

## O elo lar-comunidade-escola nos programas de bilinguagem inglês-português nos Estados Unidos

Sílvia Ramos-Sollai\*

**RESUMO:** O presente artigo apresenta um levantamento sobre a influência do lar, da comunidade e da escola na manutenção da língua e cultura minoritárias em crianças matriculadas em programas de bilinguagem (que ensinam a ler e a escrever em duas ou mais línguas) enquanto residentes de comunidades de imigrantes nos Estados Unidos. Este artigo traz o pano histórico, a descrição dos programas dos tipos *Two-Way Immersion* e *Transitional Bilingual Program* disponíveis no país atualmente, e a legislação estadual vigente de um sistema escolar relativamente descentralizado a fim de encontrar um elo entre o papel de cada um de seus participantes – a família, a comunidade e a escola – como uma fundamentação teórica formulada a partir da perspectiva sócio cultural. Um dos temas resultantes mais eminentes é a construção constante de uma identidade bicultural para suportar o bilinguagem, ou seja, a junção de práticas culturais e sociais em mais de uma língua por todos envolvidos para que a estrutura e o investimento bilíngue se sustente por médio a longo prazo. As implicações relacionadas ao crescimento de famílias de diversidade linguística e cultural no mundo também são discutidas.

**Palavras-chave:** Bilinguagem. Identidade bicultural. Famílias de diversidade linguística e cultural.

## O elo lar-comunidade-escola nos programas de bilinguagem inglês-português nos Estados Unidos

**ABSTRACT:** This article presents research on the home, community and school influence in maintaining minority language and culture of schoolchildren while enrolled in biliteracy programs (reading and writing teaching in two or more languages) and residing in foreign communities in the United States. This article brings the historical background, the description of the English-Portuguese Two-Way Immersion and Transitional Bilingual Programs available in the country today, and the current state legislation of a relatively decentralized school system in order to locate the bond among each participant's role - family, community and school - as the theoretical foundation that is formulated from Sociocultural Perspective. One of the most prominent results is the constant construction of a bicultural identity in order to support biliteracy, i.e., the junction of cultural and social practices in more than one language by everyone involved so that the structure and bilingual investment is sustainable in the mid to long run. The implications related to the growth of linguistically-and-culturally-diverse families in the world are also discussed.

**Keywords:** Biliteracy. Bicultural identity. Linguistically-and-culturally-diverse families.

---

\*Doutoranda em English Education, Curriculum & Instruction no programa Foreign Language Teaching (Florida State University), mestre em Letras (Universidade Presbiteriana Mackenzie), e-mail para contato: silviasollai@gmail.com

## 1. INTRODUÇÃO

A educação bilíngue para nativos de outras línguas que não o inglês existe há cinco décadas nos Estados Unidos. Um grande marco histórico foi o caso judicial *Lau v. Nichols* em que estudantes imigrantes chineses acusaram uma escola californiana de não prover suporte educacional que atendesse diretamente as suas limitações na língua inglesa como previsto pela lei de Título VI do Ato de Direitos Civis de 1964, que proíbe qualquer tipo de discriminação educacional por conta da nacionalidade do estudante. Desde então, em geral, apesar das variações e legislações estaduais, o que se vê é uma acomodação cada vez maior de estudantes de diversidade linguística e cultural na educação da língua inglesa no sistema educacional norte-americano, inclusive nos programas de bilinguismo infantil Inglês-Português em que a criança aprende a ler, escrever e aplicar tais competências em mais de uma língua (HORNBERGER, 2003; KABUTO, 2015; REYES, 2006). Analogicamente, na Europa, a política chamada 1 + 2 incentiva a aquisição da língua nacional juntamente com uma outra língua europeia e uma terceira língua alegando que os cidadãos dos países da União Europeia podem viajar e trabalhar livremente em qualquer um dos países membros, além de se posicionarem de maneira mais competitiva mundialmente (GENESE, 2015).

Num estudo sobre língua estrangeira (LE) e design gráfico de cinco universidades norte-americanas com estudantes estrangeiros de oito países e de diferentes etnias, religiões, orientações sexuais, e demografia sócio econômica, Buck-Coleman (2010) conclui e alerta que, em tempos de crise econômica mundial em que perspectivas futuras de ensino podem estar comprometidas, pesquisas que proponham formas eficazes de expandir a literatura existente sobre a imersão linguística e a convivência com culturas globais e temas relacionados com causas sociais são uma roupagem essencial

para o ensino atual de LE. Assim, mesmo que a língua inglesa ainda usufrua da supremacia de uma língua franca; ou mesmo que as legislações nacional e estaduais difiram em relação à proporção e cota de tempo que deva ser dedicado ao ensino de LE, programas bilíngues dos Estados Unidos do tipo *Two-Way Immersion* (TWI) e *Transitional Bilingual Programs* (TBP) podem representar uma quota de futuros profissionais, que estão, neste momento, sendo habilitados para trabalhar em novas configurações emergentes pois eles oferecem oportunidades diárias de acomodar e reconhecer a diversidade linguística e cultural mundial (OROSCO, 2010; PÉREZ, TORRES-GUZMÁN, 2002; SOTO HUERTA, PÉREZ, 2014).

Se expandirmos o escopo até o ponto em que o ensino de língua estrangeira se cruza com bilinguismo; então, é possível traçar uma linha paralela entre os programas bilíngues norte-americanos e o ensino da língua inglesa tanto como segunda língua (L2) como língua estrangeira (LE) para explorar a influência sociocultural na manutenção da língua e cultura minoritárias. No entanto, o problema reside na capacitação de todos participantes envolvidos – família, comunidade e escola – como colaboradores num processo cíclico. Obied (2009) acredita que o eixo lar, comunidade de falantes da língua minoritária e escola bilíngue pode promover possibilidades de aprendizagem transcultural desde que o bilinguismo seja compartilhado. Nieto (2010) é categórico em afirmar que a aula de língua estrangeira é o ambiente e o momento mais propícios tanto para acessar recursos ilimitados que nos levem ao pensamento crítico e à mudança social quanto para continuar desafiando discriminação, enfrentando injustiças, e fortalecendo nossa identidade. Portanto, esse ciclo de inclusão de justiça social começa em casa, e auxilia no desenvolvimento de uma competência global, ou seja, a habilidade de se comunicar com respeito e entendimento cultural em mais de uma língua,

segundo as diretrizes do manual de 2014 para o ensino de LE do *American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)*.

Para responder a questão sobre o apoio à competência global e sobre a sustentação sociocultural de língua e cultura minoritárias sob uma perspectiva construtivista, este artigo levanta estudos de casos realizados com crianças falantes nativas de português (PL1), enquanto matriculadas em programas de bilinguismo infantil Inglês-Português e residentes de comunidades luso-brasileiras no sul dos Estados Unidos, já que muitos autores sinalizam que o maior volume de formulação teórica a respeito do tema é oriundo de casos específicos devido a incidência tanto das diferenças individuais (que não devem ser generalizadas) quanto da incorporação da comunicação nas discussões de temas sobre justiça social (ARAÚJO, 2000; HAN, SILVA, VUKELICH, BUEL, HOU, 2014; KABUTO, 2011; NEWMANN, HOOD, FORD, 2012; OROSCO, 2010).

## 2. DEBATE ACADÊMICO SOBRE A CO-CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO BILÍNGUE E DE UMA IDENTIDADE BICULTURAL

Há, basicamente, dois tipos de programas de bilinguismo nos Estados Unidos: o *Two-Way Immersion (TWI)* e o *Transitional Bilingual Program (TBP)*. O TWI tem o modelo 90/10 (divisão de 90% de instrução na língua alvo e 10% na língua inglesa para se tornar 50/50 posteriormente) e o modelo 50/50 (com proporção ou carga horária igual para ambas línguas oferecidas). Modelos 80/20 e 70/30 são variações que normalmente se encaixam sobo TWI. Já o TBP oferece de 1 a 3 anos de ensino em LE como a língua alvo que servirá como ponte para uma imersão total em inglês. Em alguns estados, há também o *Programa de Manutenção*: um terceiro tipo de programa bilíngue em que a língua inglesa e a LE são ensinadas concomitantemente durante os seis primeiros anos da educação fundamental com o objetivo de se adquirir fluência e letramento

acadêmico, mas essas nomenclaturas dos programas estão mais relacionadas ao fato de quejargões e termos de biletamento ainda estão em formação e em constante revisão, até mesmo porque ainda se questiona muito a importância e a necessidade de uma educação bilíngue nos Estados Unidos (GORT, 2008; OROSCO, 2010; SOTO HUERTA; PÉREZ, 2014). Gonzales (1996) aponta que os programas do tipo TBP já foram tidos como a solução para os casos em que a LE era vista como um “problema” e atrapalhava o desenvolvimento esperado pela criança nos Estados Unidos: retrato de que teorias referentes vêm passando por transformações radicais nos últimos anos.

Até a década de 1960, acreditava-se que aprender uma outra língua teria efeitos negativos sobre a inteligência, especialmente se a criança estivesse aprendendo a ler e escrever em mais de uma língua simultaneamente (GARCIA & KLEIFGEN, 2010; GROSJEAN, LI, 2013). A pesquisa tendia a apresentar a aprendizagem de uma língua adicional como uma carga que afetava o cérebro negativamente (BOWER, 2014; GENESEE, 2015). Contudo, a partir da década de 1960, as opiniões começaram a mudar. A investigação acadêmica começou a refletir a ideia de que ser bilíngue pode induzir e levar a mais traços positivos relacionados à cognição e à consciência social do que até então observado (ARAM, SHIMRIT, LILI, 2013; BOWER, 2014; GORT, 2008). Desde então, sugere-se que pessoas bilíngues possam ter maior flexibilidade intelectual, pensamento abstrato avançado e a capacidade de adaptar as competências linguísticas de uma língua para a outra (BIALYSTOK, LUK, E KWAN, 2005; BOWER, 2014; GROSJEAN, LI, 2013).

Isso não quer dizer que não haja desafios no ensino e na aprendizagem quando há duas ou mais línguas envolvidas, especialmente quando se lida com crianças que estão aprendendo a ler e escrever simultânea ou consecutivamente (HORNBERGER, 2003; GORT, 2008; KABUTO, 2015; REYES, 2006; VELASCO, GARCÍA, 2014). No entanto, em geral, as vantagens de se saber mais do que

uma língua superam os desafios. García & Kleifgen (2010) são enfáticas ao afirmar que "todas as crianças, independentemente da sua bagagem linguística, precisam desenvolver habilidades bi/plurilíngues para enfrentar os desafios de comunicação do século 21" (tradução nossa; grifo dos autores, p. 59)<sup>1</sup>.

Curiosamente, Kabuto (2011) aponta que as vantagens de se conhecer mais de uma língua podem não ser tão convincentes mundo afora ao concluir que há incompatibilidade no próprio discurso acadêmico sobre bilinguismo e bilinguismo. Às vezes, dentro de um mesmo país, há movimentos opostos. Ao passo que a educação bilíngue está crescendo em algumas áreas, ela tem sentido contrário em outras. Um exemplo perceptível está na revisão de 2001 dos parâmetros nacionais de educação infantil norte-americana, a lei intitulada *No Child Left Behind Act* (NCLB), que exige que as escolas cumpram metas de língua inglesa, deixando pouco ou nenhum tempo para que professores incluam ou pratiquem línguas minoritárias que, portanto, deixa de lado o foco central de uma educação bilíngue (BAKER, 2011; GARCIA & KLEIFGEN, 2010). É justamente pela natureza polêmica do tema que devemos criar uma sustentação para a escola que se expanda para o lar e para a comunidade falante da língua alvo onde currículo bilíngue e identidade bicultural sejam resultado de ações conjuntas a partir do contexto sócio cultural de co-construção (VYGOTSKY, 2012).

Sob uma perspectiva sócio cultural, para uma família, a língua é uma ferramenta que representa tanto uma história quanto um futuro (GENESE, 2015; KABUTO, 2015; VYGOTSKY, 2012). Portanto, pais tomam decisões importantes, fazem sacrifícios associados à identidade, herança, e poder de ambas as culturas pelo bem de uma das línguas, inglês ou LE. Kabuto (2015)

---

<sup>1</sup>No original: "All children, regardless of language background, need to develop bi/plurilingual abilities to meet the communicative challenges of the 21st century".

mostra que a simples escolha que os pais fazem de oferecer – ou não – um suporte explícito com dinâmicas suplementares (que variam desde aulas extra curriculares até atividades familiares, como leitura na LE) já sinaliza se há apoio para a criança bilíngue desenvolver sua identidade bicultural ou para a língua dominante da região onde moram.

O elo entre a escola e o lar é a fundação básica para uma estrutura sócio cultural tanto no estudo de Brand, Marchand, Lilly e Child (2013), em que os autores medem o potencial dos pais em incentivar a aprendizagem através de sacolas escolares com livros infantis que foram desenvolvidas para atender a inteligências múltiplas, estilos de aprendizagem diferentes, e interesses diversos no formato de atividades de leitura familiar, quanto no estudo de Neumann, Hood e Ford (2012), em que mães utilizam uma gama de estratégias de mediação, tais como palavras cotidianas, produtos dos supermercados, e letreiros ao seu redor para estruturar o aprendizado de letramento da criança. Segundo Obied (2009), todo e qualquer membro da família, tais como irmãos e/ou pais, assim como todo e qualquer tipo de família, tais como nuclear, monoparental e/ou ampliada, tem sua parcela de contribuição no desenvolvimento de letramento num contexto naturalístico. A autora conclui também que a criança sempre tem mais chance de praticar as duas línguas quando serve de tradutor (corretor de língua) para a família. Essa prática de tradução passa é também o elo entre o lar e a comunidade, e reforça o tema de identidade bicultural proposto por Kabuto (2015) pois, ilustra a complexidade do que significa aprender a ler em mais de uma língua.

Orosco (2010) e Genesee (2015) concordam que o papel da comunidade sob um olhar sociocultural deva ser de uma resposta à solicitação de integração entre todas as partes, principalmente nos programas de intervenção escolar e comunitária. Orosco (2010) afirma que “a medida em que as crianças começam a interagir socialmente numa cultura e são expostas a



outros maiores conhecedores, as experiências diárias com que deparam começam a transformar o seu desenvolvimento cognitivo” (tradução nossa, p. 266)<sup>2</sup>. Ora, experiências diárias são acomodadas, acumuladas, modificadas e formadas nos momentos partilhados em interação não só na escola, mas também no lar e na sociedade, e precisam ser legitimadas. O autor continua ressaltando que esse sentido cultural é o meio principal de organização, desenvolvimento, e controle das funções mentais da criança e, que portanto é necessário considerar-se uma interface sociocultural que permita a contextualização do conhecimento ou da experiência prévia oriunda de casa ou da comunidade como o reconhecimento de fonte de aprendizagem.

Apesar de retórica e opiniões adversas sobre a educação bilíngue e ao bilinguismo infantil, há muita evidência acadêmica documentando que as crianças são capazes de desenvolver e distinguir sistemas diferentes de escrita, compreender o propósito da língua escrita (REYES, 2006), e por fim, levar língua e cultura minoritárias à apreciação, o que auxilia na sua manutenção (GORT, 2008; NIETO, 2010). Genesee (2015) explica que é como um comprometimento a longo prazo: lares que fornecem níveis mais altos de competência na língua minoritária, principalmente em temas ligados a escola, capacitam suas crianças bilíngues mais eficientemente em comparação a crianças bilíngues que não são equipadas com a língua minoritária em casa.

### **3. O ELO LAR-COMUNIDADE-ESCOLA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA MANUTENÇÃO DE LÍNGUA E CULTURA MINORITÁRIAS**

Uma proposta viável e prática comum no contexto bilíngue formado por programa de bilinguismo infantil, lar em que se fala uma ou mais línguas além

---

<sup>2</sup> No original: “As children begin to interact socially within a culture and are exposed to more knowledgeable others, the everyday experiences that they encounter begin to transform their cognitive development”.



do inglês, e comunidade de imigrantes residentes nos Estados Unidos é a aplicação de letramento emergente típico de língua inglesa na língua minoritária. Entende-se por letramento emergente a perspectiva de ensino de leitura que lidado letramento informal, ou seja, toda prática em que a criança se engaja antes de começar a aprender a ler na escola que estimula a aquisição da escrita e da leitura (ARAÚJO, 2002; KABUTO, 2011; REYES, 2006; VUKELICH, CHRISTIE, 2009).

No ensino da língua inglesa como língua materna, língua majoritária, ou L2 em programas de letramento infantil (monolíngues ou bilíngues) nos Estados Unidos, o letramento emergente vem adquirindo enorme atenção devido sua característica intrínseca sócio cultural que liga a aprendizagem de leitura ao desenvolvimento da linguagem oral (ARAÚJO, 2002; REYES, 2006; VUKELICH, CHRISTIE, 2009). De acordo com Kabuto (2011), a principal característica do letramento emergente, independente do papel da língua inglesa, é que as crianças reconhecem a existência da leitura e da escrita naturalmente ao observar e interagir com adultos e crianças. Interação em contexto naturalístico onde a língua é vista como uma ferramenta cultural é a base da perspectiva sócio cultural (Vygotsky, 2012).

A língua inglesa contém ortografia e morfologia menos silábicas do que a língua portuguesa, porém esse tema está além do foco deste artigo e, portanto, só está sendo mencionado aqui para justificar por que usamos letramento emergente ao invés de alfabetização emergente, como possivelmente aparece em outros debates acadêmicos. A separação silábica pode servir como base de um processo de alfabetização, enquanto que a fonologia (estudo dos sons) é mais evidente no letramento.

Segundo Vukelich e Christie (2009), as principais práticas do letramento emergente englobam conceitos relacionados a material impresso ao nosso redor, tendências de desenvolvimento de leitura, ambiente familiar que nos permite

acessar livros, contar com demonstração e suporte de adultos, e interagirdurante leitura de livros e estórias. Da versão em inglês, a figura abaixo apresenta os conceitos básicos da perspectiva de letramento emergente.

Emergent Literacy
<p>Concepts of print: language functions, structures, and rules, e.g. marks on paper</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Environmental: initial letters in street signs, e.g., M for McDonald's</li> <li>• Developmental: scribble + letter-like, draw; letter-string; copy; invented spelling</li> <li>• Home environment: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Access to print</li> <li>○ Adult demonstration</li> <li>○ Adult support</li> <li>○ Story telling</li> </ul> </li> <li>• Shared writing: child dictates; adult writes; child rereads</li> </ul>

Figura 1: Emergent Literacy Checklist. Adaptado de: VUKELICH, C., & CHRISTIE, J. F. *Building a foundation for preschool literacy: Effective instruction for children's reading and writing development*. Chicago, IL: IRA Inc., 2009.

Dizer o que está escrito quando uma criança pergunta é um exemplo típico de prática de letramento emergente. Reconhecero seu meio ambiente como um mundo escritoem contextos da vida real (geralmente com marcas, sinais de rua, e rótulos de produtos) geralmente acontece ao mesmo tempo em que as crianças começam a reconhecer letras do alfabeto (VUKELICH & CHRISTIE, 2009).Vejamso abaixo a adaptação da figura para o português (tradução nossa):

Letramento Emergente
<p>Conceito de escrita: funções, estruturas, e regras linguísticas, ex.: marcas no papel</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No ambiente: letras iniciais nas placas de rua, ex.: M em McDonald's</li> <li>• De desenvolvimento: rabisco semelhante a letra; desenho; rascunho; letras enfileiradas; cópia; soletração inventada</li> <li>• No lar: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Acesso a material impresso</li> <li>○ Demonstração por adultos</li> <li>○ Suporte dos adultos</li> <li>○ Contar estórias</li> </ul> </li> <li>• Escrita partilhada: criança dita; adulto escreve; criança relê</li> </ul>

Figura 2: Lista de Itens do Letramento Emergente. Adaptado de: VUKELICH, C., & CHRISTIE, J. F. *Building a foundation for preschool literacy: Effective instruction for children's reading and writing development*. Chicago, IL: IRA Inc., 2009.

As tendências de desenvolvimento do conceito de escrita são quando as crianças têm atitudes que mostram formas precoces de leitura e escrita, como rabisco, ou formas que se parecem com letras, desenho como escrita, sequências de letras, cópia, soletração inventada, o que, finalmente, vem a se tornar a habilidade de escrita convencional (VUKELICH & CHRISTIE, 2009). Por fim, o conceito de escrita no lar é uma vertente que emerge do letramento através do acesso e incentivo ao contato com materiais impressos e livros, demonstração e apoio dos adultos, e leitura de histórias e livros. Teóricos são unânimes ao enfatizar que ambientes domésticos ricos em livros proporcionam uma transição mais tranquila do lar para a escola à criança (HAN, SILVA, VUKELICH, BUELL, HOU, 2014; REYES, 2006; VUKELICH, CHRISTIE, 2009).

A partir de uma idade muito pequena, a maioria das crianças vai rabiscar, desenhar para se expressar e fingir que está escrevendo (BIALYSTOK, 2007; BIALYSTOK, LUK, E KWAN, 2005; BOWER, 2014; REYES, 2006; VUKELICH, CHRISTIE, 2009). O conjunto de dinâmicas cognitivas e sociais (pensamentos e ações desta fase) é chamado de letramento emergente num desenvolvimento contínuo e dinâmico (BIALYSTOK, LUK, KWAN, 2005; BOWER, 2014; REYES, 2006). Igualmente importante, todos os processos de pensar, ouvir, ler, escrever, e falar que contribuem para o desenvolvimento da criança fazem parte do letramento emergente. Reyes (2006) relembra que bilingüismo é o termo aplicado para quando o letramento emergente envolve duas ou mais línguas.

O método de letramento emergente apresentado acima é proposto aqui como a personificação do elo lar-comunidade-escola para o ensino de inglês na configuração tanto de LE quanto de L2. Isso porque ambas incidência e popularidade de dinâmicas emergentes são responsáveis pela validação de qualquer fonte de conhecimento (dentro e fora da escola), características que podem influenciar a identidade de um aprendiz (bilíngue ou monolíngue) até

no formato de escolha de um título popular norte-americano do tipo *Dr. Seuss*: livro infantil que notoriamente aborda diversos valores morais segundo o seu próprio criador, Theodor Seuss Geisel.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação ao letramento emergente, Vukelich & Christie (2009) ressaltam a importância de um ambiente rico em leitura como uma extensão de sua casa para que as crianças sejam incentivadas a lidar com livros antes de começar a escola. A Figura 1 mostra uma lista de ações emergentes num cenário monolíngue, aplicável ao inglês.

Da lista acima e literatura aqui apresentadas, podemos concluir que a interação social auxilia no desenvolvimento emergente de leitura. A comunidade e o lar podem incorporar essas ações emergentes como dinâmicas de interação entre aprendiz e educador, e aprendiz e aprendiz pois, vale lembrar que o aprendizado é construído em conjunto, e portanto, pode surgir da interação entre duas crianças.

A pesquisa também demonstrou que as descobertas feitas aqui têm implicações importantes na criação e implementação de programas de ensino de inglês em contextos diversos. Todos os resultados apontam para o papel crucial das experiências da criança (GARCIA; KLEIFGEN, 2010; GORT, 2008; KABUTO, 2011; REYES, 2006). Colaboração, voz opinativa, e atividades paralelas coordenadas para facilitar a interação são formas úteis de interação.

Ainda há muito que se aprender sobre programas de educação bilíngue, biletamento infantil, e o papel dos participantes nesse processo de aprendizagem. No entanto, está claro que se pode propor semelhanças entre as dinâmicas de interação tanto em contexto de inglês LE como L2 na forma de elo contínuo entre o lar, a comunidade, e a escola. Famílias de diversidade

linguística e cultural estão cada vez mais comuns, e a sua inclusão num novo contexto requer adaptações sociais, econômicas, e educativas que podem trazer novas frentes de pesquisa. Por isso, quanto mais aprofundado o conhecimento sobre práticas e dinâmicas recorrentes em um caso de manutenção de língua e cultura estrangeira, maior avanço será possível no próximo.

## REFERÊNCIAS

ARAM, D., SHIMRIT A., & LILI E. Predicting early spelling: the contribution of children's early literacy, private speech during spelling, behavioral regulation, and parental spelling support. *Reading and Writing*, Heidelberg, Germany: Springer, vol. 4, n. 27, p. 685-707, agosto de 2013.

ARAÚJO, L. The literacy development of kindergarten English-language learners, *Journal of Research in Childhood Education*, New York, NY: Routledge, vol. 16, n. 2, p. 232-247, abril de 2002.

ARAÚJO, L. *Traversing home/school, English/Portuguese: young learners path to literacy learning*. Delaware 2000. 133-143f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Desenvolvimento Educacional, Universidade de Delaware.

BIALYSTOK, E., LUK, G., & KWAN, E. Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, London, UK: Routledge, vol. 9, n.1, p. 43-61, novembro de 2005.

BRAND, S. T., MARCHAND, J., LILLY, E., & CHILD, M. Home-school literacy bags for twenty-first century preschoolers, *Early Childhood Education Journal*, Holanda: Springer, vol. 42, n. 3, p. 163-170, julho de 2013.

BUCK-COLEMAN, A. Navigating cross-cultures, curriculum and confrontation: Addressing ethics and stereotypes in design education. *Visible Language*, Providence, RI, vol. 44, n.2, p.187-206, maio de 2010.

GENESEE, F. Myths about early childhood bilingualism. *Canadian Psychology*, Montreal QC, Canada, vol. 56, n. 1, p. 6-15, fevereiro de 2015.

GONZALES, F. Two-waybilingual education: a positive way to "cry woof"*Newsletter da Intercultural Development Research Association (IDRA)*, San Antonio, TX, 1996.

GORT, M. "You give me idea!" Collaborative strides toward bilingualism, biliteracy, and cross-cultural understanding in a two-way partial immersion program. *Multicultural Perspectives*, Philadelphia, PA: Routledge, vol. 10, n. 4, p. 192-200, dezembro de 2008.

HAN, M., SILVA, L., VUKELICH, C., BUELL, M., & HOU, L. Development of early English language and literacy skills among Spanish-speaking children: does preschool make a difference? *Early Child Development and Care*, New York, NY: Routledge, vol. 184, n. 4, p. 537-552, junho de 2014.

KABUTO, B. *Becoming biliterate: Identity, ideology, and learning to read and write in two languages*. New York, NY: Routledge, 2011.

KABUTO, B. The construction of biliterate narratives and identities between parents and children, *Global Education Review*, New York, NY: Mercy College, n. 2, vol. 2, p. 7-23, maio de 2015.

NEUMANN, M. M., HOOD, M., & FORD, R. M. Mother-child joint writing in an environmental print setting: Relations with emergent literacy. *Early Child Development and Care*, New York, NY: Routledge, vol. 182, n. 10, p. 1349-1369, outubro de 2012.

NEUMANN, M. M., HOOD, M., FORD, R. M. & NEUMANN, D. L. The role of environmental print in emergent literacy, *Journal of Early Childhood Literacy*, Griffith QLD, Australia: Sage, vol. 12, n. 3, p. 231-258, 2011.

NIETO, S. *Language, culture and teaching: critical perspectives*. New York, NY: Routledge, 2010.

OBIED, V. M. Can one-parent families or divorced families produce two-language children? An investigation into how Portuguese-English bilingual children acquire biliteracy within diverse family structures. *Pedagogy, Culture and Society*, London, UK: Routledge, vol. 18, n.2, p. 227-243, julho de 2010.

OBIED, V. M. How do siblings shape the language environment in bilingual families? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, London, UK: Routledge, vol. 12, n. 6, p. 705-720, setembro de 2009.

OROSCO, M. J. A sociocultural examination of response to intervention with Latino English language learners, *Theory Into Practice*, New York, NY: Routledge, vol.49,n. 4, p. 265-272, outubro de 2010.

PAHL, K., & ROWSELL, J. *Literacy and Education*. SAGE Publications Ltd., 2012.

PÉREZ, B., & TORRES-GUZMÁN, M. E. *Learning in two worlds: An integrated Spanish/English biliteracy approach*, Allyn and Bacon, 2002.

REDMOND, M. L. Reaching global competence. *Foreign Language Annals*, vol. 47, n.1, p.1-2. In: American Council on the Teaching of Foreign Languages. ACTFL, janeiro de 2014.

REYES, I. Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism. *Journal of Early Childhood Literacy*, Thousand Oaks, CA: Sage, vol. 6, n. 3, p. 267-292, dezembro de 2006.

SOTO HUERTA, M. E., & PÉREZ, B. Second-language literacy, immigration, and globalization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, New York, NY: Routledge, vol. 18, n. 4, p. 485-500, maio de 2014.

VUKELICH, C., & CHRISTIE, J. F. *Building a foundation for preschool literacy: Effective instruction for children's reading and writing development*. Chicago, IL: International Reading Association, Inc., 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press, 2012.

Versão eletrônica disponível em:

<https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=B9HCIB0P6d4C&oi=fnd&pg=PR4&dq=Vygotsky+language+and+thought&ots=TrGcXhf7Ou&sig=yGvcK8t9Z4vTk7xwGjzc1qp->

TYU#v=onepage&q=Vygotsky%20language%20and%20thought&f=false

Recebido: em 31 de agosto de 2015

Aceito: em 14 de outubro de 2015