

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: LINGÜÍSTICA APLICADA**

LUÍSE BREUNIG

**LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA ALEMÃ COMO L3
DE ALUNOS DE UM 1º ANO DE UMA ESCOLA PLURILÍNGUE DO
RIO GRANDE DO SUL**

PORTO ALEGRE

2020

LUÍSE BREUNIG

**LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA ALEMÃ COMO L3
DE ALUNOS DE UM 1º ANO DE UMA ESCOLA PLURILÍNGUE DO
RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Karen Pupp Spinassé

PORTO ALEGRE

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Breunig, Luise

Leitura e produção escrita em língua alemã como 13 de alunos de um 1º ano de uma escola plurilíngue do Rio Grande do Sul / Luise Breunig. -- 2020.
98 f.

Orientador: Karen Pupp Spinassé.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Pluriletramento. 2. Línguas Terciárias (L3). 3. Ensino de Língua alemã. I. Pupp Spinassé, Karen, orient. II. Título.

LUÍSE BREUNIG

LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA ALEMÃ COMO L3 DE
ALUNOS DE UM 1º ANO DE UMA ESCOLA PLURILÍNGUE DO RIO
GRANDE DO SUL

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Josiane Richter
Colégio Imperatriz Dona Leopoldina

Profa. Dra. Marguit Carmem Goldmeyer
Instituto Superior de Educação Ivoti

Profa. Dra. Rosângela Markmann Messa
Centro de Ensino Médio Pastor Dohms

RESUMO

Práticas de letramento exigem tempo e treino (ROJO, 2004; SOARES, 2004). Crianças, quando começam a frequentar a escola, veem-se diante desse desafio. Contudo, com o auxílio de professores, desenvolvem a leitura e a escrita em sua língua materna e, em alguns casos, também em línguas adicionais. Escolas bilíngues oferecem, na grande maioria, práticas de bi/pluriletramento já a partir da Educação Infantil, o que nos leva a refletir sobre as consequências dessas práticas na aquisição do letramento. A partir de práticas plurilíngues, crianças são estimuladas a utilizar todo o seu conhecimento linguístico, facilitando, assim, a descoberta e a aquisição de novos conhecimentos e habilidades (HORNBERGER, 2004; GARCIA; BARTLETT; KLEIFGEN, 2006; SVALBERG, 2007; CENOZ; GORTER, 2011; entre outros). Porém, para que isso aconteça de maneira efetiva, é necessário romper o isolamento em que se encontra o ensino de línguas nas escolas (CANDELIER et al., 2010; GARCÍA; LIN, 2017; BAKER, 2006; entre outros). Nesse contexto se insere o presente estudo, que se propôs a observar o processo de letramento que ocorre em aulas de Língua Alemã como terceira língua em uma escola particular de currículo bilíngue português-inglês da região metropolitana de Porto Alegre, através de observação das práticas em sala de aula e da análise da habilidade de leitura e escrita de alunos do 1º ano dos Anos Iniciais. A observação das aulas de Língua Alemã revelou uma prática plurilíngue. Professoras e alunos tecem relações entre as línguas, com o intuito de facilitar a aquisição da língua em questão. A análise das produções textuais e da leitura possibilitou verificar quando e como ocorrem influências e transferências entre as línguas. A partir dessa verificação, é possível afirmar que práticas plurilíngues, já nos primeiros anos de alfabetização, não prejudicam a aquisição da escrita e da leitura na L1. Também é possível verificar que o contato com as diferentes línguas possibilita uma reflexão sobre esses sistemas distintos, o que resultará na conscientização linguística e, conseqüentemente, facilitará a aquisição de novas línguas.

Palavras-chave: Pluriletramento. Línguas Terciárias (L3). Ensino de Língua alemã.

ABSTRACT

Literacy practices require time and training (ROJO, 2004; SOARES, 2004). When children start attending school, they find themselves facing this challenge. However, with teachers' help, they develop reading and writing in their mother tongue and, in some cases, also in additional languages. Bilingual schools offer, for the most part, biliteracy/pluriliteracy practices in Early Childhood Education, which leads us to reflect on the consequences of such practices in the acquisition of literacy. Children are encouraged to use all their language knowledge from plurilingual practices, thus facilitating the discovery and acquisition of new knowledge and skills (HORNBERGER, 2004; GARCIA; BARTLETT; KLEIFGEN, 2006; SVALBERG, 2007; CENOZ; GORTER, 2011; among others). However, for this to happen effectively, it is necessary to break the isolation in which language teaching is found in schools (CANDELIER, 2010; GARCÍA; LIN, 2017; BAKER, 2006; among others). In this context, this study aims at observing the literacy process that occurs in German language classes as a third language in a private bilingual curriculum Portuguese-English school in the metropolitan area of Porto Alegre, through the observation of classroom practices and the analysis of the reading and writing skills of first-year students. The observation of the German language classes revealed a plurilingual practice. Teachers and students should seek relationships between languages to facilitate the acquisition of the language in question. The analysis of textual productions and reading made it possible to verify when and how influences and transfers between languages occur. Results show that plurilingual practices in the first years of literacy do not hinder writing and reading acquisition in L1. Moreover, results also show that contact with the different languages brings about a reflection on different language systems, which result in linguistic awareness and, consequently, facilitate the acquisition of new languages.

Keywords: Pluriliteracy. Third Languages (L3). German language teaching.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Entwicklung der Literalität fordert Zeit und Übung (ROJO, 2004; SOARES, 2004). Wenn Kinder in die Schule kommen, stehen sie vor dieser Herausforderung. Jedoch mit Hilfe der Lehrer entwickeln sie das Lesen und das Schreiben in der Muttersprache – in einigen Fällen auch in zusätzlichen Sprachen. Bilinguale Schulen bieten oft vielsprachige Praxis schon ab der Vorschule an, was uns dazu führt, über die daraus entstehenden Folgen zu reflektieren. Ausgehend von der multilingualen Praxis werden Kinder angeregt, von ihren gesamten Sprachkenntnissen Gebrauch zu machen, was ihnen das Erfinden und den Erwerb von neuen Kenntnissen und Fähigkeiten ermöglicht (HORNBERGER, 2004; GARCIA; BARTLETT; KLEIFGEN, 2006; SVALBERG, 2007; CENOZ; GORTER, 2011; u. a.). Damit dies aber tatsächlich geschieht, muss die Isolierung, in der sich der Fremdsprachenunterricht in unseren Schulen befindet, überwunden werden (CANDELIER, 2010; GARCÍA; LIN, 2017; BAKER, 2006; u. a.). In diesen Kontext fügt sich die vorliegende Untersuchung ein, mit der Absicht, den Prozess der Literalität im Unterricht von Deutsch als 3. Sprache in einer Privatschule mit bilingualen Curriculum Portugiesisch-Englisch im Großraum Porto Alegre zu analysieren, ausgehend von Beobachtungen der Praxis im Unterricht und von der Untersuchung der Lese- und Schreibfähigkeiten der Schüler einer 1. Klasse der Grundschule. Die Hospitation im Deutschunterricht hat ein vielsprachiges Verfahren offenbart. Lehrerinnen und SchülerInnen konstruieren Zusammenhänge zwischen den Sprachen, mit der Absicht, den Erwerb der betroffenen Sprache zu erleichtern. Die Analyse der Texterstellung und des Lesens hat ermöglicht herauszufinden, wann und wie Einflüsse und Übertragungen zwischen den Sprachen auftreten. Ausgehend von dieser Feststellung kann man behaupten, dass vielsprachiges Verfahren, auch in der Alphabetisierung, den Schreib- und Leseerwerb der Muttersprache nicht negativ beeinträchtigen. Man kann auch feststellen, dass der Kontakt mit unterschiedlichen Sprachen eine kritische Betrachtung der unterschiedlichen Systemen ermöglicht, was eine sprachliche Bewusstseinsbildung zu Folge hat und dadurch den Erwerb weiterer Fremdsprachen begünstigt.

Schlüsselwörter: Pluriliteralität. Tertiärsprache (L3). Deutschunterricht.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O contínuo de biletamento.....	31
Figura 2 – Biblioteca	54
Figura 3 - Quadro com frase interrogativa	67
Figura 4 - Tarefa realizada por um aluno	68
Figura 5 - Quadro com os desenhos e nomes de materiais escolares	71
Figura 6 - Quadro com imagens e adjetivos	76
Figura 7 - escrita da palavra <i>Bleistift</i> pelo aluno 6	81
Figura 8 - Escrita da palavra <i>Schere</i> por três alunos do currículo bilíngue.....	82
Figura 9 - Escrita da palavra “São Leopoldo”	84
Figura 10 - Escrita da palavra “nasci”	84
Figura 11 - Exemplo de uma página do livro	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escrita produzida pelos alunos bilíngues integrais(A).....	80
Quadro 2 - Escrita produzida pelos alunos bilíngues integrais(B).....	80
Quadro 3 - Escrita produzida pelos alunos bilíngues parciais.....	82
Quadro 4 - Quadro comparativo em relação à pronúncia.....	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Grupo de alunos participantes	60
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI	Anos Iniciais
ALA	<i>Association for Language Awareness</i>
CLIL	<i>Content and language integrated learning</i>
DSD	<i>Deutsches Sprachdiplom</i>
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IV A1	<i>Internationale Vergleichsarbeit A1</i>
IV A2	<i>Internationale Vergleichsarbeit A2</i>
L1	Língua Materna
L2	Segunda língua
L3	Terceira língua
LA	Língua adicional
LE	Língua Estrangeira
PB	português do brasileiro
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
QCERL	Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
ZDP A1+	<i>Zentrale Deutschprüfung A1+</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O SUJEITO E SUAS LÍNGUAS.....	18
2.1 O STATUS DA LÍNGUA	18
2.2 O SUJEITO BILÍNGUE E PLURILÍNGUE.....	20
2.3 A VISÃO DO BILÍNGUE NA SOCIEDADE.....	22
3 PRÁTICAS DE PLURILETRAMENTO.....	26
3.1 LETRAMENTO: DEFINIÇÕES E PRÁTICAS ESCOLARES	26
3.2 DO BILETRAMENTO AO PLURILETRAMENTO: DEFINIÇÕES	29
3.3 AQUISIÇÃO DA ESCRITA E DA LEITURA	33
3.4 PESQUISAS SOBRE PRÁTICAS DE BI/PLURILETRAMENTO	35
4 EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE: CONSCIENTIZAÇÃO LINGUÍSTICA E A TRANSLINGUAGEM EM EVENTOS DE PLURILETRAMENTO.....	44
5 METODOLOGIA.....	52
5.1 OBJETIVOS	52
5.2 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA	52
5.2.1 A estrutura	53
5.2.2 O currículo bilíngue	54
5.2.3 O ensino de línguas na escola	55
5.3 PARTICIPANTES	58
5.3.1 Professoras	59
5.3.2 Alunos	59
5.3.2.1 Alunos do Infantil 4.....	60
5.3.2.2 Alunos do 1º ano.....	60
5.3.2.3 Alunos do 2º ano.....	61
5.4 A COLETA DE DADOS	61
5.5 DA ANÁLISE DOS DADOS	62
6 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ESCOLA	64
6.1 PRIMEIROS PASSOS NO INFANTIL 4.....	64
6.2 TESTANDO CONHECIMENTOS NO 1º ANO	69
6.3 PRATICANDO A ESCRITA NO 2º ANO	73
7 ANÁLISE DOS DADOS: ESCRITA E LEITURA DE ALUNOS PLURILÍNGUES EM UMA L3.....	79

7.1 PRODUÇÃO TEXTUAL.....	79
7.1.1 Escrita em língua alemã.....	79
7.1.2 Escrita em língua portuguesa.....	83
7.2 LEITURA EM LÍNGUA ALEMÃ.....	84
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	94

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma época, na qual o acesso a diferentes países e, conseqüentemente, línguas (seja através de viagens ou acessos on-line) se dá rapidamente. Com poucos cliques, somos capazes de ouvir e nos comunicar com pessoas do mundo inteiro. Levando isso em consideração, bem como o fato de que mais da metade da população mundial é bilíngue (BAKER, 2017), a educação bilíngue torna-se natural e necessária. Ensinar através de somente uma língua limita o acesso a algumas informações e não possibilita o desenvolvimento pleno do aluno.

Uma educação bilíngue que amplie o repertório de linguagem das crianças apropriando-se de outras características linguísticas permite que a criança seja participante igual em muitas comunidades de prática, para realmente se tornar o que tradicionalmente chamamos de bilíngue ou multilíngue (GARCÍA; LIN, 2017, p. 3)¹

Através da educação bilíngue, portanto, crianças são estimuladas a expandir seu intelecto e a acessar diferentes modos de ser no mundo.

Existe, no Brasil, um crescimento considerável de escolas, na sua maioria particulares, que estão adotando sistemas bilíngues de ensino (LIBERALI; MEGALE, 2016). Cada escola, contudo, adota um currículo e uma sistemática diferente, já que não há uma regulamentação específica que defina um currículo bilíngue. Assim, os conteúdos ensinados na língua adicional (LA) podem variar de escola para escola.

De modo geral, contudo, entendemos educação bilíngue como a prática educacional de usar as línguas como meio de instrução, “[...] ou seja, os programas de educação bilíngue ensinam conteúdo por meio de uma outra língua adicional² que não seja a língua materna das crianças” (GARCÍA, 2009, p. 4).³

Uma das questões mais discutidas, quando se fala em currículo bilíngue, é o processo de aquisição da leitura e da escrita nas/em duas ou mais línguas. Educadores questionam-se constantemente sobre quais os melhores caminhos para ensinar uma criança a ler e a escrever. Ou seja, para que essas desenvolvam plenamente práticas de letramento.

Os estudos de letramento “[...] partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se

¹ Tradução livre minha do original: “*A bilingual education that extends children’s own language repertoire by appropriating other linguistic features enables the child to be an equal participant in many communities of practice, to truly become what we traditionally call bilingual or multilingual*”.

² Mais sobre os termos “língua adicional” e “segunda língua” será discutido no capítulo 2.

³ Tradução livre minha do original: “[...] *that is, bilingual education programs teach content through an additional language other than the children’s home language*”.

desenvolvem” (KLEINMAN, 2007, p. 2). Essas práticas, portanto, caracterizam-se como práticas sociais, pois é preciso interpretar os textos, fazendo conexões entre outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social.

Todos que utilizam a língua escrita em seu cotidiano estão no processo de letramento (KLEINMAN, 2007). Alunos que frequentam escolas bilíngues estão, portanto, em contato com a língua escrita em mais de um idioma. Esses alunos estão participando, assim, de eventos de **bi**letramento, que é definido por Hornberger (2004, p. 156) como “todo e qualquer caso em que a comunicação ocorre em duas (ou mais) línguas dentro ou em torno da escrita”.⁴

Na sala de aula tradicional, as disciplinas de línguas são frequentemente mantidas totalmente separadas e o contato entre as línguas do currículo é proibido, uma vez que é considerado um obstáculo para o aprendizado bem-sucedido de uma língua (JESSNER, 2008). Essa ideia está enraizada em mitos relacionados ao desenvolvimento de crianças plurilíngues. “Os problemas previstos variavam do bilinguismo como um fardo para o cérebro, confusão mental, inibição da aquisição da linguagem majoritária, conflitos de identidade, lealdades divididas, até mesmo uma esquizofrenia” (BAKER, 2001, p. 135).⁵ Consequentemente, pais e professores foram, por vezes, aconselhados a usar apenas uma língua com as crianças.

Esses medos estão enraizados em suposições erradas sobre a aquisição de línguas, como, por exemplo, na ideia de que, ao se aprender uma segunda língua, menos espaço sobra para o desenvolvimento da primeira. Ou seja, quanto mais eu adquiro habilidades em uma língua, mais diminuem minhas habilidades na outra. Também o receio de que, ao se aprenderem duas ou mais línguas, essas ocupem o espaço de outras áreas de aprendizagem, tornando, assim, o bilíngue menos capaz que o monolíngue (BAKER, 2001).

De acordo com Baker (2001), pesquisas das décadas de 1920 a 1960 sustentaram a concepção de que o bilinguismo leva a uma menor inteligência. Essas pesquisas, entretanto, possuem uma série de pontos fracos, como a própria definição de inteligência, testes inadequados, generalizações e comparações indevidas, sem levar em consideração os sujeitos analisados. O pesquisador afirma também que pesquisas recentes mostraram que essa relação negativa é um equívoco.

Para se avaliar um bilíngue é necessário especificar os níveis de habilidade das línguas, ou seja, verificar se o indivíduo em questão é um bilíngue “equilibrado”, que possui as quatro

⁴ Tradução livre minha do original: “[...] any and all instances in which communication occurs in two (or more) languages in or around writing”.

⁵ Tradução livre minha do original: “Predicted problems ranged from bilingualism as a burden on the brain, mental confusion, inhibition of the acquisition of the majority language, identity conflicts, split loyalties, even a schizophrenia”.

habilidades – escutar, falar, ler e escrever – desenvolvidas com a mesma intensidade nas línguas, ou se é um bilíngue emergente, que ainda está no processo de aquisição das línguas (ou de uma das línguas), e assegurar que esse seja comparado com um semelhante, isto é, alguém com o mesmo gênero, idade e classe social. Através desse controle, comparações tornam-se mais adequadas, com resultados confiáveis. Assim, “desde 1960, a indicação tem sido que uma relação mais positiva entre bilinguismo e funcionamento cognitivo pode ser esperada, particularmente em bilíngues ‘equilibrados’” (BAKER, 2001, p. 160).⁶

O processo do pluriletramento, contudo, ainda gera alguns questionamentos centrais, entre eles se as crianças realmente deveriam ter contato com diferentes sistemas de escrita desde cedo. Alguns pais e professores, principalmente por não terem conhecimento sobre a área, receiam que o contato com diferentes sistemas de escrita possa ser prejudicial ao processo de ensino e aprendizado da criança.

Hoje, porém, de acordo com García e Lin (2017), estudiosos concordam que as práticas linguísticas dos plurilíngues são interdependentes, isto é, ao desenvolver uma habilidade como, por exemplo, a consciência da relação entre um grafema e um fonema, automaticamente essa habilidade é transferida para a outra língua, e assim, conseqüentemente, o aprimoramento das práticas da primeira língua da criança certamente resultará em maior competência em um novo idioma. Ou seja, crianças bilíngues não só não são prejudicadas em termos cognitivos, como também possuem ganhos em relação a crianças monolíngues. Jessner (2008, p. 39) também afirma que as novas pesquisas realizadas na área “[...] propõem afastar-se do isolamento para a cooperação entre as línguas do aprendente”.⁷

Além da aprendizagem do segundo idioma (L2), é uma experiência comum para muitas crianças no mundo aprender uma terceira língua (L3) na escola (JESSNER, 2008). Escolas de educação bilíngue podem oferecer aulas de uma (ou mais) língua adicional (escolas plurilíngues).

Como professora em uma escola que oferece o ensino bilíngue Português-Inglês, além de aulas de Língua Alemã como língua adicional, despertou o meu interesse observar a leitura e a produção escrita desses alunos plurilíngues. Já sabemos que crianças não são prejudicadas quando letradas em mais de uma língua, porém, ainda temos poucas evidências sobre como as práticas de letramento acontecem paralelamente nas diferentes línguas.

⁶ Tradução livre minha do original: “*Since 1960, the indication has been that a more positive relationship between bilingualism and cognitive functioning can be expected, particularly in ‘balanced’ bilinguals*”.

⁷ Tradução livre minha do original: “*propose to move away from isolation towards cooperation between the languages in the learner*”.

Observando alunos do 3º ano (turma mais nova que eu lecionava na época do ingresso no mestrado), pude perceber que eles se utilizavam das outras línguas (português e inglês) para auxiliar e inclusive aprimorar seu aprendizado de alemão. Essa influência foi observada tanto na aquisição de novas palavras, como também na escrita e na leitura. No 3º ano, os alunos já estão alfabetizados e participam de práticas de pluriletramento desde o 1º ano.

Essa constatação despertou-me a curiosidade de verificar como, no 1º ano, acontece o primeiro contato com práticas de letramento nas três línguas (português, inglês e alemão) concomitantemente. Mais especificamente, interessou-me investigar como se dá a prática da leitura e da produção escrita nas aulas de Alemão como língua adicional para crianças que já são bilíngues português-inglês.

A partir desse momento, diversas dúvidas surgiram. Qual a influência desse pluriletramento na produção escrita dos alunos? Mais especificamente, teriam essas crianças marcas das outras línguas em suas produções escritas? Quais? E na leitura, usariam essas crianças as mesmas estratégias já desenvolvidas para as outras línguas? Ou seja, pode a primeira língua (L1) ser um recurso para a aprendizagem de uma segunda língua? E a segunda língua pode vir a auxiliar a aquisição de uma terceira língua?

Com esses questionamentos em mente, o objetivo geral deste estudo foi definido: observar o processo de letramento que ocorre em aulas de Língua Alemã como língua adicional, através de observação das práticas em sala de aula e da análise da produção textual e da leitura de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Para isso, selecionei para a pesquisa, além dos alunos do 1º ano, também alunos da Educação Infantil e do 2º ano, que participam do currículo bilíngue Português-Inglês e têm aulas de Língua Alemã como terceira língua (L3) na escola onde atuo como professora. A escola localiza-se no Rio Grande do Sul e faz parte de um grupo de escolas particulares da Rede Sinodal de Educação. É importante ressaltar que os alunos participantes da pesquisa não são nem foram meus alunos.

A partir do objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar e compreender as diferentes perspectivas sobre o bilinguismo;
- b) Identificar e compreender os eventos de letramento e biletamento;
- c) Identificar estratégias para o biletamento em escolas;
- d) Refletir quanto ao papel do professor na educação bilíngue;
- e) Elaborar hipóteses sobre o desenvolvimento da escrita de alunos plurilíngues.

Fizeram parte da pesquisa 16 alunos da Educação Infantil, 23 do 1º ano e 25 do 2º ano. Dos 23 alunos do 1º ano, foram selecionados 10 do currículo bilíngue para comporem o grupo

cuja produção textual e leitura seria analisada. Outros oito alunos do currículo regular foram selecionados para comporem o grupo controle (a produção textual e a leitura destes também foi analisada).

A dissertação está organizada da seguinte maneira: no capítulo a seguir, apresento uma reflexão sobre os diferentes conceitos de língua (língua materna, segunda língua, língua estrangeira etc.). Ainda no segundo capítulo, o sujeito bilíngue é definido. No capítulo três, levanto algumas questões sobre as práticas de letramento e pluriletramento realizadas nas escolas. Trago, também, algumas pesquisas e ponderações de diversos pesquisadores quanto à aquisição das diferentes habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) na L2 e na L3. Uma reflexão sobre práticas plurilíngues é realizada no capítulo quatro.

No capítulo cinco apresento a metodologia do trabalho. Apresento o contexto de pesquisa, justifico a escolha das turmas e descrevo como ocorreram as observações das aulas. Também como a produção textual e a leitura foram realizadas e analisadas é detalhado nesse capítulo.

As práticas de pluriletramento são analisadas e discutidas no capítulo seis. Uma seleção das melhores passagens coletadas é feita e, a partir dela, é realizada uma reflexão e uma comparação destes dados com as pesquisas apresentadas nos capítulos três e quatro.

O capítulo seguinte apresenta a análise das produções textuais e da leitura realizada tanto pelo grupo focal quanto pelo grupo controle. Os dados são analisados e regularidades bem como especificidades são detectadas e comparadas entre os grupos.

Por fim, trago as considerações finais deste trabalho. Reflito sobre os resultados das análises feitas e sobre a minha prática como professora de Língua Alemã (L3) em uma escola plurilíngue, sugerindo caminhos para novas pesquisas e diferentes práticas.

2 O SUJEITO E SUAS LÍNGUAS

O repertório de línguas de um sujeito pode, ao longo da vida, variar. Isso ocorre por diversos motivos: uma necessidade do mercado de trabalho, uma mudança do contexto onde se vive, ou simplesmente uma paixão por aprender línguas pode alterar a quantidade e/ou o *status* das línguas. No contexto deste trabalho, a forma de contato com as diferentes línguas adicionais varia de acordo com a idade escolar, pois, ao longo de sua jornada na escola, aprendem diferentes línguas com variados focos diferentes formas de exposição. Outro fator influenciador são as diferenças individuais, que são características que determinam desde o gosto por estudar línguas, habilidades linguísticas ou mesmo até objetivos de vida.

Portanto, torna-se necessário esclarecer e definir termos como Língua Materna (L1), Segunda Língua (L2), Língua Terciária (L3), Língua Estrangeira (LE) e Língua Adicional (LA). Diferentes autores definem de diversas formas esses conceitos. Optaremos, neste trabalho, pelas definições apresentadas por Pupp Spinassé (2006) e Pupp Spinassé e Käfer (2017).

Após definidos esses termos, analiso mais atentamente o sujeito bilíngue e o sujeito plurilíngue (alvo da pesquisa em questão). Trago também uma reflexão sobre a visão da sociedade sobre esses sujeitos.

2.1 O STATUS DA LÍNGUA

Pupp Spinassé (2006, p. 5) afirma que “a Língua Materna, ou Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco se trata de apenas uma língua”. Em alguns casos, crianças não são criadas no país de origem dos pais; aprendem, então, uma língua em casa e outra na comunidade. Nesse caso, teríamos crianças com duas Línguas Maternas, pois ambas foram adquiridas na primeira infância e a criança será capaz de se comunicar bem nelas.

Para Pupp Spinassé (2006, p. 5) é importante ressaltar que vários fatores determinam a Língua Materna:

[...] a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais a vontade...

A partir dessa definição, podemos verificar que nem sempre a primeira língua aprendida será a língua materna do falante. A criança pode aprender duas línguas na primeira infância e

perder o contato com uma delas. Essa, assim, deixará de ser uma L1. Os sujeitos desta pesquisa não passaram por nenhuma das situações citadas acima, sendo assim, sua L1 é a língua portuguesa.

Segunda Língua é aquela que o falante aprende após ter aprendido a Língua Materna. Para que seja considerada Segunda Língua ela deve ser “adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização” (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 6).

Tanto a Língua Estrangeira quanto a Segunda Língua são aprendidas por pessoas que já desenvolveram a Língua Materna. A Língua Estrangeira, porém, não será utilizada pelo falante com a mesma intensidade que uma Segunda Língua, podendo ser usada somente em ambiente escolar sem muita intensidade.

Por sua vez, a Língua Terciária, que também é uma LE, é uma variedade aprendida quando o falante já está inserido em um ambiente plurilíngue, adicionando uma nova língua ao seu repertório já plural (HUFSEIN; NEUNER 2004; CENOZ, 2013; JESSNER, 2008). Esses autores apontam para o fato de existir um grande salto qualitativo entre o aprendizado da L2 e o da L3 e de isso se dar porque a criança, quando começa o processo de aprendizagem da L3⁸, já possui um conhecimento acerca desse processo, fazendo com que a aprendizagem da L3 use e refira-se à carga cognitiva e emocional do aprendizado anterior (L2). Nesse sentido, essa língua também pode ser caracterizada como uma Língua Adicional (KLEIN, 1997), por vir se somar à competência linguística do aprendiz – como é o caso na escola pesquisada.

Alguns autores optam pelo termo Língua Adicional no lugar de Língua Estrangeira ou Segunda Língua, isso, porque “‘adicional’ se aplica a todas, exceto, é claro, a primeira língua aprendida. Além disso, uma língua adicional pode não ser estrangeira, já que muitas pessoas em seu país normalmente a falam” (JUDD; TAN; WALBERG, 2001, p. 6).⁹ O termo “estrangeira” remete a algo estranho, distante, porém, uma vez que a língua é aprendida, ela deixa de ser “estranha” para o sujeito.

Por isso, e pela soma da aprendizagem de uma nova língua à competência linguística do aprendiz, optarei pelo termo Língua Adicional para me referir a terceira língua aprendida na escola pelos sujeitos desta pesquisa. Irei diferenciar o termo somente da expressão Segunda Língua (inglês), pois esta ocupa um espaço diferente na vida dos alunos, sendo uma língua mais dominada do que a Língua Adicional (alemão), ocorrendo uma interação social maior em inglês.

⁸ Mais sobre a aquisição da L3 será discutido no capítulo 3.

⁹ Tradução livre minha do original: “‘Additional’ applies to all, except, of course, the first language learned. An additional language, moreover, may not be foreign since many people in their country may ordinarily speak it”.

Contudo, é importante ter em mente que, ao longo da vida, o sujeito pode mudar a classificação de suas línguas. Isso caso ele perca o contato com uma das línguas anteriormente muito usada e passe a usar outra com grande intensidade e necessidade.

2.2 O SUJEITO BILÍNGUE E PLURILÍNGUE

O termo “bilinguismo” já foi definido por inúmeros pesquisadores (BAKER; WRIGHT, 2017; FLORY; SOUZA, 2009; MARCELINO, 2009). Há diferentes visões e crenças quando se fala sobre o conhecimento de duas ou mais línguas. Para Flory e Souza (2009, p. 38), “é importante lembrar que a bilinguagem de um indivíduo pode ser classificada segundo vários critérios concomitantes, e que o bilinguismo é um processo contínuo, em constante transformação, e não um dado estático, imutável”.

Marcelino (2009) defende que os bilíngues podem ser classificados de acordo com a aquisição das línguas: aquisição simultânea (aquisição das línguas se deu ao mesmo tempo) e aquisição consecutiva (uma língua foi adquirida após a outra). Entretanto, pensando no contexto brasileiro, o autor sugere ainda uma terceira classificação, os bilíngues consecutivos de infância, que seria “o mais provável de surgir como resultado de educação bilíngue no Brasil” (MARCELINO, 2009, p. 6), já que uma parte das crianças que entra em uma escola bilíngue ainda não tem conhecimento da segunda língua. A língua seria desenvolvida em um contexto onde “é utilizada como veículo de comunicação, forma de constituição e de obtenção de conhecimento” (MARCELINO, 2009, p. 6). O autor salienta ainda que essa segunda língua será menos usada que a primeira língua, pois o contexto em que o aluno está inserido é constituído por brasileiros e a língua utilizada em momentos de lazer é a língua portuguesa.

Levando em consideração essas classificações, trago, de maneira mais completa, importantes aspectos relacionados ao bilinguismo, que Baker (2017, p. 3-5) resume de maneira clara e simples e que devem ser considerados quando classificamos alguém como bilíngue:

1. **Habilidade:** bilíngues têm diferentes níveis de proficiência nas diferentes habilidades. Enquanto alguns falam e escrevem de forma fluente, outros leem e compreendem melhor;
2. **Uso:** os lugares onde o bilíngue adquire e usa suas línguas varia (por exemplo: em casa, na escola, nas ruas, no celular, na televisão etc.);
3. **Equilíbrio entre as línguas:** raros são os bilíngues que possuem um mesmo nível nas línguas. Normalmente uma é a dominante;

4. **Idade:** Bilíngue simultâneo é aquele que aprende duas línguas desde o nascimento, enquanto aqueles que aprendem a segunda língua após o terceiro ano de vida são chamados de bilíngues consecutivos ou sequenciais;
5. **Desenvolvimento:** Bilíngue incipiente tem uma língua bem desenvolvida e a outra está em fase de desenvolvimento. Quando a segunda língua está sendo desenvolvida, é um bilíngue ascendente;
6. **Cultura:** Bilíngues tornam-se mais ou menos biculturais ou multiculturais. A competência bicultural é relacionada com conhecimento das culturas da língua, sentimentos e atitudes em relação a essas duas culturas, comportamento culturalmente apropriado, consciência e empatia, e confiança necessária para expressar o biculturalismo;
7. **Contexto:** Alguns bilíngues vivem em comunidades bilíngues e multilíngues (comunidades endógenas) que usam mais de uma língua no seu dia a dia, outros vivem em contextos monolíngues (comunidades exógenas);
8. **Bilinguismo eletivo:** indivíduos que escolhem aprender uma segunda língua, sendo essa, normalmente, uma língua de prestígio. Há também o bilinguismo circunstancial, quando o indivíduo aprende uma segunda língua pela circunstância em que se encontra (por exemplo, imigrantes). Nesses casos a primeira língua corre risco de ser substituída pela segunda (bilinguismo subtrativo¹⁰).

É importante lembrar que “a habilidade de uma pessoa em duas línguas é multidimensional e tenderá a evitar a simples categorização” (BAKER, 2017, p. 10).¹¹ Devemos cuidar para não sermos demasiadamente exclusivos, avaliando como bilíngue somente aquele com alta proficiência nas quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar). Mas isso também não significa que devemos ser demasiadamente inclusivos, pois assim qualquer aprendiz de língua adicional seria considerado bilíngue.

García, Lin e May (2017) sugerem o termo “bilíngue dinâmico” para aqueles que ainda estão no processo de aquisição da L2. De acordo com as autoras, “o bilinguismo dinâmico destaca o uso complexo e em evolução de idiomas dos bilíngues no mundo cada vez mais

¹⁰ De acordo com García, Lin e May (2017, p. 84, tradução minha), “o bilinguismo subtrativo ocorre quando o uso contínuo da L1 de uma pessoa é visto como ‘prejudicial’ à aquisição e ao uso ‘bem-sucedido’ da L2 dominante ou majoritária no nível individual, enquanto a manutenção da L1 é vista como problemática no nível social mais amplo”

¹¹ Tradução livre minha do original: “[...] a person’s ability in two languages are multidimensional and will tend to evade simple categorization”.

globalizado do século XXI” (GARCÍA; LIN; MAY, 2017, p. 84).¹² Isso permite que os alunos bilíngues sejam concebidos em termos de um contínuo bilíngue, variando de bilíngues emergentes a bilíngues altamente proficientes.

Baker (2001) afirma ainda que outra distinção fundamental é entre a habilidade bilíngue e o uso bilíngue. “Alguns bilíngues podem ser fluentes nas línguas, mas raramente usar as duas. Outros podem ser menos fluentes, mas usar suas duas línguas regularmente em diferentes contextos” (BAKER, 2001, p. 15)¹³.

2.3 A VISÃO DO BILÍNGUE NA SOCIEDADE

De acordo com Grosjean (1989), uma visão que prevalece entre muitos pesquisadores e educadores é a visão monolíngue ou fracionária dos bilíngues, que os avalia como tendo duas competências de linguagem separadas e isoláveis, sendo (ou esperando que seja) o bilíngue “dois monolíngues em uma só pessoa”.

Grosjean (1989) evidencia seis consequências negativas da visão monolíngue do bilinguismo:

1. A primeira é que os bilíngues foram geralmente descritos e avaliados em termos da fluência e equilíbrio em seus dois idiomas. Como consequência, a maioria das pessoas não se considera bilíngue, pois não possuem fluência nas duas línguas.
2. Uma segunda consequência é que as habilidades linguísticas em bilíngues quase sempre foram avaliadas em termos de padrões monolíngues, sendo, portanto, inadequados, pois não levam em consideração as diferentes funções sociais desses idiomas.
3. Um terceiro efeito da visão monolíngue é que as consequências cognitivas e desenvolvimentais do bilinguismo receberam um exame minucioso. De acordo com Grosjean, esses estudos não foram capazes de mostrar uma relação causal direta e não ambígua entre o uso de duas (ou mais) línguas na vida cotidiana e vários efeitos cognitivos ou de desenvolvimento.
4. Uma quarta consequência da visão monolíngue é que o contato das duas línguas do bilíngue é visto como acidental e irregular. Os dois sistemas linguísticos devem ser autônomos e devem permanecer assim em todos os momentos.

¹² Tradução livre minha do original: “*Dynamic bilingualism highlights the complex and evolving language use of bilinguals in the increasingly globalized world of the twenty-first century*”.

¹³ Tradução livre minha do original: “*Some bilinguals may be fluent in two languages but rarely use both. Others may be much less fluent but use their two languages regularly in different context*”.

5. A quinta consequência é que a pesquisa sobre o bilinguismo é, em grande parte, conduzida em termos dos idiomas individuais e separados do bilíngue. Muito do que se sabe sobre o bilinguismo hoje está marcado, em parte pelo menos, por uma visão monolíngue e fracionária do assunto.
6. Um efeito final é que os bilíngues raramente avaliam suas competências linguísticas como adequadas. Eles frequentemente assumem e ampliam a visão monolíngue e, portanto, criticam sua própria competência linguística.

Essas visões negativas em relação ao bilinguismo encontram-se, até hoje, enraizadas na mente de algumas pessoas. Para pesquisadores, professores e aqueles que leem e se informam constantemente sobre o assunto, parece um tema já batido. Porém, para pessoas leigas no assunto, a visão distorcida e prejudicial do bilinguismo ainda reina. Mais um argumento a favor de pesquisas sobre o assunto nas diferentes comunidades bilíngues. É necessário informar a todos das vantagens, ou pelo menos, da falta de desvantagens de ser bilíngue.

Então, no lugar da visão monolíngue, Grosjean (1989) propõe uma visão holística do bilíngue. Essa visão

[...] propõe que o bilíngue é um todo integrado que não pode ser facilmente decomposto em duas partes separadas. O bilíngue NÃO é a soma de dois monolíngues completos ou incompletos; em vez disso, ele ou ela tem uma configuração linguística única e específica. A coexistência e interação constante das duas línguas no bilíngue produziu uma entidade linguística diferente, mas completa (GROSJEAN, 1989, p. 6).¹⁴

O bilíngue usa os dois idiomas – separadamente ou juntos – em diferentes situações, com diferentes propósitos, com diferentes pessoas. O aluno, por exemplo, que está inserido em uma escola bilíngue, usará, provavelmente, a segunda língua somente em contexto escolar, tornando-se assim competente nesse contexto, porém menos competente em outras situações. Já imigrantes provavelmente usarão a segunda língua em contextos sociais que assim o exigirem e a primeira língua com aqueles na mesma situação. Por isso, também, o bilíngue terá diferentes níveis de fluência na língua, pois isso dependerá da necessidade dessa língua e será específico do domínio (GROSJEAN, 1989).

A comparação com monolíngues, portanto, torna-se injusta. “Qualquer avaliação da competência de um bilíngue em dois idiomas precisa ser sensível a essas diferenças de quando,

¹⁴ Tradução livre minha do original: “[...] proposes that the bilingual is an integrated whole which cannot easily be decomposed into two separate parts. The bilingual is NOT the sum of two complete or incomplete monolinguals; rather, he or she has a unique and specific linguistic configuration. The coexistence and constant interaction of the two languages in the bilingual has produced a different but complete linguistic entity”.

onde e com quem os bilíngues usam um dos idiomas” (BAKER, 2006, p. 12-13).¹⁵ Devemos ver o bilíngue como um ser único e específico. Devemos estudá-lo como um todo, como ele estrutura e usa as duas línguas, separadamente ou em conjunto, para suprir suas necessidades comunicativas.

Cabe destacar que ao utilizarmos o termo bilíngue, não nos restringimos apenas a indivíduos que possuem duas línguas. Entendemos o termo bilíngue como sinônimo de plurilíngue neste trabalho. E nesse sentido, também somos da opinião de que comparar bi/plurilíngues com monolíngues, sem levar em consideração diferentes fatores (idade, classe social, exposição as línguas, entre outros), é indevido.

Há uma enorme diversidade de metodologias de pesquisa nessa área. Cenoz (2013), por exemplo, critica aqueles estudos que comparam trilíngues com monolíngues, pois eles “[...] usam o falante nativo como referência ao medir a proficiência geral na L3 ou aspectos linguísticos específicos da proficiência na L3” (CENOZ, 2013, p.78).¹⁶

É importante ressaltar aqui que a minha pesquisa compara alunos que têm a mesma L1 e estão aprendendo as mesmas línguas adicionais (inglês e alemão), sendo a única diferença a exposição ao inglês, pois alguns alunos participam do currículo bilíngue e, conseqüentemente, possuem um contato maior com essa língua.

Tendo em vista as reflexões realizadas, defino os sujeitos deste trabalho como bilíngues, ou melhor, plurilíngues dinâmicos, pois usam três línguas em suas vidas cotidianas, e estão em um contínuo, isto é, estão no processo de aquisição de suas línguas (L1, L2 e L3), cuja proficiência pode variar de acordo com diferentes fatores.

Considero que a discussão realizada sobre o sujeito bilíngue é pertinente também ao sujeito plurilíngue, pois as características e preocupações com alguém que fala duas línguas são, em sua maioria, as mesmas com alguém que fala três ou mais línguas. Algumas características variam e essas serão analisadas no capítulo sobre pluriletramento.

O processo de aquisição de um terceiro idioma geralmente ocorre em contextos escolares (CENOZ, 2013). A terceira língua pode fazer parte de um programa educacional bilíngue ou multilíngue ou de um programa regular no qual duas línguas adicionais são ensinadas.

¹⁵ Tradução livre minha do original: “*Any assessment of a bilingual’s competence in two languages needs to be sensitive to such differences of when, where and with whom bilinguals use either of their languages*”.

¹⁶ Tradução livre minha do original: “[...] *uses the native speaker as a reference when measuring overall proficiency in the L3 or specific linguistic aspects of proficiency in the L3*”.

A escola¹⁷ (contexto onde a pesquisa foi realizada) oferece a opção dos dois programas educacionais: currículo bilíngue ou currículo regular. Nos dois currículos os alunos têm contato com a aquisição de três línguas.

Variados aspectos podem ser examinados no bilíngue/plurilíngue, como, por exemplo, habilidades básicas (oralidade, letramento) ou habilidades mais amplas nas áreas curriculares (Ciência e Tecnologia, Humanidade, Matemática, Idiomas, Artes etc.) (BAKER, 2006). Focarei neste trabalho nas habilidades básicas, mais especificamente, no letramento.

¹⁷ Mais sobre a escola será informado no capítulo 4, na seção 4.3.

3 PRÁTICAS DE PLURILETRAMENTO

O objetivo deste capítulo é apresentar algumas das discussões e pesquisas sobre letramento, biletamento e pluriletramento. Para tanto, início trazendo algumas definições importantes sobre alfabetização e letramento como prática social situada, problematizando as práticas que ocorrem na escola. Em seguida, escrevo sobre biletamento e pluriletramento, eventos em que a comunicação ocorre em duas (ou mais) línguas dentro ou em torno da escrita (HORNBERGER, 2004). A partir disso, apresento algumas especificidades da aquisição da escrita e da leitura de alunos bilíngues e plurilíngues. Em seguida, apresento pesquisas já realizadas em algumas escolas com o objetivo de fundamentar a análise dos dados.

3.1 LETRAMENTO: DEFINIÇÕES E PRÁTICAS ESCOLARES

O termo “evento de letramento” foi usado pela primeira vez por Alonzo B. Anderson e Shelley J. Stokes (1980) e tinha como significado representar uma ocasião em que pessoas tentavam compreender sinais gráficos (STREET, 2000). A partir disso, Street (2000) define *eventos de letramento* como ações que estão acontecendo naquele momento ao redor de um texto escrito. A atribuição de sentidos está relacionada a um texto escrito que não precisa, necessariamente, estar presente. Já *práticas de letramento* têm relação com o que historicamente e culturalmente foi estabelecido em uma comunidade. Para se entender as práticas de letramento, é necessário, portanto, entender também os valores presentes nessa prática, que variam de acordo com o contexto cultural. Essas práticas precisam ser vivenciadas, não observadas (STREET, 2000).

Heath (2001, p. 319)¹⁸ também define eventos de letramento como “ocasiões em que a língua escrita é integral à natureza das interações do participante e seus processos e estratégias interpretativos”. A escola é, portanto, uma importante agência de letramento e um rico ambiente para se analisar tais eventos.

Na escola ocorrem não somente práticas de letramento dos alunos, no sentido de eles estarem utilizando os textos de forma receptiva e produtiva, mas também práticas pedagógicas de letramento. Ou seja, professores e professoras estão constantemente refletindo sobre quais os melhores estímulos para desenvolver plenamente o letramento nos alunos e alunas.

¹⁸ Tradução livre minha do original: “[...] occasions in wich written language is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretive processes and strategies”.

Kleiman (1995, p. 20), porém, critica escolas por preocuparem-se “com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola”. Ela ressalta que há outras agências de letramento, onde o trabalho com o texto escrito é bem diferente (família, igreja etc.).

As práticas de letramento que ocorrem na maioria das escolas seguem

[...] a concepção do letramento denominada *modelo autônomo* por Street (1984), concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social. (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Nesse modelo, a escrita seria um produto completo e poderia ser interpretado sem um contexto, ou seja, todas informações estariam disponíveis na escrita.

Em contrapartida, Kleiman (1995) apresenta o modelo ideológico, que afirma que a interpretação da escrita dependerá do contexto e da instituição em que ela foi desenvolvida, ou seja, são práticas social e culturalmente determinadas. Infelizmente, a escola nem sempre reconhece e valoriza todas as práticas desenvolvidas pelos alunos nos diferentes contextos. Como consequência, crianças não são vistas conforme seu desenvolvimento, mas conforme o que lhes falta para atingir o padrão pressuposto pela escola.

Rojo (2004, p. 1) também critica a escola, argumentando que ela “não leva à formação de leitores e produtores de textos autênticos e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites, no início de um novo milênio”. Isso ocorre, pois as práticas de letramento desenvolvidas na escola representam somente uma parte pequena das práticas exigidas pela sociedade. Conforme Rojo (2004, p. 2), ler

[...] é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais do que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras.

Entretanto, ler nem sempre foi considerada uma prática de interação. No início da segunda metade do século passado, ler era somente um processo de decodificação de grafemas e fonemas, tendo como objetivo acessar o significado da linguagem do texto. “Mais recentemente, a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um **discurso** (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de **réplica**, gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2004, p. 3). A leitura se tornou, então, uma atividade de trocas constantes, com diferentes possibilidades de sentidos.

Rojo (2004) aponta que diferentes capacidades referentes à leitura deveriam ser trabalhadas nas escolas. Ela lista três capacidades gerais, sendo que cada uma contém capacidades específicas. Capacidades de decodificação, capacidades de compreensão (estratégias) e capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação) são as três capacidades gerais.

À vista disso, é importante e necessário que a escola valorize e trabalhe com diferentes práticas, sendo também um lugar de “formação de sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação de ideologias” (ROJO, 2004, p. 7).

Soares (2004) também argumenta a favor de práticas significantes, porém afirma que a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis. A diferença entre os dois processos

[...] está no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre o conceito de letramento (*illetterisme, literacy*) e o conceito de alfabetização (*alphabétisation, Reading instruction, beginning literacy*) (SOARES, 2004, p. 6).

A grande questão para a autora é que “[...] no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem” (SOARES, 2004, p. 7). E, embora haja relação entre os termos, esses são diferentes e acabam perdendo suas especificidades.

A autora, então, apresenta resultados de avaliações de níveis de alfabetização da população em processo de escolarização que evidenciam a falta de eficácia de práticas holísticas em relação a escrita. E afirma que, para o acesso eficaz à língua escrita, é indispensável que o aluno tenha conhecimento do código grafofônico e domine os processos de codificação e decodificação.

A criança irá simultaneamente passar pelo processo de alfabetização e letramento, pois irá adquirir o sistema convencional de escrita (alfabetização) e desenvolver, através de práticas que envolvem a língua escrita, habilidades de uso desse sistema (letramento). Portanto

não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolvesse *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2014, p. 14).

O que se deve fazer, então, é reconhecer a especificidade da alfabetização e a importância de que ela se desenvolva num contexto de letramento. Somente assim, a aquisição da escrita e da leitura ocorrerá de maneira integral. Discutirei abaixo práticas de biletamento e

pluriletramento, entendendo que, nessas práticas, estão envolvidas todas as necessárias para tornar indivíduos leitores e escritores fluentes.

3.2 DO BILETRAMENTO AO PLURILETRAMENTO: DEFINIÇÕES

García, Bartlett e Kleifgen (2006) também reconhecem que letramento é, pelos argumentos apresentados na seção acima, um termo socialmente contestado, isto é, um termo que gera diferentes interpretações, mas que deve ser considerado na sua totalidade. As autoras, então, apresentam o termo biletamento como sendo “duplamente contestado, uma vez que a inclusão de mais de um sistema linguístico aponta claramente para diferenciais de poder e tensões sobre direitos linguísticos” (GARCÍA; BARTLETT; KLEIFGEN, 2006, p. 207)¹⁹.

Instrumentos de avaliação são, nesse contexto, importantes medidas para se ter uma visão sobre a efetividade das escolas e dos diferentes programas existentes. Porém, mesmo em contextos de educação plurilíngue, muitos estados oferecem avaliações apenas na língua dominante. “Isso tem a ver principalmente com o fato de que a competição entre estados políticos, promovida por práticas como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), é avaliada apenas usando a língua dominante” (GARCÍA; LIN, 2017, p. 12)²⁰.

Outros programas de avaliação (como ENEM, Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica, entre outros) costumam valorizar línguas dominantes e certas práticas de letramento. Dessa maneira, as escolas acabam por também avaliarem seus alunos somente dessa maneira, para que eles se acostumem a esse tipo de estrutura e tenham sucesso nas avaliações externas, o que pode gerar resultados falsos. É importante repensar esses instrumentos de avaliação, uma vez que alunos matriculados em escolas bilíngues participam de eventos de biletamento e desenvolvem uma relação diferente com as línguas.

O desenvolvimento do biletamento pode ocorrer de forma simultânea ou sequencial. “A posição mais popular no final do século XX era a de que o letramento na primeira língua (L1) tinha que ser desenvolvido antes do letramento na segunda (L2)” (GARCÍA; BARTLETT; KLEIFGEN, 2006, p. 210)²¹. Acreditava-se que havia vantagens em se usar a L1 no desenvolvimento do letramento na L2 e que, portanto, a segunda língua não deveria ser

¹⁹ Tradução livre minha do original: “[...] *doubly contested, since the inclusion of more than one language system clearly points to power differentials and tensions about linguistic rights*”.

²⁰ Tradução livre minha do original: “*This has to do especially with the fact that competition among political states, promoted by practices such as the Program for International Student Assessment (PISA), is only assessed using the dominant language*”.

²¹ Tradução livre minha do original: “*The most popular position at the end of the 20th century was that literacy in the first language (L1) had to be developed prior to literacy in the second (L2)*”.

introduzida antes de o aluno ser competente na fala, na leitura e na escrita da primeira língua. Porém, um dos modelos mais estudados entre os modelos bilíngues é o de imersão no Canadá. Nesse modelo, os alunos são letrados primeiramente na L2, e pesquisas apontam que não há desvantagens nisso. De acordo com Wright e Baker (2017), por esse ser um modelo muito estudado, as alegações de sua eficácia e sucesso são bem fundamentadas e amplamente apoiadas. Além disso, podemos nos questionar também sobre o que significa ser competente na fala, na leitura e na escrita da L1, pois se esperarmos uma competência “total”, como se imaginava ser possível antigamente, o letramento na L2 nunca ocorreria.

Assim, e como não há desvantagens em ser letrado primeiramente na L2, também “os proponentes do letramento simultâneo argumentam que as crianças podem aprender a ler em dois idiomas ao mesmo tempo, mesmo quando ainda estão desenvolvendo habilidades cognitivas-orais em L2” (GARCÍA; BARTLETT; KLEIFGEN, 2006, p. 211)²².

A visão do biletamento em contexto escolar, sequencial ou simultâneo, sustentava que cada língua deveria se desenvolver separadamente, em diferentes salas de aula, com professores diferentes, e, assim, cada letramento deveria ser ensinado como letramento monolíngue. Essa situação é muito diferente da abordagem mais integrada das práticas de biletamento, apresentada por Hornberger (2004). O modelo contínuo de biletamento

[...] usa a noção de interseção e contínuos alinhados para demonstrar as inter-relações múltiplas e complexas entre o bilinguismo e o letramento e a importância dos contextos, mídia e conteúdo pelos quais o biletamento se desenvolve. O biletamento, neste modelo, refere-se a “todas e quaisquer instâncias em que a comunicação ocorre em duas (ou mais) línguas dentro ou em torno da escrita” (HORNBERGER, 1990, p. 213 apud HORNBERGER, 2004, p. 156)²³.

As quatro dimensões do biletamento são, então, os contextos, as mídias, os conteúdos e o desenvolvimento do biletamento. E essas quatro dimensões são compostas por contínuos inter-relacionados.

Os contextos variam entre micro e macro, oral e letrado, bi(multi²⁴)língue e monolíngue. As mídias, entre exposição simultânea e sucessiva, estruturas similares e dissimilares, scripts convergentes e divergentes. Os conteúdos variam de perspectivas e experiências da maioria à

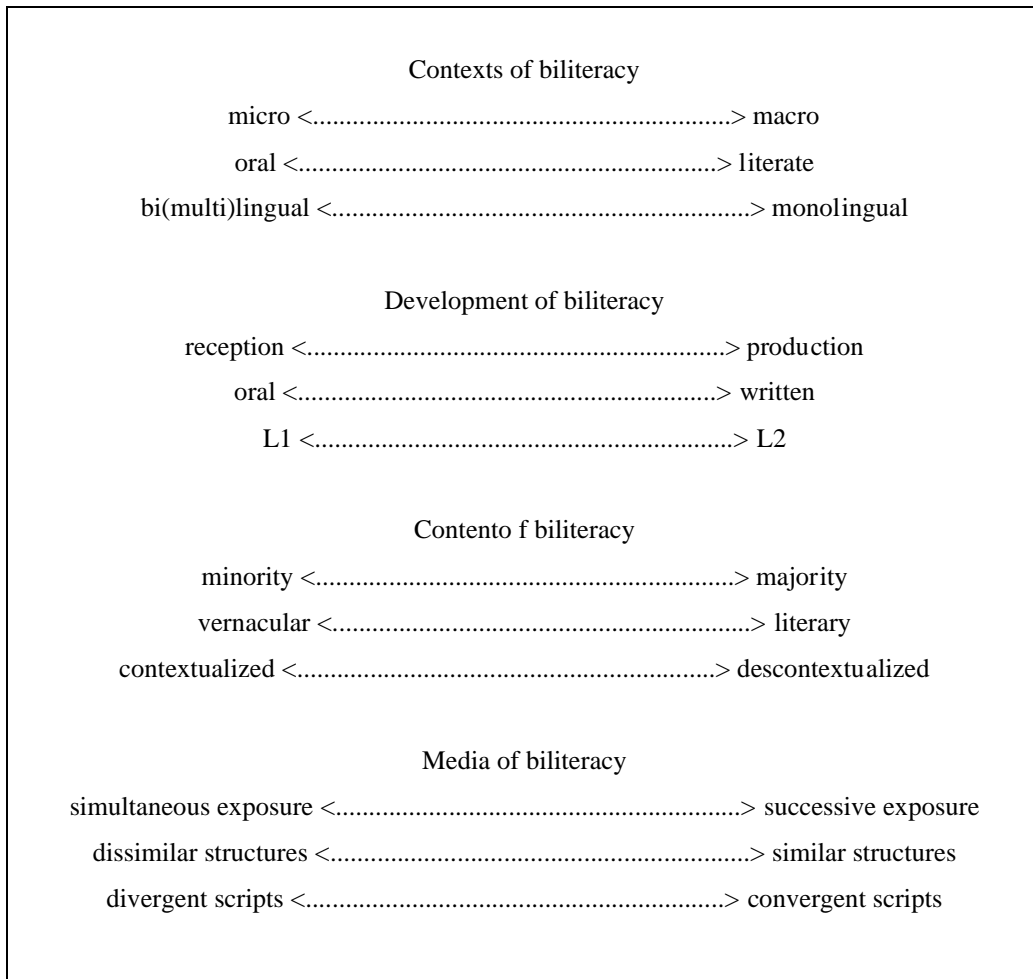
²² Tradução livre minha do original: “*Proponents of simultaneous literacy argue that children can learn to read in two languages at once, even as they are still developing cognitive–oral skills in L2*”.

²³ Tradução minha livre do original: “[...] *uses the notion of intersecting and nested continua to demonstrate the multiple and complex interrelationships between bilingualism and literacy and the importance of the contexts, media, and content through which biliteracy develops. Biliteracy, in this model, refers to ‘any and all instances in which communication occurs in two (or more) languages in or around writing’*”.

²⁴ Neste contexto, utiliza-se o termo multilinguismo, pois refere-se à coexistência de várias línguas em um grupo social. Já “plurilinguismo” utilizamos para referirmo-nos à utilização de várias línguas por um indivíduo – vide a Carta Europeia do Plurilinguismo, p. 1, disponível em: https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Charte/Charteplurilinguisme_ptV2.13.pdf. Acesso em: 22 out. 2020.

minoria, estilos e gêneros literários a vernáculos e de textos descontextualizados para contextualizados. Já o desenvolvimento varia entre receptivos e produtivos, orais e escritos e entre primeira e segunda língua. Para melhor ilustrar, apresento a figura proposta por Hornberger (2004, p. 158):

Figura 1 - O contínuo de biletamento



Fonte: Hornberger, 2004, p. 158

O objetivo de usar esse modelo é “[...] chamar a atenção para a continuidade das experiências, habilidades, práticas e conhecimentos que se estendem de um lado de qualquer contínuo particular para o outro” (HORNBERGER, 2004, p. 156).²⁵ Em certo momento da aprendizagem, o aluno pode ter, por exemplo, a oralidade mais desenvolvida do que a escrita, mas isso pode mudar com o tempo. Ou seja, ele irá se mover de um lado do contínuo para o outro. Educadores de alunos bilíngues devem, portanto, desenvolver em seus alunos competências comunicativas em situações socioculturais e sociopolíticas contextualizadas,

²⁵ Tradução livre minha do original: “[...] draw attention to the continuity of experiences, skills, practices, and knowledge stretching from one end of any particular continuum to the other”.

baseadas em questionamentos e formas dinâmicas de negociação, levando sempre em consideração todo o repertório linguístico do indivíduo.

Ofertas de currículos que envolvam ainda mais línguas (trilíngues, plurilíngues) também têm crescido recentemente (WRIGHT; BAKER, 2017). Pessoas ao redor do mundo se envolvem diariamente na complicada tarefa social, política e cultural de aprender e se envolver em práticas de letramentos em vários idiomas e *scripts* que estão enredados em diferentes canais e modos de comunicação e em diversos sistemas semióticos. Nesse contexto “[...] os termos plurilinguismo e pluriletramento descrevem, com mais precisão, as complexas práticas e os valores das línguas dos falantes em comunidades multilíngues do século XXI” (GARCÍA; BARTLETT; KLEIFGEN, 2006, p. 208).²⁶

Segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCERL), o multilinguismo refere-se basicamente à oferta de diferentes línguas adicionais para a aprendizagem e ao processo de motivação dos alunos para a aprendizagem de diferentes línguas. O plurilinguismo, por outro lado, não se refere apenas ao domínio de diversas línguas, mas também à estreita relação entre língua e cultura (VILAÇA, 2006).

Cummins (2017, p. 110)²⁷ também evidencia uma “[...] clara distinção entre plurilinguismo e multilinguismo: o primeiro é visto como expressando a influência mútua e as relações dinâmicas entre línguas e dialetos, enquanto o segundo é caracterizado como implicando uma concepção estática e autônoma das línguas”. Apesar de Hornberger incluir mais línguas no termo ‘bilinguismo/biletramento’, adoto os termos plurilinguismo e pluriletramento para reforçar a existência de três ou mais línguas e a relação dinâmica entre as línguas e a cultura, algo que o termo multilinguismo não engloba. Entretanto, os termos bilinguismo e biletramento podem continuar aparecendo em citações, já que não necessariamente se restringe a apenas duas línguas.

Em termos de uso de linguagem, o plurilinguismo implica proficiência, de níveis variados, em diversas línguas e experiência em diversas culturas. “O plurilinguismo, portanto, requer a integração de competências desigualmente desenvolvidas em uma variedade de idiomas, dialetos e registros, bem como a valorização da tolerância linguística” (GARCÍA; BARTLETT; KLEIFGEN, 2006, p. 208).²⁸

²⁶ Tradução livre minha do original: “[...] *the terms plurilingualism and pluriliteracies more accurately describe the complex language practices and values of speakers in multilingual communities of the 21st century*”.

²⁷ Tradução livre minha do original: “[...] *clear distinction between plurilingualism and multilingualism: the former is seen as expressing the mutual influence and dynamic relations among languages and dialects while the latter is characterized as implying a static and autonomous conception of languages*”.

²⁸ Tradução livre minha do original: “[...] *Plurilingualism, then, requires the integration of unevenly developed competences in a variety of languages, dialects, and registers, as well as the valuing of linguistic tolerance*”.

Sendo assim, as práticas de pluriletramento enfatizam, tal como as práticas de letramento em somente uma língua, que os contextos sociais e culturais são essenciais, ao mesmo tempo em que reconhecem a transferência nas formas de conhecer e fazer entre os contextos (GARCÍA; BARTLETT; KLEIFGEN, 2006). É importante lembrar que todas as línguas e letramentos são inter-relacionadas e flexíveis, e que todas as práticas de letramento têm valor igual.

A partir da definição de letramento, biletamento e pluriletramento, apresento algumas especificidades da aquisição da escrita e da leitura, atentando ao fato de que os sujeitos desta pesquisa participam de práticas de pluriletramento e estão adquirindo, portanto, a habilidade de ler e escrever em três línguas (L1 - português; L2 - inglês; L3 - alemão).

3.3 AQUISIÇÃO DA ESCRITA E DA LEITURA

Como visto na seção anterior, a alfabetização, junto com as práticas de letramento, são os processos que resultarão na aquisição da escrita e da leitura. A alfabetização inclui muitas facetas: “[...] consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita” (SOARES, 2004, p. 15); e cada uma delas deve ser trabalhada em sala de aula.

Consciência fonológica, de acordo com Sordi (2017, p. 38) “[...] é a capacidade metalinguística que permite analisar e refletir, de forma consciente, sobre a estrutura fonológica da linguagem oral, indo além da percepção auditiva [...]”. Essa capacidade não é inata do ser humano; conseqüentemente, a leitura e a escrita também não o são. Trata-se de habilidades que precisam, portanto, ser adquiridas. De acordo com Fayol (2014, p. 9-10),

a leitura e a escrita são relativamente mais lentas e laboriosas do que as atividades correspondentes na oralidade. O reconhecimento das letras e das configurações das letras, o fato de ter de ler seguindo uma ordem espacial, a aprendizagem dos traçados e de seus encadeamentos necessitam processar informações visuais e mobilizar uma dimensão motora difícil e que leva tempo para ser dominada.

Os indivíduos também precisam aprender que a escrita transcreve a fala, ou seja, o código escrito não remete diretamente ao sentido, mas às formas orais. Para aprender o código escrito, é necessário entender a relação entre fonemas e grafemas/letras. “Num sistema ideal, o princípio alfabético levaria a fazer corresponder a cada fonema uma só letra e a cada letra um único fonema. Embora esse princípio valha para todos os sistemas alfabéticos, as realizações concretas se afastam dele em grau maior ou menor” (FAYOL, 2014, p. 13-14).

Portanto, é necessário que o indivíduo seja instruído para que, com o tempo, entenda as associações entre o conjunto de fonemas e grafemas do sistema ortográfico. Conforme Capovilla e Capovilla (2000), diversos estudos propuseram e comprovaram a eficácia de um ensino direto de consciência fonológica e explícito das regras de correspondência grafo-fonêmicas para a aquisição de leitura e escrita.

Os autores também realizaram uma pesquisa com 55 crianças de uma primeira série do ensino fundamental de uma escola pública. O grupo experimental possuía um escore inicial em consciência fonológica abaixo da média. Esse grupo foi comparado a dois grupos controle, um com escore abaixo da média e outro acima. Com o grupo experimental, foram realizadas 27 intervenções de aproximadamente 30 minutos cada, três vezes por semana (totalizando 13 horas e 30 minutos de treino). O objetivo das intervenções era desenvolver as habilidades metafonológicas das crianças.

Os autores concluíram que “o procedimento de intervenção com treino de consciência fonológica e de correspondências grafo-fonêmicas foi eficaz em melhorar os desempenhos em tarefas de consciência fonológica, leitura, escrita e conhecimento de letras” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000, p. 22).

Também Sordi (2017, p. 37) reflete sobre a importância da consciência fonológica. De acordo com a autora, “a capacidade de reflexão consciente em um sistema alfabético está diretamente relacionada com a análise dos sons da língua em nível do fonema, ou seja, implica o desenvolvimento da consciência fonológica [...]”. Essa reflexão ocorre principalmente na escola, pois é o local onde crianças serão instruídas por especialistas no assunto, que irão desenvolver nelas a sensibilidade aos aspectos fônicos da língua.

Essa aprendizagem lhe permite acionar um procedimento de *decifração* fazendo corresponder as configurações sonoras às sequências de letras e um procedimento de produção letra a letra (na escrita) de todas as configurações sonoras que repousam na mediação fonológica. Esses dois procedimentos são chamados *gerativos*. De fato, eles permitem ler e transcrever todas as configurações respectivamente escritas e sonoras até então não encontradas, mesmo que elas conduzam a produções ortográficas não convencionais (FAYOL, 2014, p. 51).

O sistema gerativo, então, permite converter a ortografia em fonologia e vice-versa, o que permite à criança ler e escrever qualquer palavra nova ou, inclusive, inexistente. Porém, há outros fatores que impactam na aprendizagem da leitura e da escrita. As crianças se diferenciam em algumas dimensões, como, por exemplo, possuem vocabulários diferentes, consciência fonológica mais ou menos desenvolvida e diferentes níveis de conhecimento das letras – seu nome e seus sons (FAYOL, 2014, p. 50).

Uma prática que leve em considerações características individuais de cada aluno é necessária para que todos possam se envolver com sucesso nas práticas de letramento. É através da prática, tanto da leitura quanto da escrita, que o conhecimento se constrói.

Como dito anteriormente, há diferentes associações entre letras e fonemas. Como os sujeitos desta pesquisa estão envolvidos em práticas de pluriletramento, é importante analisar como funcionam essas associações em todas as línguas aprendidas por eles (português, alemão e inglês).

No português (língua materna dos alunos), há letras que podem ter sons diferentes, ou seja, corresponder a diferentes fonemas, como, por exemplo, a letra *x*, que pode ter o som de /z/ (exemplo), /ks/ (anexo), entre outros. Há também fonemas que podem ser transcritos com várias letras: por exemplo, /s/ transcrito *s* ou *ss* (sessão), *c* (cinema) ou *x* (texto). Além disso, temos também os dígrafos, blocos de letras que correspondem cada um a um fonema (*ch*, *rr*, *sc*, *lh*, *nh* etc.). No português do brasileiro (PB) temos 34 fonemas, sendo 13 vogais, 19 consoantes e 2 semivogais (FAYOL, 2014, p. 51).

Assim também acontece no inglês (segundo sistema alfabético aprendido pelos alunos participantes desta pesquisa): um fonema, por exemplo o /u/, pode ser representado pelas letras *u* (put) ou *oo* (look); ao mesmo passo, a letra *a* pode representar os fonemas /a:/ (father), /ə/ (about), /æ/ (bad), entre outros. Também a combinação de duas letras é representada por um único fonema, como, por exemplo as letras *sh*, que representam o fonema /ʃ/ (shine).

No alemão (terceiro sistema alfabético aprendido pelos alunos pesquisados neste estudo), as relações entre letras e fonemas também variam. Temos, por exemplo, a letra *v*, que pode representar diferentes fonemas (/f/ (Volk) ou /v/ (Vase)), ou o fonema /k/, que pode ser representado por diferentes letras, como *ch* (Fuchs) ou *k* (Markt). Também outras associações ocorrem: o símbolo fonético /ai/ é representado pelas letras *ai* (Mai) ou *ei* (frei).

Se levarmos em consideração somente um desses sistemas alfabéticos, já seriam diversas as relações cujo conhecimento é necessário para que o indivíduo se torne um leitor e escritor proficiente. Ao entrar em contato com outros dois sistemas, as relações triplicam. Pode parecer, por um lado, que esse contato dificultaria a aquisição da escrita e da leitura, porém, pesquisas comprovam o contrário. A seguir apresento pesquisas já realizadas com crianças bilíngues e plurilíngues quanto às suas práticas de pluriletramento.

3.4 PESQUISAS SOBRE PRÁTICAS DE BI/PLURILETAMENTO

Pesquisas relacionadas à aquisição da leitura e escrita em duas ou mais línguas são extremamente relevantes no cenário atual. Conforme Finger, Brentano e Ruschel (2019, p. 191), “uma maior compreensão sobre esse processo e de que forma poderia ser potencializado ainda é um grande questionamento dos profissionais que atuam com educação bilíngue”. Portanto, as pesquisas relatadas a seguir procuram orientar e elucidar como ocorrem as práticas de biletamento e pluriletamento.

Os autores Bialystok, Luk e Kwan (2005) compararam quatro grupos de crianças da primeira série nas tarefas iniciais de letramento. Três grupos eram formados por crianças bilíngues, cada grupo representando uma combinação diferente de língua e sistema de escrita, e um grupo era de falantes monolíngues de inglês. Todas as crianças bilíngues usavam os dois idiomas diariamente e estavam aprendendo a ler nos dois idiomas. As crianças resolveram tarefas de decodificação e consciência fonológica, sendo que os bilíngues o fizeram nos dois idiomas.

Os resultados evidenciam, como uma vantagem do bilinguismo, um potencial de transferência de princípios de leitura entre os idiomas.

Essa transferência é facilitada se os dois idiomas forem escritos no mesmo sistema, permitindo que as crianças transfiram as estratégias e os conhecimentos que desenvolvem em um dos idiomas. Assim, os dois grupos cujas duas línguas eram baseadas em um princípio alfabético desfrutaram da vantagem adicional de aplicar os conceitos de leitura que aprendem em seus dois idiomas, aumentando ambos e aumentando sua passagem para o letramento (BIALYSTOK; LUK; KWAN, 2005, p. 59).²⁹

Portanto, a extensão da facilitação bilíngue para a leitura precoce depende da relação entre os dois idiomas e os sistemas de escrita.

Também Berens, Kovelman e Petitto (2013) realizaram uma pesquisa com o objetivo de descobrir como melhor facilitar o sucesso na leitura para alunos bilíngues. O principal questionamento dos autores era quanto à ordem de aquisição da leitura: é melhor aprender a ler de maneira simultânea ou primeiro em uma língua e depois na outra? Para tanto, estudaram o desempenho linguístico e leitor de crianças monolíngues inglês e bilíngues inglês/espanhol do 2º (N = 122) e do 3º ano (N = 91), de mesma idade, raça e situação socioeconômica. Foram

²⁹ Tradução livre minha do original: “*This transfer is facilitated if the two languages are written in the same system, enabling children to transfer the strategies and expertise that they build up in one of the languages. Thus, the two groups whose two languages were both based on an alphabetic principle enjoyed the additional advantage of applying the concepts of reading that they learn to their two languages, enhancing both and boosting their passage into literacy*”.

analisados alunos de um contexto de aprendizagem de imersão 50:50³⁰ e alunos de duas escolas com currículo 90:10³¹, bem como alunos de três escolas monolíngues.

As hipóteses eram as seguintes: 1) a aprendizagem de dois sistemas de leitura no mesmo período de desenvolvimento dificulta as crianças em contextos de aprendizado bilíngue 50:50 ou, alternativamente, ajuda as crianças, em comparação com o aprendizado de leitura primeiro em um idioma seguido por outro (90:10), em todos os casos se comparados com colegas monolíngues; 2) se as crianças de lares de fala exclusivamente de inglês, que estão sendo educados em escolas bilíngues, experimentam uma vantagem de leitura em comparação com as crianças de lares monolíngues em escolas monolíngues, ou seja, se o contexto (monolíngue ou bilíngue) influencia no sucesso da leitura de forma diferente.

Foram realizadas oito tarefas: três de consciência fonológica, quatro de decodificação de leitura e uma de linguagem expressiva. Os resultados mostraram que as crianças bilíngues no contexto de aprendizado de dois idiomas (grupos 50:50 e grupos 90:10), em geral, tiveram desempenho semelhante na tarefa de competência linguística e proficiência de inglês. Demonstraram, porém, diferenças nas outras tarefas. No contexto de aprendizagem 90:10, as crianças demonstraram vantagens em tarefas mais gerais da linguagem, baseadas na fonologia (consciência fonológica, decodificação de leitura). Já no contexto 50:50, as crianças se destacaram em tarefas estruturais específicas da linguagem (tarefa de palavras irregulares, compreensão de passagem).

Além disso, os bilíngues tiveram desempenho semelhante a todas as crianças do contexto de aprendizado monolíngue. De acordo com os autores, essa descoberta sugere diferenças importantes na profundidade do processamento aprendido em cada contexto de aprendizado em dois idiomas. Em relação à hipótese 2, evidências sugerem uma vantagem de leitura bilíngue para crianças de lares monolíngues que aprendem o segundo idioma em um contexto de ensino formal bilíngue.

Já nos testes em espanhol, como previsto, crianças no contexto de aprendizagem 90:10 (que receberam intensa instrução precoce em espanhol) superaram significativamente as crianças em programas 50:50 em todas as tarefas.

Berens, Kovelman e Petitto (2013, p. 50) concluem que o programa 50:50 “[...] possa ser o caminho de aprendizado mais ideal se o objetivo for promover um domínio comparável e

³⁰ Em contextos de ensino 50:50, a aprendizagem ocorre em duas línguas, sendo o tempo dividido igualmente entre elas.

³¹ Em contextos de ensino 90:10, a maior parte da aprendizagem é conduzida na língua não dominante (90%) e aproximadamente 10% ocorre na língua dominante.

comparativamente alto de leitura e idioma em dois idiomas”.³² Para isso, porém, os autores propõem aumentar a exposição explícita e o treinamento em decodificação fonológica, manipulação fonológica (fonética e fonêmica), som e letra (grafema) durante os primeiros anos da escola em ambos os idiomas, “[...] para que tenham uma base sólida em características gramaticais superficiais e profundas desde o início de sua educação” (BERENS; KOVELMAN; PETITTO, p. 51).³³

Durán (2018), em sua pesquisa, tinha como objetivo analisar a aquisição do biletamento (a escrita e a fala relacionada à escrita) em uma turma de 1º ano. Os alunos, participantes da pesquisa, eram falantes de espanhol em uma aula de Inglês como L2. Portanto, o contexto forneceu instruções sistemáticas e formalizadas apenas em inglês. A pesquisadora defende que

[...] a relação entre aprendizado "espontâneo" e "científico" é recíproca e inter-relacionada, em vez de dicotômica. Os conceitos "científicos" fornecem estrutura e conhecimento dos conceitos "espontâneos", o que significa que os alunos podem aplicá-los mais facilmente a novos contextos. Ao mesmo tempo, o aprendizado no cotidiano dá contexto e significado aos conceitos apresentados no currículo (DURÁN, 2018, p. 73).³⁴

Apesar de a escola não ser bilíngue, a professora titular moderava regularmente o uso do espanhol, do inglês e de ambos juntos em sua própria fala e na escrita, e incentivava explicitamente os alunos a fazerem o mesmo.

Para a coleta de dados, Durán (2018) baseou-se em abordagens qualitativas. Ela visitou a sala de aula duas a três vezes por semana durante um ano; cada visita durava aproximadamente 45 minutos e eram realizadas durante as instruções de escrita. A pesquisadora escolheu seis crianças para acompanhar de perto, usando amostragem intencional. Além de coletar cópias do trabalho final dos alunos selecionados, fotos de seus trabalhos em andamento e gravações de suas conversas relacionadas à escrita, realizou entrevistas semiestruturadas com eles no final do ano.

O estudo baseou-se em duas linhas de análise. Primeiro foi realizada a análise dos textos que os alunos criaram ao longo do ano. A pesquisadora examinou a ortografia dos alunos, a fim de identificar mudanças ao longo do tempo e repetidas regularidades na escrita dos alunos em vários idiomas. Ela examinou textos bilíngues, além de comparar exemplos de textos

³² Tradução livre minha do original: “[...] *may be the most optimal learning path if the goal is to promote comparable and comparably high reading and language mastery in two languages*”.

³³ Tradução livre minha do original: “[...] *so that they have a solid foundation in both surface and deep grammatical features from the beginning of their education*”.

³⁴ Tradução livre minha do original: “[...] *the relationship between “spontaneous” and “scientific” learning is reciprocal and interrelated rather than dichotomous. “Scientific” concepts provide structure to and awareness of “spontaneous” ones, meaning learners can more easily apply them to new contexts. At the same time, learning through everyday life gives context and meaning to the concepts presented in the curriculum*”.

monolíngues em espanhol e inglês escritos pelo mesmo aluno na mesma época. Também coletou amostras de toda a turma para várias unidades de estudo, a fim de comparar em que medida os padrões na escrita das crianças selecionadas eram típicos (ou não) da turma como um todo. Em um segundo momento, analisou os processos de letramento dos alunos, considerando o que os alunos disseram e fizeram enquanto escreviam, como evidenciado nas notas de campo e nas gravações em vídeo.

Como resultado, Durán (2018, p. 81) observou que “[...] as crianças demonstraram flexibilidade no uso de símbolos gráficos como um recurso para representar som e significado, estendendo e aplicando o que aprenderam por meio de instruções sistemáticas”.³⁵ Ou seja, elas usaram convenções gráficas em inglês para criar textos em espanhol e vice-versa. Ela aponta que isso reflete a desenvoltura dos alunos, bem como a interação entre influências "científicas" e "espontâneas" em seu aprendizado.

Midgette e Philippakos (2016) analisaram Vikka, uma aluna bilíngue russo-inglês de cinco anos de idade, que frequentava o jardim de infância público em período integral. Ela chegou aos Estados Unidos um mês antes de sua matrícula na escola, depois de passar dois anos e meio na Rússia. Lá, Wikka frequentou um programa de pré-escola e adquiriu habilidades básicas de letramento em russo.

Os dados de análise foram as respostas da aluna às tarefas de escrita realizadas em sala de aula. Essas amostras de redação foram coletadas pelo professor em um período de sete meses (de setembro a abril) e enviadas para casa para revisão dos pais. As amostras foram examinadas com base na inclusão ou exclusão de princípios de correção da ortografia inglesa.

Vikka demonstrou ser “[...] capaz de usar seus conhecimentos de russo para entender os princípios da ortografia inglesa e experimentar diferentes padrões através de tentativa e erro. Mais importante, esse conhecimento parece tê-la apoiado em percorrer os estágios ortográficos rapidamente” (MIDGETTE; PHILIPPAKOS, 2016, p. 23).³⁶

Sendo assim, as autoras concluem que o letramento de Wikka em outro idioma aprimorou sua capacidade de fazer conexões com o sistema de idiomas do novo contexto. Elas afirmam ainda que é necessário que os professores construam um ambiente favorável, que

³⁵ Tradução livre minha do original: “[...] children demonstrated flexibility in their use of graphic symbols as a resource for representing sound and meaning, extending and applying what they had learned through systematic instruction”.

³⁶ Tradução livre minha do original: “[...] was able to use her knowledge of Russian to understand the principles of English orthography and experiment with different patterns through trial and error. More importantly, this knowledge seems to have supported her in moving through the orthographic stages at a quick rate”.

promova a formação linguística diversificada de uma criança como um presente para o desenvolvimento bem-sucedido do letramento.

Merisou-Storm (2006) realizou uma pesquisa na Finlândia para descobrir se o ensino em classes bilíngues afeta negativamente o desenvolvimento das habilidades de letramento dos alunos ou se esses alunos atingem o mesmo nível de letramento que seus colegas que estudam exclusivamente em finlandês. Para isso, ela acompanhou, durante dois anos, dois grupos: o grupo experimental (N = 78) era composto por três turmas bilíngues em três escolas diferentes no sudoeste da Finlândia. Nessas turmas, aproximadamente 20% de todo o ensino era em inglês. O grupo controle (N = 58) era composto por três turmas, uma de cada das respectivas escolas. Essas turmas tiveram aulas exclusivamente em finlandês. Todos os alunos envolvidos nesse estudo vieram de famílias monolíngues de língua finlandesa.

O desenvolvimento de todos esses alunos foi observado desde o início do primeiro ano até o final do segundo ano. Na metade do segundo ano de pesquisa, duas novas turmas bilíngues (N = 54) foram incluídas no estudo. Essas turmas começaram o primeiro ano nas mesmas escolas no início daquele ano letivo.

O estudo incluiu três medições em intervalos de um ano. A primeira medição tinha como objetivo definir o nível inicial de cada participante; a segunda, avaliar as habilidades de letramento dos alunos na metade do primeiro ano de estudo; e a terceira foi realizada no final do segundo ano, com o objetivo de avaliar as habilidades em inglês do grupo experimental e as habilidades de letramento das novas turmas bilíngues do primeiro ano.

Seis testes foram usados como indicadores. O teste inicial foi dividido em cinco seções e cada uma dessas seções consistia em vários itens. Os itens da seção geral tinham como objetivo medir a compreensão de número, de sentenças e da correspondência fonema-grafema, a capacidade de continuar frases e a capacidade de encontrar sinônimos e palavras que rimavam. As outras quatro seções mediram a percepção auditiva e visual, habilidades matemáticas e a memória.

Os resultados mostram um melhor desempenho em relação à percepção auditiva e à memória dos alunos bilíngues. Isso provavelmente devido ao fato de que estudar através de uma língua estrangeira exija mais atenção e, conseqüentemente, os alunos aprendem a ouvir com atenção. No primeiro ano não havia grandes diferenças nos testes de ortografia. Porém, no final do segundo ano, alunos bilíngues cometiam menos erros.

A partir do segundo semestre, os alunos bilíngues também liam com maior velocidade e precisão do que o grupo controle. No final do segundo ano, o grupo bilíngue demonstrou resultados melhores no teste de compreensão de leitura. Também um paralelo entre a leitura e

a escrita foi verificado: os mesmos alunos que eram leitores competentes também eram bons escritores.

Merisou-Storm (2006) constata, finalmente, que, quando a maior parte do ensino é realizada na primeira língua dos alunos, a educação bilíngue não afeta negativamente o desenvolvimento de habilidades de letramento na primeira língua. Ela conclui que “as crianças são capazes de manter os dois idiomas separados. Além disso, eles alcançam uma consciência da língua materna como língua e um sistema de comunicação comparável a outras línguas” (MERISOU-STORM, 2006, p. 233-234).

Uma segunda pesquisa foi realizada por Merisou-Storm (2006) para descobrir se havia diferença entre as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem do segundo idioma em aulas bilíngues e monolíngues. Participaram da pesquisa 145 alunos do quarto ano (com idades entre 10 e 11 anos). O grupo experimental (N = 70) consistiu em três turmas bilíngues em três escolas no sul da Finlândia. Os alunos estudaram inglês desde o início do primeiro ano letivo. O grupo de controle (N = 75) também consistiu em três turmas, das mesmas escolas. Esses alunos aprenderam inglês por quase dois anos.

A autora concluiu que não houve diferença significativa nas atitudes em relação à leitura e à escrita nas turmas bilíngues e monolíngues. Porém, as opiniões das meninas e dos meninos diferiram muito, especialmente em classes monolíngues. As atitudes dos meninos em relação à leitura e à escrita foram mais negativas do que as atitudes das meninas. Os alunos das classes bilíngues tiveram opiniões significativamente mais positivas em relação ao estudo da língua estrangeira do que os das turmas monolíngues.

A partir das pesquisas relatadas acima, podemos afirmar que a aquisição de competências de letramento em uma língua tende a facilitar a aquisição de competências de letramento em outra. Quanto mais próxima a estrutura de uma língua for da estrutura da/s outra/s, maiores as chances de transferência.

Embora o vocabulário, a gramática e a ortografia das línguas possam ser diferentes, habilidades generalizáveis na decodificação e estratégias de leitura específicas (por exemplo, adivinhação contextual de palavras, *scanning* e *skimming*) são facilmente transferidas da leitura de um idioma para outro. Quando duas línguas têm sistemas de escrita diferentes (por exemplo, inglês, árabe), ainda há alguma transferência da primeira para a segunda língua (por exemplo, conhecimento da estrutura do texto, habilidades sensório-motoras, atitudes para escrever) (WRIGHT; BAKER, 2017, p. 74).³⁷

Em outras palavras, Cummins (2017, p. 106) explica que, “[...] embora os aspectos da superfície (por exemplo, pronúncia, fluência etc.) de diferentes línguas possam ser distinguidos, há uma proficiência cognitiva/acadêmica subjacente que é comum entre os idiomas”.³⁸ Essa proficiência comum possibilita a transferência de proficiência cognitiva/acadêmica ou do letramento de um idioma para outro.

Cummins (2017, p. 107) sugere seis tipos de transferência entre línguas, que operam de maneira variada, dependendo do contexto: (1) Transferência de elementos conceituais; (2) Transferência de elementos linguísticos específicos; (3) Transferência de consciência morfológica mais geral; (4) Transferência da consciência fonológica - o conhecimento de que as palavras são compostas de sons distintos; (5) Transferência de estratégias de aprendizagem metacognitiva e metalinguística; (6) Transferência de aspectos pragmáticos do uso da linguagem. Porém, a transferência entre as línguas somente ocorrerá se o contexto sociolinguístico e educacional for favorável ou apoiar tal transferência.

Também Kroll e Bialystok (2013) defendem a transferência entre idiomas. Conforme as autoras, “as evidências mostram que existe uma influência bidirecional entre os idiomas para os bilíngues, mesmo em contextos fortemente monolíngues, e mesmo quando os bilíngues são altamente proficientes em ambos os idiomas” (KROLL; BIALYSTOK, 2013, p. 2).³⁹ Ou seja, toda vez que o bilíngue lê, ouve ou fala, as duas línguas se tornam ativas e competem entre si. E se há convergência entre os idiomas os benefícios podem ser maiores.

Bialystok, Luk e Kwan (2005) também evidenciam vantagens no pluriletramento. De acordo com os autores, há duas razões pelas quais o letramento pode ser diferente para crianças bilíngues (ou plurilíngues) e monolíngues:

³⁷ Tradução livre minha do original: “*Though vocabulary, grammar, and orthography may be different, generalizable skills in decoding and specific reading strategies (e.g., contextual guessing of words, scanning, and skimming) transfer easily from reading one language to another. When two languages have different writing systems (e.g., English, Arabic), there is still some transfer from the first to a second language (e.g., knowledge of text structure, sensorimotor skills, attitudes to writing)*”.

³⁸ Tradução livre minha do original: “[...] *although the surface aspects (e.g., pronunciation, fluency, etc.) of different languages can be distinguished, there is an underlying cognitive/academic proficiency that is common across languages*”.

³⁹ Tradução livre minha do original: “*The evidence shows that there is a bidirectional influence between languages for bilinguals, even in strongly monolingual contexts and even when bilinguals are highly proficient in both languages*”.

“A primeira é que os bilíngues desenvolvem várias habilidades básicas para o letramento de maneira diferente dos monolíngues; a segunda é que os bilíngues podem ter a oportunidade de transferir as habilidades adquiridas para ler em um idioma e ler no outro” (BIALYSTOK; LUK; KWAN, 2005, p. 44).⁴⁰ Segundo os mesmos autores são três as habilidades cruciais para a aquisição de letramento: proficiência oral, consciência metalinguística e desenvolvimento cognitivo geral. (BIALYSTOK; LUK; KWAN, 2005).

Em vista disso, há uma crença atual de que os bilíngues são relativamente melhores em aprender uma nova língua na escola do que os monolíngues. De acordo com Baker (2006, p. 311) essa crença é geralmente expressa por dois motivos: (1) bilíngues são mais sintonizados linguisticamente com a aprendizagem de línguas, ou seja, possuem uma maior consciência linguística, e (2) por já ter aprendido uma segunda língua, há uma transferência positiva para aprender outra (por exemplo, estratégias de aprendizado, vocabulário e sensibilidade a diferenças gramaticais). A confiança em aprender uma nova língua também pode ser um motivo para uma melhor aprendizagem de uma terceira língua.

Nesse sentido, também Cenoz (2013, p. 71) afirma que “os bilíngues são aprendizes de idiomas mais experientes e têm potencialmente desenvolvidas estratégias de aprendizado em maior extensão do que os monolíngues. Eles também têm um repertório linguístico e intercultural mais amplo à sua disposição”.⁴¹

Pensando em contextos onde três ou mais línguas são utilizadas, surgem diferentes abordagens e teorias plurilíngues, ou seja, “abordagens didáticas que usam atividades de ensino / aprendizagem envolvendo **várias** (ou seja, mais de uma) variedades de línguas ou culturas” (CANDELIER et al., 2010, p. 8, grifo do autor)⁴², como o movimento da conscientização linguística (*Language awareness*) e a teoria da translíngua. Essas serão apresentadas no capítulo seguinte, para uma maior reflexão sobre as práticas que ocorrem em uma escola plurilíngue, na aprendizagem de uma L3.

⁴⁰ Tradução livre minha do original: “*The first is that bilinguals develop several of the background skills for literacy differently from monolinguals; the second is that bilinguals may have the opportunity to transfer the skills acquired for reading in one language to reading in the other*”.

⁴¹ Tradução livre minha do original: “*Bilinguals are more experienced language learners and have potentially developed learning strategies to a larger extent than monolinguals. They also have a larger linguistic and intercultural repertoire at their disposal*”.

⁴² Tradução livre minha do original: “[...] *didactic approaches which use teaching / learning activities involving several (i.e. more than one) varieties of languages or cultures*”.

4 EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE: CONSCIENTIZAÇÃO LINGUÍSTICA E A TRANSLINGUAGEM EM EVENTOS DE PLURILETRAMENTO

Se pesquisas evidenciam transferências positivas entre as línguas, e se o plurilíngue tem um repertório linguístico que consiste em características que são atribuídas socialmente a uma língua ou a outra e que fazem parte de um sistema único e específico, nada mais natural do que permitir o uso das diferentes línguas do aluno em sala de aula e tecer relações entre elas.

O conceito de conscientização linguística (*Language awareness*) foi introduzido por Hawkins, nos anos 80, com o objetivo de melhorar as práticas de letramento, tanto na L1 quanto nas línguas adicionais, na Inglaterra. Hawkins (1999) afirma que todos temos a habilidade de usar línguas, porém nem todos fazemos isso de forma consciente.

Conscientização linguística é definida, de acordo com a *Association for Language Awareness* (ALA) como “um conhecimento explícito sobre a língua, uma percepção consciente e uma sensibilidade na aprendizagem de línguas, no ensino de línguas e no uso de línguas”⁴³. Os praticantes da conscientização linguística afirmam que “desenvolver uma melhor compreensão da língua e dos processos de aprendizagem/ensino geralmente aumentará a aprendizagem/ensino e o uso da língua” (SVALBERG, 2007, p. 290)⁴⁴.

Para que o aluno se torne consciente, professores devem estimular o envolvimento dos alunos ao explorarem e descobrirem diferentes aspectos das línguas. Além de desenvolver no aluno o conhecimento e a compreensão da língua, promover também habilidades linguísticas, impulsionando a independência do aluno. As características de uma metodologia de conscientização linguística são, de acordo com Svalberg (2007, p. 292): descrição (não prescrição), exploração, linguagem, engajamento e reflexão.

Mas não somente o professor é responsável pela conscientização linguística, o aluno também deve se envolver e interagir para que o funcionamento da língua se torne explícito (SVALBERG, 2007). Ao aprender outra língua, o sujeito ativa seu conhecimento prévio sobre línguas e o torna mais consciente. Candelier et al. (2010, p. 11) afirmam que “se as línguas não estiverem vinculadas, então, partes inteiras da experiência linguística anterior são deixadas em abandono, sem uso e, para algumas línguas, desvalorizadas”⁴⁵. Essa ação deve ser, portanto, valorizada e encorajada, ao invés de fingir que ela não existe.

⁴³ Disponível em: <http://www.languageawareness.info/>. Acesso em: 08 nov. 2020.

⁴⁴ Tradução livre minha do original: “[...] *developing a better understanding of the language and of learning/teaching processes will generally enhance language learning/teaching and use*”.

⁴⁵ Tradução livre minha do original: “*If the languages are not linked, then whole swathes of the previous language experience are left in neglect, unused and, for some languages, unvalued*”.

A primeira língua é o ponto de referência na aquisição de novas línguas. Hufeisen e Neuner (2004, p. 19) sustentam que

por este motivo, ela não deve ser bloqueada "na mente do aluno" durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, mas deve ser deliberada e ativamente incluída na aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que estrutura fundamentalmente a rede de linguagem mental na qual todos os elementos, unidades e estruturas da nova linguagem serão ancoradas (p. 19).⁴⁶

Também a L2 deve ser levada em consideração na aprendizagem de uma L3. De acordo com Rost-Roth (2004, p. 60) um dos princípios fundamentais no ensino de uma L3 é incluir o conhecimento sobre as características comuns e as diferenças em relação às áreas culturais e linguísticas das diferentes línguas.

O pressuposto fundamental da didática da terceira língua de que os alunos estabelecem vínculos com suas experiências anteriores e fazem comparações entre as línguas provisórias L2 e L3 foi suficientemente demonstrado na área de aquisição de linguagem e em aspectos estruturais, em particular por Hufeisen (1991, 1994, 1998) (ROST-ROTH, 2004, p. 73)⁴⁷

Aprendizes de uma L3 realizam diferentes transferências entre as línguas: eles relacionam o conhecimento novo ao conhecimento existente; usam estratégias de memorização já conhecidas; usam palavras da L1 ou da L2; usam paralelamente uma variedade de fontes de informação e material de aprendizagem, etc. (ROST-ROTH, 2004, p. 100).

De acordo com Richter (2019, p. 110), crianças alfabetizadas em diferentes línguas, ao aprenderem outra língua “[...] terão menos dificuldades, visto que estão acostumadas a ouvir línguas diferentes, prestam mais atenção e fazem relações vocabulares”.

Também Jessner (2008) afirma que, em contraste com os monolíngues, bilíngues ou plurilíngues têm um conhecimento diferente de suas línguas, uma consciência linguística diferenciada e um sistema de processamento também diferenciado. Quanto à aquisição de uma L3, o aluno “[...] já conhece o processo de aprendizado de línguas adicionais e reuniu (conscientemente ou inconscientemente) técnicas e estratégias individuais para lidar com essa

⁴⁶ Tradução livre minha do original: “*For this reason, it should not be blocked out "in the learner's mind" during the process of foreign language learning, but rather should be deliberately and actively included in foreign language learning, since it fundamentally structures the mental language network in which all elements, units and structures of the new language will be anchored*”.

⁴⁷ Tradução livre minha do original: “*The fundamental assumption of tertiary language didactics that learners establish links with their past experiences and make comparisons between the interim languages L2 and L3 has been sufficiently demonstrated in the area of language acquisition and in structural aspects, in particular by Hufeisen (1991, 1994, 1998)*”.

situação. Além disso, o aluno pode ter aprendido intuitivamente sobre seu estilo de aprendizagem” (JESSNER, 2008, p. 23).⁴⁸

Jessner (2008) propõe um processo chamado de “dedução otimizada” para educar plurilíngues. O processo constitui em guiar o aluno na descoberta de elementos familiares em um texto desconhecido, assim ele será capaz de transferir experiências anteriores e ativar significados e estruturas familiares. O processo “[...] concentra-se tanto no reconhecimento dos elementos estruturais nos níveis fonéticos, morfológicos e sintáticos, quanto nas palavras e expressões internacionais de origem lexical semelhante, usadas em muitas áreas sociais, profissionais e técnicas” (JESSNER, 2008, p. 36).⁴⁹ O papel do professor nesse processo é indispensável, pois será, no contexto de famílias monolíngues e escolas plurilíngues, a maior referência dos alunos.

Um estudo realizado por Tremblay (2006) investigou se algumas diferenças podem ser observadas na maneira como a L1-inglês e L2-francês influenciam a produção de vocabulário na L3-alemão, quando os alunos alcançaram diferentes níveis de proficiência na L2 e foram expostos à L2 em graus variados. Os participantes tinham entre 19 e 25 anos e todos aprenderam francês como L2 e alemão como L3. Os resultados indicam que a influência de L1 tem uma tendência a diminuir à medida que a proficiência de L2 aumenta. Os alunos que tiveram mais exposição à sua L2 demonstraram maior capacidade de usar seu conhecimento de L2 para superar dificuldades lexicais na L3.

Wei (2006) afirma que alguns pesquisadores fornecem evidências de transferência de segunda língua na aprendizagem de terceira língua a partir de diferentes perspectivas. A pesquisa de Wei (2006) aborda as questões da transferência de idiomas na aprendizagem de L3 em um nível abstrato. O estudo investigou a transferência de lemas específicos na aprendizagem de L3 de adultos tanto por chineses que têm o inglês como L2 e o alemão como uma L3, quanto de japoneses que têm o inglês como L2 e o chinês como uma L3. De acordo com Wei (2006, p. 88), “[...] as fontes de transferência de linguagem são rastreadas até a natureza do léxico

⁴⁸ Tradução livre minha do original: “[...] *already knows about the foreign language learning process and has (consciously or subconsciously) gathered individual techniques and strategies to deal with such a situation with differing degrees of success. Additionally, the learner may have intuitively learned about her/his individual learner style*”.

⁴⁹ Tradução livre minha do original: “[...] *focuses on both the recognition of structural elements on the phonetic, morphological and syntactical levels and international words and expressions of similar lexical origin, as used in many social, professional and technical areas*”.

mental multilíngue e os erros de produção da terceira língua são explicados em termos de restrições ao desenvolvimento da terceira língua”.⁵⁰

As evidências empíricas indicam que os alunos de L3 podem ativar lemas específicos da linguagem para itens lexicais específicos na produção em L3. “Se a seleção ou a recuperação dos itens lexicais for influenciada pela ativação do aluno dos lemas específicos do segundo idioma, a transferência do lema ocorrerá” (WEI, 2006, p. 102).⁵¹

Cenoz e Gorter (2011) realizaram uma pesquisa com 165 estudantes do ensino médio (77 homens; 85 mulheres) que tinham o basco e/ou o espanhol como primeira língua e moravam na Espanha. Para 31% dos estudantes, basco era o primeiro idioma; para 46% dos estudantes, era o espanhol; e o restante dos estudantes (23%), tinham o basco e o espanhol como línguas maternas. A idade média dos participantes era de 14,6. Todos eles tinham o basco como língua de instrução e também estudavam espanhol e inglês como disciplinas escolares.

O objetivo da pesquisa era responder à seguinte pergunta: “Um ‘Foco no multilinguismo, baseado na produção escrita em três idiomas, fornece informações diferentes sobre os alunos multilíngues do que uma perspectiva monolíngue?” (CENOZ; GORTER, 2011, p.7), e tinha como hipótese a ideia de que, focando nos diferentes idiomas, poderemos obter novas ideias sobre a maneira como os idiomas são aprendidos e usados.

Para responder à pergunta de pesquisa, os alunos, além de preencherem um questionário sobre seu histórico linguístico, escreveram três produções textuais na escola, uma em cada uma das línguas analisadas (basco, espanhol e inglês). A produção consistia em descrever o que eles viam na gravura entregue ou contar uma história sobre as pessoas na gravura. As gravuras eram diferentes para cada língua e a produção também foi realizada em dias diferentes. Os alunos escreveram aproximadamente 250 palavras em cada um dos idiomas. As produções textuais foram analisadas usando o programa CLAN, seguindo os sistemas de codificação CHAT e LIDES. Os autores também analisaram algumas amostras de comunicação informal em Tuenti, a rede social espanhola (semelhante ao Facebook®), com o intuito de verificar a interação natural, sem instruções sobre os idiomas a serem utilizados.

As análises realizadas nos três idiomas ao mesmo tempo foram as seguintes: i) pontuação da composição; ii) multidirecionalidade na transferência de idiomas; iii) habilidades gerais de redação; iv) mistura de idiomas na escrita informal (CENOZ; GORTER, 2011, p. 8).

⁵⁰ Tradução livre minha do original: “[...] *sources of language transfer are traced to the nature of the multilingual mental lexicon and third language production errors are explained in terms of constraints on third language development*”.

⁵¹ Tradução livre minha do original: “*If the selection or retrieval of the target lexical items is influenced by the learner’s activation of the secondlanguage-specific lemmas, lemma transfer will occur*”.

Os autores concluem que um “Foco no multilinguagem” permite examinar, ao mesmo tempo, os diferentes idiomas do multilíngue.

Ele fornece uma visão da complexidade dos relacionamentos entre os idiomas, seu processamento e os links existentes entre eles. Ao fazer isso, o foco é a pessoa multilíngue e não o idioma. Uma pessoa multilíngue pode ter pontos fortes e fracos semelhantes em diferentes dimensões da escrita (conteúdo, estrutura, etc.) e, portanto, usa estratégias gerais semelhantes ao enfrentar a tarefa de escrever uma composição independentemente do idioma usado para cada uma das composições. Os exemplos analisados aqui sugerem que os multilíngues estabelecem “limites suaves” entre os idiomas, mesmo no caso da linguagem escrita, e pegam os elementos de que precisam de outras línguas (CENOZ; GORTER, 2011, p. 16)⁵².

Os autores ainda sugerem uma educação preocupada com as diferentes línguas já utilizadas pelos alunos, já que, no caso de sua pesquisa, o contexto também é multilíngue. Sugerem, então, a necessidade de práticas reais, que traduzam aquelas vivenciadas entre os multilíngues em outros contextos (por exemplo, a tradução, a mistura e troca de códigos etc.).

Pensando nesses contextos, trago para discussão uma teoria que também defende o uso completo do repertório linguístico do aprendiz. O termo *translanguagem* (*translanguaging*) surgiu para se referir a uma prática pedagógica na qual os alunos alternam entre duas ou mais línguas durante o processo de aprendizagem. “Na ‘translanguagem’, o *input* (leitura ou audição) tende a ser em um idioma e o *output* (falar ou escrever) em outro idioma” (BAKER, 2001, p. 281).⁵³

Conforme García e Lin (2017), a teoria da translanguagem (*Translanguaging Theory*) concebe as línguas como construções sociais e acredita que a educação plurilíngue precisa favorecer todas as práticas linguísticas das crianças, e não simplesmente aquelas legitimadas nas escolas. “As crianças bilíngues têm um repertório complexo e extenso de características linguísticas e não simplesmente duas línguas limitadas – uma L1 e uma L2 ou árabe, chinês, inglês, espanhol etc.” (GARCÍA; LIN, 2017, p. 14).⁵⁴

Acadêmicos que defendem o uso da translanguagem na educação plurilíngue apoiam o desenvolvimento tanto de línguas minoritárias quanto de línguas majoritárias. Porém, eles o

⁵² Tradução livre minha do original: “*It provides a vision of the complexity of the relationships between the languages, their processing, and the existing links between them. By doing this, the focus is the multilingual person rather than the language. A multilingual person can have similar strengths and weaknesses in different dimensions of writing (content, structure, etc) and therefore, uses similar general strategies when facing the task of writing a composition independently of the language used for each of the compositions. The examples analysed here suggest that multilinguals establish “soft boundaries” between languages even in the case of written language and they take the elements they need from other languages*”.

⁵³ Tradução livre minha do original: “*In ‘translanguaging’, the input (reading or listening) tends to be in one language, and the output (speaking or writing) in the other language*”.

⁵⁴ Tradução livre minha do original: “*Bilingual children have one complex and extended repertoire of linguistic features and not simply two bounded languages – an L1 and an L2 or Arabic, Chinese, English, Spanish, etc.*”.

fazem partindo das diversas práticas de linguagem das crianças, e não simplesmente de uma posição em que elas têm uma L1 limitada à qual uma L2 e L3 são adicionadas.

O objetivo da educação plurilíngue deve ser o empoderamento dos alunos para que usem todo o seu repertório linguístico em diferentes situações, desenvolvendo, assim, maior criticidade e criatividade. As escolas devem, então, criar espaços nos quais os alunos tenham o poder de usar livremente todo o seu repertório linguístico para pensar profundamente, criar livremente e envolver-se civicamente (GARCÍA; LIN, 2017).

Baker (2006) apresenta quatro vantagens da translíngua: (1) promove uma compreensão mais profunda e completa do assunto; (2) pode ajudar os alunos a desenvolver o letramento em sua língua mais fraca; (3) a utilização das duas línguas pode facilitar a cooperação entre casa e escola; (4) a integração entre falantes fluentes de uma língua e alunos de outros níveis de proficiência é ajudada pela translíngua.

García (2009) estuda diferentes contextos em Nova York compostos por muitos imigrantes, ou seja, muitas crianças e adultos, no mínimo, bilíngues. Permitir o uso de todo o repertório linguístico do aluno nas salas de aula desse contexto se torna, então, uma questão de justiça social. A autora explica que, nas salas de aula de Nova York, uma forma mais solta de translíngua é frequentemente prevalente. Nesse sentido, Wright e Baker (2017, p. 76) também afirmam que “os alunos utilizam sistematicamente, estrategicamente e de maneira sensata os dois idiomas para maximizar o entendimento, a comunicação e o desempenho”.⁵⁵

Sabemos, entretanto, que grande parte das escolas distribui os idiomas em salas de aula separadas. Porém, mesmo quando há essa separação, os alunos frequentemente são ouvidos alternando as línguas. Isso normalmente reflete contextos e tradições locais, com professores e alunos usando translíngua. “Isto é, por vezes, para fins específicos, tais como incentivo, *feedback* individualizado, repreensões e, não menos importante, para ajudar na explicação e na compreensão entre os alunos” (WRIGHT; BAKER, 2017, p. 75).⁵⁶

Moore e Nikula (2016) observaram seis salas de aula CLIL (*Content and language integrated learning*) em três países diferentes (Finlândia, Espanha e Áustria), com o objetivo de verificar se ocorrem e quando ocorrem práticas de translíngua. Os alunos tinham entre 11 e 16 anos e todas as aulas analisadas continham episódios de translíngua.

⁵⁵ Tradução livre minha do original: *Students systematically, strategically, and sensibly use both languages to maximize understanding, communication, and performance* (WRIGHT; BAKER, 2017, p. 76)

⁵⁶ Tradução livre minha do original: *This is sometimes for specific purposes such as encouragement, individualized feedback, reprimands, and not least to aid explanation and understanding among students* (WRIGHT; BAKER, 2017, p. 75).

As autoras concluem que, quando se trata de orientar para a aprendizagem de conteúdo, os resultados da pesquisa demonstram que “as trocas em sala de aula podem lidar suavemente com questões de língua em conteúdo, evitando as quebras que provavelmente ocorreriam se um protocolo monolíngue de L2 estivesse em vigor” (MOORE; NIKULA, 2016, p. 232)⁵⁷.

Velasco e García (2014) realizaram um estudo examinando a translanguagem como um processo de autodireção na escrita de alunos bilíngues do Ensino Fundamental. Foram analisadas amostras do ensino de inglês em contexto bilíngue espanhol-inglês e coreano-inglês em Nova York. Das 24 amostras coletadas durante o semestre, em somente oito havia evidências de translanguagem. Cinco amostras foram selecionadas, pois representavam os dois tipos de programas (espanhol-inglês e coreano-inglês), as três etapas do processo de escrita (planejamento, elaboração e produção) e o uso de translanguagem de maneiras diferentes.

As cinco diferentes manifestações de como a translanguagem é usada no processo de escrita por estudantes bilíngues são: (1) Translanguagem no planejamento, usando multimodalidades e o repertório multilíngue; (2) Translanguagem no planejamento, para adquirir vocabulário e glossários; (3) Translanguagem na redação, usando o repertório plurilíngue; (4) Translanguagem em redação, para posterior recuperação e transformação de palavras e (5) Translanguagem no produto final, para engajamento retórico.

Velasco e García (2014) tinham como objetivo contribuir para a literatura emergente sobre a teoria da translanguagem. Para tanto, a partir dos textos analisados, apresentaram evidências de como a translanguagem, durante o processo de escrita – no planejamento, na redação e na produção –, é particularmente importante para os estudantes bilíngues, à medida que assim aprendem a autorregular seu complexo repertório linguístico.

Concluíram, ainda, que “a linguagem acelera o processo de desenvolvimento de habilidades para entender e pensar” (VELASCO; GARCÍA, 2014, p. 21)⁵⁸. E, como os bilíngues utilizam-se de todos os seus recursos linguísticos para participar de práticas de letramento, a adição e a integração de novos recursos linguísticos não pode ser feita sem referência aos recursos linguísticos que a criança já possui.

Além de realizarem a sua, Velasco e García (2014, p. 10) revisitaram também outras pesquisas sobre bilinguagem e chegaram à conclusão de que “o que todos esses estudos

⁵⁷ Tradução livre minha do original: [...] *multilingual classroom exchanges can smoothly deal with questions of language in content avoiding the breakdowns which would likely occur if a strict L2 monolingual protocol were in place* (MOORE; NIKULA, 2016, p. 232).

⁵⁸ Tradução livre minha do original: “*Language accelerates the process of developing abilities for understanding and thinking*”.

mostram é que escritores bilíngues usam diferentes estratégias de resolução de problemas e exibem formas de expressar significados que não estão presentes na escrita monolíngue”⁵⁹.

Se permitirmos que nossos alunos usem somente a língua-alvo nas aulas, especialmente quando forem aulas de LA ou L3 (línguas normalmente mais fracas), estaremos limitando sua capacidade de aprender. Portanto, podemos afirmar que a translíngua pode ser percebida como uma estratégia de comunicação eficaz.

Permitir o uso de todo o repertório linguístico em eventos de letramento é de suma importância. Alunos plurilíngues, ao serem convidados a discutir um texto monolíngue usando todos os seus idiomas, são mais capazes de compreendê-lo do que se limitados a apenas um idioma. Com o uso de mais idiomas, “as habilidades das crianças para criar, entender e usar o texto são ampliadas” (DURÁN, 2018, p. 73)⁶⁰. Também o uso de um mesmo texto lado a lado, nas duas ou mais línguas, é uma prática valiosa, pois proporciona aos alunos uma oportunidade de desenvolver uma consciência metalinguística.

Faz-se necessário que diferentes estudos e reflexões sobre o uso de todo o repertório linguístico do aluno na aprendizagem cheguem às mãos de educadores, de gestores de escolas e da comunidade em geral. Talvez assim mudanças ocorram em nossas escolas e a aprendizagem de diferentes línguas torne-se uma atividade mais significativa e valiosa para os nossos alunos.

Essas e outras pesquisas confirmam a eficácia e as peculiaridades da educação plurilíngue. É evidente que o resultado só será positivo se a escola (direção, professores e comunidade em geral) permitir que os alunos se desenvolvam de forma completa e se diferentes práticas de letramento forem valorizadas e realizadas.

Exatamente por esse motivo que pesquisas em escolas se tornam valiosas. É necessário investigar como as práticas de pluriletramento estão sendo realizadas, para então, se necessário, interferir ou expandir as boas práticas existentes.

⁵⁹ Tradução livre minha do original: “*What all these studies show is that bilingual writers use diferente problem-solving strategies and exhibit ways of expressing meaning that are not present in monolingual writing*”.

⁶⁰ Tradução livre minha do original: “[...] *children’s abilities to create, understand and use text are extended*”.

5 METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é apresentar os métodos utilizados para a realização da pesquisa, fornecendo também informações sobre os objetivos do trabalho. Além disso, o contexto onde a pesquisa foi realizada também será apresentado, junto com uma breve descrição dos participantes.

Iniciarei descrevendo os objetivos da pesquisa e, logo a seguir, apresento os procedimentos metodológicos, assim como sua abordagem de cunho qualitativo interpretativo.

5.1 OBJETIVOS

O objetivo principal do trabalho é observar o processo de letramento que ocorre em aulas de Língua Alemã como língua adicional em uma escola particular de currículo bilíngue português-inglês da região metropolitana de Porto Alegre, através de observação das práticas em sala de aula e da análise da habilidade de leitura e de escrita de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. A partir do objetivo geral, foram estabelecidos também objetivos específicos:

- a) Identificar e compreender as diferentes perspectivas sobre o bilinguismo;
- b) identificar e compreender os eventos de letramento e biletamento;
- c) identificar estratégias para o biletamento em escolas;
- d) refletir em relação ao papel do professor na educação bilíngue;
- e) elaborar hipóteses sobre o desenvolvimento da escrita de alunos plurilíngues.

Assim, a partir desses objetivos, traçamos as metodologias adequadas para cada etapa, tendo em vista também os participantes e o contexto de pesquisa.

5.2 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA

A seguir será apresentada a escola, contexto onde a pesquisa foi realizada. A escolha da escola se deu pelo fato de eu atuar nela como professora de Língua Portuguesa e Língua Alemã. Como o Currículo Bilíngue foi implementado há pouco tempo, uma verificação dos eventos de letramento torna-se necessária e produtiva para o contínuo sucesso do currículo. Para tanto, apresento, a seguir, a história do colégio, assim como também a história do currículo bilíngue e das outras línguas lecionadas na escola.

5.2.1 A estrutura

A escola selecionada para realizar esta pesquisa faz parte do grupo de escolas da Rede Sinodal – “escolas confessionais, com autonomia nos seus processos pedagógicos e administrativos, e formadoras, visando à formação integral do ser humano, preparando os alunos para exercer a liderança na sua comunidade”⁶¹ –, no Rio Grande do Sul.

A escola possui duas unidades, que são mantidas pela Instituição Sinodal de Assistência de Educação e Cultura – ISAEC, da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB. A primeira unidade, foco desta dissertação, foi fundada em 1936, e a segunda foi fundada em 2008.

A escola tem como missão “oferecer uma educação que visa à construção do conhecimento, ao desenvolvimento dos valores cristãos, à consciência ético-moral; e que valoriza a abordagem do novo, a diversidade cultural, a capacidade para solucionar os desafios da vida e a formação de líderes para a promoção do bem comum”.

A ação educativa é “de cunho sociointeracionista, que se dá, na construção do conhecimento, através de relações significativas entre professor/aluno e aluno/aluno, e que prioriza a criatividade, o raciocínio lógico, a liberdade de expressão, o senso crítico, a sensibilidade, a liderança, a autonomia, a solidariedade e o espírito cristão”.

O espaço escolar é amplo, as salas são arejadas e bem iluminadas, aparentemente adequadas para uma aprendizagem produtiva. A escola possui um prédio para a Educação Infantil (EI), um para os Anos Iniciais (AI) e outro para o Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). A partir do 6º ano, cada professor possui sua sala e são os alunos que mudam de ambiente.

A escola possui um quarto prédio, onde, no primeiro andar, está a biblioteca. Nela há algumas estantes com livros nas diferentes línguas aprendidas pelos alunos.

⁶¹ Esta bem como as demais informações sobre a escola citadas nesta seção estão disponíveis em: <http://web.sinodal.com.br/escola>. Acesso em: 27 jan. 2020.

Figura 2 – Biblioteca



Fonte: Acervo pessoal

Em cima da biblioteca, no segundo andar, encontram-se algumas das salas onde ocorrem as aulas de línguas. Essas salas são equipadas de acordo com as necessidades de alunos e professores, ou seja, há quadros interativos, números de mesas e cadeiras de acordo com o número de alunos, etc. Nelas estão expostos diversos trabalhos dos alunos e cartazes que estimulam a aprendizagem das línguas, pois explicam regras, informam expressões para diferentes situações, etc.

5.2.2 O currículo bilíngue

Em 2015, a escola passou a oferecer o ensino da Língua Inglesa em contexto curricular bilíngue. Nesse ano, alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental que optaram pelo currículo bilíngue, começaram a ter aulas de Língua Inglesa no turno inverso, com um total de 10 horas/aula semanais. Nos anos seguintes, o currículo bilíngue foi avançando gradativamente às outras séries, conforme aquelas turmas iam passando de ano. Atualmente, alunos do 1º ao 7º ano têm a possibilidade de fazer parte desse currículo.

No turno regular, os alunos do currículo bilíngue estudam com alunos do currículo regular. Nas aulas de Língua Inglesa, contudo, alunos que aprendem inglês como Língua Adicional têm aula separada daqueles que a aprendem como Segunda Língua.

Nas 10 horas/semanais que ocorrem no turno inverso, os alunos não só desenvolvem a oralidade e a escrita na língua inglesa, mas também conteúdos como matemática, ciências, música, artes etc. são lecionados na língua alvo. Portanto, a língua é tanto o objetivo a ser alcançado quanto a ferramenta para se alcançar esse objetivo.

As disciplinas do currículo bilíngue têm como base a estrutura curricular regular do nível e, para cursar o Bilíngue, é preciso estar matriculado na educação básica. O espaço para

as aulas é em um quinto prédio, separado do turno regular, possibilitando uma imersão maior nesse contexto, pois nesse espaço todas as informações e interações são em inglês. A partir do 6º ano, a carga horária diminui, por causa do aumento gradual da carga horária geral.

O objetivo da escola é oferecer ao aluno a possibilidade de adquirir uma segunda língua, por meio da qual seja capaz de refletir e se expressar com fluência e naturalidade. Além disso, outros saberes necessários para um desenvolvimento global do aluno são aprendidos através da segunda língua. Também se espera que o aluno esteja apto às provas de língua inglesa dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio, sem necessitar de apoio de cursos de idiomas.

Com o intuito apenas de diferenciar a classificação para a presente pesquisa, os alunos que participam do Currículo Bilíngue serão denominados de bilíngues integrais. Os alunos que optam pelo Currículo Regular, mas que também aprendem as diferentes línguas, porém com menos exposição, serão denominados de bilíngues parciais. Novamente, contudo, reforço que essas denominações não se tratam de conceitos, são apenas a forma que achamos para diferenciar os dois grupos de bilíngues na hora de fazer a análise, levando em consideração se estão integralmente inseridos no ensino bilíngue (currículo bilíngue, inglês como L2) ou se estão parcialmente inseridos no ensino bilíngue (inglês como língua estrangeira).

5.2.3 O ensino de línguas na escola

A escola sempre valorizou o ensino de línguas e tem, nos últimos anos, valorizado mais o ensino da língua alemã. Até 2014, a escola oferecia um período semanal na Educação Infantil (os períodos são sempre de 50min), dois no Ensino Fundamental e nenhum no Ensino Médio. A partir do 6º ano, os alunos eram divididos em três grupos de acordo com o seu nível de aprendizagem: nível A: mais proficiência na língua; nível B: conhecimento intermediário; nível C: alunos novos ou com pouco conhecimento da língua. No 9º ano, os alunos são divididos em quatro grupos (há um aumento de alunos nesse ano, pois preparam-se para ingressar no Ensino Médio do Colégio). O nível C passa a ser composto também por alunos com conhecimento intermediário da língua e o nível D passa a ser o nível com alunos novos ou pouco conhecimento da língua.

Em 2015, a escola passou a ser uma *PASCH-Schule* (“escola PASCH”), ou seja, passou a participar do programa *Schulen: Partner der Zukunft* (“Escolas: uma parceria para o futuro”), o qual é promovido e financiado pelo Ministério das Relações Exteriores, em cooperação com o Escritório Central de Escolas no Exterior (*Zentralstelle für das Auslandsschulwesen*), o

Instituto Goethe, o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (*Deutschen Akademischen Austauschdienst*) e o Serviço de Intercâmbio Pedagógico (*Pädagogischen Austauschdienst*) da secretaria da Conferência de Ministros da Educação.⁶² As vantagens de ser uma escola PASCH são muitas, entre elas, são oferecidos cursos de aperfeiçoamento para os professores, apoio para aquisição de materiais de ensino para a instituição, e é oferecida aos alunos a possibilidade de participação em atividades culturais, campeonatos e obtenção de bolsas de estudo para a Alemanha.

Nesse mesmo ano, os alunos do 5º ano também passaram a ser separados em níveis. Os níveis A do 6º ao 9º ano passaram a ter três períodos semanais. Os alunos do EM passaram a ter a possibilidade de inscreverem-se na Oficina de Língua Alemã do Ensino Médio, que ocorria, uma vez por semana, por duas horas. A esses alunos do Ensino Médio também foi possibilitado, pela primeira vez na escola, realizarem a prova DSD I (*Deutsches Sprachdiplom*), uma prova de proficiência em língua alemã, que corresponde ao nível A2/B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECR.

Em 2016, foram realizadas, pela primeira vez na escola, as provas *Internationale Vergleichsarbeit A1* (IV A1) e *Internationale Vergleichsarbeit A2* (IV A2), também provas de proficiência em língua alemã, correspondentes aos níveis A1 e A2 do QECR, respectivamente. A IV A1 foi feita por todos os alunos do 5º ano (88 alunos no total) e a IV A2 por alguns alunos do 9º ano (nível A, 21 alunos) e por alguns alunos da Oficina de Língua Alemã do Ensino Médio (6 alunos). Também foi realizada a prova ZDP A1+ (*Zentrale Deutschprüfung A1+*), que procura averiguar a proficiência em língua alemã em um nível intermediário entre A1 e A2. Dessa, participaram alguns alunos do 8º ano (nível A e nível B, 37 alunos no total).

Em 2017 tivemos mais mudanças. A oficina deixou de existir e os alunos do EM passaram a ter de optar, na 1ª e 2ª série desse segmento, entre aulas de espanhol ou alemão, ou seja, o alemão entrou na grade curricular do EM, mas sendo de escolha facultativa pelos estudantes. Já na 3ª série do EM, eles devem optar entre inglês, espanhol ou alemão, uma vez que o inglês, até então obrigatório, também passa a ser de escolha facultativa. Em função do número mais restrito de alunos inscritos (aproximadamente 25), os estudantes do EM não são divididos em níveis. A prova DSD I passou, então, a ser aplicada na 1ª do EM, para aqueles que assim optarem por fazê-la.

⁶² Mais informações disponíveis em: <https://www.pasch-net.de/de/index.html>. Acesso em: 19 nov. 2020.

Em 2019, a carga horária dos alunos do 5º e 8º ano, nível A, aumentou. No 5ºA, os alunos passaram a ter três períodos semanais e, no 8º ano, quatro períodos semanais. O 8ºA realizou, no segundo semestre, juntamente com os alunos do nível A do 9º ano, a prova IV A2.

A partir de 2020, as turmas de 9º ano passaram a ser divididas de outra maneira. Ao invés do nível D, foi acrescentado aos três já existentes (A, B e C) o nível A DSD I, que corresponde a alunos com maior nível de proficiência, nível A2/B1 do QECR.

Em 2020, a situação da língua alemã na escola é a seguinte:

- Educação Infantil: 1 período semanal;
- Ensino Fundamental (1º ao 9º ano): 2 períodos semanais nos Anos Iniciais e nos Anos Finais níveis B e C;
- Ensino Fundamental (níveis A): 6º ano - 3 períodos; 7º ano - 4 períodos; 8º ano - 4 períodos semanais.
- 9º ano: nível A DSD I - 4 períodos; nível A - 3 períodos; níveis B e C, como escrito acima, dois períodos semanais.
- Ensino Médio: alunos da 1ª e 2ª série continuam com dois períodos semanais, sendo que aqueles, cujo objetivo é prestar a prova de proficiência DSD I, têm ainda um período extra a tarde; na 3ª série, os alunos passam a ter 3 períodos semanais e podem realizar, pela primeira vez na escola, a prova de proficiência DSD II, prova de proficiência em língua alemã, que corresponde ao nível B2/C1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECR.

E em relação às provas de proficiência aplicadas, temos o seguinte quadro atualmente⁶³:

- *Internationale Vergleichsarbeit A1* – prestada por alunos do 5ºA;
- *Internationale Vergleichsarbeit A2* – prestada por alunos do 7ºA e 8ºA;
- *Deutsches Sprachdiplom I* (nível A2/B1) – prestada por alunos do 9ºA;
- *Deutsches Sprachdiplom II* (nível B2/C1) – prestada por alunos da 3ª série do EM.

A escola também valoriza o ensino de outras línguas. Como descrito acima, do 1º ao 7º ano⁶⁴, os alunos têm a possibilidade de participar do Currículo Bilíngue Português-Inglês. Porém, aulas de Língua Inglesa também são oferecidas no currículo regular.

⁶³ Cabe ressaltar que estou levando em conta o que está programado para o ano de 2020, não considerando as possíveis mudanças ocorridas em função da pandemia do Covid-19.

⁶⁴ Conforme essa turma for avançando, o objetivo da escola é chegar até o 9º ano.

Do 1º ao 4º ano dos AI, os alunos têm um período semanal; e do 5º ao 9º ano, eles passam a ter 3 períodos semanais. No EM, os alunos da 1ª e 2ª série têm dois períodos semanais, e os da 3ª série terão de optar entre uma das línguas, conforme explicado acima, tendo 3 períodos semanais de aula da língua escolhida.

Os alunos do 1º ao 5º ano dos AI são separados, nas aulas de Inglês do turno regular, em dois grupos: um grupo com os alunos bilíngues parciais e outro com os bilíngues integrais. Do 6º ano do EF à 3ª série do EM, os alunos são separados em níveis, ficando os alunos bilíngues em um grupo e o restante (aproximadamente 2/3 das turmas) em outros dois grupos, A e B (de acordo com o nível de proficiência, como em L. Alemã). Devido ao grande número de alunos, há, muitas vezes, dois grupos A e/ou dois grupos B. Não há nível C, pois todos os alunos já possuem algum conhecimento da língua. A prova de proficiência TOEFL® é aplicada em todos os grupos do 9º ano do EF e da 3ª série do EM.

O espanhol é a terceira língua adicional do EM, não sendo oferecida no EF. Como mencionado anteriormente, no EM, portanto, os alunos devem escolher qual língua estudar. Na 1ª e 2ª série optam entre alemão e espanhol (2 períodos semanais) e na 3ª entre alemão, espanhol e inglês (3 períodos semanais). Os alunos que optam pelas aulas de Língua Espanhola também são separados em níveis, porém, somente dois. Eles não realizam, na escola, nenhuma prova de proficiência em espanhol, pois o objetivo da escola é prepará-los para o vestibular e o ENEM.

No prédio administrativo da escola, encontra-se também uma escola de idiomas (Walk Together). Tanto alunos da escola, como a comunidade escolar, podem se matricular em aulas de Alemão, Inglês, Espanhol ou Francês. Como os alunos da Educação Infantil não possuem aulas de Inglês no currículo, alguns optam por matricular-se em cursos de idiomas.

5.3 PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa duas professoras e 63 alunos de três diferentes turmas. Destes, somente 18 alunos do 1º ano participaram dos momentos de escrita e leitura analisados neste trabalho. Detalharei, a seguir, o perfil das professoras e dos alunos que participaram de todos os momentos da pesquisa.

5.3.1 Professoras

As professoras participantes da pesquisa foram escolhidas em função das turmas. Uma professora leciona em todos os níveis da Educação Infantil e 1º ano, e a outra no 2º ano. Ambas têm formação em Letras Português/Alemão.

5.3.2 Alunos

Foram selecionadas três turmas para observação. Uma turma da Educação Infantil, o Infantil 4, ou seja, o último nível da Educação Infantil (16 alunos), um primeiro ano (23 alunos) e um segundo ano (25 alunos) dos Anos Iniciais. Foram escolhidas essas turmas, pois o interesse da pesquisa é verificar o processo de letramento, ou melhor, pluriletramento na fase inicial da alfabetização, em uma terceira língua. Para poder acompanhar o desenvolvimento dessas práticas, foram selecionados os três níveis de ensino.

Além de serem observados, 18 alunos do primeiro ano também participaram da coleta de dados. A escolha do primeiro ano para análise se deu, pois, na escola selecionada, os alunos deste ano estão, na sua maioria, lendo e escrevendo no segundo semestre do ano letivo.

O objetivo inicial da pesquisa era analisar 10 leituras e produções textuais de alunos bilíngues integrais e 10 de alunos bilíngues parciais, sendo estes alunos o grupo controle, criado com o objetivo de verificar possíveis diferenças nas habilidades observadas. Porém, na turma selecionada, somente nove alunos não estão matriculados no currículo bilíngue, sendo que um dos alunos faltou no dia em que foi realizada a produção textual em língua portuguesa. Assim, temos um grupo de bilíngues parciais de apenas 8 participantes – o que, contudo, não modifica a expectativa dos resultados.

Dos 14 alunos do primeiro ano que participam do currículo bilíngue, 10 foram selecionados para análise. A exclusão de quatro participantes também aconteceu pela falta dos alunos em algum momento da produção de dados (dois alunos não participaram da produção do texto em português e dois alunos não participaram do momento de leitura).

A tabela abaixo ilustra a configuração do grupo de alunos participantes.

Tabela 1 - Grupo de alunos participantes

	Alunos bilíngues integrais	Alunos bilíngues parciais	Total
Infantil 4			16
1º ano	14	9	23
2º ano	15	10	25

Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, detalharei cada turma e explicarei como funcionam as aulas de línguas em cada nível.

5.3.2.1 Alunos do Infantil 4

A turma da Infantil 4 é composta por 16 alunos (5 meninas e 11 meninos), com idades entre 5 e 6 anos. A turma é caracterizada pela professora regente como uma turma agitada, que necessita de limites e de organização. Apesar disso, a turma participa das aulas, contribuindo para a construção de conhecimento.

Na Educação Infantil, os alunos ainda não têm a opção do currículo bilíngue, tendo somente aulas de Língua Alemã no currículo. Essas aulas acontecem uma vez por semana e têm a duração de 50min. Porém, alguns alunos já fazem aulas de Língua Inglesa no turno contrário, fato que ficou comprovado pelos comentários dos alunos durante as aulas observadas.

5.3.2.2 Alunos do 1º ano

23 alunos (12 meninas e 11 meninos) compõe a turma de 1º ano do Ensino Fundamental observada para esta pesquisa. A turma foi caracterizada, por professores e pela coordenadora, como sendo uma turma muito capaz e querida. Isso se confirmou durante as observações.

Dos 23 alunos, 14 frequentam o currículo bilíngue português/inglês, ou seja, mais da metade da turma. Isso demonstra o interesse que os pais dessas crianças devem possuir na aprendizagem em mais de um idioma. Desses 14, seis são meninos e oito são meninas.

Todos os alunos do 1º ano têm, no turno regular, aulas de Língua Alemã, a dois períodos semanais de 50min, e de Língua Inglesa, também a dois períodos semanais de 50min, como línguas adicionais. Além dessas aulas, os alunos que frequentam o currículo bilíngue possuem ainda aulas em língua inglesa no turno contrário.

De acordo com o que foi apresentado no capítulo teórico, para esses alunos, as línguas configuram-se da seguinte maneira:

Primeira língua (L1) – português

Segunda língua (L2) – inglês

Terceira língua (L3) – alemão

5.3.2.3 Alunos do 2º ano

A turma do 2º ano selecionada para a pesquisa foi a turma 23. A turma é composta por 25 alunos, sendo 12 meninas e 13 meninos. Dos 25 alunos, 15 frequentam o currículo bilíngue, ou seja, 60% da turma. Dos 15 alunos que estão matriculados no bilíngue, somente 5 são meninas.

Os alunos do 2º ano possuem a mesma grade curricular do 1º ano, tornando-se, assim desnecessária a representação das línguas para essa turma, a qual seria a mesma.

5.4 A COLETA DE DADOS

A fim de realizar um estudo de caso e apresentar uma análise qualitativa sobre aspectos do bilinguismo presentes nessa escola em específico, era essencial realizar uma pesquisa empírica, com ida a campo, para poder coletar os dados necessários. Para esse levantamento, adotei os seguintes procedimentos:

- a) Observação de aulas: 10 períodos de aulas (a 50min cada) foram observados nas duas turmas selecionadas dos Anos Iniciais. As aulas foram observadas em sequência, possibilitando uma visão mais fiel das práticas realizadas pelos alunos. As informações foram registradas em um diário de campo. Na Educação Infantil, foi possível observar somente 4h/a no ano de 2019. Isso aconteceu por três motivos: 1) a coleta de dados começou somente no final de outubro (24/10); 2) o Infantil 4 tem somente uma aula por semana; 3) diversos eventos de final de ano aconteceram nos períodos de L. Alemã. O objetivo era continuar observando essa turma em 2020, porém, antes disso ser possível, começaram os estudos on-line. O objetivo da observação era verificar como e quando ocorrem práticas de letramento nessas turmas.
- b) Coleta de produções textuais: Com o intuito de verificar a escrita dos alunos, foram recolhidas produções textuais em língua portuguesa e em língua alemã. A produção em língua portuguesa escolhida foi uma escrita espontânea, ou seja, sem auxílio de adultos, realizada pela professora regente da turma. Para essa tarefa, os alunos escreveram frases se apresentando.

A produção textual em língua alemã também foi uma escrita espontânea, sem a ajuda da professora, realizada em aula. Porém, pela fase em que os alunos se encontravam, a escrita foi de somente palavras sobre o assunto estudado no momento (materiais escolares).

- c) Coleta de leituras: Os participantes foram convidados a participar de um momento de leitura. Um livro previamente selecionado por mim foi lido por cada aluno em uma sala reservada para o momento. Ao redor das páginas do livro, o nome de determinados animais (um animal por página, sendo este a resposta à frase interrogativa da página) aparece em oito línguas diferentes (alemão, inglês, francês, grego, italiano, russo, espanhol e turco). Durante a leitura, solicitei que alguns alunos dissessem o nome do animal e apontassem para o nome em alemão e em inglês. Não realizei essa prática com todos, pois alguns alunos estavam muito nervosos e uma interrupção iria agravar a situação. As leituras foram gravadas, para uma melhor análise posterior.

5.5 DA ANÁLISE DOS DADOS

Após feitas as observações e a coleta de dados, transcrevi todo o material para melhor análise. Pelas observações terem gerado muitos dados, comecei a análise identificando práticas regulares.

O foco das observações eram as práticas de letramento das crianças, ou seja, como o aluno lida com o texto escrito. Portanto, revi a transcrição das aulas e selecionei somente esses momentos para uma posterior reflexão.

Para melhor analisar as produções textuais em língua alemã, gerei dois quadros, sendo um dos alunos bilíngues integrais e o outro dos bilíngues parciais, com todas as palavras (materiais escolares) utilizadas pelos participantes e como cada um dos alunos as escreveu, a fim de ter, assim, uma visão geral da escrita em língua alemã.

Como as produções textuais em língua portuguesa não eram de um grupo de palavras selecionadas, optei por observar e registrar, também em dois quadros (alunos bilíngues integrais x alunos bilíngues parciais), as palavras escritas de maneira incorreta. Com o cuidado de não ser injusta com os alunos que talvez tenham se exposto e escrito mais, também contei o número de palavras escritas por cada aluno, para verificar se havia alguma relação.

Para analisar a leitura dos alunos, as gravações foram ouvidas cuidadosamente por diversas vezes. Como todos os alunos leram o mesmo livro, foi possível verificar regularidades em algumas leituras e formar possíveis hipóteses.

Em um primeiro momento, antes de ouvir as gravações, selecionei palavras do livro, que possuíam relações entre grafemas-fonemas diferentes nas línguas em questão. Após montei um quadro com essas palavras para, durante a escuta das gravações, verificar como cada aluno pronunciava tais relações.

Meu objetivo era verificar se 1) os alunos, ao lerem essas palavras, se baseariam na relação grafema-fonema já conhecida do português; 2) os alunos já conheceriam essa relação em alemão; 3) os alunos usariam as relações grafema-fonema já aprendidas do inglês. Ou seja, meu objetivo era verificar a transferência e a influência dessa habilidade entre as línguas.

Durante a análise, recorrerei constantemente à teoria, para embasar as minhas escolhas por trazer certos aspectos para análise.

A análise dos dados será apresentada nos capítulos a seguir, dividida entre os dados obtidos a partir das observações e os dados obtidos a partir das testagens.

6 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ESCOLA

A partir da observação de 10h/a em cada uma das três turmas selecionadas (Infantil 4, 1º ano e 2º ano), foi possível estabelecer uma visão sobre as práticas de letramento que ocorrem nesses níveis. Nas próximas seções, apresento as situações de maior valia para discussão e reflexão.

6.1 PRIMEIROS PASSOS NO INFANTIL 4

Como já mencionado, no ano de 2019, foi possível observar somente 4h/a no Infantil 4.

Na Infantil 4, as crianças aguardam ansiosamente pelas aulas de Língua Alemã. A professora regente acompanha os alunos e, junto com a professora de Língua Alemã, auxilia na aprendizagem das crianças. Nessa idade (5 anos), os alunos estão tendo seus primeiros contatos com a escrita, tanto da primeira quanto de outras línguas. Portanto, tornam-se necessários o cuidado e a atenção no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos.

Por diversos momentos, durante as aulas, ambas as professoras incentivam e provocam os alunos para que eles criem hipóteses relacionadas à escrita de algumas palavras. Também o contato com materiais escritos é constante. Durante as quatro aulas observadas, ocorreram práticas pedagógicas envolvendo o letramento.

Além do contato com o texto escrito, as crianças também se utilizaram das outras línguas (português e inglês) para participar dos momentos da aula. Julgo essas situações de extrema importância para este trabalho, já que demonstram a capacidade dos alunos de fazerem relações e transferências para melhorar seu aprendizado.

A seguir, irei transcrever alguns excertos que considere mais significativos para melhor reflexão. O objetivo é apenas averiguar o que acontece durante as aulas, sem analisar questões didáticas-metodológicas da prática docente.

Excerto 1, aula 1

A professora de alemão (*Frau*⁶⁵) apresenta a personagem principal da história que será contada a seguir. A personagem é um peixe colorido, como o arco-íris. A Frau mostra um outro peixe e diz “*der Fisch*”, depois, mostra um arco-íris e diz “*der Regengoben*”. A seguir, mostra a personagem principal do livro e completa: “*der Regenbogenfisch*” (“o Peixe Arco-Íris”).

⁶⁵ Utilizarei o pronome *Frau* (senhora) para me referir às professoras de alemão da escola. Essa também é a forma como os alunos se referem às professoras.

A professora titular questiona os alunos: Com qual letra começa o nome do peixe?

Alunos: Com R!

A Frau mostra vários peixes coloridos (cada peixe com uma cor) e questiona:

Frau: Qual a cor deste peixe?

Aluno1: *Blue!*

Frau: *Blau!* E como é “rosa” em alemão?

Alunos não respondem.

Frau: *Rosa.*

Aluno2: Parece português!

A Frau mostra um peixe marrom e diz “*braun*”.

Aluno3: Parece em inglês!

Nesse excerto fica clara a capacidade e o interesse dos alunos de, constantemente, pensarem nas línguas que conhecem. Sem estímulo da professora, os próprios alunos chegam à conclusão das similaridades dos idiomas, o que os auxilia na aprendizagem do novo vocabulário.

Essa tradução é vista como positiva também por outros estudiosos. Cummins (2007, p. 237) afirma que “[...] a tradução da L1 para a L2 e da L2 para a L1 pode ser uma ferramenta poderosa para desenvolver habilidades de linguagem e letramento e aumentar a consciência metalinguística”.⁶⁶

Excerto 2, aula 2

Na aula seguinte, ao seguir para a contação da história, a Frau mostra novamente um arco-íris e pergunta qual o nome daquele “objeto”.

Aluno1: Arco-íris!

Frau: E em alemão?

Aluno2: *Rainbogen!*

Frau: Quase!

Aluno3: *Regenbogen!*

Frau: Isso! *Sehr gut! Der Regenbogen!*

⁶⁶ Tradução livre minha do original: “[...] *translation from L1 to L2 and from L2 to L1 can be a powerful tool to develop language and literacy skills and increase metalinguistic awareness*”.

Novamente, um exemplo da semelhança das línguas e de como o uso de todo o repertório linguístico do aluno pode ser útil na aprendizagem de outras línguas. Ao tentar lembrar o nome do arco-íris, um aluno lembrou que começava com “chuva”, utilizando, então, a palavra referente que conhecia em outra língua (não a materna, português, mas em inglês: “rain”). As palavras são parecidas, o que auxiliou um segundo aluno a se lembrar da palavra em alemão.

Durante a contação da história, a Frau lia com o livro voltado para os alunos, possibilitando que estes também acompanhassem o escrito, caso quisessem. De acordo com Fayol (2014, p. 47) a leitura de livros de histórias “[...] fornece às crianças exemplos de léxico e de formas sintáticas relativamente complexas, contribuindo para familiarizá-las com a escrita”.

Excerto 3, aula 3

Frau: *Wie geht's dir?*

Aluno1: *Prima!*

Frau mostra uma carinha que representa a resposta do aluno. Essa dinâmica é realizada com todos os alunos da sala.

Professora regente: Vocês lembram que estudamos as letras estrangeiras? Quais são elas?

Alunos: K, Y e W!

Professora: Isso, muito bem! E o que nós falamos várias vezes que tem a letra W?

Aluno2 (Theo): *Wie geht's dir!*

Frau: Isso, Theo, *sehr gut!*

Professora: E quantas palavras têm essa pergunta?

Professora repete a frase, fazendo pausas entre as palavras. Alunos “chutam” algumas respostas (2, 6, 3). A professora regente confirma que são três palavras. Ela escreve no quadro e os alunos acompanham, falando as palavras.

Figura 3 - Quadro com frase interrogativa



Fonte: Acervo pessoal

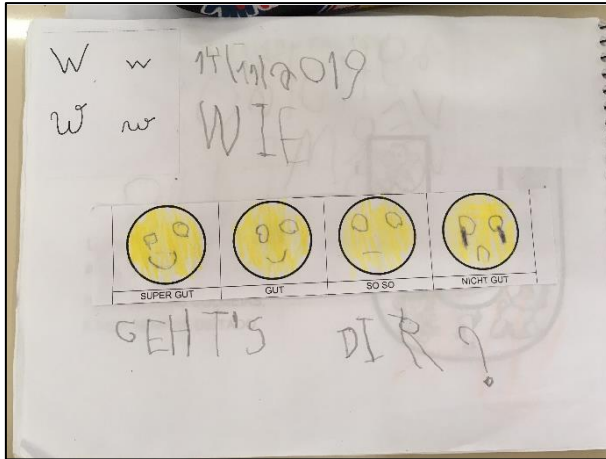
Para escrever, juntos vão fazendo o som das letras. Os alunos arriscam palpites de qual letra é a próxima. Na palavra “*Wie*” acertam até o <wi>. A Frau (professora de alemão) e a professora titular então explicam, em linguagem mais inteligível para a faixa-etária, que o <e>, nessa palavra, não tem som, mas serve para deixar a vogal <i> mais longa. Ao escrever a palavra “*dir*”, a professora titular explica que, nessa situação, o <r> tem som de [a].

Para aquisição da escrita e da leitura, essa atividade é muito valiosa. Sordi (2017, p. 37) argumenta que

[...] é necessário ter presente que a língua, no seu modo oral, é formada por unidades linguísticas mínimas, que são os sons da fala ou os segmentos, e que os caracteres do alfabeto representam, na escrita, essas unidades mínimas. Dessa forma, considera-se relevante que o treino da capacidade de segmentação dos sons da fala (segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas nos sons que as compõem), é crucial para a compreensão do funcionamento do código alfabético.

Após a reflexão com as professoras, a Frau (professora de alemão) explica a tarefa que farão. Os alunos recebem círculos, onde devem desenhar um rosto transmitindo o sentimento escrito em cada um deles. Devem também copiar a pergunta que está escrita no quadro.

Figura 4 - Tarefa realizada por um aluno



Fonte: Acervo pessoal

Percebemos, observando a imagem, que os alunos estão em processo de aquisição da letra, cuja produção é delicada e exige treino. Conforme Fayol (2014, p. 45), “ela necessita de um desenvolvimento complexo que engloba três dimensões: a motricidade (e principalmente os movimentos finos dos dedos e da mão), a percepção e a cognição”. Os alunos ainda estão, como podemos ver, no processo para aprimorar o traçado das letras.

Apesar disso, os alunos realizam a tarefa sem dificuldade, principalmente ao reconhecerem, sem auxílio de outra pessoa, os sentimentos escritos em cada círculo.

De acordo com Fayol (2014, p. 53-54),

a ativação do princípio alfabético e a prática da leitura e da escrita acarretam a extensão do conhecimento dos fonemas e das associações que eles mantêm com os grafemas. Esses inter-relacionamentos se aceleram quanto mais intensa for a prática e quanto mais ela intervier nos dois sentidos (na leitura e na escrita).

Reflexões como essa são, portanto, muito importantes na aprendizagem dos alunos. Além de aprenderem a escrita de novas palavras em outra língua, aprendem conseqüentemente a lê-las e desenvolvem a consciência de que cada língua possui diferentes relações entre os grafemas e os fonemas.

Excerto 4, aula 4

Ao lembrar a história do “*Regenbogenfisch*” com os alunos, a Frau questiona:

Frau: Na história, tinha uma personagem chamada “*Tintenfisch*”. O que é *Fisch*?

Alunos: Peixe!

Frau: E “*Tinten*”? Tem uma palavra parecida em português!

Aluno1: Tinta!

A *Frau* continua a reflexão sobre o nome da personagem.

Novamente um exemplo da vantagem de se trabalhar utilizando todo o repertório linguístico do aluno. Dessa maneira, todos os alunos, inclusive os iniciantes, conseguem participar ativamente dos momentos de aprendizagem (CUMMINS, 2007). Também os conhecimentos prévios dos alunos são ativados, e isso gera efeitos positivos, pois torna a aprendizagem mais significativa.

Esses são somente alguns exemplos de situações onde os alunos estavam envolvidos em práticas de letramento e trabalharam de maneira consciente a língua e suas características, relacionando-a com seus conhecimentos prévios de outras línguas.

6.2 TESTANDO CONHECIMENTOS NO 1º ANO

Os alunos do 1ª ano do Ensino Fundamental, na época de observação, já estavam lendo e escrevendo (cada um no seu ritmo, alguns mais desenvolvidos que outros). Os alunos são, em geral, muito participativos e gostavam de mostrar seu conhecimento para mim, enquanto “visitante”.

Nas 10 aulas observadas ocorreram práticas de letramento. Também a comparação entre as línguas (português/inglês/alemão) se mostrou presente nessa turma. A seguir trago os principais momentos para reflexão.

Excerto 1, aula 1

A *Frau* está introduzindo um novo vocabulário, materiais escolares. Ela retira de uma sacola diversos materiais e, junto com os alunos, vão descobrindo os nomes em alemão. Ela retira um livro.

Aluna1: *Book!*

Frau: Em alemão, “*Buch*”, parecido com o inglês!

Os alunos ainda não conheciam o nome dos materiais escolares em alemão. A aluna, para poder participar da atividade, utilizou-se do conhecimento que tinha: o nome do objeto em inglês. A partir da resposta da aluna, a professora apresenta o nome em alemão, chamando a atenção dos alunos para a semelhança das palavras.

Valorizar o conhecimento do aluno é muito importante. Como eles estão inseridos em um contexto de aprendizagem plurilíngue (neste caso, três línguas), estão constantemente

fazendo conexões plurais durante a aprendizagem. É tarefa do professor, então, “[...] nutrir essa estratégia de aprendizagem e ajudar os alunos a aplicá-la com mais eficiência” (CUMMINS, 2007, p. 229).⁶⁷

Excerto 2, aula 2

A Frau está retomando o nome dos materiais escolares. Com a ajuda dos alunos, ela escreve os respectivos nomes no quadro.

Aluno1: Computador em alemão parece bem como em português!

Frau: *Sehr gut!*

Percebe-se que a identificação de similaridades entre as línguas é recorrente nas aulas de L. Alemã. Formas linguísticas semelhantes, como no excerto acima (*Computer* – computador) são facilmente identificadas pelos alunos, o que, conseqüentemente, permite que desenvolvam hipóteses sobre semelhanças das línguas. O elogio da professora, neste momento, é extremamente importante. De acordo com Hufeisen e Neuner (2004, p. 25),

trazer à tona esse processo inicialmente "silencioso" de formar hipóteses sobre semelhanças linguísticas discerníveis e encorajar repetidamente os alunos a falar sobre suas observações a respeito da nova língua que estão aprendendo é uma das principais características da tarefa do ensino de línguas terciárias.⁶⁸

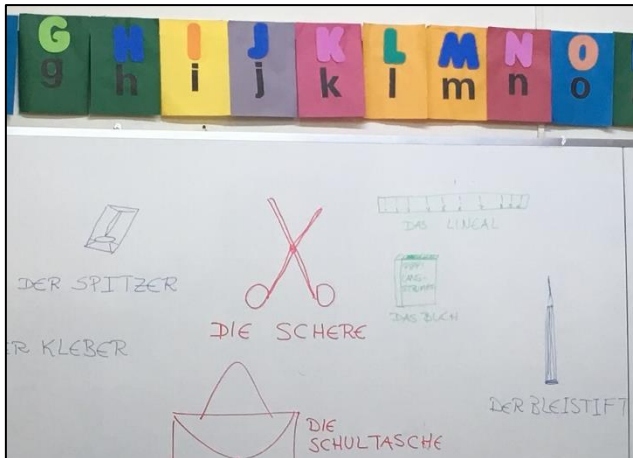
Excerto 3, aula 5

A Frau desenha no quadro um pedaço de cada material escolar. Alunos adivinham qual é, dizem o nome em alemão e a Frau escreve no quadro (novamente com artigo e com a cor correspondente a ele).

⁶⁷ Tradução livre minha do original: “[...] *nurture this learning strategy and help students to apply it more efficiently*”.

⁶⁸ Tradução livre minha do original: “*Bringing this initially "silent" process of forming hypotheses about discernible linguistic similarities to the surface and repeatedly encouraging learners to talk about their observations regarding the new language they are learning is a major characteristic of the task of tertiary language teaching*”.

Figura 5 - Quadro com os desenhos e nomes de materiais escolares



Fonte: Acervo pessoal

Após ter escrito todos os nomes no quadro, ela explica aos alunos que eles farão um presente para mim. Eles irão desenhar, pintar e escrever o nome de vários materiais escolares, daqueles que eles quiserem e lembrarem o nome. A Frau ainda explica que irá apagar os nomes do quadro. Alguns alunos ficam preocupados, dizem que não irão se lembrar da escrita de cada material. A Frau os tranquiliza, dizendo que podem escrever do jeito que eles acham que é. Os alunos ficam empolgados e desenham com capricho. Alguns alunos perguntam quanto à escrita de algumas palavras. A Frau somente repete a palavra devagar em alemão e diz para o aluno escrever da sua maneira.

Uma aluna me procura e diz: Não conta para a Frau, mas eu escrevi uma palavra em português. A aluna me mostra o desenho, onde, abaixo do apontador (*Spitzer*, em alemão) está escrito “pizza”.

Esse foi o momento em que os alunos realizaram a produção textual que será analisada no próximo capítulo. Foi um momento muito rico, pois pude perceber a dedicação dos alunos e a tentativa de acertar. Alguns olhavam para o lado, tentando enxergar o que o colega estava escrevendo, outros estavam bem seguros e escreveram sem perguntar.

Excerto 4, aula 6

Nessa aula, eles trabalham com o jogo da forca; a Frau o realiza duas vezes com os alunos. Na primeira vez, os alunos não acertam a palavra *Lineal* (“régua”). Na segunda, *Schere* (“tesoura”), uma aluna acerta a letra “e” e outra adivinha a palavra.

Essa é uma boa atividade para se trabalhar a escrita das palavras, pois, através da brincadeira, os alunos estão vendo a escrita das diferentes palavras e internalizando as letras que as compõem.

Em outra aula, a pedido dos alunos, eu brinco com eles de força. Em um primeiro momento, os alunos têm o desejo de logo falar a palavra inteira; peço que eles me falem as letras, e assim a brincadeira continua. De maneira impressionante, os alunos acertam a escrita, ditando letra por letra, das palavras *Bleistift* e *Mäppchen*. Após esse primeiro momento, chamo alguns alunos para conduzirem a brincadeira. Eu auxilio com a quantidade de letras da palavra, quando necessário.

Quando aparece a palavra *Schere*, um aluno logo diz: “É com <sch>”. Já na palavra *Waschbär*, o aluno escreve com <v>. Questiono qual o som da letra <v> no alemão, dando o exemplo de *Vogel* ['fogel]. Nesse momento, outro aluno corrige, dizendo que *Waschbär* é com <w>. Novamente acertam o uso do <sch>, mas erram o <bar>, escrevendo <bea>. Eu auxilio e explico quais as letras que correspondem aos fonemas /ɛ:/ e /r/.

Esse foi um momento muito importante, pois “[...] um ensino explícito e sistemático da ortografia de um número restrito de palavras é indispensável” (FAYOL, 2014, p. 70). A partir dessas experiências, os alunos começam a perceber as diferentes relações entre os fonemas e grafemas na língua alemã.

É interessante observar como algumas relações já estão internalizadas nos alunos, como, por exemplo, o fonema /ʃ/, representado na língua alemã com os grafemas <sch>, talvez devido à quantidade de sobrenomes, marcas e nomes de comércio em alemão presentes na paisagem linguística diária do entorno dessas crianças (PUPP SPINASSÉ; KÄFER, 2017). Já outros, mais complexos, como o <r> no final da palavra, ainda precisam ser mais trabalhados.

Excerto 5, aula 9

Após contar uma história sobre a personagem Rolfi, fantoche que acompanha as aulas de Língua Alemã do 1º ano, a Frau mostra uma imagem da personagem e pergunta:

Frau: *Was macht Rolfi?*

Aluna1: *Sleeping.*

Frau: *Isso, er schläft!*

No excerto apresentado, é possível verificar novamente como os alunos se utilizam de todo o repertório na construção de conhecimento. Importante foi a reação da Frau, que

concordou com a aluna, porém, repetindo a palavra em alemão. Assim, a aluna é valorizada pelo conhecimento já adquirido e logo a seguir todos têm a oportunidade de aprender o vocabulário novo em alemão.

Excerto 6, aula 10

Nessa aula, são introduzidos os números de 1 a 10. Os alunos assistem a um vídeo, no qual aparecem diferentes objetos, na quantidade dita pelo narrador. O número não aparece escrito em nenhum momento. Num segundo momento da aula, a Frau mostra cartelas com diferentes quantidades de pontos e o respectivo número escrito embaixo. Quando pergunta aos alunos quantos pontos tem na cartela, ela tapa a escrita do número; porém, assim que respondido, mostra a eles a escrita. Durante essa atividade, muitos alunos falam os números em inglês; a Frau não reage, somente espera eles acertarem em alemão.

Novamente o inglês está presente na aprendizagem da L3. Apesar de a professora não interferir, os alunos fazem relações entre as duas línguas, inglês e alemão. Outro aspecto importante desse excerto é a presença do número escrito nas cartelas. A presença de elementos visuais nas línguas estudadas pode aumentar a retenção de verbetes linguísticos a serem aprendidos (CENOZ; GORTER, 2008; SAYER, 2010). Ou seja, quanto mais contato com a escrita da L3 ou de outras línguas, mesmo sem menção direta a ela, maiores as chances de os alunos internalizarem a escrita das diferentes palavras.

6.3 PRATICANDO A ESCRITA NO 2º ANO

Os alunos do 2º ano da escola pesquisa já estão alfabetizados, ou seja, são capazes de ler e produzir textos em português de acordo com o seu nível. Em alemão, escrevem sozinhos algumas palavras. Frases, porém, ainda são copiadas do quadro. Esta se mostrou como a turma mais agitada das observadas, porém, assim como as outras, são ativos de maneira positiva, contribuindo com colocações importantes durante as aulas.

Descrevo abaixo os momentos relacionados a práticas de letramento ou consciência linguística mais importantes das aulas observadas.

Excerto 1, aula 2

Após a Frau1⁶⁹ contar uma história para os alunos, eles montam o seu próprio livro sobre a história. O livro já vem com algumas palavras e imagens, os alunos devem pintá-lo e montá-lo. Depois disso, eles treinam contar a história para apresentá-la aos colegas e à professora mais tarde.

Um aluno se aproxima de mim e me conta a história. Os dias da semana estão escritos no livro, o aluno lê:

Aluno: [fr] [ei] [tag]

Não interrompo, ele termina a história e volta para o seu lugar.

Esse é um exemplo claro de transferência de consciência fonológica (CUMMINS, 2007), ou seja, o aluno tem o conhecimento de que as palavras são compostas por sons distintos. Porém, ele ainda não aprendeu que os grafemas <ei> formam o par de fonemas /ai/ em alemão, por isso utiliza o conhecimento que ele tem da língua portuguesa para conseguir realizar a leitura.

Excerto 2, aula 3

A Frau1 mostra a imagem de um pirata para a turma. Após conversarem sobre ele, mostra outras imagens. Entre elas, uma imagem de dinheiro.

Aluna: *Money!*

Frau1: *Auf Deutsch, Geld!*

A Frau1 explica que eles escutarão uma música. Ela mostra vários pedaços de papéis com a letra separada. Ela lê as frases e coloca-as no chão. Um aluno tenta colocar as frases na suposta ordem. Após isso, escutam a música. Alunos e Frau1 conferem se as frases estão na ordem correta. Como não estão, alguns alunos as tentam arrumar, enquanto escutam a música mais duas vezes. Alguns alunos não acertam, portanto, a Frau1 os auxilia.

Em um segundo momento, a Frau1 escolhe alguns alunos para colocarem as imagens antes apresentadas do lado da frase correspondente. Nessa atividade saem-se bem, acertando a correspondência imagem–frase.

⁶⁹ O número 1 foi acrescentado na frente do pronome *Frau*, pois se trata de outra professora de Língua Alemã, diferente da observada nas turmas de Infantil 4 e 1º ano.

Novamente, percebe-se a presença do inglês durante a aula. Por não saber o nome de “dinheiro” em alemão, a aluna prefere dizê-lo em inglês, provavelmente por estarem em uma aula de língua adicional e o inglês aproximar-se mais com a língua em questão (alemão).

A dinâmica com a letra da música é uma atividade difícil, pois exige dos alunos não só a leitura das frases escritas nos papéis, mas também a capacidade de ouvir a letra no rádio e relacionar o que estão ouvindo com o escrito. Apesar da dificuldade, é uma atividade muito interessante, pois “obriga” os alunos a prestarem atenção no escrito, já os auxiliando na leitura e na aprendizagem da relação entre os grafemas e os fonemas.

Excerto 3, aula 3

A Frau1 explica que farão uma dinâmica: um/a aluno/a se para na frente da turma e fala as letras do alfabeto em pensamento. Em um dado momento, a Frau1 diz *Stop*, e, nessa hora, o/a aluno/a joga uma bolinha para um/a colega e diz: *Ein Wort mit “---”* (dizendo a letra sorteada).

Aluna1: *Ein Wort mit <e>*.

Aluna2: *Eis!*

Aluno3: *Ein Wort mit <p>*.

Aluno4: *Pirat!*

Aluno5: *Ein Wort mit *.

Aluno6: *Brot!*

Aluna7: *Ein Wort mit <k>*.

Aluna8: *Katze!*

A partir dessa dinâmica, podemos perceber que alguns alunos já perceberam algumas características da língua alemã. A aluna 2, por exemplo, ao escolher a palavra *Eis*, demonstra já ter conhecimento de que os grafemas <ei> representam os fonemas /ai/. A aluna 7 também demonstra ter aprendido que o fonema /k/ na língua alemã é representado, no início da palavra, com a letra <k>, diferentemente da língua portuguesa, que, nesse caso, seria representado com a letra <c>.

Novamente, o ensino explícito da correspondência entre letras e fonemas ocorre, demonstrando essa ser uma prática comum na escola. Capovilla e Capovilla (2000, p. 24) afirmam que “[...] o treino sistemático da consciência fonológica e o ensino explícito de correspondências entre letras e sons podem ser de grande auxílio aos alunos em vencer o desafio da aprendizagem da linguagem escrita”.

Excerto 4, aula 5

Nesse encontro, os adjetivos são introduzidos. A Frau1 mostra diferentes figuras que representam alguns adjetivos. Ela apresenta a imagem e diz o adjetivo correspondente, e os alunos repetem. Depois disso, ela cola as figuras no quadro. A Frau tem os adjetivos escritos em pedaços de papel, ela não os lê para os alunos. Um aluno é chamado por vez, podendo escolher o papel e colá-lo abaixo da imagem correta. Todos os alunos acertam o local.

Figura 6 - Quadro com imagens e adjetivos



Fonte: Acervo pessoal

Nessa atividade, os alunos precisam ler os adjetivos sozinhos, sem o auxílio da professora. Algumas palavras possuem relações mais diretas entre grafemas e fonemas, como *dick* – [ˈdɪk] (em português, “gordo”), porém outras, como, por exemplo, *hässlich* – [ˈhɛslɪç] (em português, “feio”), exigem que o aluno reflita mais sobre a pronúncia correta. Para isso, ele também precisa lembrar de como a professora e ele mesmo pronunciaram as palavras na dinâmica anterior.

Excerto 5, aula 10

Após retomar os adjetivos, a Frau explica que a próxima atividade será realizada no caderno. Ela escreve no quadro “*Ich bin*” e pede que um aluno o leia. Depois da leitura, alguns alunos já falam adjetivos. Então, ela explica que eles deverão escrever dois adjetivos, e escreve no quadro o exemplo “*Ich bin groß und dünn*” (Eu sou grande e magro). Na segunda metade da folha, eles devem escrever sobre um membro da família. A Frau escreve no quadro:

Meine Mutter ist lieb und schön (Minha mãe é querida e bonita)

Mein Vater ist groß und dick (Meu pai é grande e gordo)

Ela questiona os alunos: “Por que aqui é ‘*meinE*’ e aqui é ‘*mein*’?”

Aluna: “Porque ‘*meine*’ é para feminino e ‘*mein*’ para masculino”.

A Frau ainda questiona como seria para outros membros da família. Ela fala um nome, por exemplo, “*Tante*” (tia), e os alunos dizem o pronome correspondente. Após a explicação, os alunos realizam a atividade no caderno.

A partir da atividade descrita acima, pode-se perceber que a professora trabalha, em outros momentos, características da língua com os alunos. Por isso, ao questionar sobre o *meine* e o *mein*, a aluna logo sabia a resposta correta. Esse processo de tornar o conhecimento explícito é muito importante, pois desenvolvemos a atenção do aluno para aspectos da linguagem, desenvolvendo a habilidade de raciocínio deles.

É necessário que o aluno entenda o conteúdo, para não apenas reproduzi-lo, mas sim utilizá-lo e adaptá-lo a diversas situações. Para isso, “os professores devem concentrar a atenção dos alunos nos principais itens de gramática e vocabulário” (JUDD; TAN; WALBERG, 2001, p. 7).⁷⁰ Como benefício, a aprendizagem de diferentes línguas torna-se mais significativa.

As observações foram de suma importância para compreender como e quando ocorrem práticas de letramento nessas séries. Também são relevantes para analisar como as professoras trabalham questões relacionadas diretamente com a escrita e a gramática da língua alemã de forma explícita, fomentando a conscientização linguística, e quanto disso os alunos internalizam. Além disso, fazer paralelos entre as outras línguas presentes no repertório linguístico do estudante é uma prática legítima no aprendizado de uma L3, pois é uma reconhecida estratégia de aprendizado (CENOZ; GORTER, 2011).

Por um tempo, dizia-se prejudicial falar sobre gramática com os alunos (HAWKINS, 1999); porém, por vezes, faz-se necessária uma explicação para esclarecer dúvidas. É claro que as aulas não devem ser somente sobre gramática, mas quando um aluno demonstra interesse e questiona, é dever do professor explicar o fenômeno de maneira clara e simples, como feito pelas professoras observadas nesta pesquisa.

Além disso, podemos verificar a capacidade dos alunos de utilizarem todo o seu repertório linguístico na construção do conhecimento. Um ponto positivo das práticas que ocorrem nessa escola é a aceitação, por parte das professoras, quanto ao uso das outras línguas

⁷⁰ Tradução livre minha do original: “*Teachers should focus the students’ attention on key grammar and vocabulary items*”.

nas aulas de alemão. Elas não proíbem o uso, porém relacionam o vocabulário com a língua-alvo, facilitando a aprendizagem das novas palavras.

7 ANÁLISE DOS DADOS: ESCRITA E LEITURA DE ALUNOS PLURILÍNGUES EM UMA L3

Como professora de Língua Alemã nos Anos Iniciais, constantemente pais já me procuram para questionar se os filhos não deveriam ser alfabetizados somente em português. Outros questionam como seu/sua filho/filha irá diferenciar inglês e alemão, e se o contato com duas línguas adicionais não seria prejudicial, pois confundiria a cabeça das crianças.

Em razão disso, percebo o quanto a comunidade ainda precisa ler e ser informada sobre as práticas de pluriletramento. Com o intuito de verificar como os alunos plurilíngues da escola em questão estão lendo e escrevendo em sua terceira língua, analiso, a seguir, as produções textuais em alemão e em português. Também uma comparação com alunos bilíngues parciais, que estudam alemão e inglês somente como línguas adicionais (e não como L2), é realizada.

A leitura de um livro em alemão também é analisada e conclusões sobre a habilidade leitora dos alunos bilíngues e monolíngues são feitas.

7.1 PRODUÇÃO TEXTUAL

7.1.1 Escrita em língua alemã

Como descrito na seção 5.2, os alunos produziram, em aula, a atividade a ser analisada. Eles haviam visto a escrita das palavras anteriormente, porém, na hora da produção, escreveram de acordo com suas hipóteses.

Como a escrita envolve um grupo de palavras fechadas, foi possível elaborar uma tabela com todas as ocorrências. A tabela a seguir é a dos alunos plurilíngues, foco da minha pesquisa. Para não expor os alunos, o nome deles foi substituído por números.

Quadro 1 - Escrita produzida pelos alunos bilíngues integrais(A)

	1	2	3	4	5
Heft					
Buch	Buch	Buch	Buch	Buch	Buch
Radiergummi			Leagumee		Radiagume
Schere	Schere	Scere	Cherre	Shere	Cherre
Kleber	Cleba		klebe	Kleba	
Lineal		Lineal	Lineal	Lineal	Lineal
Bleistift	Blaixitfi	Blesit	Blachtef	Blaistft	Blaltf
Spitzer		Spitzer		Spiter	
Schultasche			Chultache		
Mäppchen					
Buntstift					

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 - Escrita produzida pelos alunos bilíngues integrais(B)

	6	7	8	9	10
Heft	Reft				
Buch	Buch		Buch		Buch
Radiergummi		Rardiresgurme		Radirgumi	Radiagume
Schere	Scere	Chre	Sede	Shere	Schere
Kleber				Kleble	Kleber
Lineal	Lineal		Lineal	Lineal	Lineal
Bleistift	Blaischtift	Blaestif		Blaestif	Blahistift
Spitzer		Spizza	Pizza		
Schultasche					
Mäppchen	Mepien				
Buntstift	Buschtift				

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao preencher o quadro, logo me chamam a atenção as palavras *Lineal* (régua) e *Buch* (livro), escritas corretamente por todos os alunos. A palavra *Lineal* justifica-se pela simples correspondência entre os grafemas e fonemas. Fayol (2014, p. 52) afirma que “a descoberta guiada do princípio alfabético leva a pôr em correspondência sistemática letras e sons pela

mediação fonológica. Esse emparelhamento é particularmente eficaz quando as palavras são escritas como são pronunciadas”.

Já a palavra *Buch* demonstra o conhecimento dos alunos em relação ao fonema /x/, fonema que não tem equivalente no português.

Outro aspecto que logo é possível se identificar é a escrita da palavra *Bleistift* (lápiz), que ocorre de diversas maneiras. Essa é uma palavra que não possui uma relação direta entre os grafemas e fonemas, exigindo dos alunos um conhecimento linguístico avançado. Mesmo assim, percebe-se que alguns alunos aprenderam bem a palavra e usam também do conhecimento linguístico adquirido em português para escrevê-la. É o caso do aluno 6, que escreve a palavra como “*Blaischtift*”.

Figura 7 - escrita da palavra *Bleistift* pelo aluno 6



Fonte: Acervo pessoal

Percebe-se que ele ainda não sabe como representar o fonema /ai/, escrevendo-o exatamente como ele o escuta. As letras <st>, quando escritas em sequência, formam os fonemas /ft/. O aluno já identifica o som, e sabe que em alemão o fonema /ʃ/ é representado pelas letras <sch>. Porém ainda não aprendeu a relação dos grafemas “st” para representá-los corretamente.

A palavra *Schere* (tesoura) também é escrita de diversas maneiras. Interessante é observar como os alunos representam o fonema /ʃ/. As alunas 4 e 9, por exemplo, escrevem-no

de acordo com a relação grafema/fonema do inglês, <sh>. Já os alunos 3, 5 e 7 representam o fonema /ʃ/ como ele é representado em português, <ch>. Abaixo trago, como exemplo, a palavra *Schere* escrita das três maneiras diferentes pelos alunos que participam do currículo bilíngue.

Figura 8 - Escrita da palavra *Schere* por três alunos do currículo bilíngue



Fonte: Acervo pessoal

Além do grupo plurilíngue, também os alunos que participam do currículo regular realizaram a tarefa. Abaixo, apresento o quadro com as formas produzidas por esse grupo.

Quadro 3 - Escrita produzida pelos alunos bilíngues parciais

	1	2	3	4	5	6	7	8
Heft	Heft						Reft	Réft
Buch	Buch	Buch			Buh		Buch	Buh
Radiergummi						Radirgumi		
Schere	Schere	Schere	Cherre	Shere			Schere	Chere
Kleber			Cleba	Kleber	Cliba	Klebe		Kleba
Lineal	Lineal		Lineal	Lineal	Lineal	Lineal	Lineal	Mineal
Bleistift		blaschtft	Blectf		Blaistefi		Bleisft	Blastifi
Spitzer	Zpitza		Sptsa	Spiza			Spitzer	Espitiza
Schultasche								
Mäppchen								
Buntstift								Runtif
Tesafilm				Tesasim				

Fonte: Elaborado pela autora.

Também esse grupo escreveu a palavra *Lineal* corretamente (com exceção de um aluno que trocou a primeira letra). Isso novamente comprova a simples relação entre os grafemas e os fonemas dessa palavra e a habilidade já adquirida dos alunos de colocar em prática a correspondência sistemática de letras e sons. Outras palavras, como *Schere*, *Buch*, *Heft*, não tiveram sua grafia correta por todos os alunos, porém, todos demonstraram consciência dos diferentes fonemas, e escreveram eles da maneira que sabiam, utilizando-se do conhecimento da língua portuguesa e, também, inglesa, em algumas situações (por exemplo, *Schere* somente com <sh>).

O objetivo do grupo bilíngues parciais (grupo controle) era verificar se havia alguma diferença entre os grupos. Olhando para os dois quadros, fica evidente que não há grandes disparidades. Ambos os grupos possuem alunos que acertaram a grafia de algumas palavras e fica claro que todos os alunos ainda estão no processo de aprendizagem, porém já são capazes de criar hipóteses e de se prevalecer de conhecimentos prévios adquiridos em outras línguas.

Também ao analisar o número de palavras escritas pelos alunos dos dois grupos, percebe-se que a diferença é pequena. A média de palavras dos alunos bilíngues integrais é de 5,3 e a dos bilíngues parciais é de 4,8.

7.1.2 Escrita em língua portuguesa

A escrita realizada em língua portuguesa partiu de uma atividade conduzida pela professora regente da turma. A atividade foi realizada em aula e o objetivo era escrever sobre si. Os alunos criaram suas hipóteses e escreveram sem a ajuda de um adulto.

Por ser uma atividade mais livre que a produção realizada em língua alemã, não foi possível copilar todas as palavras em um quadro. Porém, esse também não era o objetivo para esta análise.

A produção em língua portuguesa reforça o que já foi analisado nas produções textuais em língua alemã. Após analisar cuidadosamente cada produção textual, é possível verificar que ambos os grupos (bilíngues integrais e bilíngues parciais) já estão alfabetizados e são capazes de, sozinhos, elaborar textos coerentes. Todas as produções textuais contêm algum tipo de erro de ortografia (acentuação, troca de letras), porém, todos os desvios são justificados pelas diferentes associações entre grafemas e fonemas.

As alunas 1 e 2 do currículo bilíngue e a aluna 5 do currículo regular, por exemplo, escreveram “São Leupoudo”, trocando a semivogal <o> e a consoante <l> pela vogal <u>, pois

representaram o fonema pela letra representante, sem lembrar, ou ainda sem conhecimento, da forma correta.

Figura 9 - Escrita da palavra “São Leopoldo”



Fonte: Acervo pessoal

Outra palavra escrita incorretamente por alunos dos dois grupos é “nasci”. Alguns alunos optaram por grafar o fonema /s/ com a letra <s>, outros com a letra <c>.

Figura 10 - Escrita da palavra “nasci”



Fonte: Acervo pessoal

O fonema /s/ pode ser grafado de diversas maneiras e a aprendizagem dessas associações é mais complexa e pode gerar diversas hipóteses. De acordo com Fayol (BAGNO, 2014, p. 53), “as crianças cometem então, inicialmente, muitos erros com relação à ortografia convencional. Tais erros são a consequência normal da ativação dos conhecimentos adquiridos. Contudo, muito depressa, as crianças adquirem convenções de escrita [...]”.

Outros erros encontrados nas produções são situações únicas, não cabendo citá-los todos aqui. Cabe, contudo, ressaltar que nenhum dos erros encontrados remete a outra língua. Ou seja, apesar de os alunos estarem participando de práticas de pluriletramento, a língua portuguesa, por ser a língua majoritária e ocupar a maior parte das aulas, não sofre interferências. Isso se comprovou na semelhança das produções do grupo bilíngue integral e do grupo bilíngue parcial.

A essa conclusão também chega a autora Merisou-Storm (2006), afirmando que, quando a maior parte do ensino é realizada na primeira língua dos alunos, a educação bilíngue não afeta negativamente o desenvolvimento de habilidades de letramento na primeira língua.

7.2 LEITURA EM LÍNGUA ALEMÃ

A atividade consistiu na leitura de um pequeno livro em alemão, intitulado “Zootiere”, das autoras Adriana Vera-Merz e Silvia H. Betancourt Parra. A escolha do livro se deu por diversos motivos: a) o tema é adequado à faixa-etária; b) há uma frase (interrogativa) por página; c) são poucas páginas; d) há vocábulos com diferentes relações entre grafema e fonema; e) os nomes dos animais, resposta à pergunta da página, aparecem escritos em diversas línguas na margem de cada página.

Figura 11 - Exemplo de uma página do livro



Fonte: Vera-Merz e Parra (2011, p. 1-2).

A análise foi realizada em diferentes etapas. Para começar, decidi olhar os vídeos e transcrever a pronúncia de algumas palavras. Escolhi as palavras pelas diferentes combinações entre fonema e grafema. Após essa primeira análise, percebi aspectos em comum entre todos, ou quase todos, os alunos. Revi os vídeos diversas vezes para atentar para esses aspectos que serão descritos a seguir.

Quadro 4 - Quadro comparativo em relação à pronúncia

Fenômeno	Bilíngues integrais (10)	Bilíngues parciais (8)
Acertaram a pronúncia do “w”	2	2
Acertaram a pronúncia “ei”	0	0
Acertaram a pronúncia “z”	0	1
Acertaram a pronúncia do “hat”	4	2
Acertaram a pronúncia do “ch”	0	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observar o quadro, fica claro que os alunos ainda estão em processo de aprendizagem. A maioria dos alunos se baseia em estratégias de leitura das outras línguas, algo

já esperado. Conforme Kroll e Bialystok (2013, p. 10), “para reconhecimento visual de palavras, os bilíngues parecem simplesmente não explorar as informações disponíveis para influenciar o processamento lexical para o idioma de destino”.⁷¹ Ou seja, utilizam as informações dos outros idiomas também. Conseqüentemente, há efeitos persistentes do idioma não em uso.

Alguns aspectos chamam a atenção ao olhar os vídeos. São eles:

- Somente dois alunos, uma do currículo bilíngue e outro do currículo regular, acertaram o nome de todos os animais em alemão e em inglês;

- todos os alunos acertaram a pronúncia da palavra *Fluss* (rio), provavelmente devido à fácil associação entre grafemas e fonemas;

- os alunos não conseguiram ler a palavra *Pferd* (cavalo). A combinação das letras <pf>, um encontro consonantal não existente no português, provavelmente não havia aparecido em outra leitura, fazendo com que os alunos introduzissem outros sons entre elas, ou excluíssem o [f];

- duas alunas, uma do currículo bilíngue e outra do regular, perguntaram qual letra era aquela parecida com um (o <ß>, letra usada em alemão para representar o fonema [s]). Eu disse o nome da letra e o som que ela faz, as duas alunas lembraram e leram corretamente até o final da história. Todos os outros leram como se fosse um ;

- dos alunos que leram a palavra “*das Krokodil*” como resposta da página 11 (7 bilíngues integrais e 3 bilíngues parciais, quatro bilíngues integrais leram o fonema /i/ como /ai/. Já do currículo regular, os três que acertaram a resposta, a leram corretamente;

- duas alunas do currículo bilíngue, ao lerem o nome dos animais “*der Elefant/elephant*”, “*das Zebra/zebra*”, “*das Krokodil/crocodile*” e “*die Giraffe/giraffe*”, mudaram a pronúncia das vogais de acordo com a língua. Na palavra crocodilo, por exemplo, leem [kroko'dil] em alemão e [kroko'dail] em inglês;

- A maioria dos alunos pronuncia a letra <w> na leitura como se fosse um /u/ (fonema utilizado no inglês); somente dois de cada grupo não o fizeram. Desses 14 alunos, uma menina de cada grupo trocou a pronúncia nas diferentes palavras com <w> (*wer*, *welches*, *Welt* ou *wie*). Os outros permaneceram fiéis e pronunciaram sempre igual;

- somente uma aluna do currículo regular leu as palavras que começam com a letra <z> com o fonema correspondente /ts/;

⁷¹ Tradução livre minha do original: “*For visual word recognition, bilinguals simply seem not to exploit available information to bias lexical processing to the target language*”.

- todos os alunos, ao se confrontarem com o dígrafo <ch> em “*Drache*”, leram as letras com o fonema correspondente em português /ʃ/.

A partir dos dados analisados, é possível verificar que há a influência da L1 e da L2, línguas ainda em desenvolvimento, na leitura em L3. O conhecimento da relação de grafemas e fonemas nas outras línguas, permitiu que os alunos executassem a ainda difícil tarefa de ler. Percebemos assim, que o conhecimento linguístico, mesmo que inconsciente, favorece a aprendizagem, pois permite e auxilia a realização da atividade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa aqui apresentada foi observar o processo de letramento que ocorre em aulas de Língua Alemã como língua adicional. Para isso, observações das práticas em sala de aula e análise de produções textuais e da leitura de alunos foi realizada. Buscou-se, com isso, averiguar a influência da L1 (português) e da L2 (inglês) durante as aulas e nas produções (escrita e leitora).

Para verificar como e quando ocorrem as práticas de pluriletramento, observei aulas de Língua Alemã na Educação Infantil, no 1º e no 2º ano. Já para identificar possíveis consequências dessa prática, produções textuais e a leitura de dois grupos de alunos de um 1º ano (Ensino Fundamental) foram analisadas. O grupo experimental era composto por 10 alunos que frequentam o currículo bilíngue oferecido pela escola pesquisada, tendo aulas de inglês como Segunda Língua e de alemão como Língua Adicional. Já o grupo controle era formado por oito alunos que somente frequentam o currículo regular dessa mesma escola, tendo aulas tanto de inglês quanto de alemão como línguas estrangeiras.

A partir das observações, foi possível analisar diferentes práticas. Em relação a quando elas ocorrem, pode-se afirmar que, na escola em questão, práticas de letramento, ou melhor, pluriletramento ocorrem em todas as aulas de Língua Alemã. O contato com a escrita ocorre principalmente através da contação de histórias, porém, o texto escrito também aparece em músicas e em vocabulários e estruturas aprendidos pelos alunos.

Afirmo aqui que são práticas de pluriletramento, pois, apesar de a aula ser somente de Língua Alemã, a professora e os alunos trabalham com as três línguas presentes na escola (HORNBERGER, 2004). Essa prática, envolvendo duas ou mais línguas, relacionando os diferentes conhecimentos, demonstrou-se eficaz na aprendizagem dos alunos e corroboram com resultados de pesquisas anteriores (GARCÍA; LIN, 2017; JESSNER, 2008, entre outras). Foi possível perceber que, enquanto faziam relações com o que já sabiam, a aprendizagem tornava-se mais significativa.

Ainda pensando no objetivo principal da pesquisa, analisei a escrita e a leitura de alguns alunos do 1º ano. Tanto o grupo experimental quanto o grupo controle demonstraram estar alfabetizados (todos alunos sabiam decodificar o código escrito e conheciam a relação entre os grafemas e fonemas da língua portuguesa).

Na análise das produções textuais em língua portuguesa foi possível verificar que não há influência das outras línguas. Independente da intensidade do contato com práticas de pluriletramento e da quantidade de exposição às línguas adicionais, a escrita na L1 mostrou-se

muito parecida entre os dois grupos, não sendo possível perceber vantagens ou desvantagens de se estar neste ou naquele currículo. Esse resultado vai ao encontro da pesquisa de Merisou-Storm (2006), que também não percebe interferências quando a maior parte do ensino é realizada na primeira língua dos alunos.

Nas produções em língua alemã, ao contrário, há muitas evidências da L1 (português) e da L2 (inglês). Os alunos, ao criarem suas hipóteses para a escrita na L3, utilizaram-se dos conhecimentos prévios e, por vezes, trocaram a relação entre os grafemas e fonemas das línguas. Essa relação nem sempre é clara, portanto, trocas e erros são normais e esperados nessa fase inicial (FAYOL, 2014).

Diferenças entre o grupo experimental e o grupo controle, entretanto, não foram observadas. Em ambos os grupos, há alunos que recorreram a relações entre grafemas e fonemas das outras línguas. Também há, nos dois grupos, alunos que cometeram poucas trocas e outros que escreveram as palavras de uma maneira bem diferente. É possível concluir que as crianças grafam melhor as palavras que se escrevem como se pronunciam, independente dos parâmetros em que baseiam suas hipóteses para a escrita.

Com isso, podemos concluir que práticas de pluriletramento, nesse caso, independente do tempo de exposição, auxiliam na escrita de uma língua adicional e não prejudicam a escrita da língua materna, uma vez que essa, como no contexto estudado, ocupa uma posição de destaque.

Ao analisar a leitura dos alunos, foi possível identificar novamente a influência da L1 e da L2. Com essa idade (6 anos), os alunos ainda não leem com muita frequência textos em alemão e em inglês (com exceção do grupo bilíngue integral), o que fez com que eles recorressem ao conhecimento já adquirido nas outras línguas. Vale a pena ressaltar aqui que, mesmo com as interferências, os alunos foram capazes de realizar a leitura sem grandes dificuldades.

As principais interferências foram observadas quando um conjunto ou um grafema formava um som diferente do formado na língua portuguesa ou inglesa. Alguns exemplos são as letras *w* e *z*, ou os conjuntos de letras *ei* e *ch*. Porém, essas trocas demonstram somente que os alunos já aprenderam a relação em outra língua e precisam de mais instrução e treino para aprendê-la na outra. Ao invés de apartar as línguas na fase alfabetizatória, como muitos pais solicitam, percebemos que, na verdade, poder-se-ia praticar ainda mais a leitura na língua alemã, dando às crianças mais exposição a essa modalidade escrita.

A seguir, retomarei os resultados dos objetivos específicos, partindo deles para resgatar os aspectos teóricos que nortearam o trabalho:

- a) Identificar e compreender as diferentes perspectivas sobre o bilinguismo;
- b) identificar e compreender os eventos de letramento e biletamento.

Pensando no objetivo principal, foram criados esses dois objetivos específicos em relação à literatura já existente na área. A discussão foi realizada nos capítulos dois e três e auxiliou na discussão dos resultados.

- c) Identificar estratégias para o biletamento em escolas

A prática de eventos de letramento em mais de uma língua é uma realidade dos alunos de hoje. Não somente na escola, mas também fora dela estamos em constante contato com diferentes línguas. Pensando nisso, a escola não deve ser uma bolha onde línguas são estudadas separadamente. Acredito, sim, que devemos ter um espaço reservado para o ensino de Língua Portuguesa, Inglesa, Alemã etc., tendo como objetivo principal o letramento nessas línguas. Porém, para alcançar esse objetivo, práticas de pluriletamento podem ocorrer, sem trazer prejuízos para o domínio da Língua Materna e influenciando positiva e mutuamente as línguas adicionais.

Para que isso ocorra é preciso abrir espaço e permitir que o/a aluno/aluna utilize todo o seu repertório linguístico. Algumas estratégias seriam, então:

- Aceitar respostas em outras línguas e, a partir delas, ajudar os alunos a formularem as hipóteses na língua alvo;
- permitir e provocar comparações entre as línguas;
- permitir, quando necessário, a tradução de vocabulários;
- utilizar em aula textos que também estão disponíveis em pelo menos uma das outras línguas, possibilitando a leitura nas duas variedades linguísticas;
- promover o processo da “dedução otimizada” (JESSNER, 2008), ou seja, guiar o aluno na descoberta de elementos familiares em um texto desconhecido, para que ele seja capaz de transferir experiências anteriores e ativar significados e estruturas familiares.

Além disso, é necessário que ocorram momentos de planejamento entre os/as professores/professoras das diferentes línguas lecionadas nas escolas. Esses momentos são importantíssimos para trocas de experiências, combinações sobre as aulas e para a elaboração de novas e diferentes estratégias didáticas.

d) Refletir quanto ao papel do professor na educação bilíngue;

O papel do professor/da professora na educação bilíngue é essencial. Bons professores, com uma formação adequada, são necessários para que o aluno/a aluna se desenvolva de maneira plena. Como já discutido, é função do/a professor/a abrir espaço na sua aula para as diferentes reflexões, é ele/a que deve instigar os alunos a estabelecerem conexões com o que já sabem e o que estão aprendendo.

Não devemos temer o uso da L1, ou também de outras línguas, nas aulas de línguas adicionais, pois “[...] quando a L1 dos alunos é invocada como um recurso cognitivo e linguístico por meio de estratégias instrucionais bilíngues, ela pode funcionar como um trampolim para promover um desempenho mais bem-sucedido na L2” (CUMMINS, 2007, p. 238⁷²) e, conseqüentemente, também em línguas que futuramente serão aprendidas.

Algumas práticas também podem ser desenvolvidas para facilitar e auxiliar a aprendizagem da escrita. A seguir cito algumas:

- Leitura guiada: Quando se lê para os/as alunos/alunas é interessante acompanhar paralelamente com o dedo as palavras de maneira a garantir a correspondência termo a termo entre formas sonoras e formas escritas (FAYOL, 2014, p. 37).
- Força: Jogo no qual os alunos adivinham as letras que compõe uma palavra. Nesse jogo, eles já sabem quantas letras têm a palavra, informação interessante para eles formularem hipóteses ortográficas antes de adivinhar a palavra.
- Música/textos com lacunas: As palavras deixadas de fora podem conter uma relação específica de fonema e grafema. Elas também podem estar disponíveis para os alunos na atividade, sendo necessário somente que eles as escrevam no local correspondente.
- Imagens com nome: Não se trata de uma prática específica, mas todo novo vocabulário pode ser introduzido ou retomado por uma imagem com o seu nome escrito abaixo. Isso auxilia na memorização dos termos e de sua grafia.

⁷² Tradução livre minha do original: “[...] *when students’ L1 is invoked as a cognitive and linguistic resource through bilingual instructional strategies, it can function as a stepping stone to scaffold more accomplished performance in the L2*”.

- e) Elaborar hipóteses sobre o desenvolvimento da escrita de alunos plurilíngues.

A aquisição de uma terceira língua compartilha muitas características com a aquisição de uma segunda, mas existem também diferenças (CENOZ, 2013). Ao aprender uma L3, os alunos já possuem dois idiomas em seu repertório linguístico e podem se valer de alguns princípios para a aprendizagem de um terceiro. Uma relação entre as estruturas das línguas e uma comparação entre vocabulário, por exemplo, facilita a memorização do novo.

Além disso, alunos bilíngues já passaram pelo processo de aquisição de uma L2 e provavelmente desenvolveram habilidades e estratégias para aprender idiomas (BAKER, 2006; BAKER; WRIGHT, 2017; BIALYSTOK; LUK; KWAN, 2005; CENOZ, 2013; JESSNER, 2008). Segundo Cenoz (2013, p. 72-73), “ao enfrentar a tarefa de aprender um terceiro idioma, essas habilidades e estratégias podem ser reativadas e adaptadas ao novo desafio”.⁷³

Essas mesmas habilidades e estratégias serão utilizadas no processo de aquisição da escrita. Sabendo que as línguas possuem diferentes relações entre fonemas e grafemas, os alunos irão transferir as correspondências que se equivalem nas línguas já aprendidas e somente aprender as novas, facilitando a aquisição (CENOZ; GORTER, 2011, p. 16).

Porém, vale lembrar que a escrita não é uma tarefa simples. “Trata-se de converter sequências de grafemas armazenados na memória temporária em movimentos que permitam produzir sequências de letras ordenadas. A automatização da realização é indispensável para se chegar a uma escrita fluida” (FAYOL, 2014, p. 21-22). Ela, assim como a leitura, exige, portanto, tempo e prática. Também a exposição a diferentes escritos é importante na aquisição de um idioma, pois torna o/a aluno/a sensível a algumas das propriedades da escrita.

A partir da coleta de dados para esta pesquisa e depois da análise dos dados, pude refletir e já adaptar a minha prática como professora de uma língua adicional. Uma das principais mudanças é permitir, apesar de as línguas serem separadas na escola, o uso de todo o repertório linguístico do aluno para que a aprendizagem ocorra da melhor forma. Desenvolver a consciência linguística também se tornou um objetivo. Assim, auxiliar os alunos na descoberta de estruturas, vocabulários e elementos comuns entre as línguas também passou a fazer parte da minha prática.

Um próximo passo importante é a divulgação do resultado de pesquisas como esta. Conforme Liberali e Megale (2016, p. 103), “um dos maiores problemas do Brasil é a distância

⁷³ Tradução livre minha do original: “*When facing the task of learning a third language, these skills and strategies can be reactivated and adapted to the new challenge*”.

entre o que está sendo produzido nas universidades e a prática nas escolas”.⁷⁴ Entretanto, um dos principais propósitos de uma pesquisa é afetar as práticas escolares, seja confirmando que o que elas fazem está correto, ou sugerindo mudanças. Espero que meu estudo possa ser uma contribuição nesse sentido.

A comunidade também deveria ter consciência das consequências de práticas plurilíngues, já que ela é uma das principais influenciadoras do currículo escolar de cada região. O mito presente em alguns lugares sobre as supostas desvantagens do pluriletramento precisa ser superado.

Há também a necessidade de se realizarem outras pesquisas avaliando práticas de pluriletramento nas escolas. Questões como a progressão dos alunos plurilíngues e as consequências dessa formação diferenciada são extremamente importantes para sabermos como melhor formar jovens competentes e capazes de se comunicar com o mundo. A presente pesquisa se propôs a dar um pontapé inicial, buscando contribuir para que a lacuna de estudos sobre o assunto possa vir a ser coberta.

Não foi possível, nesta pesquisa, verificar a proficiência dos alunos em cada idioma. Controlando esse fator, análises de produções textuais e leituras podem verificar em qual estágio das diferentes línguas a influência torna-se maior ou menor.

Para entender ainda melhor as consequências de práticas de pluriletramento, seria interessante, a partir deste estudo, aplicar atividades linguísticas específicas voltadas à consciência linguística. Através da realização atenta de práticas de pluriletramento nas escolas, seria possível verificar se, com um ensino ainda mais voltado ao uso de todo o repertório linguístico do aluno, teríamos diferentes influências na aquisição ou, mais tarde, no uso, da escrita e da leitura.

É importante reforçar que os achados desta pesquisa coincidem com a literatura da área e nos fornecem subsídios para afirmar que não existem desvantagens na aquisição simultânea de práticas de letramento em diferentes línguas.

⁷⁴ Tradução livre minha do original: “*One of the biggest issues in Brazil is the distance between what is being produced in the Universities and the practice in the schools*”.

REFERÊNCIAS

- BAKER, Colin. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. Bristol: Multilingual Matters, 2001.
- _____. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 4th ed. Bristol: Multilingual Matters, 2006.
- _____.; WRIGHT, Wayne E. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 6th ed. Bristol: Multilingual Matters, 2017.
- BERENS, Melody S.; KOVELMAN, Ioulia; PETITTO, Laura-Ann. Should bilingual children learn reading in two languages at the same time or in sequence? **Biling Res J.**, v. 36, n. 1, p. 35-60, Apr. 2013. DOI:10.1080/15235882.2013.779618
- BIALYSTOK, Ellen; LUK, Gigi; KWAN, Ernest. Bilingualism. Biliteracy, and learning to read: interactions among languages and writing systems. **Scientific studies of reading**, v. 9, n. 1, p. 43-61, 2005.
- CANDELIER, Michel *et al.* (coord). Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures: competences and resources. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2010. Disponível em: <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-EN-28062010.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socioeconômico. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 7-24, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 nov. 2020. DOI: 10.1590/S0102-79722000000100003.
- CENOZ, Jasone. The influence of bilingualism on third language acquisition: focus on multilingualism. **Language Teaching**, v. 46, n. 1, p. 71-86, Jan. 2013. DOI: 10.1017/S0261444811000218
- _____.; GORTER, Durk. Linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. **IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 46, n. 3, p. 257-276, 2008. DOI: 10.1515/IRAL.2008.012 |
- _____.; GORTER, Durk. Focus on multilingualism: a study of trilingual writing. **The Modern Language Journal**, v. 95, n. 3, p. 1-19, 2011. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x
- CUMMINS, Jim. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. **Canadian Journal of Applied Linguistics**, v. 10, n. 2, p. 221-240, 2007.
- _____. Teaching for transfer in multilingual school contexts. *In*: GARCIA, Ofelia *et al.* (org.). **Bilingual and multilingual education, encyclopedia of language and education**. Genebra: Springer International Publishing AG, 2017. p. 103-116.

DICIONÁRIO MICHAELIS. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/escolar-alemao/transcricao-fonetica-do-alemao/>. Acesso em: 30 jan. 2020.

DURÁN, Leah. Understanding young children's everyday biliteracy: "Spontaneous" and "scientific" influences on learning. *USA Journal of Early Childhood Literac*, v. 18, n. 1, p.71-96, 2018. DOI: 10.1177/1468798417740617

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FINGER, Ingrid; BRENTANO, Luciana de Souza; RUSCHEL, Daniela. E quando a alfabetização ocorre simultaneamente em duas línguas? Reflexões sobre o biletamento a partir da análise de textos de crianças bilíngues. *ReVEL*, v. 17, n. 33, p. 180-205, 2019. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/6277b88b1ab66e195ce7087ffbe0cbbb.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2020.

FLORY, Elizabete V.; SOUZA, Maria Thereza C. C. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. *Rev. Intercâmbio*, São Paulo, v. 19, p. 23-40, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3488/2296>. Acesso em: 20 nov. 2020.

GARCÍA, Ofelia. 1. Introducing bilingual education. *In: GARCÍA, Ofelia. Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Sussex Ocidental: Wiley-Blackwell, 2009. p. 1-20.

_____.; BARTLETT, Lesley; KLEIFGEN, JoAnne. From biliteracy to pluriliteracies. *In: HANDBOOK of applied linguistics on multilingual communication*. mouton. Fall, 2006. p. 1-25.

_____.; LIN, Angel M. Y. Extending understandings of bilingual and multilingual education. *In: GARCÍA, Ofelia; Lin, Angel; MAY, Stephen. (ed.). Bilingual and multilingual education: encyclopedia of language and education*. Genebra: Springer International Publishing AG, 2017. p. 1-20

_____.; LIN, Angel; MAY, Stephen. (ed.). **Bilingual and multilingual education: encyclopedia of language and education**. Genebra: Springer International Publishing AG, 2017.

GROSJEAN, François. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, v. 36, n. 1, p. 3-15, Jan. 1989.

HAWKINS, Eric W. Foreign language study and language awareness. *Language Awareness*, v. 8, n. 3-4, p. 124-142, 1999.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *In: DURANTI, A. (org.). Linguistic anthropology: a reader*. Oxford: Blackwell, 2001. p. 318-342.

HORNBERGER, Nancy H. Multilingual language policies and the continua of biliteracy: an ecological approach. *Language Policy*, v. 1, n. 1, p. 27-51, 2002. DOI: 10.1023/A:1014548611951

_____. The continua of biliteracy and the bilingual educator: educational linguistics in practice. In: N.H. Hornberger. **Bilingual education and bilingualism**, v. 7, n. 2&3, 2004.

HUFEISEN, Britta; NEUNER, Gerhard. **The plurilingualism project: tertiary language learning – german after english**. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2004.

JESSNER, Ulrike. Teaching third languages: findings, trends and challenges. **Language Teaching**, v. 41, n. 1, p. 15-56, 2008. doi:10.1017/S0261444807004739

JUDD, Elliot L.; TAN, Lihua; WALBERG, Herbert J. **Teaching additional languages**. Brussels: International Academy of Education (IAE), 2001. Disponível em: <https://iaoed.org/downloads/prac06e.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

KLEIN, Wolfgang. Language acquisition at diferente ages. In: MAGNUSSON, D. (ed.). **The lifespan development of individuals: behavioral, neurobiological, and psychosocial perspectives: a synthesis**. New York: Cambridge University Press, 1997. p. 244-264.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KROLL, Judith; BIALYSTOK, Ellen. Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. **J Cogn Psychol (Hove)**, v. 25, n. 5, 2013. DOI: 10.1080/20445911.2013.799170

LIBERALI, Fernanda Coelho; MEGALE, Antonieta. Elite bilingual education in Brazil: an applied linguist's perspective. **Colomb. Appl. Linguist. J.**, v. 18, n. 2, p. 95-108, 2016.

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v, 19, p. 1-22, 2009.

MERISUO-STORM, Tuula. Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. **Teaching and Teacher Education**, v. 23, n. 2, p.226-235, 2006. DOI: 10.1016/j.tate.2006.04.024

MIDGETTE, Ekaterina; PHILIPPAKOS, Zoi A. Biliteracy, spelling, and writing: a case study. **The Language and Literacy Spectrum**, v. 26, p. 13-30, Spring 2016.

MOORE, Pat; NIKULA, Tarja. 9 Translanguaging in CLIL Classrooms. In: NIKULA, Tarja *et al.* (ed.). **Conceptualising integration in CLIL and multilingual education**. New York: Channel View Publications, 2016.

PORTOLÉS, Laura; MARTÍ, Otilia. Translanguaging as a teaching resource in early language learning of English as an additional language (EAL). **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, v. 10, n. 1, p. 61-77, Feb./Mar. 2017.

PUPP SPINASSÉ, Karen. Os conceitos Língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. **Revista Contingentia**, Porto Alegre, v. 1, p. 51-58, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837/2144>. Acesso em: 26 nov. 2020.

_____. As interferências da língua materna e o aprendizado do alemão como língua estrangeira por crianças bilíngues. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, 10, p. 339-362, 2009a. DOI: 10.11606/1982-8837.pg.2006.74570

_____. O aprendizado do alemão-padrão por alunos bilíngues: pesquisas e ações. **Revista Contingentia**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 100-109, 2009b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/11421/6768>. Acesso em: 26 nov. 2020.

_____.; KÄFER, Maria Lidianie. A conscientização linguística e a didática do multilinguismo em contextos de contato português-Hunsrückisch. **Revista Gragoatá**, Niterói, v.22, n. 42, p. 393-415, jan./abr. 2017.

RICHTER, Josiane. **Fundamentos para a implementação de um currículo bilíngue em uma comunidade de Suábios do Danúbio no Paraná**. 2019. 189f. Tese (Doutorado em Sociolinguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

ROST-ROTH, Martina. Förderung interkultureller Kompetenzen im Tertiärsprachenunterricht Deutsch nach Englisch. *In*: HUFSEISEN, Britta; NEUNER, Gerhard (org.). **The Plurilingualism Project: tertiary language learning – german after english**. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2004. p. 51-84.

SAYER, Peter. Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. **ELT Journal**, v. 64, n. 2, p. 143-154, Apr. 2010. DOI: 10.1093/elt/ccp051

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. DOI: 10.1590/S1413-24782004000100002.

SORDI, Claudia. Alfabetização e consciência fonológica: considerações teóricas sobre sua relação com o sistema alfabético. **Ens. Tecnol. R.**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 33-45, jan./jun. 2017.

STREET, Brian. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. *In*: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. (ed.) **Multilingual literacies: reading and writing different worlds**. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2000. p.17-29.

SVALBERG, Agneta. Language awareness and language learning. **Language Teaching**, v. 40, n. 4, p. 287-308, Oct. 2007. DOI: 10.1017/S0261444807004491

TREMBLAY, Marie-Claude. Cross-linguistic influence in third language acquisition: the role of L2 proficiency and L2 exposure. **CLO/OPL**, v. 34, p. 109-119, jan. 2006. Disponível em: <http://aix1.uottawa.ca/~clo/Tremblay.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2020.

VELASCO, Patricia; GARCÍA, Ofelia. Translanguaging and the writing of bilingual learners. **Bilingual Research Journal**, v. 37, n. 1, p. 6-23, 2014.

VERA-MERZ, Adriana; PARRA, Silvia H. Betancourt. **Zootiere**. Monique: Edition bi:libri, 2011.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Conhecendo o quadro comum europeu de referência para línguas: fundamentos, objetivos e aplicações. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 17, abr./jun. 2006. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/501/492>. Acesso em: 30 jul. 2019.

WEI, Longxing. The multilingual mental lexicon and lemma transfer in third language learning. **International Journal of Multilingualism**, v. 3, n. 2, p. 88-104, 2006.

WRIGHT, Wayne E.; BAKER, Colin. Key Concepts in bilingual education. *In*: GARCÍA, O. MAY, S. (ed.). **Bilingual and multilingual education**. 3rd ed. [S.l.]: International Publishing AG, 2017. DOI: 10.1007/978-3-319-02324-3_2-1