

# *Consciência fonológica e conhecimento de vocabulário em inglês como língua adicional em crianças inseridas num contexto de escolarização bilíngue*

Ingrid FINGER\*

Aline Mara Agostini RICCHETTI\*\*

\*Professora Titular do PPG em Letras da UFRGS, onde coordena o Laboratório de Bilinguismo e Cognição – LABICO. Possui Doutorado em Letras (PUCRS/2000). É pesquisadora PQ-CNPq e membro da Rede Nacional de Ciência para Educação. [finger.ingrid@gmail.com](mailto:finger.ingrid@gmail.com)

\*\*Possui Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa pela UFRGS (2024). Trabalha como revisora de uma Plataforma Digital de Leitura. [richetti.aline@gmail.com](mailto:richetti.aline@gmail.com)

## **Resumo**

A alfabetização em duas línguas é um tema relevante no contexto de Escolarização Bilíngue de Línguas de Prestígio, alvo de crescente interesse no Brasil (Alves; Finger, 2023). Dois construtos relevantes para o processo de alfabetização, seja em uma ou em duas línguas, são a consciência fonológica e o conhecimento de vocabulário, pilares importantes para o desenvolvimento da leitura e para a biliteracia. Nesse contexto, o presente estudo investigou a relação entre o conhecimento de vocabulário em inglês na Educação Infantil e a consciência fonológica em inglês em crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental, averiguando também o efeito da exposição à língua adicional sobre os índices de consciência fonológica dessas crianças. Foram utilizadas duas tarefas: uma adaptação do Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn; Dunn, 2007) e a Bateria de Avaliação Metafonológica Bilíngue (BAMBI) para crianças em fase de alfabetização no Brasil proposta por Azevedo et al. (2024). Os resultados ressaltam a importância da exposição qualificada e frequente à língua adicional durante a Educação Infantil, bem como da ampliação do

conhecimento de vocabulário e do desenvolvimento da consciência fonológica em inglês durante essa etapa escolar, visto que esses construtos são fundamentais para o processo de alfabetização em uma ou duas línguas.

**Palavras-chave:** Consciência fonológica; Vocabulário; Alfabetização em duas línguas.

**Abstract:**

Literacy acquisition in two languages is a relevant topic in the context of Bilingual Schooling of Prestigious Languages, an area of growing interest in Brazil (Alves; Finger, 2023). Two relevant constructs regarding the literacy process, whether in one or two languages, are phonological awareness and vocabulary knowledge, important pillars for reading development and biliteracy. In this context, the present study investigated the relationship between vocabulary knowledge in English in Early Childhood Education and phonological awareness in English in children in the first year of Elementary School, also investigating the effect of exposure to the additional language on the phonological awareness rates of these children. Two tasks were used: an adaptation of the Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn; Dunn, 2007) and the Bilingual Metaphonological Assessment Battery (BAMBI), proposed by Azevedo et al. (2024) for Brazilian children in the literacy development phase. The results highlight the importance of qualified and frequent exposure to the additional language during Early Childhood Education, as well as expanding vocabulary knowledge and developing phonological awareness in English during this school stage, since these constructs are fundamental to the literacy process in one or two languages.

**Key words:** Phonological awareness; Vocabulary; biliteracy acquisition.

*Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.28, n.1, p.21-38, abril. 2025*

*Recebido em: 09/03/2025*

*Aceito em: 14/07/2025*

# Consciência fonológica e conhecimento de vocabulário em inglês como língua adicional em crianças inseridas num contexto de escolarização bilíngue<sup>1</sup>

---

Ingrid Finger  
Aline Mara Agostini Richetti

## INTRODUÇÃO

No contexto de crescente interesse em escolarização bilíngue no Brasil (Brentano, 2023), torna-se ainda mais primordial compreender de que forma crianças em fase de alfabetização desenvolvem habilidades de leitura e escrita em duas línguas a fim de desenhar intervenções pedagógicas e materiais didáticos apropriados. O desenvolvimento da biliteracia é motivo de grande apreensão por parte de professores, gestores e pais, que possuem muitas dúvidas a respeito das vantagens e desvantagens de a alfabetização nas duas línguas se dar de forma concomitante ou sequencial (Alves; Finger, 2022). Conforme apontam Alves e Finger (2023), a justificativa para os benefícios da alfabetização simultânea reside na natureza compartilhada das habilidades essenciais para o desenvolvimento da leitura em língua materna e em língua adicional (LA), como por exemplo as habilidades de consciência fonológica (CF).

Neste artigo, ao defendemos ser essencial examinar a relação de tais construtos fundamentais para o estabelecimento da biliteracia considerando o contexto brasileiro de Escolarização Bilíngue de Línguas de Prestígio, apresentamos os resultados de um estudo que investigou a relação entre o conhecimento de vocabulário em inglês na Educação Infantil e a CF em inglês em crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental, averiguando também o efeito da exposição à LA sobre os índices de CF dessas crianças.

## Fundamentação

Dada a complexidade envolvida no desenvolvimento da leitura em crianças, a alfabetização tem sido palco de uma acirrada disputa acerca da sua natureza e da instrução considerada mais adequada. Nos Estados Unidos, essa polêmica tem sido chamada de *reading wars*, explicitando a intensidade do debate e a oscilação entre a abordagem “fônica”, na qual as relações entre os sons e as letras são ensinadas de forma explícita, e a abordagem global (*whole-language*), por vezes traduzida para o português como método global, na qual a instrução é centralizada na descoberta do significado por parte da criança através de um ambiente rico em oportunidades para o desenvolvimento da leitura (Castles; Rastle; Nation, 2018). Entende-se, assim, que a primeira abordagem inicia por processos *bottom-up*, ou seja, ascendentes, enquanto a segunda inicia por processos *top-down*, descendentes. No Brasil, essa discussão tem permeado o campo da alfabetização e é discutida em detalhe por Soares (2016).

Segundo Goodman (1967 *apud* Castles; Rastle; Nation, 2018)), um dos principais defensores da abordagem global, a leitura pode ser considerada um jogo de adivinhação e não um processo analítico. Entretanto, documentos importantes enfatizam a importância de se incluir

<sup>1</sup> Revisado por: Fatima Liseane Avila Margarites.

instrução fônica para a leitura com foco na decodificação, em especial nos estágios iniciais da alfabetização. O *National Reading Panel* (NICHD, 2000), conduzido nos Estados Unidos, que revisou diversos estudos da área, é um dos principais exemplos. No Brasil, esse debate é apresentado no caderno da Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019), que apresenta diretrizes, princípios e objetivos para aprimorar os índices de sucesso na alfabetização no Brasil. Tomando como base evidências científicas e a análise de iniciativas de outros países que obtiveram sucesso em seus indicadores, o documento destaca a importância do desenvolvimento da linguagem oral e do estímulo à leitura e escrita.

A CF pode ser definida como uma instância da consciência linguística que se apresenta quando os sons da língua são o nível sob o qual incorrem habilidades de manipulação e reflexão (Alves, 2012). Assim, ela constitui um dos aspectos fundamentais para a decodificação, um dos pilares da leitura, visto que o conhecimento do código alfabetico, ou seja, das representações dos sons da fala na escrita, é essencial para esse processo. Dessa forma, para estabelecer tais relações e decodificar, é essencial que o leitor seja capaz de refletir sobre os sons da fala e de manipulá-los.

Por outro lado, o conhecimento de vocabulário corresponde a outro pilar para a leitura, o da compreensão linguística, visto que ele pode ser considerado uma medida das habilidades de compreensão oral. Esse construto se mostra especialmente relevante considerando o contexto investigado, em que a LA é desenvolvida a partir da escolarização. Os dois pilares da leitura aqui referidos foram inicialmente elencados pelo *Simple View of Reading* (Gough; Tunmer, 1986), um importante modelo de leitura, que foi revisitado por outros autores (entre eles, o *Rope Model*, de Scarborough, 2001 e o *Direct and Indirect Effect Model of reading* - DIER, proposto por Kim, 2017).

## 1. Modelos de leitura: *Simple View of Reading* e o *Rope Model*

Um dos modelos de leitura mais importantes na literatura que aponta para a importância da decodificação é o chamado *Simple View of Reading* (doravante, *SVR*) (Gough; Tunmer, 1986; Hoover; Tunmer, 2020). Seus proponentes definem a leitura como “a habilidade de extrair e construir significado literal e inferido a partir do discurso linguístico representado em texto impresso” (Hoover; Tunmer, 2020, p. 26). Outros aspectos são também elencados, como, por exemplo, na definição construída pelo *Research and Development (RAND) Reading Study Group* (2002 *apud* Snow, 2010, p. 1) em que a leitura é entendida como “o processo de simultaneamente construir e extrair significado através da interação e do engajamento com o texto impresso”. Assim, ao citar o engajamento, o grupo enfatiza o papel do leitor como uma dimensão a ser considerada para o sucesso da leitura. Além disso, outras duas dimensões também são destacadas, sendo elas o texto e a tarefa requisitada, levando em consideração que todas essas dimensões estão dentro de um mesmo contexto sociocultural e a disparidade entre, pelo menos, dois dos elementos pode ocasionar falhas na compreensão leitora (Snow, 2010). Todas essas definições, entretanto, assumem que, para que o leitor seja capaz de interagir com o texto com sucesso, há passos anteriores necessários de serem desenvolvidos.

O modelo de leitura de Gough e Tunmer (1986) estabelece a decodificação e a compreensão linguística como pilares fundamentais para a leitura, determinando algumas de suas implicações, em especial em relação aos transtornos de leitura. A principal ideia defendida pelos autores em 1986 é a de que a leitura é produto da decodificação e da compreensão, ou seja, em termos de representação matemática, temos  $L = D \times C$ . Dessa forma, caso um desses pilares seja nulo, a habilidade leitora também será nula. Tais conceitos são revisitados por Hoover e Tunmer (2020), numa publicação mais recente de um *framework* que toma o *SVR* como fundamento e trata das bases cognitivas da leitura e sua aquisição. Os pesquisadores defendem que, da mesma forma que o processo de

reconhecimento das palavras deve ser preciso e rápido, atendendo às limitações da memória de curto prazo, torna-se necessário haver um link direto entre a representação de sequências de letras das palavras e a localização da palavra no léxico mental, satisfazendo, assim, aos requisitos de automaticidade no processo de reconhecimento. Considerando tais aspectos, os autores revisitam a nomenclatura e estabelecem que no “escopo do SVR, a decodificação é mais bem definida no sentido amplo de reconhecimento de palavras do que no sentido estrito de decodificação alfabética” (Hoover; Tunmer, 2020, p. 28), e por essa razão, a expressão ‘reconhecimento de palavras’ passou a ser utilizada para nomear esse pilar da leitura.

Infere-se, portanto, que a automatização na leitura corresponde a um processo também conhecido como *top-down* e que não se trata apenas do processo *bottom-up*<sup>2</sup>. Segundo Alves e Finger (2023, p. 31-32), o processo de alfabetização inicia pela decodificação, de maneira *bottom-up*, ou seja, dos menores elementos (grafemas relacionados a fonemas) em direção aos maiores (sílabas, palavras), para a seguir iniciar o processamento *top-down*, no qual, ao estabelecer a representação visual da grafia das palavras, as crianças não precisam mais ler cada uma das letras separadamente. A mudança nesse processo propicia uma melhora na compreensão, já que certos recursos cognitivos já não são mais tão fortemente requisitados pela decodificação *bottom-up* e as informações semânticas não são mais tão facilmente esquecidas. Esse aspecto está relacionado a afirmações do modelo de Hoover e Turman e também com as duas rotas de leitura (Fonológica e Lexical/Semântica), sustentadas pelos estudos da Neurociência da Leitura (Dehaene, 2012). Os autores ressaltam que os dois processos, ou as duas rotas, são utilizados conjuntamente e podem ser empregados pelos leitores independentemente de sua idade ou fase do desenvolvimento.

Em relação à compreensão, os autores do *SVR* destacam a importância do conhecimento oral da língua a ser lida para que a tarefa de leitura tenha sucesso, partindo do entendimento de que, após a decodificação dos grafemas, os mecanismos empregados na leitura seriam exatamente os mesmos empregados na compreensão oral. Eles exemplificam essa questão, afirmado que, para crianças aprendendo a ler em sua língua materna, a “leitura é a habilidade de converter a linguagem representada em texto para uma representação a partir da qual a criança já pode derivar significado, ou seja, uma representação baseada na linguagem oral da criança” (Hoover; Tunmer, 2020, p. 24).

Ademais, Hoover e Tunmer (2020) afirmam que uma das bases cognitivas necessárias para “aprender a ler” que sustentam a compreensão linguística é o conhecimento da semântica da língua, que inclui a morfologia e o vocabulário. Assim, tendo em vista a importância do conhecimento oral da língua no processo de compreensão linguística, a menção ao vocabulário no *framework* publicado em 2020 e os estudos que têm investigado o papel desse construto na leitura, concebemos aqui que o vocabulário pode ser utilizado como uma medida de compreensão linguística no contexto de escolarização bilíngue investigado na presente pesquisa, no qual as crianças iniciam sua jornada escolar com maior domínio do português, sua língua materna (L1), e passam a ter contato com o inglês como LA na escola.

Além do *SVR*, um outro modelo importante de leitura é o chamado *Rope Model*, criado por Scarborough (2001) e traduzido para o português como Modelo de Cordas. Em sua proposta, a autora apresenta uma representação visual e metafórica (Figura 1) dos processos envolvidos na leitura habilidosa e ressalta a interação entre cada um dos “fios” que compõem a “corda da leitura”,

<sup>2</sup> Segundo Alves e Finger (2023, p. 31-32), o processo de alfabetização inicia pela decodificação, de maneira *bottom-up*, ou seja, dos menores elementos (grafemas relacionados a fonemas) em direção aos maiores (sílabas, palavras), para a seguir iniciar o processamento *top-down*, no qual, ao estabelecer a representação visual da grafia das palavras, as crianças não precisam mais ler cada uma das letras separadamente. A mudança nesse processo propicia uma melhora na compreensão, já que certos recursos cognitivos já não são mais tão fortemente requisitados pela decodificação *bottom-up* e as informações semânticas não são mais tão facilmente esquecidas. Esse aspecto está relacionado a afirmações do modelo de Hoover e Turman e também com as duas rotas de leitura (Fonológica e Lexical/Semântica), sustentadas pelos estudos da Neurociência da Leitura (Dehaene, 2012). Os autores ressaltam que os dois processos, ou as duas rotas, são utilizados conjuntamente e podem ser empregados pelos leitores independentemente de sua idade ou fase do desenvolvimento.

afastando-se da ideia da independência entre os dois pilares na operação/desenvolvimento da leitura. A concepção da necessidade de ambos os componentes se mantém, pois a corda se fragiliza caso um dos componentes esteja rompido.

**Figura 1 - Rope Model de Scarborough (2001)**



**Fonte:** (Brasil, 2019, p. 29).

Para Scarborough (2001), o pilar do reconhecimento de palavras é especializado em três componentes, sendo eles: a) a consciência fonológica, que envolve o conhecimento sobre sílabas e fonemas; b) a decodificação, relacionada ao princípio alfabetico, que se refere às correspondências entre sons e grafemas; e c) o reconhecimento visual de palavras, isso é, o reconhecimento visual “instantâneo” de palavras já conhecidas. Conforme tais componentes se entrelaçam e intensificam, o processo de leitura se automatiza progressivamente. Por outro lado, o pilar da compreensão linguística é pormenorizado através de cinco “fios” que compõem tal cordão: a) o conhecimento prévio, envolvendo fatos e conceitos; b) o vocabulário, no que diz respeito à amplitude, precisão e ligações entre o léxico; c) a estrutura linguística, por exemplo, conhecimento sintático e semântico; d) o raciocínio verbal, relacionado ao raciocínio com base em informações verbais, como, por exemplo, inferências e metáforas; e e) o conhecimento de literacia, envolvendo, por exemplo, noções sobre o funcionamento de textos impressos e gêneros textuais. Nesse caso, conforme tais componentes se entrelaçam e intensificam, o processo de leitura se torna cada vez mais estratégico.

A importância da compreensão linguística é enfatizada pela autora ao considerar que ainda que a criança seja capaz de decodificar as sequências de letras em determinado trecho, a compreensão será prejudicada se a criança não conhecer oralmente as palavras, não conseguir entender as relações sintáticas e semânticas, ou não tiver o conhecimento prévio e habilidades inferenciais necessárias (Scarborough, 2001). Assim, entende-se que o desconhecimento de palavras na língua oral, ou seja, vocabulário ainda incipiente, poderia se mostrar como um desafio a ser enfrentado no contexto de escolarização bilíngue de línguas de prestígio, em que a criança tem exposição à LA apenas na escola e, por essa razão, ainda está construindo seu repertório.

Ao dissertar sobre os melhores componentes de um possível sistema de intervenção de alfabetização, além da CF e do conhecimento das letras, que auxiliam na aquisição do princípio alfabetico, Scarborough (2001) também cita as habilidades verbais relacionadas aos aspectos da compreensão como prováveis componentes adicionais para intervenção, salientando o fato de o vocabulário expressivo ser um melhor preditor em relação ao receptivo. Nesse sentido, a partir do modelo proposto pela autora, é possível destacar a importância da CF e do vocabulário como fatores preditores de leitura. Enquanto a CF faz parte do pilar referente ao reconhecimento de palavras e indica, até mesmo, causalidade na aprendizagem da leitura, o conhecimento de vocabulário pode representar um aspecto da proficiência na linguagem oral crucial para o pilar da compreensão

linguística. Ademais, o modelo evidencia o vínculo entre os dois pilares da leitura estabelecidos pelo *SVR*, reconhecimento de palavras e compreensão oral, visto que eles se “entrelaçam” para formar a “corda da leitura”. Tendo estabelecido a importância dos dois construtos considerados no presente estudo no desenvolvimento da leitura em L1, cabe analisar a relação entre eles e o desenvolvimento da leitura em LA.

## **2. Leitura em língua adicional**

Para tratar da leitura em LA, cabe apontar para a proposta do Modelo de Proficiência Subjacente Comum, segundo o qual, partindo da metáfora de dois icebergs aparentemente isolados, entretanto, unidos abaixo da superfície da água, as línguas não funcionam de maneira separada, mas utilizam um sistema de processamento no qual determinadas habilidades são compartilhadas (Cummins, 1979). Tal afirmação é corroborada por achados em relação à ativação paralela das duas línguas, mesmo quando apenas uma delas está sendo falada, tanto para bilíngues proficientes quanto para aprendizes (Kroll *et al.*, 2008).

Ao tratar do desenvolvimento da leitura e da escrita em LA, Alves e Finger (2023) entendem que a transferência linguística, além de ser considerada normal, pode ser também benéfica. Defendem também não se tratar apenas da utilização de habilidades adquiridas em L1 no desenvolvimento da literacia em LA, mas, na realidade, de um “repertório cognitivo subjacente comum de habilidades de literacia na L1 e habilidades de literacia na LA que pode ser acessado a qualquer momento pela criança e que subjaz seu uso da modalidade escrita em suas duas línguas” (Alves; Finger, 2023, p. 135). Em razão disso, inclusive, Finger (2024), em trabalho mais recente, propõe cautela na utilização do termo “transferência” e utiliza o termo “coativação” em seu lugar. Em vista do exposto, cabe analisar a relação entre os construtos investigados na presente pesquisa e o desenvolvimento da leitura em LA, principalmente em contextos de alfabetização bilíngue e leitura em LA.

## **3. Relação entre consciência fonológica e alfabetização bilíngue**

Conforme já discutido, segundo Scarborough (2001), a CF é um importante preditor das futuras habilidades de leitura em L1. Para Alves e Finger (2023), a CF possui um papel fundamental também no desenvolvimento da biliteracia. Assim, ao se tratar da leitura em LA, destacam-se os estudos que demonstram a transferência da consciência fonológica da L1 para a segunda língua do bilíngue (Lovelace-Gonzalez, 2020). O trabalho de Tong, Chiu e Tong (2023) também apresenta resultados que corroboram tal afirmação. Ao analisar os efeitos entre CF, vocabulário e leitura de palavras no desenvolvimento da leitura em bilíngues chinês-inglês de Hong Kong do segundo ao quarto ano, os autores concluíram que CF mais desenvolvida em chinês como L1 ou vocabulário mais amplo estão relacionados a uma maior proficiência na compreensão leitora em inglês como LA. Estudos como esses ressaltam o papel da CF em L1 na leitura em LA, evidenciando a possibilidade de transferência desse conjunto de habilidades entre as línguas do falante bilíngue. Ademais, cabe destacar que os autores também reforçam, a partir da natureza compartilhada das habilidades metafonológicas, a influência da LA sobre a L1 e não somente o oposto. Com base nessa premissa e na constatação de que tais habilidades são fundamentais para o desenvolvimento da alfabetização, Alves e Finger (2023) e Finger (2024) entendem que desenvolvimento da alfabetização em uma língua auxilia o mesmo processo na outra língua, o que justifica, assim, a proposta de alfabetização simultânea nas duas línguas do bilíngue.

#### **4. Relação entre vocabulário e desenvolvimento da leitura em LA**

Bernhardt (2011), ao descrever as complexidades da leitura em LA, afirma que o vocabulário e a compreensão são os elementos relacionados à leitura que mais claramente distinguem a ocorrência desse processo em L1 e em LA. Conforme a autora, a leitura em L1 normalmente envolve o reconhecimento de palavras já existentes no léxico oral e adição de novas palavras, o que implica o aprendizado de novas representações sonoras/gráficas e conceitos. Em LA, por outro lado, é possível que o leitor não disponha da palavra lida em seu vocabulário oral, o que pode implicar a necessidade de adicionar uma nova representação oral para um conceito já existente ou aprender um novo conceito atrelado a uma nova representação oral. O desafio “extra” enfrentado na leitura em LA de lidar com possíveis diferenças culturais nos textos, para além das diferenças linguísticas, também é assinalado pela autora.

Assim, tendo em vista a importância do vocabulário para a compreensão, seu status enquanto preditor de leitura e as diferenças relacionadas a ele na leitura em L1 e LA, é possível destacar o seu desenvolvimento como um desafio para o contexto de escolarização bilíngue de línguas de prestígio. Cabe considerar que as crianças têm contato com a LA apenas na escola e maior exposição à língua materna e, por essa razão, ainda estão construindo as bases do seu vocabulário oral na LA ao mesmo tempo em que desenvolvem outras habilidades necessárias à alfabetização, mas que podem ser utilizadas em ambas as línguas, conforme discutido anteriormente. Assim, fica evidente a necessidade da maior exposição possível à LA para desenvolver a língua oral das crianças, incluindo o seu vocabulário, que será peça chave para os processos de compreensão leitora.

Evidências de tal contribuição do vocabulário no desenvolvimento da leitura em LA foram também evidenciadas por Tong, Chiu e Tong (2023). Na análise dos autores, dentre os fatores analisados, o vocabulário apresentou os maiores e mais diretos efeitos na compreensão leitora, tanto em L1 quanto em LA, além de estar bastante relacionado à leitura de palavras, que também contribuiu diretamente para a leitura. Considerando a importância do vocabulário e da consciência fonológica enquanto construtos constituintes de pilares importantes para a leitura, cabe debater as possíveis relações entre eles, conforme exposto na seção a seguir.

#### **5. Relação entre consciência fonológica e vocabulário no desenvolvimento da leitura em LA**

Lund, Werfel e Schuele (2015) compararam as habilidades de CF (consciência da rima e de fonemas iniciais) e o vocabulário de crianças monolíngues e bilíngues (espanhol/inglês) com e sem perda auditiva na Educação Infantil. Embora o mesmo não tenha ocorrido nos grupos com perdas auditivas (tanto monolíngue quanto bilíngue), correlações significativas entre os níveis de consciência fonológica e de vocabulário foram encontradas nos grupos monolíngue e bilíngue sem perda auditiva. Isso significa que, nesses grupos, à medida que o vocabulário das crianças aumentou, suas habilidades de consciência fonológica também melhoraram, e vice-versa, ou seja, à medida que as habilidades de consciência fonológica foram desenvolvidas, o vocabulário também tendeu a se ampliar. As autoras atribuem tal relação ao *Lexical Restructuring Model* (Walley; Metsala; Garlock, 2003), que sugere que a consciência fonológica evolui conforme o vocabulário das crianças se amplia e elas começam a reestruturar as representações mentais das palavras ao aprender palavras fonologicamente semelhantes. Nessa perspectiva, as autoras afirmam que “crianças com audição normal que possuem vocabulário amplo tendem a possuir melhores habilidades de consciência fonológica se comparadas com crianças com vocabulários restritos” (Lund; Werfel; Schuele, 2015, p. 86). Tendo em vista o já referido desafio do desenvolvimento do vocabulário enquanto habilidade oral das crianças nesse cenário, cabe verificar se tal relação entre

vocabulário e consciência fonológica também ocorre no contexto investigado na presente pesquisa, considerando a importância dos dois construtos para a leitura e o processo de alfabetização. A partir da verificação de tais relações, em trabalhos futuros, podem ser examinadas e testadas estratégias para auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades por parte das crianças.

## METODOLOGIA

O presente estudo faz parte de um projeto maior, intitulado “Bilinguismo e Biliteracia: investigando a trajetória de desenvolvimento linguístico e cognitivo em crianças de 1º e 2º ano inseridas em um contexto de educação bilíngue no Brasil”, financiado pelo CNPq e com aprovação pelo Comitê de Ética da UFRGS sob o protocolo número 70223123.7.0000.5347 em 26 de julho de 2023. Considerando o contexto de interesse crescente em escolarização bilíngue de línguas de prestígio no Brasil (Brentano, 2023) e o debate acerca do desenvolvimento da biliteracia em tais contextos de ensino, a presente pesquisa teve dois objetivos: (a) investigar a relação entre o conhecimento de vocabulário em inglês na EI e os escores de consciência fonológica em inglês obtidos pelas crianças no primeiro ano do EF; e (b) averiguar o efeito do input em LA, verificado a partir da permanência na escola desde a EI, sobre os índices de CF em inglês no primeiro ano do EF.

Considerando tais objetivos, foram formuladas as seguintes hipóteses: (a) Esperava-se verificar uma correlação significativa e positiva entre o conhecimento de vocabulário na EI e a CF no primeiro ano do EF. Tal hipótese foi baseada em estudos anteriores, tais como Lund, Werfel e Schuele (2015), que observaram uma correlação positiva entre CF e vocabulário em crianças bilíngues; e (b) Esperava-se que o fato de as crianças estarem matriculadas na mesma escola desde a EI fosse preditor dos escores de CF no primeiro ano do EF. Tal expectativa se baseou na constatação de que as crianças que frequentam a mesma instituição desde a EI possuem um grau de exposição ao inglês que pode ser considerado alto, uma vez que a carga horária de aulas ministradas em inglês nos níveis mais avançados de EI é de 37,5%.

A amostra foi composta por um total de 54 participantes (24 do gênero masculino), matriculados no primeiro ano do EF em uma escola privada de currículo bilíngue situada numa capital no sul do Brasil. Desses, 28 participantes (13 do gênero masculino) frequentaram a mesma instituição desde a EI. A média de idade de todos os participantes foi de 6,79 anos (DP = 0,28). Por se tratar de uma escola privada, há certa homogeneidade na amostra quanto ao *status socioeconômico* das famílias dos participantes.

Os participantes são falantes de português como língua materna, sendo essa a língua que utilizam em suas casas e na comunidade. O inglês, língua adicional, é proporcionado pelo currículo bilíngue oferecido pela escola desde a EI. A instrução em LA não privilegia apenas a estrutura linguística, mas está integrada a outros saberes escolares, conforme as premissas da escolarização bilíngue explicitadas por Brentano (2023). Além disso, é importante reiterar o fato de que os participantes estão sendo alfabetizados simultaneamente em duas línguas de prestígio na comunidade (português e inglês) e que a LA é aprendida e praticada majoritariamente no ambiente escolar.

Foram utilizados instrumentos distintos para avaliar os dois construtos analisados no presente artigo: uma adaptação do *Peabody Picture Vocabulary Test* (Dunn; Dunn, 2007), e a Bateria de Avaliação Metafonológica Bilíngue (BAMBI) para crianças em fase de alfabetização no Brasil, proposta por Azevedo *et al.* (2024). O PPVT-4 avalia o vocabulário receptivo, ou seja, a criança é solicitada a reconhecer, mas não pronunciar a palavra. Consideramos que essa medida seja mais adequada do que o vocabulário expressivo devido ao contexto já explicitado, idade e proficiência das crianças, bem como o fato de Lund, Werfel e Schuele (2015) considerarem o

vocabulário receptivo em seu estudo, propondo que o vocabulário receptivo tenha influência no desenvolvimento da CF. O *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-4)* consiste em uma sequência de *sets* de dificuldade crescente que pode ser utilizada tanto com crianças quanto com adultos. Em cada um dos 12 itens presentes nos *sets*, o participante tem quatro figuras à sua disposição e deve apontar para aquela que representa a palavra dita pelo aplicador. Os participantes do presente estudo completaram os dois primeiros *sets* do teste. Quanto aos escores, o manual do teste orienta para a não utilização dos escores padrão quando o teste for aplicado para falantes não-nativos de inglês, o que motivou a soma dos acertos nos dois *sets* para o cálculo dos escores dos participantes.

A Bateria de Avaliação Metafonológica Bilíngue (BAMBI) para crianças em fase de alfabetização no Brasil (Azevedo *et al.*, 2024) foi desenvolvida especificamente para dar conta do contexto de escolarização bilíngue brasileiro e suas particularidades. Contendo os mesmos tipos e quantidade de itens de subtarefas em duas línguas (português e inglês), esse instrumento permite avaliar o desenvolvimento das habilidades metafonológicas em ambas as línguas a partir de medidas equivalentes. No que tange às subtarefas em inglês, a bateria leva em consideração o conhecimento típico de vocabulário de crianças que aprendem o inglês como LA no Brasil por meio da escolarização e têm o primeiro contato com a língua na EI. Esse é um diferencial notável, visto que, nesse contexto em específico, a utilização de vocabulário muito abrangente ou desconhecido pelas crianças testadas pode vir a ser um dos fatores que inviabilizam o uso de protocolos de avaliação de consciência fonológica elaborados para testar crianças nativas em inglês. A BAMBI é composta por cinco subtarefas que avaliam as habilidades metafonológicas no nível da sílaba e quatro subtarefas que avaliam tais habilidades no nível do fonema, sendo que as habilidades são testadas não apenas em níveis distintos (sílabas e fonemas), mas também a partir de operações distintas (síntese, identificação ou exclusão). No presente estudo, somente foram aplicadas as tarefas da BAMBI em inglês, devido ao escopo da pesquisa. Em todas as subtarefas, a criança recebe a instrução, passa por dois itens de treino e, após, responde a seis itens de teste.

Os dados do estudo foram coletados em dois momentos distintos. A primeira coleta envolveu somente o conhecimento de vocabulário receptivo a partir da adaptação do *Peabody Picture Vocabulary Test* e ocorreu ao final do último ano da EI com os alunos que estavam matriculados na escola. Já a segunda coleta envolveu somente a tarefa que avaliou as habilidades de CF e ocorreu quando as crianças se encontravam matriculadas no primeiro ano do EF, de 3 a 6 meses após o início do período letivo. Ambas as coletas foram conduzidas individualmente nas dependências da escola durante o horário escolar.

Além disso, considerando a idade dos participantes, foi verificada a necessidade de tornar a coleta de dados com a BAMBI uma atividade lúdica. Nesse sentido, as crianças foram apresentadas ao livro infantil em inglês *The word collector* (Reynolds, 2018) no qual o personagem principal coleciona palavras e eram convidadas a “brincar com as palavras” e “ajudar o personagem” durante a coleta. O manuseio do livro e de um boneco do personagem em questão motivou as crianças a participarem das coletas, visto que, ao buscá-las nas salas de aula para participação, muitas vezes, várias delas demonstraram interesse em ser as seguintes a participar.

## ANÁLISE

A amostra foi composta por dois grupos: “alunos antigos”, ou seja, aqueles que estavam matriculados na instituição desde a EI (28 participantes), e “alunos novos”, que ingressaram na escola em questão no primeiro ano do EF (26 participantes). Os resultados descritivos estão apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1 - Análise descritiva (Amostra Total)**

	Média (DP)	Mediana (IIQ)	Min	Max
<i>Alunos Antigos (n = 28, 14 meninos)</i>				
Idade	6,83 (0,28)	6,89 (0,42)	6,26	7,17
CF Total	35,86 (6,15)	35,5 (9,25)	20	47
Vocabulário (n = 25, 13 Meninos)	18,36 (3,24)	18 (3)	13	24
<i>Alunos Novos (n = 26, 10 Meninos)</i>				
Idade	6,75 (0,28)	6,7 (0,52)	6,39	7,23
CF Total	32,23 (7,83)	33 (12,25)	18	45

Nota. n = Número de observações; DP = Desvio-Padrão; IIQ = Intervalo Interquartil; CF = Consciência Fonológica

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Em relação ao primeiro objetivo de pesquisa, apenas os alunos antigos foram considerados, pois a aplicação do PPVT-4 se deu durante o último ano da EI. Três alunos do grupo de alunos antigos não puderam ser considerados nesta etapa de análise, visto que seus dados relacionados ao vocabulário não estavam disponíveis. Assim, considerando o primeiro objetivo, a amostra total foi de 25 participantes. Em relação ao segundo objetivo, a amostra se manteve em 54 participantes, divididos em grupos de 28 alunos antigos e 26 alunos novos na escola.

A média de idade do grupo de alunos antigos é de 6,83 (DP = 0,28), enquanto a média de idade do grupo de alunos novos é de 6,75 (DP = 0,28). Um Teste *t* de Amostras Independentes não revelou diferença entre os grupos, o que torna a amostra homogênea. Os escores máximos possíveis em cada um dos testes eram 24 pontos para o PPVT-4 (vocabulário) e 54 para a BAMBI (CF). Nas seções a seguir, serão apresentados os resultados da verificação dos objetivos e respectivas hipóteses.

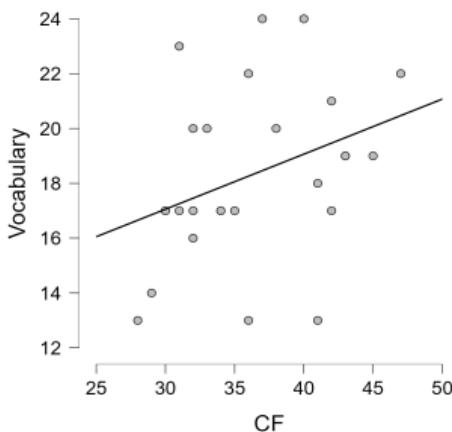
### Conhecimento de vocabulário e consciência fonológica

Para verificar o primeiro objetivo da pesquisa, que foi investigar a relação entre o conhecimento de vocabulário em inglês na EI e os escores de consciência fonológica em inglês obtidos pelas crianças no primeiro ano do EF, foi realizada uma análise correlacional. A hipótese derivada desse objetivo previa uma correlação positiva significativa entre as variáveis investigadas.

Inicialmente, foi verificada a distribuição dos dados. Em seguida, dada a distribuição não normal, foi realizado um Teste de Correlação de *Spearman* para verificar a força da relação entre as variáveis, que indicou uma correlação positiva significativa, embora baixa ( $r(25) = 0,399$ ,  $p = 0,044$ ). Esse resultado sugere que crianças da amostra que obtiveram escores mais altos em conhecimento de vocabulário demonstraram uma tendência a também apresentar escores ligeiramente mais altos em CF, e vice-versa, em consonância com a hipótese proposta.

Os resultados do teste são visualmente representados pelo gráfico de dispersão no Gráfico 1, no qual é possível observar que a linha de tendência não é paralela, mas relativamente ascendente em relação ao eixo x, indicando uma relação positiva e crescente entre as variáveis. Entretanto, a dispersão dos pontos sugere que embora haja tendência de aumento em uma variável à medida que a outra também aumenta, pode haver certa variabilidade possivelmente explicada por outros fatores. Assim, entende-se que há uma tendência geral de aumento nos escores de consciência fonológica no primeiro ano do EF à medida que os escores de vocabulário no último ano da EI também aumentam, embora esse não seja o único fator influente.

**Gráfico 1 - Correlação entre vocabulário e consciência fonológica**



**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Uma das possíveis razões que podem explicar o fato de a correlação verificada ter sido baixa diz respeito à idade das crianças no momento dos testes. É importante salientar que, no estudo de Lund, Werfel e Schuele (2015), as crianças estavam na mesma série escolar, enquanto no presente estudo se objetivou verificar a relação entre um dos construtos quando as crianças estavam na EI e outro quando estavam no primeiro ano do EF. Ressaltamos, ainda, que tal fato, que pode ser considerado uma limitação metodológica do estudo, se deu por razões práticas, não sendo, portanto, uma escolha metodológica deliberada.

Para refletir sobre os resultados encontrados, vale retomar o fato de que tanto o vocabulário quanto a CF são construtos importantes para os pilares que compõem os modelos tradicionais de leitura discutidos neste artigo, especialmente o *SVR* (Gough; Tunmer, 1986). Por um lado, o vocabulário representa uma medida da proficiência da linguagem oral, relacionada à compreensão. Já a CF, por sua vez, é considerada um elemento essencial para o pilar do reconhecimento de palavras, visto que é uma habilidade necessária para os processos de decodificação, que requerem o conhecimento do código alfabetico, ou seja, das representações dos sons da fala na escrita. Dessa forma, para estabelecer tais relações é importante que o indivíduo seja “consciente” acerca dos sons da fala, sendo capaz de refletir sobre eles e manipulá-los. Os achados de Gough e Tunmer (1986) também apontam para a importância da consciência fonêmica, o nível mais sofisticado de consciência fonológica, como determinante para o estabelecimento da decodificação, habilidade descrita pelos autores como pouco desenvolvida nos disléxicos.

Tendo isso em vista, o fato de ambos os construtos estarem correlacionados pode ser justificado por serem ambos preditores da leitura, conforme Scarborough (2001). Embora a CF seja considerada um preditor mais relevante, ambos construtos desempenham papéis importantes no escopo dos pilares fundamentais para a leitura no *SVR*. Dessa forma, considerando o processo de alfabetização, os resultados do presente estudo sugerem que proporcionar instrução e oportunidades de desenvolvimento tanto para habilidades lexicais quanto metafonológicas viabilizará um provável aumento nas duas habilidades. Isso ocorre visto que há tendência de que ao passo que uma delas aumente, a outra também seja ligeiramente ampliada. Além disso, considerando o caráter dessas habilidades, é esperado que, ao se proporcionar instrução sobre elas, estaremos fortalecendo fatores facilitadores do desenvolvimento da leitura. Cabe apontar que, embora não se tenha testado a compreensão leitora das crianças, entende-se, a partir do embasamento nos modelos de leitura e de desenvolvimento da literacia, que essas duas habilidades auxiliam no seu desenvolvimento.

Considerando o contexto de alfabetização bilíngue no escopo da escolarização bilíngue de línguas de prestígio, em que o primeiro contato com a LA se dá na escola, ênfase especial deve ser

dada ao desenvolvimento da língua oral das crianças, medida aqui a partir do conhecimento lexical no teste de conhecimento de vocabulário. À luz de Brentano (2023), destaca-se a necessidade de que o *input* linguístico ofertado pela escola possua qualidade e de que a exposição à LA seja consistente e frequente. Ademais, para além do fato de o vocabulário facilitar os futuros processos de compreensão na leitura, visto que ele está, conforme mencionado anteriormente, correlacionado com as habilidades metafonológicas em certa medida, cabe o esforço de desenvolvê-lo o mais profundamente possível no contexto investigado, para que as habilidades de consciência fonológica também possam ser beneficiadas.

Da mesma forma, ainda tendo em vista a alfabetização bilíngue, ao buscar-se desenvolver as habilidades de consciência fonológica, pode-se supor que também se contribuirá, em algum nível, para o desenvolvimento do vocabulário, especialmente se considerarmos o conceito de habilidades metafonológicas em LA, que trata das especificidades do sistema fonético-fonológico da LA e das diferenças em relação à L1. É possível que, ao entender certas especificidades, os alunos se deem conta de contrastes, como pares mínimos, dos quais não possuam consciência. A partir de tal refinamento no conhecimento fonético-fonológico da LA, o processo de identificação e diferenciação de novos itens lexicais pode vir a ser facilitado. Para exemplificar, o trabalho com pares mínimos, como *ship* /ʃɪp/ e *sheep* /ʃi:p/, pode permitir que os alunos aprendam a identificar e distinguir sons que são fonologicamente significativos na LA, mas que não necessariamente fazem parte do inventário fonético-fonológico da língua materna ou que não necessariamente possuem o mesmo valor contrastivo na língua materna. É nesse sentido que se sugere que tal habilidade possa ser considerada peça-chave para a aquisição “precisa” de novos vocábulos.

O fato de se ter investigado o conhecimento de vocabulário na EI e sua relação com a consciência fonológica no primeiro ano do EF corrobora as orientações de Alves e Finger (2023) quanto à importância do trabalho na EI para apoiar o desenvolvimento do que os autores denominam de Habilidades Sociometalingüísticas (que precedem a alfabetização e incluem a compreensão do discurso oral e as habilidades metafonológicas nos níveis silábico e intrassilábico), por mais que elas surjam naturalmente, já que elas podem facilitar o posterior processo de alfabetização. Dessa forma, os resultados indicam aos professores e outros profissionais envolvidos nesses contextos, como coordenadores pedagógicos, por exemplo, a necessidade de atentar para o desenvolvimento desses dois construtos nas crianças tanto na etapa da EI quanto nos primeiros anos do EF, visto que eles auxiliarão no desenvolvimento da leitura, facilitando o processo de alfabetização.

Além disso, os resultados também ilustram a necessidade do envolvimento dos pais/responsáveis pelas crianças, que podem contribuir para o desenvolvimento de tais habilidades a partir da literacia familiar, ou seja, das vivências de leitura e escrita proporcionadas para as crianças antes do início da educação formal na escola (Finger, 2024). Ao se tratar da LA, é previsível que a leitura de histórias em LA para as crianças ou mesmo o contato com diversos materiais impressos em LA sejam dificultosos em alguns contextos. Entretanto, considerando a ativação das habilidades desenvolvidas ao tratar de uma das línguas no estabelecimento da outra, o incentivo à literacia familiar na L1 pode contribuir para o mesmo processo na LA, especialmente se algumas características linguísticas forem compartilhadas entre os sistemas.

## **Consciência fonológica e exposição à LA na Educação Infantil**

Em relação ao segundo objetivo, buscou-se averiguar o efeito do *input* em LA, verificado a partir da permanência na escola desde a EI, sobre os índices de CF em inglês no primeiro ano do EF. A hipótese de que tal relação de predição seria encontrada, em alguma medida, foi baseada na constatação de que as crianças que frequentam a instituição em questão desde a EI possuem um

grau de exposição ao inglês que pode ser considerado alto. Previu-se que o fato de esse grupo de alunos possuir tal grau de exposição durante a EI poderia motivar maiores escores de CF em LA no EF. Essa previsão está baseada na consideração de que esse grau de exposição implicaria “experiência” com a LA, especialmente ao se tratar de língua oral, incluindo, por exemplo, o conhecimento de vocabulário e de especificidades fonético-fonológicas da LA.

Conforme consta na Tabela 2, as médias nos escores obtidos através da aplicação da BAMBI para os grupos de alunos antigos e novos foram de 35,86 (DP = 6,15) e 32,23 (DP = 7,83), respectivamente. Em relação às pontuações mínimas e máximas em cada grupo, têm-se para os alunos antigos, que frequentaram a EI na escola, 20 pontos como índice mínimo e 47 como índice máximo. No grupo de alunos novos, esses índices são 18 e 45, respectivamente.

Em relação ao modelo estatístico de regressão linear, conforme registrado na Tabela 2, tomou-se como o Grupo de Alunos Novos como Intercepto. Para esse grupo, o modelo previu uma média de consciência fonológica de 32,23, com um intervalo de confiança entre 29,47 e 34,99. Ao se trocar do fator “Alunos Novos” (intercepto) para “Ed\_Infantil”, vê-se que o tamanho de efeito é de +3,63, o que significa que o modelo prevê um aumento na troca dessas condições. Esse tamanho de efeito é baixo e, portanto, o valor de “p” não é significativo.

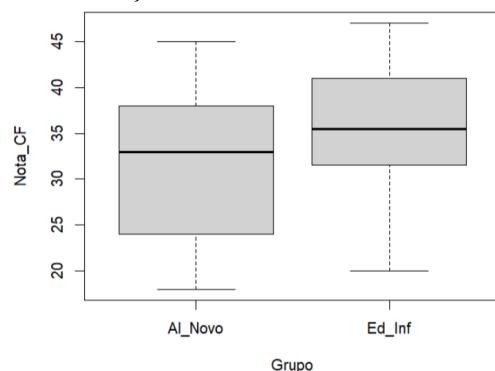
**Tabela 2 - Estatística Inferencial - Regressão linear**

<b>Nota CF</b>			
<i>Preditores</i>	<i>Estimativas</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	32,23	29,47 – 34,99	<0,001
Grupo [Alunos_Antigos]	3,63	-0,20 – 7,46	0,063
Observações	54		
R <sup>2</sup> / R <sup>2</sup> ajustado	0,065 / 0,047		

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Dessa forma, o modelo linear mostra que a variável “grupo” não exerceu um efeito significativo nos escores de CF ( $\beta = 3,63$ , 95% CI = -0,20 a 7,46,  $p>0,05$ ;  $R^2=0,063$ ). Os aprendizes que estudaram na escola na EI tiveram uma pontuação média 3,63 mais alta do que os que não cursaram a EI na escola. Entretanto, tal tamanho de efeito não se mostrou significativo. Contudo, por mais que o tamanho do efeito verificado não tenha sido significativo, uma inspeção visual no *boxplot* (Gráfico 2) evidencia a “vantagem” de 3,63 pontos na mediana do grupo de alunos antigos, ou seja, aqueles que estavam matriculados na escola na EI.

**Gráfico 2 - Distribuição das Notas de Consciência Fonológica por grupo**



**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Embora estivesse garantido o grau de exposição dos alunos que frequentaram a mesma instituição desde a EI, não foi possível obter informações detalhadas acerca das experiências com a LA durante a EI das crianças que foram matriculadas na escola em questão no primeiro ano do EF, ou seja, dos alunos novos. Assim, é possível que algumas dessas crianças também tenham tido exposição intensa à LA, o que pode ter impactado nos resultados. Isso se justifica especialmente ao atentar para a dispersão dos escores desse grupo, que possuem maior variabilidade em relação ao grupo que frequentou a EI na escola. Acredita-se que a separação dos grupos por nível de exposição à LA poderia revelar uma relação mais precisa de predição entre o nível de exposição à LA anterior ao primeiro ano do EF e os escores de CF no primeiro ano do EF. Ademais, uma possível explicação para a não significância estatística observada é a pequena quantidade de participantes em cada grupo. A partir da observação das tendências da amostra, acredita-se que um maior número de participantes em cada grupo poderia trazer resultados diferentes.

Dessa forma, por mais que o tamanho de efeito encontrado seja pequeno e a diferença estatística não tenha sido significativa, os dados revelam a importância de se considerar a tendência de que a exposição ao inglês como LA desde a EI esteja associada a uma melhoria nas habilidades de CF em inglês como LA no primeiro ano do EF. Tais resultados preliminares são relevantes para a discussão sobre a necessidade de exposição qualificada e frequente à LA, conforme aponta Brentano (2023), durante a EI no contexto investigado. Por sugerir uma leve vantagem nos escores de consciência fonológica no EF, uma das habilidades cruciais para o desenvolvimento da leitura, os resultados justificam a importância de tal exposição. Inclusive, referente à qualidade do contato com LA e relacionado à tais implicações, está a importância de prover oportunidades para o desenvolvimento das Habilidades Sociometalingüísticas ainda na EI, uma das reflexões propostas por Alves e Finger (2023) corroboradas pelos resultados referentes ao primeiro objetivo da pesquisa.

## CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivos (a) investigar a relação entre o conhecimento de vocabulário em inglês na EI e os escores de consciência fonológica em inglês obtidos pelas crianças no primeiro ano do EF; e (b) averiguar o efeito do input em LA, verificado a partir da permanência na escola desde a EI, sobre os índices de CF em inglês no primeiro ano do EF. A motivação para a realização do estudo relatado neste artigo reside no interesse crescente em Escolarização Bilíngue de Línguas de Prestígio no Brasil e na consequente necessidade de pesquisas que embasem a qualificação das práticas pedagógicas nesse contexto, especialmente em relação à biliteracia. Nesse sentido, justifica-se tratar dos construtos vocabulário e CF e a possível correlação entre eles pelo papel que ambos possuem enquanto preditores de leitura e por ambos serem constituintes dos pilares da leitura elencados pelo tradicional *SVR*, relacionados à compreensão linguística e à decodificação, respectivamente. Dessa forma, investigar a relação entre o conhecimento de vocabulário em inglês na EI e os escores de CF obtidos pelas crianças em inglês no primeiro ano do EF foi o primeiro objetivo específico da pesquisa. Supunha-se encontrar tal relação significativa do mesmo modo reportado por Lund, Werfel e Schuele (2015), contudo, a partir da coleta em momentos distintos da escolarização.

Em relação ao segundo objetivo da pesquisa, buscou-se averiguar o efeito do input em LA, verificado a partir da permanência na escola desde a EI, sobre os índices de CF em inglês no primeiro ano do EF. Esse objetivo estava baseado na constatação da importância da CF para o desenvolvimento da leitura e na possibilidade da maior exposição à LA proporcionada pela frequência na EI na escola com currículo bilíngue desde esse período. Supunha-se que tal exposição à LA poderia facilitar o desenvolvimento de habilidades metafonológicas em LA.

Para testar essas hipóteses, foram coletados dados dos participantes em dois momentos distintos. Ao final do último ano da EI, verificaram-se os escores de vocabulário a partir da aplicação de uma versão adaptada do PPVT-4 (Dunn; Dunn, 2007). Já ao início do primeiro ano do EF, testou-se a consciência fonológica dos participantes utilizando a Bateria de Avaliação Metafonológica Bilíngue (BAMBI) para crianças em fase de alfabetização no Brasil (Azevedo *et al.*, 2024), desenvolvida especificamente para o contexto de escolarização bilíngue no Brasil.

Consoante aos resultados, verificou-se uma correlação positiva significativa, embora baixa, entre as variáveis vocabulário na EI e CF no primeiro ano de EF. Esse resultado sugere que crianças que possuem um maior escore em vocabulário tendem a demonstrar escores ligeiramente mais altos em CF, e vice-versa, em consonância com a hipótese proposta. Tal resultado destaca a importância do trabalho com os dois construtos durante a EI, visto que o desenvolvimento de um deles pode estar relacionado ao desenvolvimento do outro, sendo ambos relevantes para o posterior processo de alfabetização. Na discussão dos resultados, a literacia familiar também é destacada como um recurso importante para o desenvolvimento de tais habilidades.

No que tange à biliteracia, se acentua a relevância da exposição qualificada à LA. Nesse sentido, em relação à segunda hipótese, por mais que a variável “grupo” não tenha exercido um efeito significativo nos escores de CF, foi evidenciada uma vantagem de 3,63 pontos na mediana do grupo de alunos que estavam matriculados na escola na EI. Assim, os dados sugerem uma leve tendência à vantagem nos escores de consciência fonológica para esse grupo. As implicações pedagógicas referentes a esse objetivo evidenciam a importância da exposição qualificada e frequente à LA durante a EI e complementam as recomendações resultantes do objetivo anterior.

Uma das limitações do trabalho diz respeito ao tamanho da amostra. Entretanto, cabe mencionar que ele reflete alguns dos desafios encontrados, como a interrupção das coletas devido à enchente ocorrida no fim do mês de abril e o mês de maio de 2024 no Rio Grande do Sul e a dificuldade de encontrar períodos de aula em que os alunos estivessem disponíveis para coleta coincidindo com os momentos em que espaços físicos silenciosos estivessem à disposição. Além disso, a falta de informações relacionadas ao histórico escolar de parte dos alunos durante a EI também se mostra como uma limitação.

Além da separação dos grupos pelo nível de exposição à LA na EI, o presente estudo abre portas para pesquisas futuras que investiguem o desenvolvimento das habilidades metafonológicas nos níveis da sílaba e do fonema em momentos distintos da EI e dos anos iniciais do EF, visto que a BAMBI é organizada de forma a permitir a separação desses níveis. Ademais, seria interessante verificar o conhecimento de vocabulário especificamente a partir dos itens testados na BAMBI, a fim de tentar estabelecer possíveis relações entre itens errados e acertados pelos participantes em cada um dos instrumentos. Também seria possível investigar o papel da instrução de vocabulário como meio de promover a CF, bem como seu papel enquanto preditor de habilidades metafonológicas ao longo dos anos seguintes, como no primeiro e segundo ano do EF, por exemplo.

Ainda em relação às implicações pedagógicas, surge outra questão além do apontamento para a importância da exposição qualificada e frequente à LA na EI e do trabalho em conjunto a partir da literacia familiar proporcionada aos alunos. Essa questão é a inclusão de temas como o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e da modalidade oral da LA na EI na formação de professores e pedagogos. A incorporação desses temas na discussão proposta pelos currículos se faz necessária, uma vez que é importante que profissionais que atuarão no contexto de escolarização bilíngue, especialmente ao lidar com a biliteracia, estejam instrumentalizados teórica e praticamente para proporcionar as bases necessárias para as especificidades da alfabetização em duas línguas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter; BLANCO-DUTRA, Ana Paula; SCHERER, Ana Paula Rigatti; BARRETO, Fernanda Menna; BRISOLARA, Luciene Bassols; SANTOS, Rosangela Marostega; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 29-41.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; FINGER, Ingrid. *Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue*. Petrópolis: Vozes, 2023.

AZEVEDO, Aline Fay de; ALVES, Ubiratã Kickhöfel; CRUZ, Marion. FINGER, Ingrid. Elaboração da bateria de avaliação metafonológica bilíngue (BAMBI) para crianças em fase de alfabetização no Brasil. *Cuadernos de la ALFAL: Associação de Linguística e Filologia da América Latina*, [Santiago], v. 16, n. 2, p. 32-53, nov. 2024.

BERNHARDT, Elizabeth B. *Understanding advanced second-language reading*. New York: Taylor and Francis, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA Política Nacional de Alfabetização*. Brasília, DF: MEC, 2019. 54 p.

BRENTANO, Luciana de Souza. Escolarização bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise da realidade nacional com vistas à criação de um framework de modelos para o contexto brasileiro, à luz da Psicolinguística do Bilinguismo. 2023. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

CASTLES, Anne; RASTLE, Kathleen; NATION, Kate. Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, Oxford, v. 19, n. 1, p. 5-51, 2018.

CUMMINS, James. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, Washington, v. 49, n. 2, p. 222-251, 1979.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.

DUNN, Lloyd; DUNN, Douglas. *Peabody Picture Vocabulary Test-Fourth Edition (PPVT-4)*. Circle Pines: American Guidance Service, 2007.

FINGER, Ingrid. Bilinguismo, biliteracia e alfabetização bilíngue. *Signo*, Florianópolis, v. 49, n. 95, p. 26-40, 2024.

GOUGH, Philip B.; TUNMER, William E. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, Austin, v. 7, n. 1, p. 6-10, 1986.

HOOVER, Wesley A.; TUNMER, William E. *The cognitive foundations of reading and its acquisition: a framework with applications connecting teaching and learning*. London: Springer, 2020. (Literacy Studies; v. 20). Disponível em: <https://link.springer.com/10.1007/978-3-030-44195-1>. Acesso em: 8 ago. 2024.

KIM, Young-Suk Grace. Why the simple view of reading is not simplistic: unpacking the simple view of reading using a direct and indirect effect model of reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, Philadelphia, v. 21, n. 4, p. 310-333, Mar. 2017.

KROLL, Judith F.; BOBB, Susan C.; MISRA, Maya; GUO, Taomei . Language selection in bilingual speech: Evidence for inhibitory processes. *Acta Psychologica*, Amsterdam, v. 128, n. 3, p. 416–430, July 2008.

LOVELACE-GONZALES, Virginia. Phonological awareness development among English learners. In: CÁRDENAS-HAGAN, Elsa (ed.). *Literacy foundations for English learners: a comprehensive guide to evidence-based instruction*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2020. p. 45-60.

LUND, Emily; WERFEL, Krystal L.; SCHUELE, Melanie. Phonological awareness and vocabulary performance of monolingual and bilingual preschool children with hearing loss. *Child Language Teaching and Therapy*, London, v. 31, n. 1, p. 85–100, Jan. 2015.

NICHID - NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT. *Report of the National Reading Panel: teaching children to read: reports of the subgroups*. Washington, DC: Government Printing Office, 2000. (NIH, DHHS, 00-4754).

REYNOLDS, Peter H. *The word collector*. New York: Orchard Books, 2018.

SCARBOROUGH, Hollis S. Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In: NEUMAN, Susan B.; DICKINSON, David K. (ed.). *Handbook for research in early literacy*. New York: Guilford Press, 2001. p. 1-29.

SNOW, Catherine E. Reading comprehension: reading for learning. In: PETERSON, Penelope; BAKER, Eva; MCGAW, Barry (ed.). *International Encyclopedia of Education*. 3th ed. Oxford: Elsevier, 2010. p. 413–418. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B978008044894700511X>. Acesso em: 8 ago. 2024.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

TONG, Xiuhong; CHIU, Ming Ming; TONG, Shelley Xiuli. Synergetic effects of phonological awareness, vocabulary, and word reading on bilingual children's reading comprehension: A three-year study. *Contemporary Educational Psychology*, San Diego, v. 73, p. 1-2, 2023.

WALLEY, Amanda C.; METSALA, Jamie L.; GARLOCK, Victoria M. Spoken vocabulary growth: Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability. *Reading and Writing*, Dordrecht , v. 16, p. 5–20, Feb. 2003.