology*, v. 20, p.121-157, 1988.

MARGANA. *Developing Model of Bilingual Education at Vocational High Schools in Yogyakarta. Research Report of Competitive Grant Funded by DIKTI*, 2009.

McKEOWN, M. G.; BECK, I.L. Encouraging young children's language interaction with stories. In: DICKINSON, D. K.; NEUMAN, S. B. *Handbook of early literacy research*. v. 2. The Guilford Press, 2006, p. 281-294.

MEGALE, A. Bilinguismo e Educação Bilíngue. In: MEGALE, Antonieta (Org.). *Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo : Fundação Santillana, 2019.

MILBURN, T. F. et al. Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, v. 4, n. 1, p. 105–140, 2014.

MOL, S. E., BUS, A., de JONG, M. T., & SMEETS, D. J. H. Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, v. 19, p. 7–26, 2008.

MORAIS, J. *Criar leitores: para professores e educadores*. Barueri: Manole, 2013.

NELP. NATIONAL EARLY LITERACY PANEL. Developing early literacy: report of the national early literacy panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. Washington: National Institute for Literacy, 2009.

OPEL A. et al. The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, v. 48, p. 12–20, 2009.





PENCE, K.; JUSTICE, L. M.; WIGGINS, A. K. Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, v. 39, p. 329–341, 2008.

PENTIMONTI, J. M., et al. *The impact of teachers' extra-textual talk during shared reading on children's language/literacy skills*. Poster presented at Society for the Scientific Study of Reading, 2018. Disponível em: <https://cliengage.org/public/wp-content/uploads/sites/10/2018/09/SSSR-2018.2.png>. Acesso em: maio, 2023.

PEREIRA, A. E.; GABRIEL, R.; JUSTICE, L. M. O papel da formulação de questões durante a leitura compartilhada de livros na educação infantil. *Ilha do Desterro*, v. 72, n. 3, p. 201-221, 2019.

PEREIRA, A. E. Contribuições da prática de leitura compartilhada na infância para o desenvolvimento da literacia e para a criação de leitores. *Tese (doutorado) Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC*, 2021.

RIO GRANDE DO SUL. *Conselho Estadual de Educação. Resolução CEEEd nº 348, de 06 de novembro de 2019*. Estabelece normas para Escola Bilíngue e Escola Internacional, bem como experiências e propostas de ensino bilíngue em escolas da Educação Básica, pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, CEEEd, 2019. Disponível em:

<https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202001/17155809-20191108111448resolucao-0348.pdf> Acesso em: 09 agosto 2023.

ROCCA, P. D. A. O desempenho de falantes bilíngües: evidências advindas da investigação do VOT de oclusivas surdas do inglês e do português. *DELTA*, v. 19, n. 2, 2003.

SEMBIANTE, S. F. et al. Teachers' literal and inferential talk in early childhood and special education classrooms. *Early Education and Development*, v. 29, n. 1, p. 14–30, 2018.

SÉNÉCHAL, M. Young children's home literacy experiences. In: POLLATSEK, A.; TREIMAN, R. *The Oxford Handbook of Reading*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

SÉNÉCHAL, M., et al. Individual differences in 4-year- old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, v. 87, p. 218-229, 1995.

SERRATRICE, L. The Bilingual Child. In: BHATIA, T.; RICHIE, W. (Ed). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. 2 ed. Blackwell Publishing, 2013.

van KLEECK, A. Research on book sharing: another critical look. In: van KLEECK, A.; STAHL, A.; BAUER, E. B (Eds.). *On reading books to children: parents and teachers*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003. p. 271-320.

ZUCKER, T. A., et al. The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology*, v. 49, n. 8, p. 1425-1439, 2013.

WALSH, R. L.; HODGE, K. A. Are we asking the right questions? An analysis of research on the effect of teachers' questioning on children's language during shared book reading with young children. *Journal of Early Childhood Literacy*, v. 18, n. 2, p.264–294, 2018.



Recebido em 20 de julho de 2023.

Aprovado em 16 de agosto de 2023.