

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

THAIS STEFFEN GUIMARÃES

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA COMPLEXIDADE PARA A ANÁLISE DE
PRÁTICAS DE LETRAMENTO BILÍNGUE PORTUGUÊS-ALEMÃO**

São Leopoldo

2021

THAIS STEFFEN GUIMARÃES

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA COMPLEXIDADE PARA A ANÁLISE DE
PRÁTICAS DE LETRAMENTO BILÍNGUE PORTUGUÊS-ALEMÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Dra. Aline Lorandi

São Leopoldo

2021

THAÍS STEFFEN GUIMARÃES

**“CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA COMPLEXIDADE PARA A ANÁLISE DE
PRÁTICAS DE LETRAMENTO BILÍNGUE PORTUGUÊS-ALEMÃO”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 26 DE FEVEREIRO DE 2021

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. ANTONIETA HEYDEN MEGALE SIANO - INSTITUTO
SINGULARIDADES**

(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

PROFA. DRA. CRISTIANE MARIA SCHNACK - UNISINOS

(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

ORIENTADORA



PROFA. DRA. ALINE LORANDI - UNISINOS

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela caminhada abençoada ao longo desse período, dando-me saúde para alcançar esse objetivo.

Aos meus pais Ivone e Gilmar que sempre foram grandes incentivadores dos meus estudos, agradeço pelo amor e por serem sempre o meu suporte e minha base.

Ao meu noivo João Carlos pela paciência e cumplicidade e por sempre me tranquilizar e incentivar em momentos difíceis.

À minha orientadora Aline Lorandi por ter sido minha inspiração, meu auxílio e por acreditar no meu potencial. Agradeço pelas conversas e orientações em que sempre se mostrou compreensível e amável indiferente da situação.

Às professoras da banca pelas contribuições que enriquecem a pesquisa e o texto da dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada pelas aprendizagens oportunizadas ao longo dos dois anos.

À instituição onde trabalho por permitirem que eu me ausentasse em alguns momentos e apoiarem os meus estudos.

À CAPES por proporcionar que eu realizasse o mestrado e trabalhasse ao mesmo tempo com a bolsa de estudos.

Enfim agradeço muito aos meus amigos, colegas, alunos e participantes dessa pesquisa pelas palavras de motivação para que eu concluísse essa etapa importante.

A consciência da complexidade nos faz compreender que não poderemos escapar jamais da incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: a totalidade é a não verdade (MORIN, c2021).

RESUMO

O trabalho com ensino bilíngue requer um estudo contínuo e intensivo, para que se possam proporcionar práticas de ensino significativas aos alunos. Assim, o tema desta dissertação é o letramento bilíngue português/alemão como um sistema complexo, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I. Frente aos aspectos citados, o trabalho apresenta as seguintes perguntas de pesquisa: *Como são desenvolvidas as práticas de letramentos em uma sala de aula de ensino bilíngue português/alemão e quais práticas são proporcionadas no ambiente familiar? Como a Teoria da Complexidade pode nos ajudar a entender o letramento bilíngue?* Objetiva-se verificar quais as práticas de letramentos são realizadas no ensino bilíngue português e alemão pela escola e pela família e como podemos entendê-las à luz da Teoria da Complexidade. A pesquisa, de característica qualitativa e cunho etnográfico, foca na observação de aulas e na realização de entrevistas, com a professora da turma, com três alunos e os respectivos pais a fim de conhecer as práticas de letramentos realizadas em casa e na escola. O trabalho está fundamentado na Teoria da Complexidade embasado por Larsen-Freeman (2009, 2011), Cameron e Larsen-Freeman (2007, 2008), Franco (2013) e Paiva (2011), que nos apresentam a língua como um sistema complexo. Também são abordados aspectos sobre o ensino bilíngue a partir de referências como Megale (2019), García (2009, 2014). Na área do letramento, destacamos Hornberger (2003), Kleiman (2010, 2012, 2014), Rojo (2009, 2019), Soares (2017) e Tfouni (2010). A análise de dados foi realizada seguindo com observações de aulas e entrevistas no modo remoto, em função dos cuidados relativos à pandemia do novo coronavírus. Como resultado, apresentamos uma análise complexa da relação do letramento bilíngue nas práticas de leitura e escrita e concluímos que a interação entre os sistemas e os agentes inseridos em diferentes contextos influenciam na complexidade e dinamicidade das práticas de letramento proporcionadas que são muito importantes para a motivação e engajamento dos alunos em atividades de leitura e escrita.

Palavras-chave: Letramentos. Ensino Bilíngue. Alemão. Teoria da Complexidade.

ABSTRACT

Working with Bilingual Education requires continuous and intensive study in order to provide meaningful teaching practices to students. Thus, the theme of this dissertation is Portuguese/German bilingual literacy as a complex system, in a 2nd year class of Elementary School I. Therefore, this work presents the following research questions: *How teachers and families help to develop literacy practices in a bilingual Portuguese/German environment? How can Complexity Theory help us understand bilingual literacy?* The objective is to verify which literacy practices are carried out in bilingual Portuguese and German education by the school and the family and how we can understand them in the light of the Complexity Theory. The research, which is qualitative and ethnographic in nature, focuses on observing classes and conducting interviews with the class teacher, three students and their parents in order to learn about literacy practices carried out at home and at school. This study is based on the Theory of Complexity, especially regarding the studies conducted by Larsen-Freeman (2009, 2011), Cameron and Larsen-Freeman (2007, 2008), Franco (2013), and Paiva (2011), which approach language as a complex system. Aspects about bilingual education are also addressed from references such as Megale (2019), García (2009, 2014). In the area of literacy, we highlight Hornberger (2003), Kleiman (2010, 2012, 2014), Rojo (2009, 2019), Soares (2017) and Tfouni (2010). Data analysis was carried out following classroom observations and interviews in the remote mode, due to the care related to the new coronavirus pandemic. As a result, we present a complex analysis of the relationship between bilingual literacy in reading and writing practices and conclude that the interaction between systems and agents inserted in different contexts influences the complexity and dynamics of the literacy practices provided that are very important for motivation and for student engagement in reading and writing activities.

Keywords: Literacies. Bilingual Education. German. Complexity Theory.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 Teoria da Complexidade	14
2.2 Educação Bilíngue, Bilinguismo e Translinguagem	23
2.3 Relação entre Alfabetização e Letramentos	41
2.4 Letramentos	50
2.5 Letramentos Bilíngue	64
3 METODOLOGIA	70
3.1 Contexto de Pesquisa	70
3.2 Aspectos Éticos	73
3.3 Geração de Dados	74
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	78
4.1 Agentes e Contexto	79
4.2 Sistema Aberto e Força Externa no Sistema	83
4.3 Sistemas Complexos.....	89
4.4 Motivação na Aprendizagem	101
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE A - QUESTÕES MOTIVADORAS PARA ENTREVISTA NARRATIVA (SEMI-ESTRUTURADA) COM PROFESSORA	121
APÊNDICE B - QUESTÕES MOTIVADORAS PARA ENTREVISTA NARRATIVA (SEMI-ESTRUTURADA) COM OS PAIS	123
APÊNDICE C - QUESTÕES MOTIVADORAS PARA ENTREVISTA NARRATIVA (SEMI-ESTRUTURADA) COM OS ALUNOS	124
APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA	125
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE RESPONSÁVEL LEGAL	126
APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE ..	127
APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE ALUNOS	128

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu a partir de vivências pessoais e do contato com o ensino bilíngue português e alemão na escola em que trabalho. Atualmente percebe-se que é exigido que se fale mais de uma língua, ou seja, que tenhamos o domínio de pelo menos uma língua estrangeira. Neste mundo globalizado, percebemos a preocupação das escolas em oferecer propostas inovadoras e atrativas para formação dos seus alunos. Observamos um aumento significativo de ofertas de aulas de idiomas e, nos últimos anos, um grande crescimento de escolas de ensino bilíngue. Muitos questionamentos são realizados quando apresentamos propostas de ensino bilíngue, especialmente sobre as práticas de leitura e de escrita, uma das maiores preocupações de pais e professores.

O contato com a educação e com o ensino bilíngue fez com que crescesse meu desejo em aprofundar meus estudos nesta área. No ano de 2011, concluí o estágio do antigo magistério e também ingressei para o curso de Letras Português/Alemão na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), o qual concluí em 2014. Ao longo dos estudos, já trabalhava com aulas de alemão como língua estrangeira, mas a implantação do currículo bilíngue na instituição onde eu atuava despertou o meu interesse em aprofundar meus estudos nessa área e, no ano de 2020, pude iniciar meu trabalho como professora de alemão em uma turma de currículo bilíngue. Atrelado a isso, sempre observei o impacto que nossas práticas têm sobre o engajamento da leitura e da escrita dos alunos. Dessa forma, busquei somar meu encantamento pelo ensino bilíngue com as práticas de leitura e escrita que eu já vinha realizando em turmas dos anos iniciais, observando a importância dessa habilidade para nossos alunos.

O trabalho com ensino bilíngue requer um estudo contínuo e intensivo, para que se possam proporcionar práticas de ensino satisfatórias aos alunos envolvidos. Assim, o tema deste trabalho é o letramento bilíngue português e alemão, sob o olhar da Teoria da Complexidade. Frente aos aspectos citados, o trabalho apresenta as seguintes perguntas de pesquisa como norte para o seu desenvolvimento: Como são desenvolvidas as práticas de letramentos em uma sala de aula de ensino bilíngue português/alemão e quais práticas são proporcionadas no ambiente familiar? Como a Teoria da Complexidade pode nos ajudar a entender o letramento bilíngue?

Ao falarmos sobre a função social das práticas de leitura e de escrita, estamos diretamente ligados ao letramento, termo desconhecido para muitos e, por vezes, confundido com alfabetização. Kleiman (2010) afirma que o letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Assim, esta pesquisa nessa área busca contribuir para os estudos sobre letramentos bilíngue, visto que são escassas as pesquisas sobre esse assunto.

A pesquisa também leva em consideração que é fundamental reconhecer, entre outros aspectos, que não há apenas um “letramento” e sim “letramentos” como proposto por Kleiman (2010), Rojo (2009, 2019,) e Street (2001, 2003, 2014), entre outros autores. Rojo (2009) explica que devemos considerar as mudanças relacionadas à comunicação e à circulação de informações, quando nos referimos às novas exigências de letramentos.

Nessa mesma direção, Rojo (2019) enfatiza que, em uma sociedade moderna, as práticas diversificadas de letramento são legião, por isso o conceito passa para o plural. Deste modo o que fazemos no nosso dia a dia na cidade envolve a escrita. Como são muito variados os contextos, as comunidades, as culturas, são também muito variadas as práticas circulantes e por isso retomo que passamos a falar nessa pesquisa em letramentos.

Levando em consideração os aspectos citados, o objetivo geral da pesquisa é verificar quais as práticas de letramentos são realizadas no ensino bilíngue português e alemão, tanto por parte da escola, quanto por parte dos pais, e analisá-las em uma perspectiva complexa. Também foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) oferecer uma contribuição a partir da teoria da complexidade para o entendimento do letramento da leitura e da escrita como sistemas complexos dinâmicos e adaptativos;
- b) promover uma reflexão sobre a função social dos letramentos no ensino bilíngue;
- c) caracterizar a educação bilíngue em que estão inseridos os alunos participantes;
- d) descrever e analisar práticas de letramentos nas duas línguas que fazem parte do repertório dos alunos;
- e) conhecer a realidade da família e da escola em uma perspectiva etnográfica, em relação às práticas de letramentos e à sua história com a língua alemã;

- f) entender como as famílias percebem a influência dos letramentos no desenvolvimento da língua escrita e como o professor a percebe;
- g) promover uma reflexão acerca da importância dos letramentos bilíngue para as escolas que se propõe a alfabetizar em duas línguas.

Neste trabalho serão observadas as práticas de letramentos oportunizadas em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental (bilíngue português e alemão) e como seus efeitos são percebidos pela professora que acompanha a turma.

Esta pesquisa tem relevância para o meio acadêmico, vindo que é escasso o número de pesquisas e trabalhos na área do letramento bilíngue, especialmente português e alemão. Algumas autoras que trabalham com letramento bilíngue e que serão abordadas posteriormente são Antonieta Megale, Fernanda Leberali e Nancy Hornberger, mas, ao buscarmos autores que abordem especificamente práticas de letramento no contexto bilíngue alemão, não foi possível identificar trabalhos. Assim, a análise do processo retratado nesta pesquisa pode auxiliar também outros especialistas da área que buscam entender melhor os diversos aspectos envolvidos na educação bilíngue. Nesta pesquisa também é adotada a Teoria da Complexidade e desta forma, busca-se contribuir para a área da educação bilíngue apresentando subsídios que a teoria pode trazer para essa modalidade de ensino.

O trabalho está organizado a fim de apresentar, na primeira seção, a introdução, com o tema, a problematização e os objetivos da pesquisa, situando o leitor no trabalho desenvolvido. No segundo capítulo, serão apresentados os teóricos e seus trabalhos, que foram abordados para embasar a fundamentação teórica da pesquisa. Dentre eles destaco na área do letramento: Hornberger (2003); Kleiman (2010, 2012, 2014), Reyes (2006), Rojo (2009), Soares (2017), Tfouni (2010), na área do ensino bilíngue: García (2014), Megale (2005, 2010, 2019, 2020), Moura (2009); na abordagem da Teoria da Complexidade: Larsen-Freeman (2009, 2011), Larsen-Freeman e Cameron (2007, 2008), Franco (2013) e Paiva (2011). Outros autores contribuíram para a pesquisa e serão citados ao longo do texto. No terceiro capítulo, é apresentada a metodologia proposta para a realização da pesquisa, a relação com a Teoria da Complexidade, os aspectos éticos e a geração dos dados. No quarto capítulo, foi estruturada a análise dos dados a partir de categorias e por final, encontram-se as referências utilizadas ao longo da pesquisa.

Apresentadas a temática, a justificativa e os objetivos propostos para este estudo, apresenta-se na sequência, a estrutura teórica que fundamentará esta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a fundamentação teórica apresentam-se a seguir quatro seções que abordarão teorias e conceitos relevantes para este estudo. Na primeira seção serão apresentados aspectos sobre a teoria da complexidade, a segunda falará sobre a relação entre alfabetização e letramento, a terceira seção trará definições sobre o letramento, na quarta seção serão apresentados aspectos sobre a educação bilíngue, bilinguismo e translinguagem e na quinta e última seção será caracterizado o letramento bilíngue.

2.1 Teoria da Complexidade

Nesta seção serão apresentados conceitos para descrever a Teoria da Complexidade, utilizada para embasar esta pesquisa. De acordo com Franco (2013) o paradigma da complexidade permitiu que diversos campos do saber reexaminassem seus construtos, distanciando-se da visão fragmentada, linear e de simplificação do pensamento pertencente ao racionalismo newtoniano. Franco (2013, p. 183) destaca que

A complexidade inaugura novas formas de conceber o universo à luz da desordem e da incerteza. Trata-se de uma noção mais abrangente de compreender fenômenos complexos que não podem ser descritos sob a lógica reducionista. Essa mudança de paradigma, que começou com as ciências físicas e biológicas, é também encontrada em pesquisas nas mais diversas áreas, como a Linguística Aplicada.

Larsen-Freeman (1997) foi a precursora a adotar a teoria do caos/complexidade na Linguística Aplicada. Para tanto buscou estabelecer semelhanças entre as características dos sistemas complexos e da aquisição de segunda língua (ASL). Para Larsen-Freeman e Cameron (2008), quando entendemos um sistema aplicado como complexo, adaptável e dinâmico, novas formas de conceituar propriedades e atividades são geradas. Além disso, consideramos novas questões sobre como as pessoas usam, aprendem e ensinam línguas, o que, por sua vez, exige novas formas de investigação.

Larsen-Freeman (2011) destaca que compreende a linguagem como um sistema adaptativo complexo, que surge de baixo para cima a partir de interações de vários agentes em comunidades de fala em vez de um sistema estático composto de

regras ou princípios gramaticais de cima para baixo. O sistema é adaptável, porque muda para se ajustar a novas circunstâncias, que também estão mudando continuamente. Assim Larsen-Freeman (2011) enfatiza que a linguagem, seu uso e sua aquisição são mutuamente constitutivos, simplesmente ocorrendo em diferentes níveis de escala ecológica - individual através da comunidade de fala - e escala de tempo. A autora destaca que a teoria da complexidade é fundamentalmente sobre mudança. A mudança comportamental em sistemas complexos assume duas formas: o primeiro é gradual e linear e o segundo é repentino, o sistema passa por uma transição de fase ou mudança no espaço de estado em que uma nova ordem se auto-organiza, gerando novos comportamentos emergentes. O comportamento imprevisível em um sistema não linear é conhecido como caos e é o foco principal da teoria do caos. Nessa direção Larsen-Freeman (2011, p. 52, tradução nossa) aborda que

a teoria da complexidade busca explicar sistemas complexos, dinâmicos, abertos, adaptativos, auto organizáveis e não lineares. Ela se concentra na interação próxima entre o surgimento da estrutura, de um lado, e o processo ou mudança, do outro. A linguagem, seu uso, sua evolução, seu desenvolvimento, seu aprendizado e seu ensino são sistemas possivelmente complexos. Assim, a teoria da complexidade oferece uma maneira de unir todos esses fenômenos. A teoria da complexidade pode, portanto, ser explorada por sua perspectiva útil sobre fenômenos dinâmicos, como o desenvolvimento de L2.

Somando-se a isso a autora enfatiza que a teoria da complexidade vê o comportamento complexo como resultado de interações entre muitos componentes - um processo ascendente baseado nas contribuições de cada um, que estão sujeitas a mudanças ao longo do tempo. Nessa direção, Larsen-Freeman e Cameron (2008) se apropriaram do termo “soft-assemble” para significar como os alunos usam seus recursos de linguagem para responder intencionalmente às pressões comunicativas apresentadas por seus interlocutores, incluindo colegas e professores. Para alunos de L2, esses recursos de linguagem incluem não apenas o que eles sabem e podem fazer em L2, mas seus padrões de L1, padrões de outras línguas/variedades de linguagem que eles controlam e comportamento não verbal. Assim sempre que revisam aprendem algo novo, pois nada é previsível.

Em consonância, Franco (2013) destaca que a teoria da complexidade é também conhecida como a teoria dos sistemas complexos. Franco (2013, p.185) destaca que para o New England Complex Systems Institute (NECSI), sistemas

complexos constituem “um novo campo da ciência que estuda como as partes de um sistema concebem comportamentos do sistema como um todo e como esse sistema interage com seu ambiente”.

De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008), a escola é um exemplo de sistema adaptativo complexo. Nas palavras de Larsen-Freeman e Cameron (2008) a escola é um sistema aberto, e pode ser também uma estrutura dissipativa longe do equilíbrio, em que a ordem ou estabilidade dinâmica é, felizmente, a vivência pelos alunos da educação significativa e de afirmação da vida. Nesse sistema, encontramos componentes como professores, coordenadores pedagógicos, alunos, currículo, material didático, além de diversos fatores externos que podem influenciar esses componentes e interações. Franco (2013, p. 11-12), destaca que

os pesquisadores que submetem o olhar à complexidade não embarcam em uma tarefa fácil. Seria mais cômodo continuar a enxergar as relações e os fenômenos complexos de forma e esgotar as possibilidades de resposta para nossos questionamentos. À medida que complexificamos, damos-nos conta de que as interações não cessam e cada vez mais nos afastamos da ideia de completude. Adotar a epistemologia da complexidade é uma escolha, antes de tudo, pessoal. É o comprometer-se em problematizar constantemente e querer viver no limite do caos, pois é lá que o turbilhão de interações nos pode renovar e abalar nossas quase-verdades, que, em breve, transformar-se-ão em verdadeiras incertezas.

Segundo Braga e Martins (2007), a teoria da complexidade, surgida inicialmente nas ciências naturais, tem sido cada vez mais utilizada para a compreensão de sistemas humanos e sociais. Ela também é conhecida como “teoria do caos”, “teoria dos sistemas dinâmicos”, “teoria dos sistemas complexos”. De acordo com Morin (1990 apud BRAGA; MARTINS, 2007, p. 1), a vida humana é um fenômeno de auto-eco-organização extraordinariamente complexo e, portanto, os fenômenos antropossociais não podem obedecer a princípios de inteligibilidade menos complexos do que aqueles requeridos para os fenômenos naturais.

De acordo Braga e Martins (2007), à primeira vista, a complexidade é um fenômeno que acolhe uma extrema quantidade de interações e de interferência entre um grande número de unidades. Porém, a complexidade não compreende apenas quantidades de unidades e interações que desafiam até mesmo as possibilidades de cálculo; “a complexidade compreende, efetivamente, o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o nosso mundo fenomenal” (MORIN, 1990, p. 20 apud BRAGA; MARTINS, 2007, p. 2).

Larsen-Freeman (2008, p. 201) destaca que

os sistemas complexos da linguística aplicada [...] contém muitos subsistemas, aninhados um no outro. Por exemplo, se nós vemos a comunidade de fala como um sistema complexo, então ela também terá dentro de si grupos socioculturais que podem ser vistos como sistemas complexos; indivíduos dentro desses subgrupos podem ser vistos como sistemas complexos, assim como seus sistemas cerebrais individuais. Há sistemas complexos em todos os níveis, do social ao neurobiológico. A complexidade do sistema complexo advém dos componentes e dos subsistemas serem interdependentes e interagirem um com o outro em uma variedade de formas diferentes.

Para Leffa (2006), a aprendizagem de uma língua é, portanto, um fenômeno duplamente complexo. É complexo internamente, nas relações que precisa estabelecer entre os elementos do sistema linguístico (a fonologia com a morfologia, a sintaxe com a semântica, a fonologia com o discurso – a prosódia, por exemplo, pode estar intimamente relacionada com a posição do sujeito na interação com o outro – e assim por diante); e é também complexo externamente, nas relações que estabelece com outros sistemas. Leffa (2006, p. 29), destaca que,

[...] quando saímos do sistema linguístico, no entanto, descobrimos imediatamente que precisamos também estabelecer relações entre o sistema linguístico e os outros sistemas, incluindo, por exemplo, os sistemas culturais, as regras de boas maneiras, as relações de poder, entre outros. Todos esses sistemas externos, incluindo seus componentes, estão tão intimamente ligados entre si que é difícil e desnecessário separar um do outro. Quando usamos a língua não interessa – e até atrapalha – separar um elemento do outro. Se uma pessoa, no momento da fala, tentar analisar cada um desses elementos, terá sua fala interrompida; a análise obstrui a fluência.

Para o autor, quando usamos a língua não separamos internamente, a fonologia da sintaxe e nem, externamente, o sistema linguístico da pragmática, por exemplo. Nem nos damos conta de que estamos usando ideias e experiências de outras áreas de conhecimento. A língua, como qualquer conhecimento ou habilidade, é algo que precisamos misturar quando a usamos e separar quando a investigamos. “Usuário e pesquisador, em relação ao mesmo objeto, colocam-se, portanto, em lados opostos. O desafio do pesquisador, ao separar os elementos, como necessidade metodológica, é não perder a perspectiva do usuário, que vê o objeto no seu conjunto” (LEFFA, 2006, p. 3).

Para Larsen-Freeman (1997) a Teoria do Caos, ao contrário do que o nome possa sugerir, preocupa-se em descobrir como os sistemas, aparentemente caóticos, são, no fundo, ordenados. O uso da palavra “caos” não deve ser interpretado como

sinônimo de confusão ou desordem, mas como uma maneira de realçar a ideia de complexidade – com duas consequências para a pesquisa: a necessidade de contextualizar e de globalizar. Ao estudar um sistema, não é permitido fragmentá-lo em segmentos isolados e depois estudar cada um desses segmentos sem levar em consideração o contexto em que eles estão situados e suas relações com todos os outros segmentos. A soma de cada segmento não reflete a realidade do sistema porque ele é dinâmico e evolui com o tempo à medida que os segmentos vão interagindo uns com os outros e, dessa maneira, introduzindo modificações no próprio sistema.

De acordo com Leffa (2006), a teoria do Pensamento Complexo, proposta pelo filósofo francês Edgar Morin, com ênfase na educação, retoma a ideia de que os saberes não devem ser compartimentados, fechados dentro das áreas de conhecimento, mas, pelo contrário, articulados entre si para que o ser humano possa ser compreendido na sua complexidade. “Todo conhecimento da realidade não animado e controlado pelo paradigma da complexidade destina-se a ser mutilado” (MORIN, 1995 apud LEFFA, 2006, p. 9).

Morin (1995 apud LEFFA, 2006) costuma falar em sete princípios do pensamento complexo, entre os quais o autor destaca três, pelo seu impacto maior na aprendizagem de línguas: (1) o princípio dialógico, (2) o princípio da recursividade e (3) o princípio hologramático. O princípio dialógico defende a ideia de que num sistema complexo podem coexistir princípios que, embora aparentemente contraditórios, precisam estar juntos para que o sistema faça sentido. O princípio da recursividade é a capacidade que tem o sistema de se reproduzir, criando clones de si mesmo, através de um processo de auto-replicação. O sistema complexo não é um organismo que nasce, cresce, morre e desaparece. Pelo contrário, ele se multiplica em outros organismos; não segue uma trajetória linear, mas circular, produzindo um efeito e produzindo um efeito em causa.

Segundo Leffa (2006, p. 11), “os sistemas complexos caracterizam-se, portanto, pela sua capacidade de auto-regulação, estabelecendo seus próprios parâmetros, e de auto-reprodução, multiplicando-se dentro dos parâmetros estabelecidos”. O autor ainda afirma que assim como cada sistema é o produto de uma semente inicial, da qual germinou e cresceu, cada organismo desenvolvido será o produtor de uma nova semente que gerará um outro organismo, de modo que o produto se transformará em produtor e assim sucessivamente. Para Morin (1995 apud

LEFFA, 2006, p. 11), o princípio hologramático estabelece que cada elemento do sistema tem dentro de si as informações de todo o sistema a que pertence, ou seja, assim como a parte está dentro do todo, o todo, por sua vez, também está dentro da parte.

Waldrop (1992 apud BRAGA; MARTINS, 2007) afirma que um sistema é complexo no sentido em que muitos agentes independentes estão interagindo um com o outro em um grande número de formas e, no mesmo parágrafo, ele inclui nos exemplos os milhões de indivíduos mutuamente interdependentes que formam uma sociedade humana. Assim, um sistema complexo é composto de elementos cuja interação produz um evento global que é diferente da soma de suas ações individuais.

De acordo com Braga e Martins (2007), a teoria da complexidade apoia-se na ideia de que a ordem emerge das interações entre os organismos ou agentes. Embora essas interações entre os agentes possam seguir regras simples, sistemas complexos são capazes de inovação por meio dos processos de adaptação e auto-organização que levam à emergência de novos padrões. No contexto educacional, dentro dessa perspectiva, cabe questionar como pode o pensamento complexo contribuir para a pesquisa educacional e como a pesquisa educacional contribui para o pensamento complexo.

Braga e Martins (2007) afirmam que as teorias do caos e da complexidade têm sido foco de crescente interesse na área de Linguística Aplicada (LA) e, mais especificamente, nos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas. A publicação do artigo de Larsen-Freeman (1997) 'Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition' na *Applied Linguistics* tem sido considerada como o marco da entrada dessas teorias no campo da LA.

Larsen-Freeman (1997) defende que, em sistemas não lineares, como a aprendizagem de segunda língua, o comportamento do todo emerge da interação das partes. Sendo assim, estudando as partes isoladamente, uma por uma, estaremos tratando de cada parte e não da maneira em que as partes interagem. A autora ainda chama a atenção para a tendência de se buscarem soluções simples, prematuramente, para sistemas como a aprendizagem de segunda língua, que contam com problemas complexos.

De acordo com Borges e Paiva (2011, p. 5),

a teoria da complexidade (associada à teoria do caos) é de grande valia, já que engloba os resultados de várias áreas do conhecimento com a física moderna, a matemática, a geometria fractal, a meteorologia, a química, a biologia; convertendo-se em um novo paradigma para se repensar os fenômenos estudados na psicologia, na sociologia, na antropologia, na linguística, na linguística aplicada, entre tantos outros campos do conhecimento. Mas a complexidade, que subentende que a parte contém o todo e o todo está contido na parte, nos proporciona compreender também que muitas teorias consolidadas há tempos em diversas áreas do conhecimento já refletiam o teor complexo de diferentes fenômenos.

Assim, segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), há no âmago dessa perspectiva uma generalização em pesquisa em termos da compreensão da dinamicidade na interação de sistemas complexos não-lineares. Estes, por sua vez, são dinâmicos e nunca estão em total equilíbrio, se auto-organizam independentemente de fatores externos, exibindo comportamentos imprevisíveis, em diferentes escalas de tempo e de grandeza, mas sensíveis às condições iniciais.

Para Borges e Paiva (2011), os sistemas complexos são compostos de muitos elementos que se inter-relacionam em um constante agir e reagir, influenciando os outros elementos do sistema e sendo, ao mesmo tempo, influenciados por eles. A dinamicidade nos faz ver a língua não como algo estático, ou como um conjunto de estruturas linguísticas, mas como um sistema vivo e dinâmico em constante evolução e mudança.

Larsen-Freeman e Cameron (2008) discutem as possibilidades do desenvolvimento de uma abordagem complexa de ensino de línguas. As autoras sugerem quatro componentes constitutivos de tal abordagem para os que, porventura, se disponham a concretizar tal empreitada, quais sejam: (1) conectividade mente-corpo-mundo na aprendizagem; (2) dinamicidade da linguagem; (3) coadaptação em sala de aula e; (4) centralização na aprendizagem. Para Larsen-Freeman e Cameron (2008) uma abordagem sempre pode limitar o ensino de línguas a certas técnicas ou atividades, o que seria “contrário à teoria da complexidade”, sendo que os métodos, assim como a linguagem, são “dinamicamente adaptáveis em uso”, não podendo ser rígidos e pré-determinados. Borges e Paiva (2011) afirmam que o argumento das autoras se baseia, também, na frequente constatação de que, em sala de aula, as ações dos professores nunca são completamente fiéis à abordagem de ensino que eles declaram usar.

Assim, para Borges e Paiva (2011), tal constatação já se constitui como prova suficiente de que as abordagens atualmente em uso não dão conta da complexidade

do processo de aquisição de língua, sendo esse provavelmente o motivo pelo qual os professores acabam “traindo” os fundamentos das abordagens que usam. Por outro lado, uma abordagem de ensino de língua objetiva tão somente orientar uma determinada ação pedagógica em sala de aula, não se caracterizando, em hipótese alguma, em algo prescritivo e/ou normativo. Daí a sua importância no contexto de ensino de línguas para guiar a metodologia do professor. Para Borges e Paiva (2011) as mudanças paradigmáticas nos estudos e na compreensão de diferentes fenômenos ocorrem em todas as ciências e na LA não podia ser diferente. A inserção da LA no paradigma da complexidade/caos promove uma nova jornada na compreensão da língua(gem) e de suas práticas sociais.

Larsen-Freeman e Cameron (2008) reconhecem que nem sempre é fácil lidar com a complexidade e o processo de mudança constante presentes em nossas vidas e que uma das formas que usamos para lidar com a insegurança que essa situação provoca em nós é através da busca do conforto da segurança na rotina e/ou na segmentação da realidade dinâmica em que vivemos em entidades estanques, às quais damos nomes fixos, tais como: homem, mulher, lago, ciclone, dentre outros. As referidas autoras pontuam, ainda, que transformamos nossas experiências de vida e nosso constante processo de mudança em conjuntos de atributos, atitudes e identidades mais ou menos fixos.

Segundo Augusto (2009), um sistema pode, em uma perspectiva ampla, ser definido como sendo um conjunto integrado de elementos que realizam certo objetivo. Sistemas simples são geralmente formados por um conjunto de componentes similares conectados de uma forma estática e operando de uma forma previsível. A autora ainda afirma que um sistema complexo é constituído de diferentes tipos de elementos que geralmente e, não prioritariamente, se apresentam em grande número, interagem entre si e formam novas estruturas a partir dessas interações.

Walldrop (1992, p. 145 apud AUGUSTO, 2009, p. 41) afirma que,

em um sistema complexo, cada componente ou agente encontra-se em um meio ambiente produzido por sua própria interação com outros agentes do sistema. Cada componente está, constantemente, agindo e reagindo ao que outros agentes estão fazendo e por causa disso nada em seu meio ambiente é fixo.

Para Augusto (2009), nas palavras de Walldrop (1992), nada no sistema é fixo. As ações e interações dos componentes constituintes de um sistema complexo criam

uma dinamicidade no comportamento desses sistemas que faz com que os mesmos sejam capazes de alterar seu comportamento todas as vezes que tenham que se submeter a algum tipo de mudança que, porventura, ocorra no meio ambiente do qual façam parte.

Larsen Freeman e Cameron (2008) esclarecem que os diferentes nomes atribuídos aos sistemas complexos estão diretamente relacionados à dimensão do comportamento desses sistemas que está sendo enfatizada. Para enfatizar o fato de que eles se modificam ao longo do tempo, eles são caracterizados como sistemas dinâmicos e, para enfatizar o fato de que adaptação e aprendizagem acontecem nesses sistemas, eles são chamados de sistemas complexos adaptativos. Augusto (2009, p. 42) destaca que,

nos sistemas complexos tudo é dinâmico, a forma como os elementos agem, interagem e se modificam o tempo todo causa alteração no estado do sistema. Considerando que os componentes de um sistema complexo também se constituem como outros sistemas complexos aninhados em um sistema maior, podemos afirmar que o dinamismo, responsável pela modificação contínua, está presente em todos os níveis do sistema, visto que esses componentes/subsistemas estão permanentemente em fluxo.

Braga e Martins (2007) compartilham o pensamento de que a perspectiva da complexidade encoraja a reconhecer a existência de relações que sustentam os fenômenos. Muito se pode aprender se dividirmos um determinado equipamento para vermos o que cada parte faz para que ele funcione, ideia original do reducionismo. Para os autores, trazido inicialmente para o campo da LA a partir de iniciativas isoladas, o paradigma da complexidade, gradativamente, tem se firmado como uma base epistemológica consistente para a compreensão dos contextos e eventos envolvidos nas atividades de ensino e aprendizagem de línguas. Esses eventos relativos ao processo de aprendizagem de segunda língua, assim como o universo, são essencialmente complexos.

Após a apresentação dos aspectos relevantes da Teoria da Complexidade percebe-se sua importância para esta pesquisa, enfatizando que a língua não é homogênea, mas sim construída por muitos elementos que se inter-relacionam. Na próxima seção, serão abordados aspectos importantes sobre a educação bilíngue, bilinguismo e translinguagem. Assim observaremos que a língua é um sistema complexo e que está em constante adaptação com o meio em que está inserida.

2.2 Educação Bilíngue, Bilinguismo e Translinguagem

É fundamental compreendermos mais sobre a educação bilíngue, bilinguismo, e translinguagem frente a grande crescente de novos modelos que vêm sendo apresentados como propostas para ensino bilíngue. Ao falarmos sobre educação bilíngue, devemos destacar que há diferença ao falarmos de educação bilíngue e bilinguismo. De acordo com Moura (2009), nos modelos escolares de educação bilíngue, o bilinguismo é parte de um programa estruturados em uma escola, e as línguas constituem meio de aprendizado e não apenas objeto de ensino. Para Moura (2009), o mais importante a se destacar é que, na educação bilíngue, as línguas não são apenas objeto de estudo, mas também meios pelos quais os conteúdos das outras áreas são aprendidos.

Inicialmente a educação bilíngue foi vista por educadores como prejudicial para o desenvolvimento mental da criança e apontavam, em pesquisas, o bilinguismo como causa de baixo quociente intelectual, confusão linguística e até mudança de personalidade (HAKUTA; GARCIA, 1989 apud NOBRE; HODGES, 2010). Para Moura (2009), a educação bilíngue deve ser tratada como uma das maneiras de propiciar a aquisição de línguas e o contato com culturas diferentes. Deve-se lembrar que, embora, na maior parte das vezes, a língua em questão seja o inglês, não é a única língua presente no Brasil, onde circulam mais de duzentas línguas. A autora afirma que, na medida em que cresce o número de escolas bilíngues no Brasil, tensões surgem e se exacerbam, seja em defesa desse crescimento, seja em sua crítica. Assim, Moura (2009, p. 38) destaca que “em uma realidade marcada pela desigualdade social, pela crise educacional e pela exacerbação da competição no mercado de trabalho, o campo linguístico também se constitui um campo de lutas”.

Nobre e Hodges (2010) afirmam que havia o mito de que o bilinguismo traria malefícios ao desenvolvimento cognitivo da criança. Dessa forma, a falta de compreensão e conhecimento sobre questões culturais, socioeconômicas e, até mesmo, metodológicas das pesquisas realizadas nessa área dificultaram o esclarecimento das peculiaridades cognitivas dos indivíduos bilíngues. Mesmo havendo argumentos em favor sobre os benefícios do bilinguismo, parecia ainda haver o receio de que a exposição a duas línguas pudesse trazer desvantagens cognitivas e conflitos ao processo de escolarização.

Flory e Souza (2009) afirmaram que esse conflito pode ser preocupante, pois a quantidade de crianças que se desenvolvem em contexto bilíngue está crescendo, fazendo emergir a necessidade de que se produza mais conhecimento acerca das consequências de uma segunda língua no desenvolvimento infantil.

Megale (2019) afirma que, à medida que aumenta o número de escolas bilíngues no Brasil, crescem, também, as tensões que envolvem a temática. Nessa realidade fortemente marcada pela crise da Educação e pelas desigualdades sociais, a proliferação dessas escolas divide opiniões – há quem a defenda, há quem a critique. De acordo com Megale (2019, p.10),

nos tempos atuais, com o acirramento da globalização, presencia-se uma alteração substantiva no panorama social, cultural e linguístico mundial. É notória a expansão da importância do ensino de línguas adicionais, compreendidas, por muitos, como bens culturais de muito valor no mercado linguístico. Ao longo dos últimos anos, no Brasil, país marcadamente multilíngue e constituído por povos de origens diversas, o ensino de línguas vem sofrendo inúmeras mudanças. Evidencia-se um crescimento significativo de escolas bilíngues que têm como meio de instrução línguas de prestígio, como o inglês e o português, o alemão e o português ou o francês e o português.

Para Moura (2009), é possível que a língua seja também estudada em seus aspectos intrínsecos em programas de educação bilíngue para favorecer seu desenvolvimento e compreensão, mas deve ser meio de instrução para outras áreas, como matemática, ciências ou artes, por exemplo. Assim, Moura (2009, p.46) destaca que “programas escolares em que as línguas são ensinadas como uma disciplina, mesmo que em uma carga horária ampliada, não podem ser caracterizados como educação bilíngue”.

De acordo com Megale (2019),

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

Hamers e Blanc (2000) descrevem educação bilíngue como qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas. Conforme Hamers e Blanc (2000), a educação bilíngue é determinada por fatores

históricos, sociais, ideológicos, psicológicos e por variadas relações de poder. Megale (2005, p. 11) alega que “todos estes fatores devem ser levados em consideração quando se decide pelo modelo ou programa em educação bilíngue”.

Hamers e Blanc (2000) descrevem outro modelo de educação bilíngue, denominado imersão. De acordo com eles, imersão significa simplesmente que um grupo de crianças falantes de uma certa L1 recebe toda ou parte da instrução escolar através de uma L2. Grosjean (2012 apud MEGALE, 2005) afirma que, em programas de imersão, embora as crianças sejam primeiramente instruídas em uma segunda língua, a língua nativa da criança é introduzida no contexto escolar gradativamente até tornar-se um segundo meio de instrução. Hamers e Blanc (2000 apud MEGALE, 2005) esclarecem que os programas de imersão estão baseados em duas hipóteses. A primeira delas é que a L2 é aprendida de modo equivalente ao aprendizado da L1, e a segunda hipótese é a de que a língua é aprendida de modo mais eficaz em um contexto estimulante, que aprimore as funções da língua, expondo as crianças a formas naturais da mesma.

Nessa mesma direção, Megale (2020, p. 18) afirma que “são muitos os tipos de programas de Educação Bilíngue e metodologias que podem ser empregados nessa modalidade educativa, a depender das características da escola, dos objetivos curriculares e das demandas da comunidade escolar”. Entretanto a autora ressalta há algo em que especialistas na área concordam que, independentemente do programa ou da metodologia adotados, deve existir um duplo foco de instrução: na língua e no conteúdo. Assim reforça-se que além de ensinar o conteúdo por meio de outra língua, deve-se também ensinar língua, estruturas linguísticas e discursivas que permitam ao aluno discorrer e manipular o conteúdo específico.

Megale (2020, p.19) declara que é necessária a compreensão que, “em uma abordagem que integra conteúdo e língua, a aprendizagem não ocorre de maneira linear, ou seja, o tempo verbal presente não terá de ser obrigatoriamente ensinado antes do passado”.

Para Mello (2010), a expressão “educação bilíngue” tem sido usada de maneira abrangente para caracterizar diferentes formas de ensino nas quais os alunos recebem instrução (ou parte da instrução) numa língua diferente daquela que normalmente eles usam em casa. Os modelos e tipos de educação bilíngue diferem quanto aos objetivos, às características dos alunos participantes, à distribuição do tempo de instrução nas línguas envolvidas, às abordagens e práticas pedagógicas,

entre outros aspectos do uso das línguas e do contexto em que estão inseridos. Apesar de a expressão “educação bilíngue” fazer referência a “duas línguas”, muitos dos programas assim denominados proporcionam instrução acadêmica em apenas uma língua. De acordo com Hornberger (1991), tecnicamente, a educação bilíngue corresponde àquela em que duas línguas são usadas como meio de instrução. Mello (2010, p. 4) destaca que

a expressão educação bilíngue tem sido frequentemente usada na sua acepção mais abrangente para incluir todas as situações em que duas ou mais línguas estão em contato, fazendo-se a distinção entre as suas diversas tipologias somente quando o contexto ou a situação requer um maior detalhamento técnico. De maneira semelhante, quando se usam as expressões escola bilíngue e/ou sala de aula bilíngue, faz-se referência à possibilidade de ocorrência de uso de mais de uma língua nesses contextos, mesmo quando se espera que uma única língua seja usada na maior parte das interações que ocorrem nesses contextos.

Para Mello (2010), no Brasil, a educação bilíngue está estereotipicamente associada à educação para os povos indígenas ou às línguas de prestígio internacional (inglês, francês, espanhol, etc.), convencionalmente denominada educação bilíngue de elite. Hornberger (1991 apud MELLO, 2010) identifica três modelos de educação bilíngue: transicional, de manutenção e de enriquecimento. O *modelo transicional* caracteriza-se por encorajar os alunos das minorias linguísticas a assimilar a língua e as normas culturais da sociedade majoritária em detrimento das línguas étnicas. Os programas educacionais que adotam esse modelo valorizam a proficiência das crianças na língua dominante da escola (L2 para as minorias linguísticas) para que elas possam funcionar linguística e academicamente nas salas de ensino regular. A L1 é usada como meio de instrução durante uma fase temporária da escolarização, até que as crianças possam fazer a transição para a L2.

De acordo com Hornberger (1991 apud MELLO, 2010), o *modelo de manutenção*, também denominado *desenvolvimental*, é caracterizado pelos seus objetivos pluralísticos, pelo encorajamento da manutenção da língua minoritária e pela reafirmação da identidade cultural e dos direitos civis dos grupos minoritários na sociedade nacional. Os programas que seguem essa orientação têm dois objetivos quanto ao planejamento linguístico: desenvolver a L1 e proporcionar a aquisição da L2.

Hornberger (1991 apud MELLO, 2010) ainda apresenta o *modelo de enriquecimento* que é caracterizado pelos seus objetivos pluralísticos e pela sua

orientação aditiva de línguas, porém com a diferença de que, em termos de planejamento linguístico, os programas que seguem essa orientação são destinados tanto à população minoritária quanto à majoritária. O Quadro 1 mostra um resumo dos modelos de educação bilíngue propostos por Hornberger (1991).

Quadro 1 - Modelos de educação bilíngue

Transicional	De Manutenção	De Enriquecimento
Perda da língua	Manutenção da língua	Desenvolvimento da língua
Assimilação cultural	Reforço da identidade cultural	Pluralismo cultural
Incorporação social	Afirmação dos direitos civis	Autonomia social

Fonte: Hornberger (1991, p. 223 apud MELLO, 2010, p. 14).

Para Mello (2010), essa classificação sugere que esses modelos podem dar origem a diferentes tipos de programas de ensino bilíngue, assim como qualquer tipo de programa pode ter orientações do tipo transicional, de manutenção ou de enriquecimento. Isso significa que um programa do tipo de imersão pode ser incluído em qualquer um desses modelos, dependendo de suas orientações, objetivos e características. Hornberger (1991 apud MELLO, 2010, p. 14) espera, com essa tipologia, “oferecer critérios paralelos entre os programas no que concerne às suas características estruturais, contextuais e às orientações que fundamentam o planejamento linguístico da escola”.

O fenômeno, segundo Hamers e Blanc (2000), é muito mais complexo, pois envolve uma variedade de aspectos e, por isso, os autores propõem diferentes dimensões de bilinguismo e diferentes sujeitos bilíngues. Megale (2005) ressalta que Hamers e Blanc não entendem como educação bilíngue programas nos quais a L2 ou a língua estrangeira é ensinada como matéria e não é utilizada para fins acadêmicos, embora o ensino da L2 possa ser parte de um programa de educação bilíngue. Também se excluem, não somente os casos em que uma mudança de código linguístico ocorre no meio da instrução sem planejamento pedagógico adequado, mas também os numerosos exemplos de submersão, nos quais crianças frequentam um programa ministrado na língua nativa de um outro grupo etnológico, tendo sua língua ignorada pelo sistema educacional.

Para Coyle, Hood e Marsch (2010 apud MEGALE, 2020 p. 21), uma atividade preliminar útil para aumentar a compreensão sobre os gêneros associados a um conteúdo específico (a fim de identificar a língua compatível com o conteúdo) é

analisar um texto escrito ou oral relacionado à área do conhecimento em questão. Após o levantamento, é sugerido que o professor planeje em suas aulas o *input* ao qual os alunos serão expostos e o *output* que será proporcionado durante as aulas.

VanPatten e Cadierno (1993 apud MEGALE, 2020, p. 21) explicam que “o *input* é definido como a língua(gem) que o aprendiz ouve e lê na busca de significado, sendo que uma informação somente pode ser considerada *input* se for compreensível pelo aprendiz”. Assim o professor deve utilizar recursos adequados (textos, vídeos, músicas e seu próprio discurso) para que o aluno depare com um *input* ótimo, ou seja, variado e repleto dos elementos discursivos e linguísticos de que precisa para manipular determinado conteúdo. No entanto, não basta fornecer um *input* ótimo. Esse *input* deve ser convertido em *intake*. De acordo com VanPatten (1990 apud MEGALE, 2020, p.22), o *intake* corresponde à porção de *input* que o aprendiz processa na memória. Finalmente, após planejar o *input* que será utilizado e os recursos pedagógicos para que o *intake* ocorra, o professor deve planejar a oferta de *output* em suas aulas. Para Megale (2020), o *output* tem, portanto, papel imprescindível na aprendizagem tanto da língua utilizada para discorrer sobre o conteúdo quanto do próprio conteúdo.

Sabe-se que muitos autores buscam definir o sujeito bilíngue. Bloomfield (1935) foi um dos primeiros autores a se ocupar dessa questão e definiu sujeito bilíngue como aquele que teria um controle de duas línguas semelhante ao que teriam, presumidamente, os falantes nativos de cada uma delas, definições semelhantes a essa têm sido alvo de críticas. Macnamara (1967 apud MEGALE, 2005) propôs, uma definição muito menos ambiciosa de sujeito bilíngue. Para ele, qualquer indivíduo que tivesse uma competência, por mínima que fosse, em qualquer uma das quatro habilidades linguísticas (compreensão e produção orais e escritas), seria considerado bilíngue. Ainda assim, as definições apresentadas são consideradas minimalistas e levam em consideração o nível de proficiência em questão.

Para Megale (2018, p. 24), é importante destacar a falta de regulamentação clara para o funcionamento das escolas bilíngues e ressalta que ainda não há lei específica em âmbito nacional. A autora afirma que

os governos do Rio de Janeiro e de Santa Catarina, lançaram, em 2013 e 2016, respectivamente, documentos oficiais que estabelecem normas para a oferta de Educação Bilíngue em escolas de Educação Básica de seus territórios. É surpreendente, diante do cenário atual, que apenas esses dois estados tenham se proposto a pensar no caráter dessa modalidade educativa

e na formação adequada para os professores que atuam nesse contexto. Embora tais regulamentações se configurem como um avanço na Educação brasileira, elas apresentam incongruências e contradições.

Megale (2018) afirma que se observam, nos dois documentos, uma inconstância no que se refere ao uso das línguas nas instituições de ensino e informações difusas sobre o seu funcionamento. Diante desse cenário, as escolas que se denominam bilíngues diferem entre si de modo bastante perceptível. Entre as propostas apresentadas pela autora, estão dois exemplos de escolas bilíngues português/inglês, entre elas escolas bilíngues com um currículo no qual o português e o inglês estão integrados. Possuem um único currículo, com base no qual são feitas escolhas no que se refere a quais componentes curriculares serão ministrados em inglês ou em português. Normalmente, essa proposta está inserida em escolas que desde sua origem têm como objetivo o ensino bilíngue.

A outra proposta de escolas bilíngues com um currículo adicional. Nelas, há a incorporação de um currículo, que, em geral, é fornecido por um sistema de ensino ou uma instituição que visa à implementação de programas bilíngues em escolas regulares. A maioria desses sistemas e programas baseia-se na abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). O diferencial dessa abordagem é evidenciado pelo destaque à integração do ensino de língua e conteúdo. Conforme Coyle, Hood e Marsh (2010 apud MEGALE, 2019, p. 25) o *Aprendizado Integrado de Conteúdo e Língua* (CLIL) é uma abordagem educacional com duplo enfoque no qual a língua adicional é utilizada para aprender e ensinar tanto o conteúdo como a língua.

Já na terceira proposta apresentada, estão escolas bilíngues com um currículo optativo. Oferecem um período extra no qual os alunos, por opção, têm uma complementação em seus estudos em inglês, seja por meio de projetos desenvolvidos nessa língua, seja em aulas baseadas na abordagem CLIL. Essas propostas podem tanto ser elaboradas pela própria escola como terceirizadas.

De acordo com Souza (2019), a educação bilíngue transforma quem dela participa, assim como outros modelos de Educação, mas de maneiras diferentes: por envolver duas ou mais línguas, ela abre possibilidades, expande olhares, problematiza como nós fazemos parte da sociedade e como nos vemos nela, modifica quem somos e, por vezes, destaca diferenças culturais e sociais que não nos chamariam a atenção se estivéssemos em um espaço monolíngue. Isso se deve ao fato de que há diversos modos de colocar a educação bilíngue em prática, de entender o ser bilíngue: como

ele se adapta aos espaços, às culturas, ao tempo, às questões sociais e econômicas que podem prestigiar uma língua em detrimento de outra.

Para Hornberger (1991 apud SOUZA, 2019, p.48), uma tentativa de categorização das metodologias para a educação bilíngue pode buscar o agrupamento de princípios, crenças, práticas e procedimentos de acordo com a visão que a sociedade ou a comunidade escolar têm das línguas envolvidas nesse processo. Há modelos que surgem de considerações sobre a língua falada em casa, sobre a língua usada na escola, sobre a língua da comunidade no entorno da escola e sobre o status local ou internacional da língua e que levam em conta também o objetivo da educação bilíngue.

Souza (2019) apresenta duas metodologias usadas na educação bilíngue. A autora reforça que “Aprendizado Integrado entre Língua e Conteúdo” (Content and Language Integrated Learning – CLIL) recebe atenção especial em contextos de educação bilíngue no Brasil e no exterior. Segundo Nikula (2016 apud SOUZA, 2019, p.48), na Europa, CLIL é um termo usado especialmente para formas de educação bilíngue em que a língua adicional é usada como a língua de instrução de componentes curriculares. Como tal, possibilita a instrução por meio de situações em que o uso da língua seja significativo e situado e, por essa razão, favorece o desenvolvimento do bilinguismo e do multilinguismo.

Souza (2019) ainda afirma que, na escola, a integração entre língua e conteúdo em contextos de educação bilíngue no formato proposto em CLIL decorre da demanda da sociedade por um aprendizado integrado em um mundo também integrado, em que a entrega tem como foco melhor equipar o aprendiz com o conhecimento e as habilidades adequadas para a era global. CLIL pressupõe o uso de uma língua diferente da L1 do aprendiz como meio de instrução. Isso quer dizer que, quando CLIL é aplicado, a aula deve abranger não só o ensino da L2, como também o de conteúdo de outros componentes curriculares (matemática, história, etc.) por meio dessa L2. Ainda segundo Souza (2019), com o passar dos anos, CLIL adentrou contextos brasileiros de educação bilíngue, seja por escolha de gestores e docentes, seja devido a orientações pautadas em materiais didáticos criados para o ensino de língua adicional por editoras nacionais e internacionais.

A outra metodologia que Souza (2019) cita é a Instrução Baseada em Conteúdo *Content-Based Instruction* - CBI, que surgiu com a emergência da Abordagem Comunicativa - *Communicative Approach*. Diferentemente desta, que é muito utilizada

em institutos de idiomas até hoje, CBI tem como foco, desde sua origem, algo a mais: o ensino de uma segunda língua que é organizado em torno de um conteúdo ou informação que os aprendizes irão adquirir ao invés de centrar-se em um conteúdo programático linguístico ou de outra natureza. Souza (2019, p. 52) afirma que, ainda assim, “ancora-se em princípios da Abordagem Comunicativa, uma vez que pressupõe que as aulas devam promover oportunidades de comunicação autêntica e não de mera prática de padrões gramaticais, por exemplo”. Souza (2019, p. 53) destaca:

A língua é, portanto, vista como algo que se utiliza para propósitos específicos, sejam eles acadêmicos, profissionais, sociais ou recreativos, uma vez que ela transmite significado. Em suma, CBI possui dois princípios norteadores. O primeiro atrela o sucesso no aprendizado da L2 a sua utilização como ferramenta para adquirir informações. O segundo considera a relação entre conteúdos, necessidades dos aprendizes e aquisição da L2. Tais princípios esclarecem as premissas de CBI e representam as concepções teóricas que embasam essa metodologia. Em CBI, destaca-se o papel da L2, compreendida como veículo para o aprendizado do conteúdo e que, por essa razão, deve ser percebida de maneira discursiva, em que seus usos sejam contextualizados em textos orais e escritos, de diferentes gêneros e tipologias.

Assim, para a autora, a aplicação de CBI considera que o uso de uma língua no mundo real (fora da escola) implica o conhecimento e a vivência com suas formas e seus formatos, o que resulta no ensino e na prática da gramática e do vocabulário de modo contextualizado e por demanda, ou seja, gramática e vocabulário passam a ser decorrentes de determinado conteúdo e/ou componente curricular e organizados de maneira integrada com o processo de aprendizagem em andamento. Para Souza (2019, p. 53), cabe reforçar uma diferença importante entre CBI e CLIL: “CBI não costuma ser adotada em todas as áreas do conhecimento. A escola pode selecionar o componente curricular que será trabalhado na língua adicional e cujo foco é o desenvolvimento de seus conteúdos específicos usando a L2 como meio de instrução”.

Por fim, Souza (2019) destaca que CLIL e CBI têm em comum a possibilidade de desenvolver uma L2 de maneira contextualizada e autêntica, fazendo uso de conteúdos do currículo escolar para tal. Por essa razão, ao optar pela educação bilíngue como meio de transformação da escola e das crianças e dos jovens que nela estudam, é importante conhecer as razões por trás dos modelos em voga nos diferentes países de modo a identificar o mais adequado ao contexto específico.

Mello (2010) afirma que prever o que ainda está por vir em termos de educação, especialmente quando se trata de educação bilíngue, pode ser um exercício de futurologia, sobretudo porque, neste momento histórico em que vivenciamos rápidas e intensas transformações, fica cada vez mais difícil imaginar quais serão as necessidades de nossa sociedade no futuro. Contudo, é certo que aprender outras línguas, bem como apreender outras culturas, são requisitos essenciais aos cidadãos globais do século XXI. A intensificação da mobilidade populacional ao redor do mundo, do contato intercultural entre cidadãos das mais diversas origens e dos avanços tecnológicos resultou numa acirrada interdependência social, econômica e política global com implicações para escola (MELLO, 2010, p. 21).

De acordo com Megale (2019), de modo geral, o crescimento das escolas bilíngues no Brasil se adequa a alguma dessas três propostas e ocorre majoritariamente no setor privado. Para a autora, um dos maiores problemas referentes a esses conceitos apresentados é que, por causa da amplitude de suas definições, escolhas equivocadas têm sido realizadas, e as consequências, ignoradas ou subestimadas. Ela ainda afirma que, apesar de hoje a educação bilíngue e, por conseguinte, o bilinguismo serem cada vez mais debatidos, muito do que é apresentado ainda é desconhecido. Somente por meio de uma compreensão mais ampla sobre o desenvolvimento do bilinguismo, sobre suas possibilidades de formação de sujeitos e também sobre as condições sociais, econômicas, históricas e psicológicas que envolvem a questão, ocorrerá a desmistificação da educação bilíngue.

Somando-se a isso, García (2009) enfatiza que como grupos sociais e indivíduos têm necessidades, aspirações e recursos diferentes, o bilinguismo adotou formas diferentes em vários momentos e em diferentes lugares. Tradicionalmente, dois modelos de bilinguismo foram apresentados na literatura acadêmica para refletir essas diferentes formas: subtrativas e aditivas.

García (2009) critica a categorização dos sujeitos bilíngues classificados como bilíngue aditivo e bilíngue subtrativo. Ele explica que, nesse tipo de categorização, nomeia-se uma língua claramente como a primeira do falante e a língua adicional como a segunda. Isso remete ao entendimento de sujeito bilíngue como se ele fosse o somatório de dois monolíngues – continua-se, portanto, a tomar, de maneira equivocada, os monolíngues como parâmetros para definir os bilíngues. Mas,

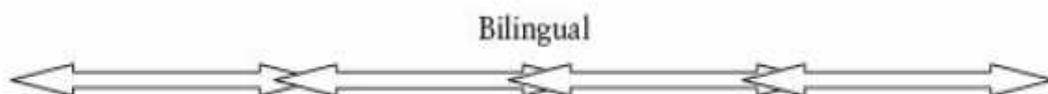
especialmente no século XXI, outras formas de bilinguismo foram constituídas que não receberam atenção acadêmica.

Com relação ao bilinguismo subtrativo, García (2009) declara que, quando as ideologias monoglóssicas persistem e o monolíngue e as escolas monolíngues são a norma, geralmente se acredita que as crianças que falam uma língua diferente da do estado devem ser incentivadas a abandonar essa língua e adotar apenas a linguagem dominante. Assim, neste modelo, o aluno fala uma primeira língua e uma segunda é adicionada enquanto a primeira é subtraída. O resultado é uma criança que fala apenas a segunda língua. Este bilinguismo é caracterizado pela perda crescente de características linguísticas da primeira língua, sendo representado por: $L1 + L2 - L1 \rightarrow L2$.

García (2009) discorre que o bilinguismo para grupos de prestígio e elite sempre foi aditivo, um modelo sob o qual a segunda língua é adicionada ao repertório da pessoa e as duas línguas são mantidas. Este modelo de bilinguismo aditivo pode ser processado como: $L1 + L2 \rightarrow L1 + L2$. Entretanto o bilinguismo aqui ainda é visto da perspectiva de uma norma monolíngue. Ou seja, o bilinguismo dentro deste modelo é simplesmente duplo monolíngue, uma categoria diferente do monolíngue, mas com indivíduos bilíngues que se espera que sejam e façam com cada uma de suas línguas a mesma coisa que monolíngues.

Para García (2009), no bilinguismo recursivo o desenvolvimento da língua materna da comunidade não é uma adição simples que começa de um ponto monolíngue, mas é desenvolvido após as práticas linguísticas de uma comunidade terem sido suprimidas e a comunidade se empenhar em revitalizar suas práticas linguísticas. O bilinguismo recursivo pode ser representado pela imagem abaixo proposta por García (2009):

Figura 1 - Bilinguismo recursivo

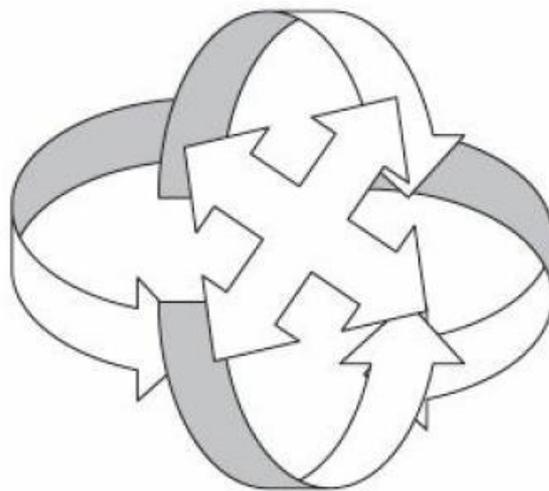


Fonte: García (2009, p. 47).

García (2009) enfatiza que o modelo de bilinguismo recursivo também é insuficiente para refletir a complexa competência bilíngue necessária em algumas

sociedades no século XXI. Uma concepção mais heteroglóssica de bilinguismo reconhece seus ajustes à medida que ele muda e salta. Assim ela nos apresenta o bilinguismo dinâmico que não é simplesmente linear, mas dinâmico, a partir dos diferentes contextos em que se desenvolve e funciona. Na complexidade linguística do século XXI, o bilinguismo envolve um ciclo muito mais dinâmico, onde as práticas de linguagem são múltiplas e sempre se ajustando ao terreno multimodal multilíngue do ato comunicativo. García (2009) nos apresenta na imagem abaixo o entrelaçamento das setas, algumas lineares, algumas elípticas, algumas sombreadas para indicar um idioma, outras em branco para indicar as outras línguas, não indica direcionalidade, mas multiplicidade simultânea de discursos multilíngues.

Figura 2 - Bilinguismo dinâmico



Fonte: García (2009, p. 48).

Com a interação da linguagem ocorrendo em diferentes planos, incluindo multimodalidades, ou seja, diferentes modos de linguagem (visuais e também impressos, sonoros e textuais e assim por diante), bem como multilinguismo, é possível que os indivíduos se envolvam em múltiplos complexos atos comunicativos que não respondem de forma alguma aos modelos lineares de bilinguismo propostos anteriormente. Para García (2009), esse modelo de bilinguismo dinâmico está relacionado ao conceito de “plurilinguismo”. Nesta pesquisa compactuamos com o modelo de bilinguismo dinâmico valorizando a interação.

Observa-se nesta abordagem uma interação da linguagem de diferentes formas, considerando o todo apesar de complexo, coadaptável em diferentes

situações, assim como proposto nesta pesquisa com o estudo da teoria da complexidade, a língua não é estática, mas está sempre em movimento.

Além disso, García (2009) ressalta que o termo "bilinguismo dinâmico" pode ser usado de maneira semelhante à maneira como os estudiosos europeus usam o termo "plurilinguismo", referindo-se ao entendimento de que o uso da língua no século XXI requer habilidades diferenciadas e usos de várias línguas à medida que os cidadãos cruzam as fronteiras fisicamente ou virtualmente.

García (2009, p. 49, tradução nossa) destaca que,

embora seja reconhecido que a competência plurilíngue pode ser desenvolvida por meio da escolaridade, do estudo privado ou mesmo da participação na vida pública, a escola tem um papel primordial no desenvolvimento de plurilinguismo como um valor positivo. Isso reconhece que o sistema educacional precisa desenvolver cidadãos que sejam capazes de tolerância linguística para com falantes que “falam” de maneira diferente. O conceito de plurilinguismo é útil porque nos permite abandonar os conceitos de bilinguismo equilibrado, ou a ideia de que as crianças são igualmente competentes em duas línguas em todos os contextos e com todos os interlocutores. Também valorizamos a ideia de plurilinguismo porque estende o domínio de duas ou mais línguas padrão para incluir práticas de linguagem híbrida.

Assim observa-se a importância de os sujeitos bilíngues estarem inseridos dentro de propostas de bilinguismo dinâmico, considerando o plurilinguismo de grande importância para a aprendizagem.

García (2009) enfatiza que as práticas de linguagem bilíngue frequentemente, mas nem sempre, diferem do uso da linguagem por dois monolíngues separados. Essas práticas não são, de forma alguma, deficientes, elas simplesmente refletem escolhas maiores. A autora afirma que estudos têm demonstrado que o uso da linguagem por parte de bilíngues responde à sua intenção comunicativa e afetiva, bem como à situação e ao interlocutor. Segundo García (2009), os bilíngues costumam ter uso e competência diferenciados nas línguas em que traduzem, tendo tido contato com diversas práticas linguísticas. A gama do repertório linguístico dos bilíngues é diferenciada dos monolíngues, e suas escolhas linguísticas também são maiores. A fala deles também costuma revelar mais empréstimos que os monolíngues, isto é a obtenção de itens lexicais individuais de outras línguas, às vezes, falantes bilíngues pegam emprestado a forma de uma palavra de outro idioma, junto com seu conteúdo.

Nessa mesma direção, García (2009) analisa práticas linguísticas de bilíngues e define que essas práticas são exemplos de práticas “translíngues”. Para a autora, a

noção de *translinguagens*¹ se refere às múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se engajam para dar sentido a seus mundos bilíngues. A autora defende que a “translinguagem” é a norma comunicativa de comunidades bilíngues e não pode ser comparada à utilização da língua por monolíngues. Assim os bilíngues utilizam suas línguas para facilitar a comunicação com os outros e para construir entendimentos mais profundos.

Somando-se a isso, Velasco e García (2014) declaram que o termo “translinguagem” se tornou amplamente aceito, sendo inicialmente postulado por Collin Williams (1996), desenvolvido por García (2009) e outros estudiosos na área. Para Velasco e García (2014), a translinguagem não vê as línguas dos bilíngues como sistemas linguísticos separados. O termo enfatiza as ações flexíveis e significativas por meio das quais os bilíngues selecionam recursos em seu repertório linguístico a fim de se comunicarem apropriadamente. Nessa perspectiva, as práticas de linguagem que estão sendo aprendidas por bilíngues emergentes estão em inter-relação funcional com outras práticas de linguagem e formam um sistema integrado. As autoras afirmam que os bilíngues possuem apenas um repertório linguístico complexo, a partir do qual os alunos bilíngues selecionam recursos que são socioculturalmente apropriados para a tarefa comunicativa. Os bilíngues não têm simplesmente um L1 e um L2, mas 1 repertório linguístico com características que foram socialmente atribuídas a construções consideradas “linguagens”.

Ao encontro das discussões Busch (2012), ressalta que no trabalho sobre práticas de translinguagem, a referência a um repertório linguístico resulta do fato de que as práticas linguísticas não são vistas apenas como arbitrárias, como uso lúdico da linguagem desprovido de contexto social, mas são descritas em relação a práticas locais fundamentadas. A autora ainda afirma que o repertório linguístico aponta para trás e para frente. Para trás, pois as linguagens na medida em que constituem o sujeito são por ele encarnadas e para frente, pois ideias, desejos e imaginações que também estão ligados à linguagem vêm à tona.

Busch (2015) declara que os falantes geralmente só percebem que têm um repertório linguístico quando são informados de que aqueles ao seu redor os percebem como “falando outra língua”. Embora o repertório linguístico seja internalizado e não seja aleatório, ele é entendido como fundamentalmente aberto,

¹ Tradução utilizada para *Translanguaging*.

como meio de posicionamento que os falantes utilizam em interações situadas. E é visto como formando um todo, através de línguas ou dialetos individuais, dos quais os falantes se baseiam conforme a situação exige. Para a autora, essas ideias explicam por que a noção de repertório está atraindo um interesse atualmente. Isso se aplica particularmente à análise de práticas linguísticas como “cruzamento de línguas”, aqui abordada como translinguagem.

De acordo com Busch (2015), o que é crucial nas elaborações conceituais atuais do repertório linguístico é o movimento para além do reino da comunidade do discurso, que é alcançado tanto por uma perspectiva biográfica que amarra mais o repertório à trajetória de vida de um indivíduo, quanto por uma perspectiva espacial que se concentra em encontros em contextos linguisticamente altamente diversos. Busch (2012) enfatiza que baseando-se em uma ampla gama de vozes, discursos e códigos anteriores, o repertório linguístico forma um espaço heteroglóssico e contingente de potencialidades que inclui imaginação e desejo, e ao qual os falantes revertem em situações específicas.

Ao encontro disso, Busch (2015) destaca que a multidimensionalidade do repertório linguístico implica um afastamento da ideia de que o repertório é um conjunto de competências, uma espécie de caixa de ferramentas, da qual selecionamos a linguagem 'certa', o 'código certo' para cada contexto ou situação. A gama de opções disponíveis para um sujeito falante não é limitada apenas por regras gramaticais e conhecimento das convenções sociais. Em vez disso, determinadas línguas ou modos de falar podem ter conotações emocionais ou linguístico-ideológicas tão fortes que não estão disponíveis ou estão apenas parcialmente disponíveis em determinados momentos. O repertório linguístico pode ser entendido como um reino heteroglóssico de restrições e potencialidades: diferentes línguas e modos de falar vêm à tona, depois voltam ao segundo plano, se observam, mantêm distância, intervêm ou se entrelaçam em algo novo, mas de uma forma ou de outra eles estão sempre lá.

De acordo com García (2018), as “translinguagens” referem-se aos pontos de vista internos que permitem ver os desempenhos linguísticos de crianças bilíngues. Elas referem-se às perspectivas internas do que os falantes fazem com a linguagem que é simplesmente sua. García (2018, p.168) afirma que

considerar a teoria das *translinguagens* na educação refere-se a alavancar a compreensão do repertório linguístico completo dos estudantes, ao mesmo tempo em que ensina aos alunos a suprimir certos recursos quando solicitado a executar abertamente de acordo com as normas de um idioma nomeado, seja esse idioma como o inglês ou um idioma diferente do inglês. É importante não confundir as *translinguagens* com a simples intercalação entre as línguas mencionadas, o que os linguistas chamariam de alternâncias de códigos linguísticos. As alternâncias de códigos linguísticos referem-se às alternâncias de idiomas nomeados, a definição externa de quais idiomas são dados por estados políticos e sistemas escolares.

García (2018) destaca que as escolas, no entanto, nunca reconhecem as maneiras pelas quais os falantes bilíngues usam a linguagem e, portanto, constantemente deslegitimam práticas bilíngues, como se fossem corrompidas. Avisos e anúncios importantes são divulgados apenas em um idioma em muitas escolas. Mesmo as salas de aula de educação bilíngue estão cheias de regras sobre quando falar em um idioma ou no outro.

Segundo García (2018), quando as crianças são estimuladas para se expor em um idioma ou em outro, elas ainda estão desenvolvendo internamente o seu repertório linguístico completo. Assim, os educadores devem compreender o repertório linguístico completo dos alunos como um recurso adicional para aprender, e não como um problema a ser resolvido.

Somando-se a isso Megale (2018) defende a ideia de que a educação bilíngue deve ser entendida levando em conta o desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, a promoção de saberes entre elas e a valorização do “translinguar” como forma de construção da compreensão de mundo de sujeitos bilíngues. A autora também considera que, no cerne da educação bilíngue, está a promoção de saberes que remetem “à sensibilização intercultural, ou seja, uma Educação que tem como objetivo romper com uma visão essencialista de cultura e que a concebe em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução” (MEGALE, 2018, p. 23).

De acordo com Liberali (2019), a linguagem mostra-se intrinsecamente conectada aos contextos em que é usada, tendo base em experiências e informações compartilhadas. Assim, pensar currículos multilíngues pressupõe considerar a produção da mobilidade dos sujeitos nas diversas esferas e possibilidades da vida como aspecto essencial ao seu desenvolvimento e ao da comunidade na qual estão inseridos. Liberali (2019, p. 32) afirma que

para que isso seja possível, é preciso considerar a concepção de um currículo que pode sustentar uma organização crítica do processo de ensino-aprendizagem, conhecer o papel da translinguagem (*translanguaging*) na compreensão das formas de inserção dos sujeitos na sociedade, entender como os documentos oficiais oferecem parâmetros para esse tipo de Educação no Brasil e perceber os multiletramentos como apoio para os modos de organização e de materialização curricular em contextos de Educação Multi/Bílingue.

Liberali (2019) afirma que, com o crescimento dos fluxos migratórios e das mídias digitais, os sujeitos conectados nas mais distintas situações fazem uso dos recursos disponíveis para viver e lidar com a diversidade de modos de produção e compreensão de significados. Essas situações demandam de todos, amplo repertório de experiências e de maneiras de significar, para que possam atuar efetivamente em variados contextos – em outras palavras, para que possam exercer sua mobilidade. Nesse âmbito, tem sido atribuída grande importância ao conceito de “translinguagem”, por estar intimamente relacionado aos efeitos da globalização e da superdiversidade nas práticas de interlocução vividas pelos sujeitos nas mais distintas atividades do dia a dia. García e Wei (2014 apud LIBERALI, 2019) destacam que

a palavra *translanguaging* envolve tanto a ideia de transformações sociais, subjetivas e cognitivas e suas consequências transdisciplinares (por meio do prefixo *trans*) como a de práticas linguísticas em processo dinâmico de mudança (por meio da conversão do termo *language* em verbo). Translinguagem/*translanguaging* pressupõe que os sujeitos recorram a todos os recursos verbo-visuais disponíveis para maximizar a compreensão e a interlocução. Implica uma nova forma de ser, agir e se expressar em diferentes contextos sociais, culturais e políticos, permitindo fluidez e dando voz a outras realidades sociais.

García (2009) explica que práticas translínguas acontecem cotidianamente nas salas de aula, materializando a superdiversidade. Busch (2012) esclarece que o conceito expressa a fluidez e a criatividade que assinalam uma mudança de foco de línguas/idiomas (vistos, de maneira inquestionável, como entidades distintamente definidas) para repertório. Na mesma direção, Blommaert (2010 apud LIBERALI, 2019, p. 35) explana que o repertório, compreendido como um conjunto complexo de recursos semióticos que envolve variedades linguísticas, registros, gêneros, modalidades, modos de planificação, marca uma guinada do conceito de escolha de línguas para o de escolha de recursos para a participação social.

Grosjean (2012) afirma que um equívoco comum é que os bilíngues dominam dois idiomas fluentemente. Alguns acreditam que os bilíngues não têm sotaque nos idiomas e outros propõem que eles devem ter aprendido seus idiomas na infância.

Nesse sentido, os bilíngues são vistos como dois monolíngues em uma pessoa. Na realidade, a maioria dos bilíngues não possui fluência igual em seus idiomas, muitos têm sotaque em pelo menos um de seus idiomas, e muitos adquiriram seu(s) outro(s) idioma(s) quando eles eram adolescentes ou adultos. Os bilíngues usam seus idiomas para propósitos diferentes, em diferentes domínios da vida, para realizar coisas diferentes. O nível de fluência em um idioma depende da necessidade desse idioma.

Yip e García (2017) apontam que deve ser desenvolvido um design de translinguagens para o ensino. Isso inclui ter material multilíngue apropriado para que os alunos aprendam, configurando a sala de aula como um espaço multilíngue e agrupando os alunos por vezes de acordo com a linguagem de origem para que possam se ajudar entre si e aprofundar o sentido da aprendizagem. Isso também implica em projetar aulas com objetivos que circulam entre propósitos linguísticos, de conteúdo e das translinguagens. Aulas com uso das translinguagens e projetadas de maneira uniforme não podem ser para pensamentos posteriores, mas sim estar integradas às aulas. Yip e García (2017, p. 7) destacam que

os professores nas salas de aula que fazem uso de translinguagens devem estar preparados para as mudanças no design das aulas que podem ser necessárias para responder às alterações que as translinguagens podem demandar por crianças ou grupos de crianças para permitir utilizar todo o seu repertório linguístico. Ou seja, os professores em salas de aula com translinguagens devem ser vigilantes e observar profundamente as crianças para que saibam quando o curso das aulas tem de se desviar ou até mudar, para tornar as aulas mais significativas para as crianças, independentemente de em que ponto do espectro contínuo bilíngue. O que é importante para os professores em salas de aula com uso das translinguagens é desenvolver a voz das crianças, porque o aprendizado só ocorre quando nós temos voz.

Assim, os autores afirmam que os estudantes vão para a escola para adquirir compreensões do conteúdo, mas também formas de usar a linguagem e formas de usar a linguagem dominante. Os alunos bilíngues só podem adquirir novas competências linguísticas nas inter-relações a que já possuem acesso. Ou seja, quando os alunos podem refletir sobre todas as suas práticas linguísticas que o desenvolvimento da linguagem pode surgir (YIP; GARCÍA, 2017).

Também é importante pensarmos na avaliação da educação bilíngue. De acordo com García e Wei (2014), as práticas translíngues devem ser aceitas na avaliação, uma vez que o repertório de um aluno bilíngue não pode ser medido em uma língua só. A pedagogia por práticas translíngues está centrada nas práticas reais dos bilíngues e promove não só a integração de bilíngues emergentes, mas permite

que professores e alunos em diferentes estágios de aprendizagem se envolvam em práticas discursivas complexas para criar significado. Ao fazer uso de todos os seus recursos semióticos, o aprendiz bilíngue torna-se agente de seu aprendizado e desenvolve pensamentos mais profundos.

Após aprofundarmos conceitos importantes sobre educação bilíngue, bilinguismo e translanguagens, buscamos nas próximas seções apresentar conceitos sobre a alfabetização e letramentos. Desta forma, será possível refletir sobre como esses fenômenos se dão no ensino bilíngue.

2.3 Relação entre Alfabetização e Letramentos

Muito lemos e ouvimos falar sobre definições para alfabetização e letramentos. Neste trabalho enfocamos os aspectos sobre os letramentos, mas buscaremos neste capítulo apresentar um apanhado teórico, comparando e diferenciando os termos alfabetização e letramentos para esclarecer alguns equívocos quando falamos sobre ambos.

Val (2006, p.19) destaca que, de início, “pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia”. Em outras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita.

A autora afirma que o surgimento do conceito de letramento, bem como a difusão e o emprego desse termo, tem suscitado polêmicas e equívocos (por exagero ou por simplificação), que é bom tentar esclarecer. Pode-se dizer que a fonte desses equívocos e polêmicas é a não compreensão de que o processo de alfabetização e letramento são complementares, e não alternativos. Val (2006, p. 19) explica que

não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, trata-se de alfabetizar letrando. Quando se orienta a ação pedagógica para o letramento, não é necessário, nem recomendável, que, por isso, descuide-se do trabalho específico com o sistema de escrita. Noutros termos, o fato de valorizar em sala de aula os usos e as funções sociais da língua escrita não implica deixar de tratar sistematicamente da dimensão especificamente linguística do “código”, que envolve os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Do mesmo modo, cuidar da dimensão linguística, visando à alfabetização, não implica excluir da sala de aula o trabalho voltado para o

letramento. Outra fonte de equívocos é pensar os dois processos como sequenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou, então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento.

Assim para a autora, considerando-se que os “alfabetizandos” vivem numa sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas, inevitavelmente eles terão contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre sua utilidade, seu funcionamento, sua configuração.

Segundo Soares (2017), alfabetização e letramento distinguem-se, tanto em relação aos objetos de conhecimento, quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, são interdependentes, já que a alfabetização pode ser reconhecida como prática de letramento com o domínio do código escrito. Somando-se a isso Soares (2017) diferencia os processos de alfabetização e letramento: a alfabetização refere-se somente à faceta linguística da escrita, enquanto letramento considera as facetas interativa e sociocultural como objetos.

Tfouni (2010) difere a alfabetização do letramento, reforçando que a alfabetização se refere à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito individual. De acordo com Tfouni (2010, p. 11-12),

o letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

A autora ainda afirma que existem duas formas segundo as quais comumente se entende a alfabetização: ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de natureza diferentes. A alfabetização está ligada à instrução formal e às práticas escolares, e é muito difícil lidar com essas variáveis separadamente.

De acordo com Lima (2008), com as mudanças que estão ocorrendo na sociedade, tornou-se necessário repensar a prática pedagógica e o significado da

palavra “alfabetização”. Embora pesquisadores e alguns educadores interessados já estejam fazendo com que a alfabetização passe por processos de mudanças significativas que atendam às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente no que se refere à formação do sujeito, ocorrendo, portanto, progressos teórico-metodológicos que vêm a enfatizar os usos sociais da escrita e a formação continuada do aluno como um competente leitor e produtor de textos. Para a autora, nesse sentido, o letramento teve seu surgimento pela necessidade de novos fatos estarem acontecendo na área da educação de crianças, adolescentes e adultos, surgindo, assim, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos da escrita no mundo social em que os indivíduos estão inseridos.

Para Menezes (2008), durante muito tempo, foi considerado analfabeto aquele que não dispunha da “tecnologia” do ler e escrever, com reflexões mais profundas acerca deste tema percebeu-se, na verdade, analfabeto aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, sendo assim marginalizado pela sociedade. Menezes (2008, p. 51) destaca que

é preciso lembrar que a grande maioria da população, há algumas décadas atrás, não era “portadora” dessa tecnologia, do código escrito em si. Nesse sentido, há alguns séculos, a escrita era domínio de apenas algumas pessoas, a classe da elite, que funcionava como escribas, transcrevendo para o papel aquilo que as pessoas não detentoras dessa tecnologia desejavam expressar. Se analisarmos hoje, a função da escrita voltou. Escrever torna-se novamente uma habilidade especial.

Assim a autora ainda afirma que nossa sociedade, exigente na condição de saber ler e escrever, faz com que a apropriação da escrita passe a se tornar um fenômeno mais intenso na atual conjuntura. Mas apesar de todos os estudos realizados, ainda hoje a alfabetização tem sido considerada como processo de aquisição do código alfabético, em que a escrita representa a transcrição dos sons em fonemas. Para Menezes (2008, p.55),

nessa concepção de alfabetização e do seu processo de desenvolvimento, o aluno é considerado como aquele que não possui qualquer conhecimento, que deve estar pronto para receber as informações de como lidar com esse código através de um professor que, detendo o conhecimento, restringe-se apenas a transmiti-lo. A escola se considera guardiã do objeto cultural: a linguagem escrita, tomando-o como algo estático e imutável, como um modelo a ser seguido, que exige do educando uma atitude de respeito diante deste objeto e ainda cópia e reprodução fiel, sem direito a modificações.

A autora ainda reforça que alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, letrado é aquele que sabe ler e escrever, mas que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. Menezes (2008, p. 57) afirma que “alfabetizar letrando é ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, assim, o educando deve ser alfabetizado e letrado”. Menezes (2008) ainda conclui que a linguagem é um fenômeno social, estruturada de forma ativa e grupal do ponto de vista cultural e social. A palavra “letramento” é utilizada no processo de inserção numa cultura letrada. Para a autora, não podemos separar os dois processos, pois, em princípio, o estudo do aluno no universo da escrita se dá concomitantemente por meio desses dois processos: a alfabetização e pelo desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, o letramento. Menezes (2008, p. 57) afirma que

letrar significa colocar a criança no mundo letrado, trabalhando com os distintos usos de escrita na sociedade. Essa inclusão começa muito antes da alfabetização, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social. O letramento é cultural, por isso muitas crianças vão para a escola com o conhecimento alcançado de maneira informal absorvida no cotidiano. Ao conhecer a importância do letramento deixamos de exercitar o aprendizado automático e repetitivo, baseado na descontextualização. Na escola a criança deve interagir firmemente com o caráter social da escrita e ler e escrever textos significativos.

A autora também sugere alguns exemplos de práticas de letramento, afirmando que letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com histórias em quadrinhos, receitas, listas, bilhetes, etc. Assim podemos afirmar que o processo de letramento se inicia desde os primeiros contatos com a palavra escrita que está no contexto da criança.

Para Lima (2008), a pessoa que passa a fazer uso dos atributos letra, escrita e leitura no seu cotidiano, automaticamente torna-se uma pessoa diferente, com uma outra condição. Isto é, ela passa a ter uma condição diferente do que tinha antes de ser letrada, pois modifica seu comportamento socialmente e culturalmente perante a sociedade. “Sabe discutir, criticar, dialogar, analisar, descrever, ter uma visão de mundo melhor e passa a dar opiniões convictas do seu conhecimento, tornando, assim, sua relação com os demais diferenciada daquela que tinha anteriormente” (Lima, 2008, p. 16).

De acordo com Lima (2008), quando sujeitos são ingressados no mundo da leitura e da escrita e apropriam-se delas, automaticamente passam a corrigir-se na sua forma de falar, começam a se expressar melhor, fazem uso de novas palavras e acabam se diferenciando dos demais que compõem o grupo social, portanto isso também é tornar-se letrado.

Os últimos estudos realizados apontam que muitos indivíduos estão se tornando analfabetos funcionais, por não saberem utilizar a língua escrita e falada e fazer uso dela. De acordo com Lima (2008), o fato de a pessoa saber juntar letras, formar palavras e lê-las não significa que ela consiga compreender integralmente textos como cartas, notícias, entre outros recursos de que podemos fazer uso da leitura e da escrita. Fazer uso de diferentes tipos de material escrito, compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informações são predicados de um sujeito letrado.

Segundo Soares (2017, p. 144),

embora as atividades de alfabetização e letramento se diferenciam tanto em relação às operações cognitivas que demandam quanto, conseqüentemente, em relação aos procedimentos metodológicos e didáticos que as orientam, essas atividades devem desenvolver-se integradamente; se se desenvolve letramento e não se desenvolve alfabetização, ou vice-versa, a criança terá certamente uma visão parcial e, portanto, distorcida do mundo da escrita.

A autora ainda afirma que a base será sempre o letramento, já que leitura e escrita são, fundamentalmente, meios de comunicação e interação, e a alfabetização deve ser vista pela criança como instrumento para que possa envolver-se nas práticas e usos da escrita.

Soares (2017) destaca que precisamos reconhecer que alfabetização é entendida como a aquisição do sistema convencional da escrita, diferente de letramento, entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais.

Dissociar alfabetização é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – letramento (SOARES, p. 44-45, 2017).

Somando-se a isso Tfouni (2010) afirma que, para ela, letramento é um processo, cuja natureza é sócio-histórica. Assim ela pretende se opor a outras

concepções de letramento atualmente em uso, que não são processuais, nem históricas. Em resumo, a autora conclui que temos a concepção que, em geral, se faz a respeito da aquisição da linguagem escrita (alfabetização) corresponde a um modelo linear e “positivo” de desenvolvimento, segundo o qual a criança aprende a usar e decodificar símbolos gráficos que representam os sons da fala, saindo de um ponto “x” e chegando a um ponto “y”. A autora reforça, que

a realidade no entanto, passa por outras variáveis, e vai desde a questão da escolarização, que ocorre em geral junto com a alfabetização, até a consideração de que esse não é um processo linear, que envolve níveis de complexidade crescentes, em cada um dos quais diferentes objetos são contemplados e construídos pela criança (TFOUNI, p.21, 2010).

Soares (2017) apresenta alfabetização como processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. A autora afirma que a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito.

Tfouni (2010) afirma que os estudos sobre o letramento não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível, mas sempre remetendo ao social, mais amplo.

Sabe-se que muitos autores buscaram definir alguns conceitos, dentre eles, Soares (2017, p.62) descreve que se buscou uma adjetivação da palavra alfabetização – alfabetização funcional tornou-se expressão bastante difundida em tentativa de ampliação do significado de alfabetização/alfabetizar, por meio de afirmações como “alfabetizar não é apenas aprender a ler e escrever”, “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”. A autora complementa que

a insuficiência desses recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de “alfabetização, alfabetizar, alfabetizado”, é que pode justificar o surgimento da palavra “letramento”, consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou escrita estejam envolvidas. Entretanto, provavelmente devido ao fato de o conceito letramento ter sua origem em uma ampliação do conceito de alfabetização, esses dois processos têm sido frequentemente confundidos e até mesmo fundidos (SOARES, p. 63, 2017).

Nessa perspectiva Soares (2017) reforça que, nos países desenvolvidos, ou do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. No Brasil, porém, o movimento deu-se, de certa forma, em direção contrária: o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização.

Soares (2017, p. 64), ao diferenciar alfabetização e letramento, afirma que

é preciso reconhecer que alfabetização, entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita, distingue de letramento, entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente de leitura e da escrita de práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento, quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem, e portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento.

Kleiman (2010) afirma que o letramento não é alfabetização, mas a inclui, ou seja, ambos estão relacionados. A autora descreve que “se considerarmos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar” (KLEIMAN, p. 11, 2010).

A autora destaca que há várias maneiras de ver e entender a relação entre alfabetização e letramento, em parte porque o conceito de alfabetização é complexo e tem muitos significados. Para Kleiman (2010), alfabetização é uma prática, que é específica a uma instituição e envolve saberes, diferentes participantes e, também, elementos materiais que permitem concretizar essa prática em situações de aula. Assim, ela destaca que

a prática de alfabetização se concretiza em eventos que situam dentro de uma sala de aula, liderados por um especialista que se encarrega de ensinar

sistematicamente as regras de funcionamento e código alfabético aos iniciantes no assunto. Ambos – professor e alunos – têm relações sociais predeterminadas: um anima, organiza, avalia; os outros respondem, realizam as atividades (KLEIMAN, p. 13, 2010).

Kleiman (2010) ainda cita que o conceito de alfabetização também denota um conjunto de saberes sobre o código escrito da sua língua, que é mobilizado pelo indivíduo para participar das práticas letradas em outras esferas de atividade, não necessariamente escolares. Para a autora, o conceito de alfabetização “refere-se também ao processo de aquisição das primeiras letras, e como tal, envolve sequências de operações cognitivas, estratégicas, modos de fazer” (KLEIMAN, p. 13, 2010).

Tanto para Kleiman, como para outros autores, a alfabetização é inseparável do letramento. Kleiman (2010) afirma que ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente. Ela complementa que “a prática de alfabetização, que tem por objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico, precisa do ensino sistemático, o que a torna diferente de outras práticas de letramento” (KLEIMAN, 2010, p. 14). Já em outras práticas, porém, o conhecimento da função do objeto cultural envolvido pode ser suficiente para o indivíduo ser considerado letrado. Ou seja, uma pessoa não-alfabetizada que conhece a função do bilhete, da carta, dos rótulos, participa nas práticas letradas de sua comunidade, e por isso é considerada letrada.

De acordo com Soares (1999, p.21), “quanto à mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país – da mera aquisição da “tecnologia” do ler e do “escrever” à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, de que resultou o aparecimento do termo letramento ao lado de alfabetização”. Para a autora um fato que sinaliza bem essa mudança, é a alteração do critério utilizado pelo Censo para verificar o número de alfabetizados:

Durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta “sabe ler e escrever um bilhete simples?” que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado. Ou seja: da verificação de apenas a habilidade de codificar o próprio nome passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social (SOARES, 1999, p.21).

Segundo Soares (1999), a prática ainda é bastante limitada, mas já evidencia a busca de um “estado ou condição” de quem sabe ler e escrever mais que a

verificação da simples presença da habilidade de codificar em língua escrita, isto é, já evidencia a tentativa do nível de letramento e não apenas a avaliação da presença ou ausência da tecnologia do ler e escrever. Para a autora, a diferença entre alfabetização e letramento fica clara também na área das pesquisas em Educação, em História, em Antropologia. As pesquisas que se voltam para o estudo do número de alunos que a escola consegue levar à aprendizagem da leitura e da escrita, nas séries iniciais, são pesquisas sobre alfabetização; as pesquisas que busca identificar os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social, ou que recuperam as práticas de leitura e escrita no passado, em diferentes épocas, são pesquisas sobre letramento.

A última inferência que Soares (1999) faz sobre o conceito de letramento, é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser letrado. Assim um adulto pode ser analfabeto, porque foi marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais, se pede que alguém lhe leia avisos, esse analfabeto é, de certa forma letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Assim também a criança, que ainda não sabe ler e escrever, mas já folheia livros, brinca de escrever, escuta e conta histórias, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma letrada. Esse exemplo evidencia o que chamamos de letramento e sua diferença deste outro fenômeno a que chamamos de alfabetização.

Para Soares (2017), pode-se dizer que até os anos 1980 a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e métodos analíticos, mas sempre com o pressuposto de que a criança, para aprender o sistema de escrita, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados e sempre com o mesmo objetivo.

De acordo com Kleiman (2010), assim como os usos da língua escrita foram mudando na família, no trabalho, nas relações comerciais, na ciência, ao longo da história, também mudou na escola, a concepção do que seria “ser alfabetizado” e do que é necessário saber para poder usar a escrita ao longo da vida. A autora também afirma que a tecnologia que dá suporte aos usos da língua escrita tem mudado enormemente, e essa mudança também se faz sentir na escola. Antes se esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que

ela escreva coisas com sentido. Assim Kleiman (2010, p. 21) afirma que “há 100 anos, para ser alfabetizado era suficiente ter o domínio do código alfabético, mas hoje se espera que, além de dominar esse código, o aluno consiga se comunicar, por meio da escrita, numa variada gama de situações”. Kleiman (2010) ainda destaca que

na metade da década de 1980, no Brasil, vários pesquisadores que trabalhavam com as práticas de uso da língua escrita em diversas esferas de atividade sentiram falta de um conceito que se referisse a aspectos sócio-históricos dos usos da escrita, sem as conotações sobre ensino e escola associadas à palavra alfabetização. Emergiu, na literatura especializada, o termo “letramento”, para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém (KLEIMAN, 2010, p. 21).

Na mesma direção Soares (2001), em seu livro *Letramento – Um tema em três gêneros*, afirma que a palavra letramento ainda causa estranheza a muitos, e cita que apenas na segunda metade dos anos 1980 ela surgiu no discurso dos especialistas. A autora questiona os motivos para o surgimento dessa palavra, qual a nova ideia ou maneira de compreender a presença da escrita no mundo trouxe a necessidade da sua criação.

Menezes (2008) destaca que, em sociedades como a brasileira, a linguagem escrita se institui como um cinturão. Algumas pessoas estão dentro desse cinturão e muitas ficam de fora. Os usos e funções sociais da escrita estão distribuídos como os bens econômicos, de modo desigual, fazendo com que mesmo pessoas com muitos anos de escolarização não tenham acesso ao conhecimento e ao uso de determinados gêneros textuais. A autora aponta que podemos dizer que são pessoas alfabetizadas, mas não letradas, isto é, com acesso interdito a determinados modos de funcionamento da linguagem.

Após algumas colocações sobre a relação entre alfabetização e letramentos, serão apresentadas no próximo subcapítulo discussões mais específicas sobre os letramentos. Assim será possível compreender com mais clareza o porquê do surgimento desse termo, observando a que ele se refere.

2.4 Letramentos

Discutir sobre letramentos e questões teóricas tornou-se imprescindível para compreender as consequências sociais dos usos de práticas de leitura e de escrita na

sociedade. O letramento está presente em todos os lugares da nossa vida, entretanto ainda há muito que esclarecer quando estudamos sobre esse termo. Inicialmente, Kleiman (2010) fala que o letramento não é um método, mas que ele envolve a imersão da criança, do jovem ou adulto no mundo da escrita.

De acordo com Tfouni (2010) estudiosos do letramento procuram responder às seguintes questões:

- Quais mudanças sociais e discursivas ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada? – Grupos sociais não alfabetizados que vivem em uma sociedade letrada podem ser caracterizados do mesmo modo que aqueles que vivem em sociedades “iletradas”? – Como estudar e caracterizar grupos não alfabetizados cujo conhecimento, modos de produção e cultura estão perpassados pelos valores de uma sociedade letrada? (TFOUNI, 2010, p. 22).

Assim a autora busca afirmar que os estudos de letramento não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados.

Tfouni (2010) acredita que a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, a partir da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla e até determinante desta. A autora explicita sua posição, afirmando que

[...] letramento para mim, é um processo, cuja natureza é sócio-histórica. Pretendo, com essa colocação, opor-me a outras concepções de letramento atualmente em uso, que não são nem processuais, nem histórica, ou então adotam uma posição “fraca” quanto à sua opção processual e histórica. Refiro-me a trabalhos nos quais, muitas vezes, encontra-se a palavra letramento como sinônimo de alfabetização (TFOUNI, 2010, p. 32).

A autora apresenta perspectivas sob as quais o termo *literacy* tem sido focalizado na literatura de língua inglesa, principalmente norte-americana. Segundo a autora, em uma primeira perspectiva, que ela denomina individualista-restritiva, *literacy* é vista como voltada unicamente para a aquisição da leitura/escrita, considerando-se aí, portanto, a aquisição da escrita enquanto código, do ponto de vista do indivíduo que aprende.

Em uma segunda perspectiva, a autora aborda que pode ser chamada tecnológica, relaciona *literacy*, enquanto produto, com seus usos da leitura/escrita, relacionando-os com o progresso da civilização e o desenvolvimento tecnológicos. Já na sua terceira perspectiva, a cognitivista, é enfatizado como produto das atividades mentais e vê o indivíduo como responsável central pelo processo de aquisição da

escrita, uma vez que pressupõe que o conhecimento e as habilidades têm origem nesse indivíduo. Relacionando as três posições apresentadas, ressalta um ponto em comum entre elas: a concepção de *literacy* enquanto aquisição da leitura/escrita. Para a Tfouni, não importa a perspectiva: a ênfase é sempre colocada nas práticas, habilidades, conhecimento, voltados sempre para a codificação/decodificação de textos escritos.

“Práticas letradas”, no contexto aí delineado, seriam sempre práticas de leitura/escrita de textos. Além disso, percebe-se uma preocupação em focalizar produtos, quer no plano individual quer no social. Assim, “letradas” seriam somente aquelas pessoas que sabem ler e escrever, ou seja pessoas alfabetizadas e escolarizadas. Do mesmo modo “iletrado” poderia ser usado como sinônimo de “analfabeto” (e com efeito isso ocorre na literatura)” (TFOUNI, p. 34-35, 2010).

Somando-se a isso Soares (2001) propõe uma análise do termo “letramento” como derivado da língua inglesa *literacy*, a condição de ser alfabetizado. Segundo Soares (2001, p.17),

“(...) literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está à ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas de sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos”.

Assim, para Soares (2001, p.36), *literate* é pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita e *literacy* designa o estado ou condição daquele que é *literate*, que faz uso competente da leitura e da escrita.

Muitos autores buscam contextualizar o que seria o letramento. Rojo (2001) atribui o uso do termo a uma tradução de *literacy*, utilizado em língua inglesa como forma de reconhecer a importância de considerarmos as práticas sociais no processo de apropriação da leitura e escrita por crianças. Marcuschi (2001 apud DIAS, 2019, p. 94) enfatiza que letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos.

De acordo com Soares (2017), no Brasil, a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos. O termo “letramento” é definido por Soares (2001) como o desenvolvimento do comportamento e das habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais, ultrapassando o domínio do sistema alfabético e ortográfico.

Para Rojo (2001), o letramento pode ser definido como um conjunto de práticas sociais ligadas, de uma ou outra maneira à escrita. Assim as práticas letradas escolares passam a ser apenas um tipo de prática de letramento. Para a autora, na maioria das vezes, letramento e escolarização se dão simultaneamente, pelo fato de a escola ser hoje, em quase todas as sociedades modernas, a principal agência de letramento. Rojo (2001) ainda afirma que, para os indivíduos que crescem dentro de um padrão escolar de letramento, o processo começa nas trocas orais familiares e pré-escolares e tem continuidade ao longo de uma escolaridade até a universidade se for o caso.

Justo e Rubio (2013) abordam que o letramento é um termo que vai além de ler e escrever, sendo que é necessário interagir com a leitura e a escrita dentro e fora do contexto escolar, de modo a cumprir as exigências atuais da sociedade, ou seja, a pessoa deve fazer uso da leitura e da escrita como prática social.

Assim as autoras afirmam que letrar é mais que alfabetizar, mas não podemos separar os dois processos em que o aluno tem contato com o ensino das técnicas de leitura e da escrita, a alfabetização, pois, desenvolvendo as habilidades que envolvem o uso da leitura e da escrita, ele desenvolve também o letramento. Ambas discutem sobre a origem do termo *letramento* derivado da palavra inglesa *literacy*, em decorrência de uma nova realidade social na qual não bastava somente ler e escrever, mas responder às práticas sociais que usam leitura e escrita. Para elas, letrado, então, não é mais só aquele que é versado em letras ou literaturas, e sim aquele que além de dominar a leitura e a escrita, faz uso competente e frequente de ambas.

Rojo (2019) passou a abordar a importância de adaptarmos o termo para o plural, passando assim a falarmos em letramentos. Essa mudança se deve aos variados contextos, comunidades e culturas em que os letramentos estão inseridos. Assim, ao trabalhar com os letramentos na escola, letrar consiste em criar práticas (atividades de leitura e escrita) que integrem os alunos em práticas socialmente

relevantes. Nessa perspectiva, a autora ainda reforça que os eventos de letramentos de que participamos são fruto de uma longa história da escrita, assim as novas práticas sociais são um elemento central dos novos letramentos.

De acordo com Kleiman (2012), os estudos sobre letramento no Brasil configuram-se como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita.

Para Kleiman (2012, p. 15), “o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam competências individuais no uso da prática da escrita”. A autora destaca que os estudos de letramento examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI. Kleiman (2012, p. 16) afirma que

os estudos sobre letramento foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como e quais eram os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita. Por exemplo, é possível estudar as práticas de letramento de grupos de analfabetos que funcionam em meio a um grupo altamente letrado e tecnologicado (...).

Segundo Kleiman (2012, p. 17), “a palavra letramento não está dicionarizada pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio”. Assim, se um trabalho de letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados versus sujeitos analfabetos, então, segue-se que para esse pesquisador ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação a própria linguagem. Entretanto se um pesquisador investiga como um adulto e uma criança de um grupo social, versus outro grupo social falam sobre o livro, a fim de caracterizar essas práticas, então segue-se que, para esse pesquisador, o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionado ao papel da escrita.

Conforme Kleiman (2012), pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, podemos perceber a complexidade do conceito. Para autora, outro argumento que justifica o uso da palavra *letramento* desvinculado da alfabetização é o fato de muitas crianças, em certas classes sociais, serem letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, mesmo antes de serem alfabetizadas.

Somando-se a isso, Gabriel (2017) propõe um exercício para pensar detidamente no que as palavras *letramento*, *alfabetização* e *literacia* significam, e para as consequências que uma representação difusa de conceitos relevantes como esses pode ter para a prática pedagógica. A autora ressalta que atualmente falamos em *letramento digital*, *letramento literário*, *letramento científico*, *letramento matemático*, *letramento visual*, mas questiona o que a palavra *letramento* significa em cada uma das adjetivações que recebe. O que há de comum nessas expressões? Nessa direção, Gabriel (2017) afirma que o processo de inserção no mundo da escrita, nos ambientes digitais, nos textos literários, etc., é evocado pelo termo *letramento*, com a devida adjetivação. Gabriel (2017, p. 83) enfatiza, que

outro aspecto inerente ao conceito de *letramento* diz respeito aos usos, funções e valores socioculturais da escrita, das ferramentas digitais, do texto literário, do conhecimento científico e matemático, da interpretação das imagens... Portanto, podemos dizer que os aspectos interativos e socioculturais de várias práticas são evocadas pelo termo *letramento*, ao passo que o adjetivo que o acompanha dá conta do “universo” no qual o indivíduo será inserido. Por outro lado, sem adjetivação, *letramento* dá conta da inserção do indivíduo no mundo letrado, não o do *beletrismo* ou das “belas letras”, mas em uma sociedade que se organiza a partir de uma gama de gêneros textuais com inúmeras finalidades. Assim, adotar a perspectiva pedagógica do *letramento* implicaria preparar os alunos para a participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita.

Gabriel (2017) questiona por onde podemos começar e sugere que podemos iniciar pela leitura compartilhada na família e na escola, desde os primeiros meses de vida do bebê e ao longo de todo o desenvolvimento infantil. A autora destaca a leitura compartilhada realizada entre o adulto e a(s) criança(s) contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas necessárias à leitura autônoma, cujo objetivo final pode ser a compreensão, aprendizagem, etc.

De acordo com Gabriel (2017), aprender a ler em uma escrita alfabética não tem nada de simples. Trata-se de uma aprendizagem complexa, que exige que nosso cérebro se adapte a essa criação cultural e recicle os recursos cognitivos disponíveis

e nos questiona: Por onde continuar? Pelo desenvolvimento da literacia. O termo *literacia* é importado da literatura anglo-saxônica *literacy* e diz respeito ao “conjunto das habilidades da leitura e da escrita (identificação das palavras escritas, conhecimento da ortografia das palavras, aplicação aos textos dos processos linguísticos e cognitivos de compreensão)” (MORAIS, 2013 apud GABRIEL, 2017, p. 83). Para Gabriel (2017), na literatura de língua inglesa, o termo *literacy* não se confunde com a aprendizagem inicial da leitura, que é denominada *reading acquisition, reading instruction, beginning literacy*, campo de estudos que trata dos processos cognitivos e da intervenção pedagógica cujo objetivo é auxiliar o aluno nessa aprendizagem.

Nessa direção, Gabriel (2017) declara que ainda que aprender a ler seja um marco no desenvolvimento da competência comunicativa por meio da leitura e da escrita, outras aprendizagens serão necessárias na criação de leitores competentes. A autora (2017, p. 84) enfatiza que,

letramento, alfabetização e literacia não são conceitos excludentes, não competem entre si, mas também não se confundem. Não se trata de “ou isto, ou aquilo”, mas sim de “isto, aquilo e mais aquilo”, ou seja, perspectivas complementares de um objeto complexo. Ainda que essa especificidade e complementaridade pareçam óbvias, elas precisam ser reiteradas, pois no Brasil parece ter se instalado uma rivalidade inexplicável entre perspectivas sociais e cognitivas da leitura.

Val (2006) aponta que o letramento pode ser definido como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo. A autora afirma que o termo letramento foi criado, portanto, quando se passou a entender, que nas sociedades contemporâneas é insuficiente o mero aprendizado das “primeiras letras”, e que se integrar socialmente hoje envolve também saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos.

Kleiman (2010) afirma que o letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita, e nesse sentido, para conseguir a imersão, o professor pode adotar algumas práticas, dentre elas: práticas diárias de leitura de

livros, jornais e revistas em sala de aula; ter nas paredes e mobília textos, ilustrações, alfabeto e calendários, livros, jornais e revistas que penetrassem todos os sentidos do aluno-leitor em formação. Ao encontro disso Kleiman (2012) afirma que é no cotidiano que as práticas orais são adquiridas e, dessa forma, podemos definir o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. É nesse contexto que a autora aborda o termo “evento de letramento”.

Para ilustrar o que seria um evento de letramento, Kleiman (2012, p. 18) traz o seguinte exemplo:

uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com o texto escrito, o conto de fadas. Assim ela está participando de um evento de letramento. Também está aprendendo uma *prática discursiva letrada*, e, portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever.

Assim a criança está fazendo uma relação com o texto escrito, o conto de fadas, e está participando de um evento de letramento, também está aprendendo uma prática discursiva letrada e, por isso, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que não saiba ler e escrever. Kleiman (2014) nos redireciona para outros questionamentos sobre o letramento na contemporaneidade, como:

Quais são as finalidades contemporâneas da leitura e da escrita no mundo atual? Quais as práticas mobilizadas e as atividades realizadas na escola para atingir essas finalidades? O que significa ser letrado na contemporaneidade? Quais modalidades sociais de leitura não podem ser ignoradas em instituições do mundo contemporâneo? (KLEIMAN, 2014, p. 4).

Assim, para Kleiman (2014), na contemporaneidade, o letramento torna-se um vetor para a constituição de um sujeito livre, capaz de contribuir para as mudanças sociais. A autora ainda afirma que o fenômeno do letramento, extrapola o mundo da escrita tal qual é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita.

Nessa perspectiva, Street (2014) discorre sobre o letramento e sua mudança social, afirmando que pessoas preocupadas com o “futuro do letramento” têm de se perguntar quais são as consequências da aquisição do letramento para grupos sociais. Para isso, o autor ressalta que precisamos considerar o quadro teórico dentro do qual tais perguntas são feitas.

Street (2014) retoma seus conceitos de modelo “autônomo” e “ideológico” de letramento. Para ele, dentro do modelo autônomo de letramento a questão se torna: como ensinar as pessoas a decodificar sinais escritos e, por exemplo, evitar problemas de ortografia? Entretanto, para o autor, há outras questões que precisam ser enfrentadas antes das questões aparentemente técnicas, questões de um modelo alternativo, “ideológico”, de letramento. Street (2014) ressalta que o modelo autônomo é dominante nas agências que se ocupam de alfabetização. Além disso, Street (2014, p. 44) destaca que “o modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social. Ele isola o letramento como uma variedade independente e então alega ser capaz de estudar suas consequências”. Já o modelo “ideológico” força a pessoa a ficar mais cautelosa com generalizações e pressupostos acerca do letramento em “si mesmo”. Street (2014, p. 44) enfatiza que

aqueles que aderem a este segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições pedagógicas.

Street (2014) argumenta que a investigação das práticas letradas nessa perspectiva exige necessariamente uma abordagem etnográfica, que ofereça relatos minuciosamente detalhados de todo o contexto social em que tais práticas fazem sentido.

Kleiman (2014) ainda se encarrega de discorrer sobre os dois modelos de letramento criados por Street (1984), sendo o primeiro deles um modelo autônomo de letramento e o segundo um modelo ideológico de letramento. Atentar-se-á agora para o primeiro modelo apresentado, o modelo autônomo de letramento.

Para Kleiman (2012, p. 21), “a característica de autonomia refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”. O processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade. Assim, a escrita representaria uma ordem diferente da comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem.

Quanto o modelo ideológico de letramento, Kleiman (2012) afirma que pode ser denominado como um modelo alternativo e destaca o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas de cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade. Para Kleiman (2012, p. 39),

o modelo ideológico, portanto, não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento. Os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa.

A autora destaca, dentro do modelo ideológico de letramento, as práticas discursivas e os eventos de letramentos, situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes, como em relação aos processos e estratégias interpretativas.

De acordo com Lima (2008), desde o nosso nascimento fazemos parte de uma sociedade letrada, portanto, quando interagimos com a língua materna e passamos a ter contato com os recursos de leitura e escrita, já estamos nos tornando sujeitos letrados. Lima (2008, p.18) afirma que “são muitos os espaços de processos de letramento, como: a família, a escola, a rua, a mídia, a informática, então podemos considerar o letramento como a interação dinâmica desses processos”.

Para a autora, numa sociedade como a nossa, é difícil considerarmos um indivíduo iletrado, pois ele tem contato com a escrita e, para ser considerado iletrado, o sujeito não poderia ter contato nenhum. Portanto, todos os indivíduos são, de alguma maneira, letrados, dependendo do uso social que fazem da leitura e da escrita. Todo indivíduo está inserido num mundo letrado e faz uso da escrita de acordo com suas necessidades cotidianas, mesmo que não seja alfabetizado.

Leite (2001 apud LIMA 2008, p. 19), destaca que

assim, apropriar-se socialmente da escrita, através de seus usos sociais, é diferente de aprender a ler e a escrever, no sentido do domínio do código, ou do domínio da tecnologia da escrita (...). Essas duas concepções não caminham necessariamente juntas, embora isto seja esperado e desejado: é possível que haja um indivíduo alfabetizado (domínio do código), mas com um nível pobre de letramento; da mesma forma, um indivíduo que não domina o código pode ter acesso às práticas da escrita (por exemplo, quando terceiros escrevem ou leem cartas para ele), demonstrando um nível de letramento.

Lima (2008) afirma que apropriar-se socialmente da escrita não pertence apenas à classe dos adolescentes e adultos, mas também à classe das crianças que ainda não se encontram nos bancos escolares. Desde pequenos, os pais ou algum outro integrante do grupo social em que esta criança está inserida, faz uso da leitura e da escrita para ela, como por exemplo, quando lemos histórias, contos, fábulas, quando cantamos ou, até mesmo, quando explicamos reportagens de jornal ou revista. Lima (2008, p.19) destaca que

propiciamos às crianças o acesso ao mundo da leitura e da escrita quando mantemos no nosso ambiente familiar um número grande de recursos que podem ser utilizados pelos pequenos. Materiais do mundo da escrita, que elas possam manipular, visualizar, contar eles mesmos as histórias já escutadas ou até mesmo inventar a sua própria história fazendo leitura visual das gravuras. Isso é viver no mundo letrado, é ser letrado, é estar rodeado de material escrito e perceber seu uso e função, não basta aprender a ler e a escrever, é preciso usar a escrita e a leitura no cotidiano.

Dessa forma, a leitura e a escrita trazem para o indivíduo consequências socioculturais, um novo modo de viver na sociedade e de se inserir na cultura, bem como um novo modo de falar. Lima (2008, p. 20) afirma que “ler e escrever fazem parte da alfabetização formal e letramento é o exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Portanto, alfabetização é um componente do letramento”. Para a autora, o letramento não pode ter um sentido fechado na própria escolarização, ou seja, somente na escola. As pessoas que não recebem ênfase na leitura por parte de familiares e nem na escolarização ficam sem desenvolver esse componente do letramento. Os indivíduos devem participar e ter acesso ao mundo letrado, pois assim contribuem para o exercício pleno da cidadania.

Nessa direção Menezes (2008) destaca que o letramento adquire múltiplas funções e significados, dependendo do contexto em que ele é desenvolvido, isto é, da agência de letramento por ele responsável. Menezes (2008, p. 58) afirma que

a família letrada constitui a agência de letramento mais eficiente para alcançar o sucesso escolar. Nela as práticas e usos da escrita são fato cotidiano, corriqueiro, inseparável de outros fatores e fazeres: a leitura diária do jornal; a escrita de um bilhete; a consulta da agenda como suporte de memória; a leitura de um livro de cabeceira como lazer ou descanso; o uso de textos escritos como fonte de informações, que permitem que, antes de conhecer a forma escrita, a criança conheça seu sentido e sua função. Para a criança cujo letramento se inicia no lar, no processo de socialização primária, não procede a preocupação sobre se ela aprenderá a ler ou não, muito presente nos pais de grupos marginalizados.

Menezes (2008) afirma que sabemos inicialmente que o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da instituição familiar a que pertence, isto é, da maior ou menor presença, em seu cotidiano, de prática de leitura e de escrita. Por outro, dos diferentes modos de participação da criança nas práticas discursivas orais em que estas atividades ganham sentido.

Somando-se a isso, Castanheira, Green e Dixon (2007) discorrem sobre práticas de letramento em sala de aula. Para os autores, o estudo do letramento, fora ou dentro da sala de aula, é geralmente compreendido como o estudo de processos de leitura e escrita utilizados por indivíduos, quando interpretam e produzem seus textos. Entretanto, outras perspectivas de análise têm sido propostas, nas quais letramento é visto como uma construção social. Desse ponto de vista, para Castanheira, Green e Dixon (2007, p. 8), “em qualquer sala de aula, professores, estudantes constroem modelos particulares de letramento e de compreensão dos aspectos envolvidos na aprendizagem de como tornar-se letrado”.

Castanheira, Green e Dixon (2007, p. 8) ainda destacam que, quando professores e estudantes desenvolvem as normas e as expectativas, “os papéis e as relações, os direitos e os deveres que orientam sua participação na vida cotidiana da sala de aula, estão também definindo o que significa letramento e ação letrada nos eventos locais da sala de aula”. Ao encontro disso, as autoras discorrem sobre a importância da interação destacando que,

a interação social não é só definida, como é também orientada por objetivos e a participação é vista como intencional. A intenção do ato pode ser observada por meio da análise das ações e das interações entre participantes, considerando como se orientam em relação aos outros participantes e aos objetos da interação. Além disso, pode-se observar tal intenção por meio de uma análise retrospectiva, considerando o quê e como os participantes responderam às situações vividas, e que aspectos definem as responsabilidades de um ou outro participante na vivência dessas situações. Além disso, é possível examinar as maneiras por meio das quais as normas e expectativas são sinalizadas por participantes, construídas e reconstruídas ao longo das interações estabelecidas entre eles. Nessa perspectiva, atos intencionais são vistos a partir da performance, e não a partir da percepção dos participantes daquilo que eles intencionavam dizer. Essa visão de intenção é central para o entendimento da idéia de que existem maneiras pelas quais os participantes preferem ser vistos como membros do grupo (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007, p. 8).

Nessa perspectiva, letramento é um fenômeno social que é definido e redefinido em cada grupo e, por contraste e diferenciação, entre vários grupos

incluindo grupos de leitura, salas de aula, escolas, comunidades e categorias profissionais. Assim sabe-se que letramento é visto de forma diferenciada em cada um desses grupos, por isso é um processo dinâmico em que o significado de ação letrada é continuamente construído e reconstruído por participantes, quando se tornam membros de um grupo social. Desse modo, ser membro de uma comunidade de sala de aula, por exemplo, significa entender e construir ações letradas que marcam pertencimento a essa comunidade e caracterizam os indivíduos como membro de um grupo (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007, p. 9).

Por serem tão diversificadas as construções sobre o termo letramento as autoras em consonância com outros estudiosos da área (ALLINGTON, 1984; COLLINS, 1983, 1986) acreditam que deveríamos falar de “letramentos e não de letramento, porque uma única definição não pode captar a variedade de ocorrências no dia-a-dia das salas de aula, a multiplicidade de demandas ou as maneiras de se participar em processos de letramento em diferentes grupos sociais” (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007, p. 9).

Nessa mesma direção, Castanheira, Green e Dixon (2007, p. 10) enfatizam que para entender o que é letramento e como estudantes aprendem a ser letrados em uma determinada sala de aula, é preciso examinar como membros de um grupo em particular (uma cultura) constroem e reconstróem práticas de leitura e escrita como parte de sua vida cotidiana. Letramento, por conseguinte, “envolve mais do que processos individuais de leitura e escrita; letramento envolve também os contextos comunicativos compartilhados, nos quais o significado do que se entende por ações letradas é localmente definido” (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007, p. 10).

Somando-se a isso, Street (2014) apresenta o termo “pedagogização” do letramento, empregando pedagogia não no sentido estrito de habilidades e estratégias usadas por professores, mas no sentido mais amplo de processos institucionalizados de ensino e aprendizagem, geralmente associados à escola, mas cada vez mais identificados em práticas domésticas associadas à leitura e à escrita.

Street (2014) apresenta algumas definições para eventos de letramentos e esclarece por que opta por falar em práticas de letramentos, assim como abordado nessa pesquisa. O autor (2014, p. 146) argumenta que “o conceito de eventos de letramentos enfatiza a importância de uma mescla de traços orais e letrados na comunicação cotidiana”. O conceito de “práticas de letramentos” indica o nível dos usos e significados culturais da leitura e da escrita. Assim, Street (2014) discorre que

por práticas de letramentos irá se referir não só ao evento em si, mas a concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento. Abordando e diferenciando os conceitos dentro de um modelo ideológico, Street (2014) acredita que é possível começar a fazer pesquisa, organizar programas e organizar currículos socialmente consciente.

Nessa perspectiva, Dias (2020) enfatiza que, ampliando nosso olhar para o que chamamos de práticas sociais de leitura e escrita, a contemporaneidade nos traz o desafio da multiplicidade dessas práticas e das mudanças que sofreram por conta dos contextos virtuais e reais ao longo do tempo. Para compreendermos esse novo fenômeno, Dias (2020) discorre sobre o termo “multiletramentos”, cunhado inicialmente pelo New London Group. A autora ressalta que o termo aponta para a importância de atentarmos para essas diversidades ao tratar da escrita e sua aprendizagem ao longo da vida. Dias (2020, p. 98) declara que

as práticas pedagógicas oferecidas em sala de aula devem proporcionar momentos de maior reflexão relacionada aos multiletramentos e envolver a discussão e apropriação da diversidade de recursos semióticos para criação de significado e de seus impactos reais na comunicação entre sujeitos em sociedade.

A autora questiona que a partir de uma visão em que a criança pensa sobre o sistema da língua e também participa e atua em práticas de letramentos e multiletramentos na escola, como ocorreriam então, as transferências de conhecimento, recursos e habilidades acerca da escrita feitas por crianças bi/multilíngues com um repertório linguístico composto de recursos ligados a diferentes línguas e, muitas vezes, culturas?

O questionamento acima tem grande importância para esta pesquisa e nos leva para a próxima seção, em que discutiremos sobre os letramentos bilíngues. Os conceitos sobre letramentos são fundamentais para a reflexão sobre a função do uso da leitura e da escrita em diversas situações da vida cotidiana. Mas como os alunos bilíngues se envolvem com essas práticas? Na próxima seção, serão abordados alguns aspectos que ajudarão a esclarecer os questionamentos.

2.5 Letramentos Bilíngue

Na seção anterior, discutimos sobre definições de letramento, observando que não há uma definição apenas para esse termo, muito pelo contrário, diversos autores buscam caracterizá-lo, entretanto não é possível olharmos para o letramento como um fenômeno isolado, mas sim como algo dinâmico que está sempre em adaptação. Nesta seção, será abordado como o letramento pode ser construído no ensino bilíngue e tentaremos esclarecer alguns questionamentos realizados anteriormente.

Sabe-se que o letramento é um processo contínuo na vida de todos nós. Nobre e Hodges (2010) afirmam que o letramento é um processo contínuo de apropriação das funcionalidades e usos sociais de diversos gêneros (orais ou escritos) e áreas do conhecimento, e é, inclusive, por isso que muitos teóricos utilizam o termo no plural: “letramentos”. Soares (2017) afirma que os espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos.

Nobre e Hodges (2010) trazem a importante contribuição de que o domínio sobre os usos e funções sociais de uma língua permite definir um sujeito enquanto letrado ou não. Assim, destacam dois aspectos em comum aos conceitos de bilinguismo e de letramento: “processo” e “uso”. Assim como o letramento, o bilinguismo não é estado, é processo.

O sujeito precisa fazer uso da língua para ir se apropriando dela. Consequentemente, o afastamento do indivíduo dos usos e funcionalidades daquela língua interfere no contínuo processo de apropriação. Assim como monolíngues estão constantemente se apropriando da sua língua materna, desde as questões léxicas até as pragmáticas, os bilíngues também vivenciam o mesmo processo. Dessa forma, não parece difícil relacionar o bilinguismo com o letramento (NOBRE; HODGES, 2010).

Reyes (2006) defende que devemos considerar que bilíngues estão expostos, por exemplo, a uma gama maior de informações e leituras e que o uso de uma língua ocorre num contexto cultural. Obviamente, tal exposição e apropriação de formas culturais e linguísticas diferentes favorecem a possibilidade de transferência de aprendizagens sobre formas de ser letrado em ambas as línguas, desde que haja similar apropriação dos aspectos culturais, sociais e contextuais em ambas.

Hornberger (2003) aborda que estudos em contextos culturais mostram, cada vez mais, que a escrita não é um conjunto de habilidades autônomas, não

relacionadas à cultura em que é implantada e associada automaticamente com o desenvolvimento social e individual, mas que a natureza e funções escritas variam de cultura para cultura e são ligadas às estruturas culturais de poder da sociedade.

Nobre e Hodges (2010) concluíram que é possível inferir que bilinguismo e letramento se favorecem mutuamente. O problema é que, em geral, não se tem a mesma certeza acerca da alfabetização. Aparentemente, alfabetizar uma criança em duas línguas é complicado, e às vezes, não recomendado pela possibilidade de que venham à tona confusões linguísticas. Mas, para desmitificar tal ideia, é necessário conhecer os aspectos envolvidos no processo de alfabetização e as especificidades da cognição da criança bilíngue.

De acordo com Dias (2019), no processo de construção de um sistema de representação, a criança cria hipóteses sobre esse sistema, partindo de seus conhecimentos concretos do mundo e também dos seus conhecimentos do sistema de escrita em si, com o qual tem contato mesmo antes de saber ler e escrever. Assim, o contato da criança com materiais reais de leitura e escrita que estejam em circulação social, e não artificialmente elaborados para ensinar a ler, e a diversidade de gêneros e portadores enriquecem as possibilidades do pensar sobre o sistema e a criação de hipóteses acerca das representações que esse sistema apresenta.

De acordo com Dias (2019, p. 96),

é possível considerar que o trabalho com os diferentes aspectos que envolvem construção de sentido é essencial nos processos de leitura e escrita também em contextos bi/multilíngues. Devemos atentar para os aspectos da multiculturalidade, múltiplas mídias e multimodalidade, levando-os em consideração como parte do trabalho com a escrita. Portanto, o trabalho enquadrado na visão de multiletramentos extrapola o domínio do sistema alfabético-ortográfico e passa a ser composto também pelos aspectos multiculturais, multimodais e das múltiplas mídias envolvidas nas práticas sociais.

Para a autora, o trabalho em uma perspectiva de multiletramentos em contexto bi/multilíngue deve considerar uma visão de língua que considere que as línguas do sujeito bi/multilíngue não operam independentemente uma da outra pelo contrário, suas práticas linguísticas são fluidas e não compartimentalizadas.

Para compreensão mais ampla dos aspectos transferíveis de uma língua para a outra, em processos de multiletramentos, Dias (2019) discute sobre as visões monoglóssica e heteroglóssica de língua. Segundo García (2009, apud DIAS, 2019, p. 100), a visão monoglóssica, que considera as línguas como objetos separados no

sujeito bi/multilíngue, mostra-se insuficiente para explicar fenômenos próprios vividos por sujeitos bi/multilíngues.

Segundo Fritzen (2011), repensar práticas de leitura e de escrita que têm lugar na sala de aula leva-nos a reconhecer esse espaço como um palco de embates culturais, identitários e linguísticos. Ao falar sobre o letramento em contexto de escolas bilíngues, a autora reforça que os cursos de formação inicial e continuada de professores têm um papel essencial na abordagem, discussão e problematização de temas como o letramento e o bi/multilinguismo, vistos a partir de uma perspectiva social, pois dificilmente se consideram questões políticas, ideológicas e de poder que atravessam as práticas de letramento no contexto no qual se situa a escola. Para Fritzen (2011), os novos estudos do letramento já alertam sobre as mudanças no tratamento dado às práticas de leitura e de escrita, tendo em vista os valores socioculturais – e, portanto, ideológicos – que assumem nas culturas que realizam essas práticas.

Dias (2019) acredita que, ao observar as escritas iniciais de crianças em contextos bi/ multilíngues, as hipóteses que a criança tem acerca das relações fonema-grafema em seu processo de alfabetização, por exemplo, são compostas de características pertencentes às diferentes línguas que compõem seu repertório linguístico. Megale, Rocha e Liberali (2017) afirmam que, a partir de uma visão heteroglóssica de língua, compreende-se que a criança não passa por processos separados em cada uma das línguas. Portanto, não se sustenta a hipótese de duas alfabetizações, mas sim de uma construção de conhecimento e desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita nos quais a criança do contexto bi/multilíngue movimenta recursos de seu repertório linguístico. Dessa forma, conhecimentos e habilidades são transferíveis de uma língua para outra, e suas hipóteses não são encaradas como erros ou confusões, mas como um fenômeno a ser trabalhado de maneira intencional pelo professor.

De acordo com Dias (2019, p. 99),

a partir de uma reconceitualização do olhar para a escrita produzida nesses contextos, é possível pensar em intervenções para que haja avanços com objetivo de alcance da escrita ortográfica convencional nas diferentes línguas da criança também por meio do aprofundamento de sua consciência metalinguística dos recursos presentes em seu repertório. Ademais, é importante saber que aspectos de multiletramentos são compartilhados, independentemente da língua na qual eles foram construídos. Desse modo, crenças acerca de supostos prejuízos que a criança poderia ter caso passe

por um processo concomitante de formalização da leitura e escrita em mais de uma língua tornam-se mitos infundados.

De acordo com a autora, dentro de uma perspectiva de multiletramentos, portanto, deve-se considerar o trabalho com os múltiplos aspectos semióticos construídos social, histórica e culturalmente, e deve-se intencionalmente desenvolvê-los para a construção dos sentidos que ultrapassam o domínio estritamente linguístico. Dias (2019) afirma que hipóteses relacionadas ao sistema ortográfico das línguas de crianças em contextos bi/multilíngues podem evidenciar conhecimentos de ambas as línguas que compõem seu repertório, e devem ser construídas intervenções que considerem esse fato como algo próprio do fenômeno e não como uma confusão ou prejuízo ao processo de alfabetização.

Segundo Hall (2010 apud SALIMEN, 2019) o modo como interagimos em sala de aula não é apenas um meio para ensinar objetos de aprendizagem, mas acaba moldando esses próprios objetos. De acordo com Salimen (2019), a partir do princípio de que é no chão da sala de aula, na interação construída entre professores e alunos, que são concretizadas metas de aprendizagem e concepções de língua, pensar na qualidade da interação proporcionada é essencial.

Para Liberali e Megale (2016), dentre os objetivos da educação bilíngue, elas apontam que, para além da ampliação do repertório linguístico, espera-se que os aprendizes possam participar de diferentes práticas de linguagem de modo reflexivo e atento a questões socioculturais em diferentes formas de interação. Para que se alcance essa meta, é necessário que os agentes de Educação tenham olhar atento a diversos pontos, como desenho de currículo, práticas de letramentos às quais os aprendizes estarão expostos, escolha de textos e gêneros a serem trabalhados e oportunidades de participação criadas nas salas de aula.

Nessa perspectiva, Dias (2020) enfatiza que a sala de aula oferece muitas possibilidades de trabalho. Assim as possíveis transferências de conhecimento e recursos entre as línguas permitem traçar caminhos pedagógicos em que escolhemos intencionalmente provocar reflexões desse tipo para os alunos no processo de alfabetização e práticas de leitura e escrita em geral. A autora nos apresenta algumas práticas com gêneros textuais que podem ser seguidas levando em consideração o contexto a ser inserido e suas particularidades. Dias (2020, p. 101) indica que “uma proposta pedagógica possível em um contexto bi/multilíngue é levar as crianças a uma

reflexão sobre quais características do gênero podem ser observadas tanto em uma língua quanto em outra, embora possam materializar-se linguisticamente de maneiras diferentes”. A autora destaca que, nessa perspectiva, práticas pedagógicas não devem facilitar a compreensão do aluno da língua-alvo nem diminuir o tempo de contato com a língua adicional. Isso porque, no contexto brasileiro, as aulas em língua adicional ainda são responsáveis pela maior parte de *input* enriquecido oferecido aos alunos.

De acordo com Dias (2020, p. 102),

em escolas bilíngues, a definição do caminho metodológico deve ser feita em consonância com as concepções de língua, sujeito e escrita que regem o contexto. Deve-se estar atento, portanto, para que diferentes concepções não fragmentem o trabalho de construção da escrita e da leitura nas diferentes línguas. Além disso, é preciso compreender o processo de leitura e escrita como único, apesar de envolver diferentes línguas de instrução.

Assim a autora nos questiona sobre o que oferecemos aos nossos alunos e como os escutamos em suas hipóteses e reflexões. Devemos compreender que, independentemente da língua com a qual estamos trabalhando, textos orais são muito enriquecedores para as práticas de letramentos das crianças. Escolher textos e promover momentos em que os alunos possam desenvolver algumas das habilidades pode levá-los a refletir e se apropriar de características e aspectos centrais da escrita em sala de aula. Para Dias (2020), devemos estar atentos aos comentários dos alunos e promover intencionalmente momentos em que discutam por meio de alguma pergunta colocada por nós ou trazida por eles. Muitas vezes, esses questionamentos podem passar por hipóteses criadas a partir de uma língua ou da outra, que devem ser acolhidas.

A partir da seção apresentada foi possível observar como é vasto o trabalho que pode ser realizado em turmas de alunos bilíngues, oportunizando várias práticas em que os sujeitos são instigados a utilizar todo seu repertório linguístico. Ao percebermos que o bilinguismo e o letramento se complementam, estamos diretamente associados à teoria da complexidade, pois observamos que estamos dentro de um mesmo sistema. Sistema esse que é composto de vários elementos, como escola, família, professores e alunos, e a interação deles é que promove o desenvolvimento de cada realidade como ela é.

Traçada a fundamentação teórica que embasa esta pesquisa, será apresentada, a seguir, a metodologia a ser adotada no estudo, bem como o contexto da pesquisa, os aspectos éticos, a geração e triangulação dos dados.

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresentará os aspectos metodológicos do projeto de pesquisa, que será realizado com uma turma do 2º ano dos anos iniciais de ensino bilíngue (português e alemão) em uma escola privada. Dessa forma, busca-se apresentar o contexto da pesquisa e as abordagens utilizadas, os aspectos éticos e a geração de dados.

3.1 Contexto de Pesquisa

Levando em consideração que a sala de aula é considerada um sistema complexo, é importante ressaltar novamente que esta pesquisa terá como suporte a Teoria da Complexidade, conforme citado anteriormente na introdução e na fundamentação teórica. Borges e Paiva (2011), afirmam que os sistemas complexos são compostos de muitos elementos que se inter-relacionam em um constante agir e reagir, influenciando os outros elementos do sistema e sendo, ao mesmo tempo, influenciados por eles. A partir da perspectiva da Teoria da Complexidade, pode-se observar que a língua não é estática, mas está em constante evolução e mudança como um sistema vivo. De acordo com Larsen-Freeman (2011), as pesquisas fundamentadas na Teoria da Complexidade podem abordar o método qualitativo ou o método quantitativo.

A pesquisa a ser desenvolvida será de característica qualitativa, focando na observação de aulas e na realização de entrevistas, com a professora da turma, alunos e com os pais dos alunos participantes. Por meio das entrevistas, pretende-se entender a relação da família com a língua alemã, suas escolhas pela escola bilíngue, bem como caracterizar o letramento (e seu incentivo) em casa. Também se quer captar o entendimento da professora sobre as práticas de letramentos que desenvolvem e como ela avalia a relação entre letramentos e o desenvolvimento dos alunos participantes da pesquisa. Assim, caracteriza-se esta pesquisa como sendo de cunho etnográfico.

A Teoria da Complexidade vai ao encontro da pesquisa de cunho etnográfico, pois oportuniza momentos de interação e adaptação nas situações vivenciadas com os participantes. De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008), a partir da perspectiva da complexidade é importante considerar ao longo

da pesquisa novas questões sobre como as pessoas usam, aprendem e ensinam línguas. Para tanto é importante que tenhamos novas formas de investigação.

A pesquisa de cunho etnográfico realizará uma investigação sistemática da prática escolar cotidiana, incluindo a família como parte dessa prática. Segundo André (1995), o interesse dos educadores pela etnografia fica muito evidente no final dos anos 1970 e tem como centro de preocupação o estudo da sala de aula e a avaliação curricular.

Flick (2009) afirma que a participação prolongada, em vez de observações isoladas, e o uso flexível de vários métodos (incluindo entrevistas mais ou menos formais) é o que caracteriza esse tipo de pesquisa. O autor ainda afirma que

ela visa menos à compreensão dos eventos a partir de relatos sobre estes eventos, mas sim uma compreensão dos processos sociais de produção desses eventos a partir de uma perspectiva interna ao processo, por meio da participação durante seu desenvolvimento (FLICK, 2009, p. 31).

Ainda segundo André (1995), a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Através basicamente da observação participante, ele vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevista, análises, etc. Destaca-se a seguinte contribuição da autora sobre a pesquisa etnográfica:

A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Dessa forma, é possível que possamos nos aproximar da escola e das práticas que permeiam o dia a dia da sala de aula. Para isso é necessário que as observações sejam realizadas em momentos diferentes e por um tempo

prolongado, a fim de observar quais práticas de letramentos são oportunizadas em diferentes dias da semana.

O presente projeto será desenvolvido a partir de observações de aulas em uma turma de 2º ano dos anos iniciais inserida no contexto bilíngue português e alemão em uma instituição privada. A instituição escolhida para a pesquisa está localizada em um município de origem alemã na região do Vale dos Sinos.

A escolha do ensino bilíngue português e alemão da instituição deve-se a alguns fatores relevantes para esta pesquisa. O alemão é oferecido como língua estrangeira em todos os níveis de ensino (obrigatório na Educação Infantil até o Ensino Fundamental e optativo no Ensino Médio) e está enraizado na escola desde os primeiros anos de sua fundação. Os alunos são motivados a participarem de intercâmbios e realizam as provas de proficiência para conseguirem certificados como oportunidade de estudo também fora do país. Com a grande demanda de alunos e procura pelo ensino de alemão, o currículo bilíngue foi iniciado no ano de 2016, na turma do nível 3, alunos de 3 a 4 anos, da Educação Infantil. Assim, sua continuidade dar-se-á de forma progressiva também com as demais turmas que atualmente já estão em andamento.

A turma escolhida para a realização da pesquisa participa do currículo bilíngue desde o nível 3 da Educação Infantil. Entretanto, ao longo dos anos, houve alunos que ingressaram na turma e outros alunos que saíram.

A professora regente da turma está acompanhando os alunos desde o ano de 2018, quando estavam no nível 5 da Educação Infantil e continua com a turma até concluírem o 2º ano. Os alunos permanecem com a mesma professora, em decorrência da organização que a escola tem de a mesma professora acompanhar a turma no 1º e do 2º ano dos anos iniciais. A geração de dados, incluindo as observações de aula, dar-se-ão no primeiro semestre do ano de 2020, quando os alunos estiverem no 2º ano. Em função dos cuidados relativos à pandemia ocasionada pelo coronavírus (SARS-COV-2), a geração de dados será postergada para o momento adequado e seguro para o bem de todos os envolvidos, sendo realizada de modo remoto no segundo semestre de 2020.

O contato com a escola e com a professora foi realizado, de forma que a escola e a professora concordaram em participar da pesquisa. Com a aprovação do Comitê de Ética sob o número 26203419.6.0000.5344, a escola recebeu a

Carta de Anuência, e os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinarem.

3.2 Aspectos Éticos

Para a pesquisa, os representantes legais da instituição na qual a pesquisa será realizada assinaram a “Carta de Anuência da Instituição”, documento referente à autorização da pesquisa no estabelecimento, com seus alunos e professora. No decorrer do primeiro semestre de 2019, a direção e supervisão da escola no intuito foram contatadas, com vistas a apresentar-lhes a pesquisa, visando que ela acontecesse no ambiente escolar.

Quanto aos cuidados éticos para a integridade dos participantes, os alunos consentirão sua participação por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), seu responsável legal e a professora da turma assinaram o TCLE para confirmar que permitem que seus/as filhos/as participem da pesquisa e para informar que aceitam participar da pesquisa. No TCLE, há as principais informações referentes ao projeto, destacando:

- a) objetivos da pesquisa;
- b) os procedimentos da geração de dados e utilização dos resultados para fins de pesquisa, preservando a identidade dos participantes;
- c) as informações sobre o andamento da pesquisa, que poderão ser concedidas aos participantes, sempre que necessário;
- d) a possibilidade de desistência da professora ou dos alunos da escola;
- e) em caso de desistência os participantes, terão a ciência de que não haverá prejuízos;
- f) as entrevistas e observações realizadas serão de acordo com os horários oportunizados pela professora, respeitarão o calendário escolar e só serão gravadas com o consentimento dos participantes.

Reforça-se, ainda, que a pesquisa pode apresentar riscos mínimos aos participantes, como, por exemplo, constrangimento pela presença do pesquisador, ou desconforto em falar com o pesquisador. Nesse caso, uma

conversa poderá levar à melhor maneira de resolver a situação, garantindo o bem-estar dos participantes.

Todos os dados gerados serão utilizados apenas para fins da pesquisa e de sua divulgação, mas informações particulares, como o nome do participante ou da escola, ou qualquer outra forma de identificação, não serão utilizados na divulgação dos resultados. Nomes fictícios serão utilizados para referência aos participantes.

3.3 Geração de Dados

A pesquisa consiste, primeiramente, na realização de uma entrevista narrativa semiestruturada com a professora da turma, a fim de criar uma aproximação e conhecer alguns aspectos da turma em que a pesquisa se desenvolverá. A escolha pela entrevista narrativa semiestruturada deve-se ao fato de que, por meio dela, é possível introduzir novos questionamentos que poderão valorizar o conteúdo das respostas obtidas. Também consiste na valorização do olhar da professora para o objeto de estudo. Se os participantes permitirem as entrevistas serão gravadas por meio de áudio, caso não seja dado o consentimento as respostas serão registradas de forma escrita.

Serão geradas na entrevista informações gerais, como tempo de docência da professora, experiência com educação bilíngue, letramento e demais atividades realizadas na escola. A entrevista também será direcionada para conhecer o perfil de escrita e de leitura dos alunos e as práticas de letramentos que são oportunizadas aos alunos no dia a dia.

Os alunos e os pais também participarão de entrevistas para que assim compreenda-se como são as práticas de letramentos em casa. Assim como para a professora será solicitada autorização para gravação da entrevista por meio de áudio.

Bastos e Santos (2013) falam sobre as entrevistas na pesquisa qualitativa e afirmam que o entrevistado não é mais visto como a fonte de informações a serem objetivamente coletadas e analisadas, mas, antes, como alguém que constrói, com o entrevistador, o discurso produzido na situação de entrevista; situação essa que, como mencionado, se faz cada vez mais presente na vida social contemporânea.

Bastos e Santos (2013) destacam que o estudo das narrativas é uma ferramenta importante para entendermos como as pessoas processam construções identitárias através da narração de suas histórias. Para Bastos e Santos (2013) a entrevista não estruturada favorece a emergência de narrativas. Os trechos da entrevista a serem posteriormente selecionados para análise devem caracterizar-se como momentos em que os elementos de interesse do pesquisador sejam evidentes na construção narrativa do entrevistado.

Os autores discutem sobre a necessidade, ou não, de interrupções ao longo das entrevistas e, de acordo com Silverman (2009), é necessário observar criticamente as estratégias preparadas para o momento da entrevista. Não se pode dizer o que é certo ou errado; o mais importante de tudo é a interação. Uma interrupção no momento adequado pode ser boa, pode mostrar o interesse do entrevistador ou solucionar dúvidas. Desse modo os autores, destacam que

formular questões e comentários relacionados ao que os narradores falam a respeito de suas experiências é importante. Esse posicionamento proporciona espaço para o entrevistado desenvolver sua narrativa mais livremente (ao contrário do que poderia acontecer em uma entrevista estruturada ou semiestruturada, por exemplo), ao mesmo tempo que possibilita ao pesquisador ter uma visão mais precisa do processo de construção narrativa (BASTOS; SANTOS, 2013, p.26).

Somando-se a isso Bastos e Santos (2013, p. 28) afirmam, ainda, que o pesquisador deve sempre considerar que, “uma das principais vantagens de se trabalhar com a narrativa é que se trata de um instrumento através do qual as pessoas atribuem unidade e coerência à sua existência”. O estudo de como as pessoas costuram elementos dispersos para realizar essa construção pode ajudar na compreensão de como essas produções dão forma ao significado da existência humana no âmbito pessoal e coletivo em vários contextos sociais. Sobre o momento de narração o autor destaca que

nesse momento, temos a representação dos eventos organizados pela narrativa. Ao contarem suas experiências, os entrevistados realizam o trabalho de reorganizá-las, conferindo atualidade a eventos ocorridos há algumas horas ou há muitos anos do momento da narração. O ato de narrar constitui, assim, um retorno à experiência, mas não é a experiência; a narração está condicionada ao contexto, às pessoas nele envolvidas e tem um fim determinado. No entanto, ao contar sua experiência, o narrador possibilita a si e aos que estão a seu redor pensarem sobre ela (BASTOS; SANTOS, 2013, p. 30).

Para Rollemberg (2013), o entrevistado e entrevistador participam de construções em conjunto ao longo das entrevistas. A escolha, seja do momento, do tópico, dos entrevistados, das perguntas e respostas ou, até mesmo, da interpretação, é um processo interacional e ativo. Para a autora, o entrevistador não é mais tido como alguém que extrai informações de uma “vasilha”. A entrevista como um todo é uma coconstrução da qual entrevistador e entrevistado participam ativamente. Rollemberg destaca que

a mudança na compreensão do que a entrevista realiza se faz acompanhar, como estamos discutindo, de mudanças no posicionamento dos pesquisadores/entrevistadores no desenho da entrevista. Se há interesse em ouvir o entrevistado, as perguntas de uma entrevista não devem ser fechadas nem preestabelecidas, e os entrevistadores devem estar atentos para lidar com eventuais mudanças de curso durante o processo da entrevista. É também o engajamento do entrevistador com o entrevistado (sinalizado, entre outras coisas, pelas perguntas que faz) o que poderá motivar a emergência de narrativas no curso das entrevistas (ROLLEMBERG, 2013, p. 41).

Silverman (2009) sugere que as entrevistas não são momentos para ouvirmos o que é verdadeiro ou falso, completo ou incompleto, mas, sim, eventos que propiciam reconstruções de sentidos, a emergência de narrativas de vida e a performance de identidades sociais. Ao encontro do que foi citado Baker (2001 apud ROLLEMBERG, 2013, p. 43), destaca que “o que entrevistados e entrevistadores constroem juntos é mais do que uma simples sequência de perguntas e respostas; são relatos da experiência que vivenciam e voltam a experienciar na entrevista”. Assim, durante a interação, os participantes estabelecem e restabelecem processos discursivos de pertencimento a diversas categorias identitárias.

De acordo com Flick (2009), se a intenção é fazer surgir uma narrativa que seja relevante para a questão de pesquisa, deve-se formular uma pergunta gerativa com clareza, mas que esteja, ao mesmo tempo, específica suficiente para o tema adotado. É importante ressaltar que, segundo Flick (2009), uma pergunta gerativa de narrativa inicia o momento de entrevista. O autor destaca que é crucial para a qualidade dos dados desta narrativa que a pergunta não seja interrompida, mas que o entrevistador, na qualidade de ouvinte ativo, sinalize sua empatia com a história narrada. Ao agir assim, ele auxilia e estimula o narrador a continuar sua narrativa até o final.

De acordo com Flick (2009), o próximo estágio é a “fase dos questionamentos”, em que os fragmentos de narrativas que ainda não tenham sido conduzidos são reintroduzidos, ou o entrevistador deve utilizar aqueles trechos que não tenham ficado claros com a adoção de outra pergunta. Posteriormente o autor ainda cita a “fase do equilíbrio” e sugere que sejam valorizadas perguntas do tipo “como”, e, se for necessário, complementá-las com “por que”.

Os autores citados confirmam a importância de refletir-se sobre a maneira mais adequada para que o entrevistado se sinta confortável. Com certeza é uma relação de confiança estabelecida, essa que deve ser criada pelo entrevistador.

Além das entrevistas narrativas, a partir de observações das aulas, serão produzidos diários de campo. Dessa forma, as informações poderão ser relidas, aprofundando a investigação com um novo olhar. As observações realizadas deverão ser em dias diferentes da semana, visto que uma das hipóteses da pesquisa é que sejam realizadas práticas de letramentos em diferentes dias da semana. Flick (2009) destaca que os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de encará-la como uma variável e interferir no processo. Assim, as reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, tornam-se dados, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa.

A partir da metodologia apresentada, foi possível esclarecer os procedimentos adotados nesta pesquisa, compreendendo a importância da triangulação dos dados para uma análise holística de um fenômeno que é complexo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na presente seção, será apresentada a análise dos dados gerados ao longo da pesquisa. Vamos discutir sobre tópicos relevantes que se destacaram ao analisarmos as entrevistas com sete participantes, sendo eles: três alunos, três mães e a professora da turma. A partir dos dados gerados, organizamos algumas categorias de análise para organizar nossa reflexão, reforçando que a pesquisa foi de cunho etnográfico o que nos permite caracterizar o ambiente em que os participantes estão inseridos.

A teoria da complexidade foi fundamental para estabelecermos as categorias de análise. A teoria está baseada nos estudos de Larsen-Freeman (1997), que destaca que, na natureza, há sistemas dinâmicos, complexos, não lineares, caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, abertos, auto-organizáveis e adaptativos. Para a autora, o foco nos sistemas complexos é inovador, pois os sistemas são complexos à medida que seu comportamento não pode ser explicado a partir da soma de suas partes, mas pela interação de seus componentes. É justamente isso que buscamos analisar com os dados gerados ao longo da pesquisa.

Por meio de uma abordagem etnográfica, utilizando como base a entrevista narrativa semi-estruturada, procuramos discorrer sobre como a perspectiva dos letramentos está presente no dia a dia da sala de aula e em práticas realizadas em casa, além da influência de outros familiares neste processo. Para preservar a imagem dos participantes, serão apresentados nomes fictícios ao longo das discussões, classificando as mães e alunos participantes, como: mãe 1, aluno 1; mãe 2, aluno 2; e mãe 3, aluno 3. Além da professora participante aqui identificada apenas como “professora”.

Somando-se a isso, foram realizadas observações de aula, mas, devido ao contexto de pandemia causada pelo novo coronavírus SARS COV-2, os dados não puderam ser gerados de forma presencial. As entrevistas foram realizadas através do *Google Meet* e com autorização de todos os participantes foram gravadas para posteriormente serem transcritas. Foram realizados, com o consentimento da professora, três momentos de observação de aula online disponibilizados para pequenos grupos da turma em três dias diferentes, em que foi possível observar a interação dos três alunos participantes da pesquisa.

A teoria abordada neste estudo se faz presente em toda a nossa análise de dados e, a partir dela, estabelecemos as categorias de análise, seguindo em consonância com os objetivos traçados no início da nossa pesquisa. Assim buscamos oferecer uma contribuição a partir da teoria da complexidade para o entendimento do letramento como sistema complexo, dinâmico e adaptativo, bem como, observar como são as próprias crianças participantes da pesquisa em seu desenvolvimento linguístico.

Ao abordarmos os participantes dessa pesquisa, percebemos que eles são agentes muito importantes, pois influenciam diretamente, a partir de suas vivências e trajetórias, na aprendizagem e nas práticas de letramentos oportunizadas. Sendo assim, estabelecemos a seguir a primeira categoria de análise desta seção: agentes e contexto.

4.1 Agentes e Contexto

Ao longo da pesquisa, realizamos entrevistas narrativas com três alunos e suas respectivas mães e assim foi possível que elas nos apresentassem uma visãoêmica de como são desenvolvidas práticas de letramentos no ambiente familiar, além da sua motivação para acreditarem no ensino bilíngue português/alemão. Os alunos entrevistados falaram sobre essas práticas no ambiente familiar e escolar, bem como experiências marcantes que tiveram relacionadas à leitura e à escrita. Por último, a professora entrevistada relatou na entrevista narrativa o que a motivou a trabalhar com o alemão voltado para o ensino bilíngue, quais práticas ela realiza e como ela avalia a aprendizagem de leitura e de escrita dos seus alunos em língua alemã.

Larsen-Freeman (2009) afirma que passou a compreender a linguagem como um sistema adaptativo complexo, que surge de baixo para cima a partir de interações de vários agentes em comunidades de fala. Em outras palavras, a aprendizagem acontece devido às experiências que permitem a emergência de novos padrões, e não a esquemas ou estruturas inatas. Passaremos agora a conhecer os agentes participantes nessa pesquisa e o contexto em que estão inseridos. A entrevista narrativa realizada com a professora participante iniciou com o objetivo de conhecer sua trajetória e sua escolha pelo ensino bilíngue

português/alemão. Destacamos abaixo um excerto em que ela apresenta sua motivação para acreditar no ensino bilíngue:

“Eu trabalhei no início da minha carreira numa escola privada X, era uma realidade com língua alemã, então depois eu trabalhei no município outra realidade, né, e agora na Instituição Y trabalhei com alemão, como DAF2 né, para depois surgir a oportunidade do bilíngue. Então o que me motiva a continuar a acreditar nesse trabalho, me motiva a planejar, porque a gente sabe que os desafios do planejamento são grandes é o seguinte [pequena pausa]. Quando eu dava 1 aula por semana em algumas turmas eu me frustrava muito, porque aquilo que eu tinha trabalhado num período de 50 minutos da semana anterior eu tinha que retomar, relembrar, rememorar, né? E eu percebi que os avanços eram a passos de formiga. Era tudo muito devagar, tu não via o reflexo do avanço, era tudo muito difícil, relembra, memoriza e assim vai... toda questão do pensamento cultural assim que eu tinha trabalhando no município com a língua alemã, era outro do pensamento do bilíngue. Quem põe o seu filho no bilíngue tem uma outra concepção de língua, de cultura linguística e aceita as coisas de outra forma, sabe? Dentro do bilíngue eu vejo como as crianças têm crescimento, como vão aprendendo naturalmente, é constante, agora durante a pandemia te confesso que eu estou um pouco frustrada, porque de novo não se tem esse avanço, esse contato direto com a língua, a gente fica meio estagnado de novo” (professora).

A partir do relato da professora, podemos observar uma realização ao perceber que o desenvolvimento da língua alemã se dá de forma mais rápida no ensino bilíngue, tópico esse que serve como motivação ao seu trabalho. Nessa direção, a teoria da complexidade nos mostra que há forças externas influenciando sobre a sua fala, pois a professora recorda de outras experiências que já teve e que contribuíram para a formação do seu sistema enquanto professora. Outra grande força externa são as questões culturais que a professora cita como sendo positivas, pois para ela motivam os alunos a se engajarem.

Quando as mães foram questionadas sobre o motivo pelo qual elas escolheram o ensino bilíngue, também tivemos respostas diferentes:

“Na verdade, assim, como a gente precisava, viemos morar em Ivoti faz uns 8 anos, queríamos por ela na escola e na época estava

² Daf – sigla para *Deutsch als Fremdsprache* – alemão como língua estrangeira.

abrindo o bilíngue na educação infantil, o nível 4, com a Frau X. Então isso já foi uma oportunidade para ela. Eu acho muito bom aprender uma nova língua, uma outra língua né. Até porque depois ela vai ter o inglês, mas nossa, o alemão está sendo muito legal” (mãe 1).

“Ela entrou na escola no nível quatro. A gente optou em bilíngue, porque a gente é de uma família tradicional alemã, a dinda dela, que é a minha irmã, mora na Alemanha e a gente tem uma prima da idade dela, que também mora na Alemanha. Eles foram morar pra lá faz quatro anos, então queremos manter a língua alemã na família. Meus pais falam o "Hochdeutsch" e meu sogro e minha sogra, o dialeto. Mas tudo tranquilo, as crianças entendem” (mãe 2).

“Num primeiro momento, ele estuda de manhã, né? Desde sempre, porque ele fica à tarde no turno integral. Então estudar de manhã, a gente já acha por si só que a criança absorve melhor o conteúdo e aí quando veio bilíngue alemão a gente achou que casou muito bem, é perfeito estudar de manhã e fazer o bilíngue, porque isso acrescenta muito! Ainda mais por eles serem novinhos isso ajuda muito. Ele até me ajudou aqui para aprender outras línguas e ele também faz inglês de tarde” (mãe 3).

Podemos observar, à luz da teoria da complexidade, que há uma força externa atuando sobre os agentes para a escolha do ensino bilíngue alemão. A mãe 1 destaca que o fato de terem se mudado para a cidade e ouvirem boas referências fez com que acabassem optando também pelo ensino bilíngue. Já a mãe 2 nos mostra que há uma força externa da sua família e questões culturais atuando sobre a escolha, pois seus pais e sua irmã tem grande contato com a língua alemã. Já a mãe 3 mostra também a vontade em manter o filho na aula no turno da manhã e afirma que aprender línguas ainda pequenos acrescenta muito. São forças diferentes, tradições e crenças influenciando a escolha dos pais pelo ensino bilíngue português/alemão.

Observamos que o contexto em que as famílias estão inseridas tem grande influência sobre suas escolhas e, assim, sobre os alunos. Como percebemos, a mãe 2 está em um meio onde a língua alemã é valorizada, buscando que seu filho tenha esta oportunidade de aprendizagem. Apesar das duas outras mães não falarem alemão, é possível perceber que ambas valorizam a aprendizagem de línguas adicionais. Essas evidências têm respaldo nas falas acima, quando a mãe 1 destaca que acha muito bom aprender uma nova língua e ainda afirma que mais tarde também terá contato com o inglês. Também na

fala da mãe 3 percebemos sua crença de que é muito bom que seu filho tenha contato ainda pequeno com outras línguas e ainda destaca que ele também realiza aulas de inglês. É notável que todas as participantes evidenciam a importância da aprendizagem de línguas.

Ainda sobre a trajetória dos participantes com a aprendizagem de outra língua, a mãe 1 destaca ao longo da entrevista que sente muito por não ter aprendido a falar outra língua, mas valoriza a oportunidade do ensino bilíngue:

“Na verdade, a minha mãe ela era italiana, meu pai alemão, mas a gente infelizmente não aprendeu a falar a língua. Meu marido é italiano. É uma pena a gente não ter aprendido isso, né. A gente sente falta... e contato assim de entender a gente não tem. É uma oportunidade e tanto!” (mãe 1).

A mãe 2 destacou que fala alemão, pois, quando estudante do ensino médio, tinha aulas e que assim consegue auxiliar a filha e compreender. A mãe 3 ressalta que ela e o pai optaram por estudar inglês e, além deles, a outra filha tem aulas de inglês e de alemão. Percebemos que esta primeira categoria de análise tem grande influência sobre a aprendizagem e motivação dos alunos, pois as diferentes trajetórias das mães tinham um ponto em comum: a valorização e o incentivo para a aprendizagem de uma nova língua.

Larsen-Freeman e Cameron (2008) destacam que a perspectiva da teoria da complexidade enfatiza que cada indivíduo é único, porque desenvolveu seu self físico, afetivo e cognitivo a partir de um ponto de partida diferente e por meio de experiências e histórias diferentes. Cada indivíduo, portanto, atua como um contexto de aprendizagem único, trazendo um conjunto diferente de sistemas para um evento de aprendizagem, respondendo de forma diferente a ele e, portanto, aprendendo de forma diferente como resultado de participar dele.

As autoras também destacam que, quando um indivíduo participa de um grupo, o grupo como um sistema afeta e é afetado pelo indivíduo. Então, para entender os processos de aprendizagem de línguas, precisamos de dados sobre indivíduos (bem como sobre grupos) e sobre indivíduos como membros de grupos.

Percebemos, nas declarações acima, que todos os agentes foram influenciados por forças externas e pelo grupo em que estão inseridos, sejam

elas pessoas da família, experiências com línguas ou trabalho. Assim, os primeiros dados gerados contribuiriam para que surgisse uma nova categoria de análise: sistema aberto e força externa no sistema.

4.2 Sistema Aberto e Força Externa no Sistema

Em consonância com a teoria da complexidade, vemos que os sistemas não são fechados e não são estáticos. Larsen-Freeman (2009) enfatiza que os sistemas abertos continuam a mudar e se adaptar à medida que sua dinâmica é “alimentada” pela energia que entra no sistema. A autora ressalta que a energia absorvida por um sistema aberto leva à auto-organização. Destacamos nesta pesquisa a escola como um grande sistema que conta com vários agentes, dentre eles: professores, funcionários, alunos e famílias. Todos esses agentes atuam como forças externas na escola, além da própria proposta pedagógica, pois carregam consigo suas experiências e trajetórias.

As entrevistas realizadas tiveram o objetivo de conhecer a realidade dos agentes participantes em uma perspectiva de cunho etnográfica, em relação às práticas de letramentos e à sua história com a língua alemã. Na categoria de análise anterior, pudemos conhecer qual o contato ou história que a professora e os pais têm com a língua alemã. Nos próximos parágrafos, veremos como ocorrem práticas de letramentos nas duas línguas e assim poderemos relacioná-las com a aprendizagem da leitura e da escrita na língua alemã.

As próximas perguntas realizadas para a professora se referiam aos momentos de leitura realizados e quais são proporcionados em alemão. A professora afirma:

“Sim temos momentos em português e em alemão, agora no 2º ano ainda mais em alemão. A maioria dos alunos, na verdade todos, já estão alfabetizados. Tem um ou outro com mais dificuldade. Temos uns dois alunos que precisam de reforço, que ainda não estão 100 por cento” (professora).

Posteriormente, para conhecer algumas práticas realizadas, foi solicitado que a professora relatasse alguma experiência de leitura e de escrita realizada que os alunos gostaram muito. A professora destacou:

“Como faço pedagogia, eu fiz na cadeira de pedagogia um trabalho com caixas. Eu fiz ela na faculdade e usei ela na sala de aula. E eles curtiram muito. Eu fiz com um poema, mas dá para fazer com vários tipos de texto. Fiz com o livro “Alle meine Fingerlein”. Na tampa da caixa, eu tenho um texto e aí dentro eu tenho todas unidades linguísticas. Então eu tenho um material com as frases que eles colocam na ordem. Eu tenho um material aqui, uma caixinha só com letras, eles podem formar as palavras. Daí a palavra tem sempre as letras da mesma cor de tampinha no caso. Aí eu tenho uma caixinha só com as palavras do poema, para eles montarem, eu ainda fiz, deixa eu te mostrar, as rimas, aí eles precisam achar as rimas das palavras. E fiz essa caixinha aqui com sílabas, aí as duas sílabas da mesma cor. As outras palavras têm cores diferentes. E eles trabalham todas as unidades linguísticas. Aí eu ainda tinha feito um jogo da velha com os animais da história” (professora).

No relato da professora, conhecemos uma prática de leitura e escrita realizada por ela, utilizando materiais que foram criados a partir de um livro de leitura. Foi possível perceber a preocupação em apresentar aos alunos diferentes unidades linguísticas. Quando a professora foi questionada se o material era em alemão continuou relatando:

“Sim e quando apresentei o poema usei essa luva (mostra a luva) com os bichinhos no dedo, eu ia contando e mostrando os bichinhos com minha mão. Aí essa luva eles puderam explorar, ler, repetir o poema. Fiz estações em pequenos grupos. Aí fiz um poema em cada estação e cada estação tinha uma parte, uma trabalhou sílabas, rimas... Na época, a professora da pedagogia quis que a gente fizesse em português, mas pedi para fazer em alemão. Eles adoraram, gostaram muito e estimula muito a parte de alfabetização, porque tem todas as unidades linguísticas, desde os fonemas, até a estrutura do texto (...)” (professora).

A fala destacada nos mostra a preocupação da professora em oportunizar mais contato dos alunos com materiais em alemão. Sabemos que eles estão expostos a uma gama muito grande de materiais em português, mas em alemão isso não é possível. Ainda, ao final da fala, a professora ressaltou que os alunos gostaram muito e assim tiveram prazer em participar dessa prática.

Nos excertos destacados acima, a professora deixa claro que valoriza os materiais que são criados na faculdade, confirmando uma crença de que o que produzimos na faculdade merece ser reproduzido na escola. Identificamos a formação como uma força externa atuando sobre as escolhas realizadas pela

professora. É preciso lembrarmos que a formação inicial da professora foi Letras Português/Alemão e que, para ela seguir trabalhando com turmas do Ensino Fundamental I, ela tem buscado uma nova formação, no caso o curso de Pedagogia.

É muito importante destacarmos aqui a relevância da formação continuada e também da formação inicial como uma força externa que atua sobre o sistema. Entretanto, devemos nos questionar como foi a formação inicial da professora, pois sabemos que, no curso de Letras, ela não teve estudos da área de alfabetização e letramentos voltados para crianças. Precisamos enfatizar que, ao concluir o curso de Letras Português/Alemão, os professores estão aptos a trabalharem com crianças, inclusive com educação bilíngue, como é o caso da professora desta pesquisa. Estudos e pesquisas na área do letramento seriam de extrema importância para futuros professores de qualquer língua adicional. Algumas crenças e formas de trabalhar deixam claro que é preciso repensarmos a formação dos professores, pois sabemos que é uma força externa que influencia diretamente o trabalho em sala de aula.

Veremos a seguir a influência das forças externas nas práticas letradas desenvolvidas e como elas influenciam os sistemas abertos a partir das respostas das mães e dos alunos ao longo das entrevistas. Assim podemos entender como as famílias percebem a influência dos letramentos no desenvolvimento da língua escrita, além de identificar quais momentos são oportunizados em caso. Para tanto, as mães foram questionadas sobre como percebem a relação do seu filho com ler e escrever e se consideram que eles gostam. Abaixo estão parte das respostas obtidas:

“É assim, o que acontece, eles ainda estão aprendendo, aí a gente percebe que ela já sabe escrever algumas palavras... Eles estavam estudando o livro do “leão” na semana passada, então de tanto que eles já manusearam o livro, assistiram vídeos e fizeram alguns temas sobre o livro, teve momentos que ela já estava sabendo escrever algumas palavras sozinha. Falar ainda é um pouco difícil, tem palavras que ela consegue, às vezes ela vem, fala alguma coisa. Mas claro que isso é um processo lento até porque a gente não fala, então é muito complicado, assim é o que penso” (mãe 1).

Podemos observar que a mãe acredita que o fato deles não falarem alemão dificulta a aprendizagem de leitura e de escrita da filha. Podemos perceber que esta é uma crença abordada pela mãe. Sendo assim, ela acredita que, se compreendesse a língua, teria mais suporte para auxiliar o filho. Percebemos aqui a importância de uma orientação para os pais, esta poderia ser oportunizada pela escola, para que, em casa, a família soubesse como se engajar em diferentes práticas de letramentos, para as quais não é necessário ter um conhecimento avançado de língua, mas sim proporcionar momentos de reflexão sobre a função da leitura no nosso dia a dia.

No excerto abaixo a mãe 2 destaca quando percebeu o interesse de leitura e escrita da filha.

“Eu acho que, a partir de uns três anos, quando a gente caminhava, ela parava para olhar as letras nas placas. A gente parava para tentar ver que letra que era e o que estava escrito mesmo que ela não sabia ler, mas ela pedia, né...” (mãe 2).

Nessa fala, percebemos que os pais foram agentes importantes, incentivando e inserindo o aluno desde cedo a reconhecer o sistema de escrita, além da sua função social no meio em que vivemos. Percebemos como as forças externas atuaram sobre o sistema, tanto dos pais, quanto do aluno, além de destacarmos como as palavras já despertavam cedo o interesse dos alunos e como os pais foram grandes incentivadores ao pararem e buscar ler o que era do interesse da filha. Abaixo destacamos a fala da mãe 3, quando questionada sobre o início do interesse pela leitura e escrita:

“Ele é mais de números, matemática, o interesse por livrinhos e pelo alemão, ler mais essas literaturas acho que foi no ano passado. No primeiro aninho, eu vi que ele pegava mais livrinhos e queria ler (...). Eu vou dizer assim, que quando ele tá com a Frau tudo flui muito bem, quando ele tá com a Frau ele lê o que tá no papel o que tá no livro, ele entende tudo. Mas quando ele tá com a mãe, é mais difícil, mas ele se interessa e vai atrás do que significa” (mãe 3).

No relato da mãe, percebemos uma valorização das práticas realizadas com a professora, ressaltando que quando o filho está no momento da aula tudo “flui”. Com as aulas remotas, foi possível que os pais acompanhassem mais de

perto esse processo. Para complementar, a mãe foi questionada se o filho gosta de ler e o que ele tem à disposição para leitura em casa:

“Sim, ele gosta de ler. Eu vou dizer o que a gente oferece pra ele... muito mais livros em português do que alemão. A gente tem muito mais livro em português do que em alemão. Hoje em alemão a gente tem o livro que a Frau está ministrando esse ano e do ano passado, devia ter mais em alemão. Como a gente tem mais coleções da Mônica e a irmã tem uma biblioteca bastante vasta, ele tem pego muito material dela para ler” (mãe 3).

Nesse excerto, a mãe destaca que, em casa, eles não têm materiais para oferecer em língua alemã, apenas os livros de leitura obrigatória que foram comprados para cada ano. A leitura é incentivada, mas não é uma prática definida e proposta pelos pais.

À luz da teoria da complexidade podemos destacar que, para Larsen-Freeman (2009), um sistema nunca está perfeitamente adaptado a um ambiente, pois o próprio processo de evolução do sistema mudará o ambiente de modo que uma nova adaptação seja necessária, e assim por diante. Enfatizamos que, ao longo da conversa com a mãe 3, ela mostrou preocupação e ressaltou que deviam ter mais livros em alemão para o aluno ter à disposição em casa, buscando, assim, uma nova adaptação do sistema.

Na fala, percebemos que a mãe acredita ser importante ter materiais e mais livros em alemão para oferecer ao filho. Identificamos novamente uma crença, pois leva a mãe a acreditar que os materiais poderiam contribuir para as práticas de leitura e escrita. Identificamos que não há práticas de leitura e escrita instituídas, e a mãe destacou que, em relação a materiais em português, há uma vasta variedade em casa, já em alemão infelizmente não. Podemos nos questionar como a escola poderia auxiliar os pais nesse processo. Acreditamos que muitas famílias não sabem como oportunizar práticas de letramentos em casa e sabemos que é de grande importância que esses sistemas interajam juntos para uma aprendizagem eficiente.

Ao questionarmos as mães sobre quais as preferências de idioma de leitura dos filhos foram apresentadas as seguintes respostas:

Mãe 1: Na verdade, é o português assim que a gente tem mais contato, mas acho que no decorrer do tempo esse gosto por ler e escrever no alemão também vai aumentando e talvez se torne maior até, a gente não sabe.

Mãe 2: Acredito ser em português mesmo.

Mãe 3: Eu vou dizer o que a gente oferece pra ele... muito mais livros em português do que alemão.

Após as falas das mães 1 e 3 sobre o gosto pela leitura e escrita, fica evidente que há uma exposição maior a materiais em português, os alunos leem em alemão apenas os materiais que são oferecidos pela escola. Já a mãe 2, pelo contexto familiar em que está inserida, tem à disposição da filha diversos materiais em alemão, que não são apenas os enviados pela escola. Entretanto, quando questionada sobre qual o idioma de leitura a filha busca mais em casa, a mãe afirmou ser o português. A mãe 3 ainda justifica que acredita que o filho gosta de ler mais em português, pois é nesse idioma que ele tem mais materiais disponíveis. Como abordamos anteriormente, essa é uma crença da mãe que enfatiza que o filho gosta mais do que é oferecido para ele.

Abaixo destaco a fala da professora sobre as preferências de leitura dos alunos:

“Eles apresentam ainda uma resistência para o alemão, a gente percebe que para eles é mais difícil pela questão das vogais e das consoantes, né. Eles ainda estão se familiarizando com essa questão de que o alemão tem muitas vogais juntas. Isso dificulta ainda mais a leitura para eles. É muito mais fácil quando o trabalho de consciência fonológica é feito antes, isso tem que ser cada vez mais cuidado. Porque aqueles sons, aquelas combinações de letras que eu trabalhei desde o nível cinco, esses alunos que vem desde lá tem mais tranquilidade e facilidade na leitura, porque eles já decoraram que aquela combinação de consoantes tem o som tal. Eu tenho alunos que, por exemplo, entraram no ano passado e no início desse ano, então é totalmente diferente, eles não têm essa bagagem. Mas aqueles alunos com essa bagagem, a gente percebe que é mais tranquilo, eles têm mais facilidade na leitura, a gente percebe que eles não empacam pra ler, os que entraram agora já é bem mais complicado” (professora).

Na entrevista, é possível identificarmos alguns princípios que a professora considera muito importantes para a leitura, como a necessidade de um trabalho

bem fundamentado com consciência fonológica. Ela destaca que os alunos que já fazem parte do currículo há mais tempo tiveram desenvolvimento da consciência fonológica e assim tem mais facilidade na leitura. Ao encontro da fala da professora, os três alunos entrevistados afirmaram que gostam de ler mais materiais em português. Destaco a fala do aluno 3, que buscou justificar o motivo de preferir ler e escrever em português:

“Sim, gosto mais de português né, que é minha língua e a gente sabe mais coisas” (aluno 3).

Percebemos, no excerto acima, uma grande influência externa no sistema, pois a exposição dos alunos ao português é muito maior do que em alemão, o que faz com que todos os entrevistados prefiram ler e escrever em português. Já na fala da professora, podemos destacar várias questões importantes que vão ao encontro da teoria da complexidade. Larsen-Freeman (2009) declara que a linguagem, seu uso, sua evolução, seu desenvolvimento, seu aprendizado e seu ensino são sistemas possivelmente complexos. Assim, a teoria da complexidade oferece uma maneira de unir todos esses fenômenos. Percebemos que a professora destaca que alunos que iniciaram há mais tempo no ensino bilíngue já trazem consigo uma bagagem de consciência fonológica muito importante e acabam tendo mais facilidade na leitura e na escrita.

Para Larsen-Freeman (2009), a teoria da complexidade busca explicar sistemas complexos, dinâmicos, abertos, adaptativos, auto-organizáveis e não lineares. Ela se concentra na interação próxima entre o surgimento da estrutura, de um lado, e o processo ou mudança, do outro. Nas falas acima, podemos observar a dinamicidade do sistema complexo e assim surge nossa próxima categoria de análise: sistemas complexos.

4.3 Sistemas Complexos

De acordo com Larsen-Freeman (2009), a teoria da complexidade oferece uma maneira de unir fenômenos, portanto, pode ser explorada por sua perspectiva útil sobre fenômenos dinâmicos, como o desenvolvimento de L2. Não devemos mais descontextualizar, segregar, idealizar e atemporalizar a

linguagem. Uma das inovações da teoria da complexidade é que, ao reconhecer a complexidade dos sistemas naturais, ela evita soluções reducionistas. Ela vê o comportamento complexo como resultado de interações entre muitos componentes - um processo ascendente baseado nas contribuições de cada um, que estão sujeitas a mudanças ao longo do tempo.

Ao observarmos as diferentes interações entre componentes, buscamos aqui observar também a dinamicidade do sistema descrevendo e analisando práticas de letramentos nas duas línguas que fazem parte do repertório dos alunos, em consonância também com nosso objetivo específico para a pesquisa. Na teoria da complexidade, a linguagem é um conjunto dinâmico de padrões que emergem do uso. Veremos agora como são as práticas de letramentos desenvolvidas na escola e na família e abordaremos as observações de aula realizadas.

A professora foi questionada na entrevista sobre quais práticas de leitura e escrita são desenvolvidas e relata o seguinte:

“Tem muitos momentos em que os alunos terminam uma atividade, pegam algum material para ler. Mais atividade específica de leitura não, mas quando eu trabalho com algum texto eu sempre penso em alguma estratégia de leitura para fazer com eles. Tanto em português como alemão” (professora).

Podemos perceber no relato que os alunos têm liberdade em buscar materiais para ler, entretanto sabemos que não há muitos materiais disponíveis em alemão. Posteriormente a professora foi questionada sobre quais materiais estão disponíveis na sala de aula em língua alemã:

“Nós temos uma caixa de jogos na sala, então ali nos jogos eles leem palavras. Mas nada assim de livros em alemão. E aí no meu armário eu tinha dois dicionários grandes em alemão que eram com imagens que eles gostavam de olhar. Específico livro de leitura na sala nós não temos, só na biblioteca. Mas daí na biblioteca eu sempre valorizo muito o momento de contação de história” (professora).

Podemos observar que há um engajamento da professora em proporcionar práticas letradas aos alunos, mas a função da leitura e da escrita nem sempre é trabalhada. Há uma rotina em oportunizar esses momentos, como as assembleias de leitura. A professora explicou que, nesse momento, os alunos

de 1º a 5º ano se reúnem para um período de leitura, apresentações de trabalhos, conversas sobre conteúdos que estão sendo desenvolvidos ou conversar sobre algo importante que esteja acontecendo na escola. Essa é uma prática em que os alunos do ensino bilíngue leem e apresentam seus trabalhos em alemão e vemos aqui a interação entre muitos componentes, pois a contribuição de cada um dos alunos é muito importante neste momento. Nesta prática de assembleia, quando os alunos apresentam ou discutem sobre assuntos importantes da escola, o desenvolvimento da linguagem ocorre no contexto social.

Para Larsen-Freeman (2009), do ponto de vista da teoria da complexidade, tal contexto contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem, proporcionando possibilidades de coadaptação entre interlocutores. Conforme um aluno interage com outro indivíduo, seus recursos de linguagem são alterados dinamicamente, à medida que cada um se adapta ao outro. Em sala de aula, há momentos mais livres de leitura para os alunos, mas, como vimos no excerto acima, na sala há livros apenas em português para os alunos lerem quando terminam tarefas. Em alemão há apenas os que retiram na biblioteca da escola.

Na entrevista realizada com as mães e alunos, buscamos também analisar a dinamicidade de práticas de letramentos e observamos quais materiais estão disponíveis para leitura. Entre as respostas, a mãe 2 tem mais materiais disponíveis em alemão, como jogos e livros e demonstra promover algumas práticas:

“Sim, a gente tem bastante jogos muito interessantes que a minha irmã manda e nos presenteia, jogos, livrinhos, assim, bem didáticos, para a idade dela. Colagem, pintura muito legais, sabe. E tudo escrito em alemão. Algumas coisas que ela entende, outras ainda não. E outra coisa bem interessante, mas que partiu dela, já faz assim uns dois, três anos, ela olha Netflix, e ela bota em alemão, porque a gente divide a mesma assinatura que a minha irmã tem. Então as gurias estão olhando o mesmo programa lá e cai para nós em alemão, e ela continua olhando, sabe” (mãe 2).

Já as mães 1 e 3 relatam que têm apenas os livros que vêm da biblioteca da escola ou os textos e tarefas enviados pela escola. Questionamos também

os alunos se eles leem em casa e onde gostam de ler. Sendo assim obtivemos diferentes respostas:

“Tenho várias histórias em casa. Da borboleta, amarela e vermelha... Gosto de ler no quarto e na sala com a mãe. Eu vou no quarto e levo a minha água e aí vou ler” (aluno 1).

“Em casa, eu leio em português e em alemão também. Vou no quarto e na sala, só” (aluno 2).

“Em alemão, só leio os temas. Quando tô muito entediado, eu pego um livro de português ou de alemão da escola pra ler no carro, no quarto e só” (aluno 3).

Somando-se ao que foi relatado pelas mães, o aluno 2 é o único que tem materiais disponíveis também em alemão, como jogos e livros. Ao questionar as mães sobre haver algum momento especial de leitura em casa com a família, as três responderam que os momentos são livres e que não há um horário em que a família se reúna para ler.

A professora também relatou como ocorre o momento de retirada dos livros, destacando algumas práticas realizadas neste momento:

“Nós vínhamos retirando toda a semana os dois (português/alemão), até o final do primeiro ano. Agora, em função do grande número de alunos, até a escola conseguir comprar mais material em alemão, eles revezam. Uma semana eles retiravam de alemão e outra semana não, porque ali a questão é o número de livros, né, o número de alunos aumentou bastante, e a encomenda que a escola tinha feito não foi entregue. Então a escola estava aguardando vim mais material. Essa uma hora de biblioteca que eles têm a gente permanece na biblioteca. Eu normalmente combino com eles que a gente vai ter uns 20, no máximo 25 minutos para escolher os livros, né, e quem já escolheu e já fez a retirada já senta e já lê, só que aí eles não leem o livro que eles escolheram. O livro que eles escolheram eu deixo na prateleira e eles leem outros livros. Quando falta uns 20 minutos para terminar o período eu sempre conto uma história em alemão pra eles, uma ou duas. Eventualmente eles me pedem muito para ler em português daí as vezes eu leio, mas eu tento priorizar mais o alemão nesse momento” (professora).

Podemos perceber que é preciso bastante engajamento da escola para obter os livros em alemão e há uma dinâmica na retirada de livros para que eles tenham oportunidade de retirar livros em alemão. A professora também realiza

a prática de contação de história e, como destacado por ela, busca priorizar livros em alemão nesse momento.

Os alunos foram instigados a relatar no final da entrevista uma atividade de leitura e escrita da qual eles recordavam e de que tinham gostado. Vejamos abaixo quais atividades eles destacaram:

“Ahh... eu gostei das nossas apresentações, como uma que a gente fez dos alimentos saudáveis e dos dentes” (aluno 1).

“Eu gosto mais de fazer matemática, de escrever um pouquinho” (aluno 2).

“Gosto dos temas que a Frau manda que é quando um tema envolve o outro tema e tem que lembrar e tem que escrever. Quando o tema é em alemão escrevo em alemão e quando é em português escrevo em português” (aluno 3).

Observamos que os alunos citaram propostas bem diferentes, o aluno 2, apesar de ter uma gama maior de livros e exposição a língua alemã, não recordou uma atividade de leitura. Destacamos aqui que os sistemas não são lineares, ou seja, não podemos prever que o fato de o aluno 2 ter mais contato com materiais em alemão necessariamente fará com que avance mais rapidamente em suas habilidades de leitura e de escrita. Há muitas forças atuando sobre esse sistema e, além disso, o desenvolvimento de alfabetização e letramento também não é linear. Nesse sentido, reforçamos a importância de um olhar complexo para esse desenvolvimento.

A professora também foi questionada se há propostas de leituras obrigatórias em alemão e como é realizado esse trabalho e destacou:

“Esse ano são três leituras obrigatórias, um para cada trimestre. O último que trabalhei foi “Die Bremmerstadt Musikanten” e o primeiro foi “Der Löwe der nicht schreiben konnte”. Esse eu fiz um trabalho com o vocabulário em alemão primeiro em vídeo chamada, eu tinha plaquinhas, tinha desenhos, figuras e as palavras principais que apareciam. Aí, depois deu ter feito o trabalho com o vocabulário com eles por vídeo chamada eu encaminhei para eles o vídeo que o

próprio alemão conta a história. Aí é um alemão nativo contando a história pra eles. Como eu sabia que ia ser um pouco difícil porque ele fala rápido e é uma pronúncia diferente da gente falando, eu pedi pra eles que relatassem em português, porque em alemão eles não iriam conseguir, o que eles tinham entendido da história, gravassem um áudio e me enviassem. Aí eu escutei esses áudios pra ter uma ideia o que eles entenderam e o que não. E daí na próxima videochamada eu contei a história de novo, com minha pronúncia” (professora).

Conversando com a professora, ela também salientou que os pais realizam a compra dos livros obrigatórios e assim este é um material que os alunos terão em casa e, aos poucos, vão construindo uma coleção de livros em alemão. Os outros anos do ensino bilíngue também realizam essa compra, com o avanço dos anos terão em casa mais opções de livros em língua alemã e assim os alunos também se sentem motivados a ler esses materiais em casa. Ao longo de todas as entrevistas, tanto com pais, alunos e professora ficou evidente que as práticas realizadas motivam os alunos e os incentivam a ler e escrever e assim percebemos que as práticas de letramentos precisam ser cada vez mais oportunizadas.

A partir da pesquisa etnográfica, observamos a interação das práticas de letramentos na escola e em casa. Temos clareza de que os letramentos são fenômenos sociais muito importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente no ensino bilíngue, em que essas práticas precisam ser ainda mais oportunizadas. Veremos no próximo excerto a fala da professora sobre como ela caracteriza letramento:

“Letramento especificamente... é todo esse contato que a criança tem com essa parte de escrita, e isso se dá desde que eles são bebezinhos né, porque tu vai estimulando quando eles são pequenos, contando histórias, eles vão vendo placas, eles vão vendo coisas escritas. Tudo que tá nessa volta assim, faz com que eles entendam que todas essas palavras fazem parte do processo de comunicação também. Então é tudo isso, é o que eu penso...” (professora).

A fala da professora vai ao encontro do que foi abordado na pesquisa. Letramentos vão muito além de saber ler e escrever, mas também é preciso compreender qual a função social e impacto que eles têm sobre nós e sobre a aprendizagem. Para complementar sua fala a professora declara:

“A gente fala bastante em paisagem linguística na nossa escola, eu muitas vezes me cobro, eu tento fazer em cada projeto que a gente trabalha o máximo que eu posso de palavras e de cartazes em alemão, para que eles tenham isso mais, pelo menos na sala de aula. Mas é algo que me cobro de não fazer mais pra eles, porque eu sei o quanto é importante, mas, ao mesmo tempo é difícil, porque a gente tem muita demanda. Preciso achar formas prazerosas para fazer, assim como o jogo que eu fiz com o poema né, foi muito legal, porque foi prazeroso pra eles. Tem que ir achando recursos, agora a minha ideia é fazer uma caixa com mais textos, mas isso exige muito tempo, é um material que para fazer leva muito tempo” (professora).

O modo como é construído o espaço para a aprendizagem dos alunos, hábitos, instruções introduzidas na rotina simbolizam a construção de um espaço letrado. Ao encontro disso, Street (2014) afirma que a organização do ambiente visual em si mesmo ajuda a construir, fornecendo-lhe um modelo, a relação da criança com a língua e com o mundo escrito. As paredes da sala de aula se tornam as paredes do mundo. Percebemos a importância de os alunos vivenciarem práticas em um ambiente que lhes desperte o interesse. Para isso a escola deve investir em materiais que contribuam para a paisagem linguística como citado pela professora. Identificar os locais da escola em alemão, programações, convites, bilhetes, são formas de inserir os alunos em letramentos bilíngues e que são de extrema importância para constituírem seu repertório como forma de ação no mundo da leitura e da escrita.

Além desses materiais, também ressaltamos a importância da formação dos professores, que oriente em como oportunizar vivências em que os alunos possam compreender a função da leitura e da escrita em suas vidas e que auxilie os professores a usar e criar diferentes materiais. Sabemos que nem sempre será possível a compra de todos os materiais ofertados, por isso devemos refletir sobre diferentes propostas para proporcionar letramentos no dia a dia dos alunos.

Vimos, ao longo desta pesquisa, que os letramentos têm um grande impacto no dia a dia, pois ele poderá, de alguma forma, influenciar não somente na aprendizagem de leitura e escrita, mas na maneira em que os agentes utilizam e compreendem essas práticas. Nessa perspectiva, Street (2014) ressalta que a institucionalização dessas práticas opera não só por meio de formas de falas, ou textos, mas também no espaço físico. Os procedimentos

representam o modo como regras de engajamento dos participantes como professores e como alunos são continuamente afirmadas e reforçadas dentro de práticas.

A observações de aula foram de extrema relevância para conhecermos a rotina e outras práticas de letramentos realizadas, mesmo que em aulas remotas. Percebemos a importância das interações entre a professora e os alunos, pois a partir da sua mediação os alunos sentem-se motivados, ou não a participar da aula. Ao longo das observações, foi possível identificarmos algumas práticas letradas organizadas na rotina da aula online e descreveremos algumas a seguir.

Inicialmente a professora proporcionava um momento de conversa entre os alunos, eles podiam contar alguma novidade e quem se sentia confortável podia falar em alemão. Os alunos optaram pela língua materna, mas foi possível perceber uma prática translíngua, pois muitos alunos utilizavam todo o seu repertório linguístico para se comunicarem, como no exemplo abaixo, em que destacamos a fala dos alunos 1 e 2 ao longo da aula:

“Vamos pintar nossa *Haus* de verde” (aluno 1).

“Nós também pintamos o corredor da nossa *Haus*, mas de *blau*” (aluno 2).

Na interação, dois alunos conversam sobre a cor nova que foram pintadas na casa deles e buscam utilizar uma prática translíngua para se fazerem entender. Como os alunos estavam em momento remoto, foi muito significativo uns minutos para contarem novidades. Além disso, a partir dessa motivação para falarem, os alunos estabelecerem um vínculo e se sentiram confortáveis na aula.

Após o momento inicial de conversa, a professora perguntava a data para os alunos, e eles a construía em alemão, como no exemplo: Heute ist Montag, der 16. November 2020. Depois anotavam-na no caderno do bilíngue³, e a professora fazia outras perguntas relacionadas ao clima do dia, ou ao que eles fizeram no final de semana. Tais práticas têm uma importância grande para se estabelecer um vínculo, além de serem práticas letradas de extrema importância. Nesse momento, muitos alunos esclareceram dúvidas, questionando quais

³ Os alunos possuem um caderno separado para as atividades realizadas em alemão.

palavras deveriam ser escritas com letra maiúscula, quando deviam deixar linhas em branco ou parágrafos.

Larsen-Freeman e Cameron (2008) citam alguns princípios da teoria da complexidade e, ao observar as aulas, foi possível enxergarmos muitos deles. De acordo com as autoras, a complexidade dos sistemas é emergente e surge na interação, como nas situações propostas no início da aula. Além disso, como os sistemas são abertos, o que surge pode estar em relação não linear com sua causa. Em outras palavras, uma ocorrência inesperada pode ocorrer a qualquer momento. Podemos citar aqui várias situações em que os alunos querem trazer outros assuntos para a aula, ou, por ela ser online, há várias situações inesperadas que podem acontecer. Assim percebemos que o ambiente faz parte de um sistema complexo composto de elementos ou agentes de muitos tipos diferentes e que interagem de maneiras diferentes. Somando-se a isso vemos a dinamicidade, pois, ao longo das aulas, os agentes mudam e o mesmo acontece com a forma que eles influenciam uns aos outros.

Abaixo construímos o quadro 2 para apresentar de forma clara quando foi realizada a observação de aula e qual atividade foi desenvolvida.

Quadro 2 - Observação das aulas realizadas

Data das observações:	Atividades realizadas:
16/11/2020	<p>Momento inicial: conversa com os alunos sobre novidades que gostariam de contar; Alunos respondem como está o tempo; Registram a data no caderno.</p>
	<p>Correção do tema: alunos apresentam as representações que criaram sobre o bairro onde vivem, destacando os principais estabelecimentos.</p>
	<p>Atividade: os alunos já estavam com a folha impressa para a aula. Eles deviam responder perguntas de acordo com o que fazemos em cada estabelecimento, por exemplo: “Onde eu assisto filme?” “Filme eu assisto no cinema”.</p>

	Como a aula teve duração de 50 minutos os alunos tiveram que concluir a atividade de tema.
23/11/2020	Momento inicial: a professora pergunta aos alunos o que eles fizeram no final de semana e muitos respondem, utilizando para isso novamente práticas translíngues.
	Correção do tema: os alunos que ainda não haviam apresentado as suas representações do bairro tiveram oportunidade de apresentar. Posteriormente corrigiram o tema da aula passada, que era uma folha de atividades.
	Aula de matemática: a professora explicou, com o auxílio de material de contagem, princípios fundamentais da multiplicação. Os alunos também estavam com material de contagem e copos disponíveis para realizarem diferentes representações e depois registaram no caderno.
07/12/2020	Momento inicial: professora pergunta para todos os alunos como estão: “Wie geht es dir...?” e todos respondem em alemão.
	Correção do tema: os alunos tiveram que sublinhar as palavras que estavam relacionadas a “amizade”, relacionado ao livro que estão lendo em alemão: “Freude” (livro de leitura que estava na lista de materiais).
	Atividade: folha com perguntas sobre interpretação do livro “Freude”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao encontro da teoria da complexidade, percebemos que, de acordo com a mediação realizada pela professora, várias rotas de trabalho eram estabelecidas. A interação foi fundamental para os alunos se engajarem nas práticas de letramentos que foram oportunizadas. Destacamos algumas interações oportunizadas ao longo da aula e como os alunos participantes da pesquisa se engajavam, como no exemplo abaixo:

Professora: Wie ist das Wetter heute? (Como está o tempo hoje?)

Aluno 1: Wolkig (nublado)

Professora: Alguém tem alguma novidade para contar?

Aluno 1: Nossa *Haus* vai ser verde.

Professora: Wie ist "verde" auf Deutsch?

Aluno 1: grün.

Professora: Alguém sabe outros estabelecimentos da cidade?

Aluno 3: supermercado

Frau: Wie heißt "supermercado" auf Deutsch?

Aluno 3: Supermarkt!

No excerto abaixo destacamos algumas falas ao longo da correção de um dos temas na segunda aula:

Aluno x lê enunciado: Wo siehst du Film? (Onde você assiste filme?)

Aluno 1: Onde eu assisto filme? (Traduz para os colegas)

Alunos respondem: Cinemark!

Professora: Wie heißt cinema auf Deutsch? (Como se chama cinema em alemão?)

Aluno 1: Kino! (Cinema)

Professora: Nur Kino? (Somente cinema?)

Aluno 1: Im Kino. (No cinema)

Professora: Das K muss man groß schreiben. Also, Filme sehe ich im Kino. (Professora ressalta que o K precisa ser maiúsculo).

Aluno 3 lê próxima pergunta: Wo kaufst du Medikamente? (Onde tu compra medicamentos)

Professora: Und wo kaufst du Medikamente? (E onde tu compra medicamentos?)

Aluno 3: Im Krankenhaus? (No hospital?)

Professora: Nein (Não)

Aluno 3: In Apotheke? (Na farmácia?)

Professora: Sim, mas faltou algo

Aluno 3: In **der** Apotheke (Na farmácia)

Professora: Ja, genau! (Sim, isso mesmo)

Observamos, nos excertos acima, a influência da professora em instigar os alunos a falarem alemão. Também algumas práticas orais em que questiona sobre novidades e clima são de grande relevância para os alunos que participam desses momentos. A atividade em que falam sobre os estabelecimentos foi uma prática letrada em que os alunos desenvolveram a língua e também observaram o contexto onde estão inseridos.

Nessa direção, Larsen-Freeman e Cameron (2008) entendem que o contexto de uma atividade de aprendizagem de línguas ou de uso da linguagem inclui a dinâmica intrínseca do aprendiz, ou seja, o que os indivíduos trazem para a atividade, por exemplo, seu contexto cognitivo (por exemplo, memória de trabalho); o contexto cultural (por exemplo, quais papéis o professor e os alunos desempenham nessa cultura); o contexto social, incluindo relações com outros alunos e o professor; o ambiente físico; o contexto pedagógico, ou seja, a tarefa ou materiais, e o ambiente. Muitas dessas condições contextuais também serão sistemas complexos, dinâmicos e adaptativos.

Somando-se a isso, as autoras ainda declaram que os alunos em ação irão agrupar sua linguagem e outros recursos em resposta a essas condições contextuais, e o professor e outros alunos irão se adaptar em resposta às ações dos alunos. Portanto, não podemos separar o aluno ou a aprendizagem do contexto para medi-los ou explicá-los. Em vez disso, devemos gerar dados e descrever todos os sistemas em constante mudança envolvidos.

Ao falarmos sobre a dinamicidade, Larsen-Freeman e Cameron (2007) comentam que um sistema dinâmico complexo se move através de uma sequência de estados ou modos de comportamento; alguns deles podem ser estados bastante estáveis, em que o sistema mantém o mesmo tipo de comportamento por algum tempo; outros podem ser altamente instáveis, com o sistema mudando rapidamente de um estado para outro. Um estado estável é chamado de “atrator”, pois parece que o sistema é atraído para esse estado

Apresentamos aqui o conceito dos “atratores”, pois percebemos algumas situações que podemos classificar como um estado estável. Os “atratores” estáveis de um sistema não representam um comportamento totalmente fixo,

mas sim estabilidade com algum grau de variabilidade. A relação entre estabilidade e variabilidade torna-se um aspecto importante da dinâmica do sistema, refletindo o potencial para mudanças mais dramáticas ou para estabilidade de longo prazo. O ambiente ou contexto não é externo ao sistema complexo, mas é parte do sistema, assim os alunos, pais e professores são parte de um sistema dinâmico complexo que inclui aspectos de contexto ou ambiente.

Ao observarmos as práticas oportunizadas percebemos como elas apresentam um acréscimo na aprendizagem dos alunos e na inserção deles na sociedade. A aprendizagem dos alunos não deve estar totalmente estável, novas propostas devem ser oportunizadas, não somente por parte da professora, mas também pelos pais, assim os sistemas terão dinamicidade e interação.

Percebemos, ao longo da pesquisa, que atividades sobre a função da leitura e da escrita ainda são pouco exploradas. Há um grande foco em atividades de alfabetização, mas não na compreensão de por que é importante realizar práticas de leitura ou escrita de determinados textos. A reflexão sobre este tema precisa estar mais presente nas escolas e em conversas entre escola e família. Aprender a ler e escrever é, sem dúvidas, muito importante, mas não deve ser o único foco. Os alunos precisam compreender por que é importante saber ler e escrever no cotidiano, assim as atividades realizadas farão mais sentido, e os alunos terão motivação para participar das práticas oportunizadas.

Ao longo deste subcapítulo, percebemos a importância da interação de todos os agentes participantes da pesquisa e da relevância da motivação e, por esse motivo, estabelecemos para nossa próxima e última categoria de análise: motivação na aprendizagem.

4.4 Motivação na Aprendizagem

Ao realizarmos esta pesquisa, tivemos como objetivo geral verificar quais as práticas de letramentos são realizadas no ensino bilíngue português e alemão, tanto por parte da escola, quanto por parte dos pais, e analisá-las em uma perspectiva complexa. Nos capítulos anteriores, verificamos as práticas realizadas. Agora iremos observar como a interação entre todos os sistemas é importante para a motivação dos alunos em práticas de letramentos bilíngue, tópico que chamou nossa atenção na fala dos entrevistados. Podemos perceber,

na fala das mães, o encantamento pela aprendizagem dos filhos, que influenciará na motivação dos alunos.

Nessa direção, destacamos abaixo um excerto em que podemos observar essa satisfação com a aprendizagem e que pode ser uma influência positiva o aluno:

“Eu acho bonito ouvir falar assim. Sabe, uma coisa diferente. O inglês é o que a gente mais ouve as pessoas falando e o alemão não. Então as vezes a gente vê eles pronunciando alguma palavra e eu acho tão bonito!” (mãe 1).

Outra mãe também mostra sua satisfação com o ensino e ainda destaca que, com a pandemia e o ensino remoto, ela teve oportunidade de acompanhar a aprendizagem do filho:

“Ele consegue entender tudo, ele tem uma pronúncia muito linda, a maneira que ele fala com a Frau, olhando ele eu acho muito fácil. Eu vejo que ele está muito desenvolvido na minha percepção, muito desenvolvido a leitura, o entendimento e até a escrita. E eu estou até aprendendo! A pandemia tem seu lado ruim, sem dúvida, mas ela também nos trouxe uma realidade positiva, que é estudar com eles e ver o quanto eles estão aprendendo em alemão. Mesmo eu não sabendo nada, ele me ensina e me traz as diferenças do “der, die, das”, e aí eu não sei, e ele me corrige. Acho muito legal o aprendizado ver como ele consegue sozinho com o conceito bem feito pela Frau, porque é ela que está ministrando tudo isso” (mãe 3).

Ao encontro dessas falas, Larsen-Freeman (2009) destaca que, no desenvolvimento da linguagem, podemos observar o que já mudou, a trajetória do sistema. Este é um “traço” do sistema real, a partir do qual tentamos reconstruir os elementos, interações e processos de desenvolvimento do sistema. Dessa forma, os pais que oportunizam essas vivências conseguem acompanhar uma trajetória na evolução do sistema dos seus filhos e percebem como a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como suas práticas sociais, vai se construindo aos poucos através das interações que são muito importantes nesse processo.

A partir da teoria da complexidade, podemos perceber como o processo de aprendizagem de leitura e escrita em uma perspectiva de letramentos, é um desafio e como tudo está interconectado. Para Larsen-Freeman (2009), é

problemático separar um componente do todo e isolá-lo para exame. Ao fazer isso, é provável que você obtenha descobertas que não se sustentam quando o todo é considerado. Uma vez que o sistema é aberto ao ambiente, o desafio é ainda maior porque especificar claramente os limites de um sistema complexo não é de forma intuitiva. Essa perspectiva parece pertinente à própria noção de desenvolvimento da língua escrita aliada ao letramento, ou mesmo ao conceito de literacia, trazido a este trabalho pela leitura de Gabriel (2017), uma vez que não se separam alfabetização e letramento sob o viés da teoria da complexidade, segundo nossa análise. Nessa linha, é importante destacar a relevância da teoria para o olhar para o letramento, uma vez que análises simplistas podem não dar conta de uma explicação holística de como as diversas influências do letramento podem ajudar a compor o repertório linguísticos dos alunos bilíngues em desenvolvimento.

Somando-se a isso, Castanheira, Green e Dixon (2007) destacam que o letramento é um fenômeno social que é definido e redefinido em cada grupo e, por contraste e diferenciação, entre vários grupos incluindo grupos de leitura, salas de aula, escolas, comunidades e categorias profissionais. Percebemos como a interação entre todos esses agentes é importante, pois um influencia diretamente no outro.

Os autores destacam que o letramento é visto de forma diferenciada em cada um desses grupos, por isso é um processo dinâmico em que o significado de ação letrada é continuamente construído e reconstruído por participantes, quando se tornam membros de um grupo social. A dinamicidade está ligada à teoria da complexidade e nos mostra como a mudança influencia também no crescimento dentro do processo de aprendizagem de leitura e escrita. Todas as práticas oferecidas pelos diferentes agentes agregam na confiança e na motivação para ler e escrever. Nessa mesma direção, na entrevista com a professora, ela avaliou como foi o trabalho com a turma em relação as práticas realizadas e destacou:

“Eu gostaria de fazer mais. Mas assim, eu estava sonhando com o 2º ano, porque é a primeira vez que ia ter o 2º ano no contexto bilíngue, no primeiro ano tu trabalha muito com a questão de alfabetizar, leva tempo, a alfabetização é uma só, mas nas duas línguas e aí se

trabalha muito com a questão dos sons diferentes, até que eles estão nesse processo de começar a escrever uma frase de ter uma leitura mais fluente, já é final do primeiro ano, isso é fato. Claro, tem alguns que lá em maio já estavam lendo, mas até que se tem toda a turma num processo legal, leva mais tempo. Então agora, no segundo ano, eu pensava que queria fazer “bombar”, eu quero oferecer tudo o que eu puder de estímulo de escrita de leitura em alemão, de vocabulário, para que eles consigam ir para o terceiro ano muito bem... então fiquei muito frustrada, porque a distância é difícil motivá-los. Eles estão mais resistentes, então eu tento manter uma periodicidade, pelo menos uma videochamada em alemão, mas se percebe que eles resistem e vão para o português, porque sabemos que eles estão em casa e não tem mais aquela manhã toda dentro do estímulo de língua que a gente tinha”.

Na fala destacada acima, a professora apresenta vários aspectos relevantes. Mostra uma frustração por conta de não poder motivar os alunos tanto quanto gostaria. Vemos que a professora representa uma força externa muito importante na aprendizagem dos alunos, principalmente ao proporcionar e motivar os alunos com práticas de leitura e escrita. Posteriormente ela destaca algumas práticas realizadas de modo remoto:

“No início, eu fiz bastante coisa em vídeo, então teve um vídeo que eu gravei sobre as plantas. Então eu apresentava tudo sobre as plantas em alemão, então o que precisavam para viver... água, luz, terra... e eu fiz o vídeo e minhas filhas participaram lendo e escrevendo palavras em alemão... e eu usei bastante a técnica de fazer questionamentos com as crianças, como se eu tivesse falando com elas, como a gente faz, a gente pergunta muitas coisas para ver a compreensão deles nesse processo do alemão. E aí muitos me escreveram e-mails falando... ai, profe, que legal ver que minha filha entendeu o que tu falou e foi respondendo em alemão em casa mesmo que a mãe estivesse do lado, mas conversava comigo pelo computador mesmo sendo por vídeo. Porque os pais diziam que assim com os pais eles não querem conversar, não falam, mas quando é uma situação natural para eles como com a profe eles têm falado...” (professora).

Percebemos que a atividade relatada pela professora teve um impacto forte na motivação dos alunos e inclusive dos pais. Com os estímulos dados pela professora, os alunos sentiram-se confortáveis a interagir em alemão, leram e escreveram algumas palavras. Nesse trecho, comprovamos a importância da interação entre os agentes e o impacto positivo dessa força externa que é a

professora, que, com sua prática, conseguiu motivar os alunos a lerem e a escreverem em alemão. Além da fala acima, questionamos que outras práticas, enfatizando a escrita, foram proporcionadas aos alunos:

“Eu fiz esses tempos quando eu trabalhei o livro do leão, nós trabalhamos a estrutura da carta em português e eu fiz um projeto de escrita de carta para os colegas. Cada um teve um colega que foi sorteado. Eu sorteei aqui e mandei por email, e aí fizemos um documento com os endereços no drive, e a família botou os endereços e eles tinham que mandar uma cartinha para eles no correio. E isso foi bem legal, as mães registraram eles indo no correio, mesmo com a pandemia, foi em português, mas as mães elogiaram muito pela questão de unir a turma e desenvolver a escrita. Aí depois eles tiveram que escrever uma cartinha no contexto do livro, são animais que escrevem para o leão, aí eu dei um modelo em alemão e, a partir do modelo, eles tinham que escolher outros animais e trocar informações, aí foi bem tranquilo, mas produções livres é mais difícil. Agora, no dia dos pais, eu fiz em alemão de novo, aí assim, eu fiz um texto com informações do meu pai, como se eu tivesse escrevendo pra eles. Então eu pedi que eles escrevessem sobre o pai deles, mas aí a gente fez isso de forma coletiva em vídeo chamada. Eles tinham o modelo da minha carta com infos do meu pai, e eles se deram conta que podiam usar muitas estruturas prontas e só trocar informações. Aí a gente foi fazendo, e eu fui mediando esse processo via computador” (professora).

A prática citada pela professora como a escrita de uma carta e o envio dela para um colega motivou os alunos a escreverem e deixou-os ansiosos para receberem suas cartas. Ir ao correio, preencher o envelope são tarefas que contribuem para inserir os alunos em um meio letrado, visto que a escrita teve uma função social. Ao percebermos que os alunos estavam inseridos em um contexto de uma prática real, em que queriam encaminhar suas cartas, destacamos que houve um engajamento maior dos alunos, pois estavam motivados. Somando-se a isso poderíamos pensar em outras atividades similares que podem ser desenvolvidas. Se pensarmos no contexto bilíngue, há práticas ainda mais ricas, como por exemplo: trocas de e-mails com alunos que falam alemão, trocas de receitas, observação e elaboração de *folders* sobre diversos assuntos, dicas dos alunos de leituras prazerosas, entre outras, que, de modo especial, envolvam interação via escrita e que promovam engajamento

com o mundo ao seu redor. Há várias práticas que podem ser realizadas mesmo se não houver materiais suficientes disponíveis.

Ao longo das observações de aula, foi possível acompanhar a dinamicidade e motivação ao longo das práticas. Em uma das aulas observadas, os alunos foram desafiados a construir de forma criativa o bairro onde eles vivem e apresentarem em alemão a representação criada. Essa prática é de grande importância para os alunos, pois, além de desenvolverem uma prática de leitura e escrita, eles perceberam que estão inseridos em uma comunidade e desenvolvemos sentimento de pertencimento, sentindo-se motivados a participar dessa prática e apresentá-la aos demais colegas. Em consonância com a atividade, Castanheira, Green e Dixon (2007) destacam que ser membro de uma comunidade ou de uma sala de aula, por exemplo, significa entender e construir ações letradas que marcam pertencimento a essa comunidade e caracterizam os indivíduos como membro de um grupo.

Durante essa prática, os alunos 1, 2 e 3 participaram de forma ativa, apresentaram suas representações e mostraram engajamento na tarefa. Eles também tiveram auxílio dos pais para utilizarem diferentes materiais e criaram maquetes para apresentar aos colegas. Nessa atividade, foi possível perceber a importância da motivação e interação entre os agentes, em que a família participa das práticas de letramentos propostas pela professora, e os alunos apresentam com satisfação os trabalhos desenvolvidos.

Na primeira aula observada, os alunos realizaram a correção de uma atividade em que escreviam o que era possível fazer em cada estabelecimento da cidade. Nesse momento, foi possível identificar algo muito relevante para essa pesquisa: o aluno 2, que apresenta uma variedade maior de práticas de letramentos mostrou um repertório linguístico maior, conseguindo criar várias estruturas para dizer o que era possível fazer em cada estabelecimento. Por ser um aluno bastante tímido, a professora incentivava-o a participar e a mostrar a sua tarefa. Durante a correção, o aluno 2 pontuou que havia escrito algo que podemos fazer para todos os estabelecimentos. Os alunos 1 e 3 participaram de forma muito ativa, liam suas respostas e destacaram quando não haviam encontrado uma resposta.

Na terceira aula observada, foi possível perceber que os alunos estavam motivados a responder as questões do livro "Freude", uma das leituras

obrigatórias que a professora estava trabalhando de maneira remota. Antes de responderem às questões, foi corrigida uma atividade em que os alunos marcavam quais palavras ou expressões estavam relacionadas com amizade e conversaram sobre o que é importante para uma amizade verdadeira. Em seguida, a professora retomou algumas imagens do livro, e os alunos narraram o que se passava na história, revisando os tópicos principais dessa história e proporcionando aos alunos uma prática oral.

Acreditamos que, se as observações das aulas estivessem ocorrendo no modo presencial, muitas outras práticas bilíngues teriam sido observadas, tanto livres, como guiadas. Um exemplo seria a própria assembleia de leitura citada pela professora, em que, além de ler, também apresentam temas relevantes que estão estudando ou discutem sobre situações da escola. Essa prática letrada está instituída na escola há alguns anos, e sua programação sempre é estabelecida pelas professoras e coordenadora dos anos iniciais, motivada por alguma situação com o objetivo de incentivar a leitura e proporcionar um momento de leitura para os alunos.

Ao encontro dessas práticas de letramentos citadas, Street (2014) enfatiza que, se quisermos prever algum futuro e influência dos letramentos na leitura e na escrita, devemos aplicar um trabalho etnográfico e teorias sobre mudança, como foi proposto na nossa pesquisa com observação de aulas, entrevistas e análise a partir da teoria da complexidade. Para o autor, isso implica, em primeira instância, desenvolver respeito por essa variedade, em vez de tentar impor um modelo único e uniforme sobre a prática.

Apesar de os alunos participantes da pesquisa terem práticas de letramentos diferenciadas em casa, sendo que o aluno 2 tem mais possibilidades de interação, percebemos uma motivação e engajamento muito grande por parte das três famílias participantes da pesquisa. Nessa perspectiva, percebemos claramente que práticas de alfabetização e letramento não são lineares, assim como a aprendizagem dos alunos. Há muitos fatores que influenciam os sistemas e seu desenvolvimento. Devemos lembrar que, na entrevista, as três mães entrevistadas mostraram satisfação com o ensino bilíngue e admiração pela aprendizagem dos filhos. Ao conversar com a professora sobre o engajamento e a aprendizagem da leitura e da escrita ou participação nas práticas letradas, a professora reforçou que os três alunos iniciaram o processo

de leitura e escrita já no primeiro ano dos anos iniciais. Apesar de os alunos 1 e 3 não terem uma grande exposição a práticas de letramentos, as mães demonstraram valorizar a leitura. Destacamos abaixo a fala da professora:

“Eu vejo todos eles muito bem, nossa, as três famílias muito parceiras, muito preocupadas para que os alunos façam as tarefas. O aluno 3, desses três, foi o primeiro a se alfabetizar. Ele já estava alfabetizado desde o final do N5, assim no início do primeiro ano ele deslanchou. Foi bem rápido o processo dele e bem rápido e nas duas línguas, ele tem uma leitura muito boa do alemão também. Ele, os três na verdade, a 1, 2 e 3 estão participando desde o início do bilingue. Os alunos 1 e 2 demoraram um pouco mais, mas, antes do final do primeiro trimestre do 1º ano, todos já estavam alfabetizados” (professora).

Nas observações de aula realizadas, os alunos participaram ativamente das atividades propostas pela professora, mostrando motivação. Ao longo das aulas, foi possível relacionar outro princípio fundamental da teoria da complexidade com a motivação e a aprendizagem da leitura e da escrita: a coadaptação. Larsen-Freeman e Cameron (2008) enfatizam que a coadaptação descreve um tipo de causalidade mútua, na qual a mudança em um sistema leva à mudança em outro sistema conectado a ele, e essa influência mútua continua ao longo do tempo.

Foi possível perceber que os alunos buscavam ouvir as respostas e leituras da professora e dos colegas e ajustar assim às suas atividades. Inclusive no momento de lerem suas tarefas processavam muitas falas que ouviram dos colegas, novamente revelando a importância da interação e da motivação entre os agentes. Os recursos de linguagem utilizados são alternados de forma dinâmica e, conforme são utilizados, vão se adaptando uns aos outros. As autoras ainda destacam que, nas salas de aula, professores e alunos se coadaptam continuamente, estabelecendo os padrões de rotinas e atividades familiares.

Ainda, ao encerrar a entrevista, a professora foi questionada se, em relação a ler e escrever, há alunos que a preocupam e destacou:

“Sim, tem uma menina que me preocupa, que agora posso dizer que está alfabetizada, mas ela tem vários outros acompanhamentos, outras questões. A gente vê que nunca existiu um estímulo de letramento da família, a família tem uma organização muito complexa,

então ela nunca foi estimulada para estudar, para ler, tu via ali que faltava tudo, desde conhecer o alfabeto... então o processo pra ela foi mais demorado, mais penoso, isso de certa forma desmotivou ela, porque ela via as amigas já lendo e escrevendo e ela ainda não” (professora).

Na fala acima, a professora relata as dificuldades que uma de suas alunas teve em se alfabetizar e argumenta que parte de suas dificuldades tenham sido em decorrência da falta de estímulos e de práticas de letramentos. Além disso, o fato de ela não ter avançado no processo também deixou a aluna desmotivada, pois ela via que suas colegas já estavam lendo.

Percebemos, ao longo de toda análise, como todos os aspectos estão interconectados, nos dados apresentados identificamos princípios de todas as categorias de análise, criamos as divisões apenas para guiar nossa análise de dados e ressaltar como a teoria da complexidade se faz presente em muitas práticas da sala de aula e parece explicar muitos aspectos da aprendizagem dos alunos.

Sem dúvidas as práticas de letramentos apresentam um acréscimo importantíssimo ao variado repertório de práticas dos alunos, entretanto, antes de se engajarem nelas, os alunos precisam sentir-se acolhidos e aceitos com suas individualidades pelos diferentes agentes do sistema.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que as mudanças são sempre desafios em nossa vida, principalmente quando precisamos mudar algo já instituído na nossa rotina, tanto pessoal, quanto profissional. Entretanto, são essas mudanças e períodos de dificuldades que nos possibilitam crescer e evoluir. A teoria da complexidade trouxe muitas contribuições ao longo deste trabalho, já que ela nos mostra que passamos por momentos que chamamos de caos, para depois retornarmos a uma coadaptação em que muito teremos progredido e alterado nosso sistema. Somos sistemas em constante evolução que, influenciados por forças externas, interagimos com outros sistemas que também serão influenciados por nós. Esperamos que com as contribuições da nossa pesquisa possamos influenciar outros sistemas a repensarem suas práticas no ensino.

Somando-se aos aspectos citados, este trabalho baseou-se em princípios da teoria da complexidade, na qual Larsen-Freeman (2011), umas das precursoras, nos mostra que os experimentos formativos tentam investigar o potencial de um sistema em vez de seu estado aparentemente estático. Nós, como pesquisadores, aceitamos o fato de que a mudança em um sistema pode produzir mudança em outros sistemas conectados, esta teia interconectada de fatores que influencia a mudança e investiga processos de coadaptação em resposta a metas pedagógicas alteradas.

Nessa perspectiva, procuramos, ao longo do trabalho descrever práticas, mostrar a influência e interconexão de diferentes agentes na aprendizagem de leitura e de escrita bilíngue. A adoção de uma perspectiva da teoria da complexidade muda nossa visão do que parece precisar de investigação empírica, em particular o papel do contexto e do ambiente. Ela muda a forma como geramos dados para entender um sistema complexo, em particular nossa atitude em relação à variação, muda o que percebemos no comportamento dos sistemas, como a variabilidade que sinaliza possíveis processos de auto-organização e emergência.

Levando em consideração os aspectos citados, retomamos aqui o objetivo geral da nossa pesquisa que foi: verificar quais as práticas de letramentos são realizadas no ensino bilíngue português e alemão, tanto por parte da escola, quanto por parte dos pais, e analisá-las em uma perspectiva complexa. A partir

da análise dos dados gerados, foi possível verificar práticas de letramentos realizadas. Com a entrevista narrativa semi-estruturada realizada com a professora e com as observações de aulas, descrevemos diferentes atividades e momentos proporcionados aos alunos que serviram como motivação para eles se engajarem na leitura e na escrita.

Ao longo da entrevista narrativa semi-estruturada realizada com os pais e os alunos, pudemos perceber que uma das famílias tinha oportunidade de proporcionar mais práticas letradas com o alemão do que as outras duas, pois tinha a disposição materiais em alemão, como livros, jogos, desenhos e contato com demais familiares que falam alemão, além de viajar para Alemanha. Entretanto, a não linearidade dos sistemas nos mostra que, quando trabalhamos com alfabetização e letramento, não podemos prever um resultado igual para todos os alunos, pois são processos também não lineares.

Apesar de as famílias valorizarem muito a leitura e a escrita e mostrarem sua satisfação com o ensino bilíngue, elas não possuem momentos organizados em sua rotina para a realização dessas práticas. Enfatizamos novamente que a escola deve trabalhar em conjunto com os pais. Para oportunizar um ensino bilíngue satisfatório, as famílias precisam ser orientadas sobre como podem se engajar em práticas letradas. Mesmo sem tantos recursos disponíveis em casa, há um trabalho conjunto riquíssimo que pode ser desenvolvido entre professores, pais e alunos.

Procuramos avaliar o fato de um dos alunos ter mais contato com essas práticas e materiais oportuniza que tenha mais facilidade e engajamento com a leitura e a escrita. Ao analisarmos os dados, percebemos que esse aluno (aluno 2) tem um repertório linguístico maior que os demais colegas, conseguindo criar outras estruturas e se comunicar com mais facilidade. Mas a professora salientou que os outros dois alunos participantes são muito participativos e motivados e, dessa forma, apresentam uma boa aprendizagem. Além disso, mesmo sem tantos recursos disponíveis em casa para participarem de práticas letradas, são muito participativos em aula, lendo tarefas e apresentando trabalhos em língua alemã. Ressaltamos aqui a importância da motivação das famílias participantes e da preocupação que as três tiveram em valorizar o ensino, bem como a leitura e a escrita de seus filhos. Reafirmamos que os sistemas são influenciados por

muitos outros fatores e, dessa forma, percebemos que os alunos com menos contato com esses materiais também estavam engajados e motivados.

Outros objetivos foram traçados para o trabalho, os quais retomaremos brevemente para nossas considerações finais. Buscamos oferecer uma contribuição a partir da teoria da complexidade para o entendimento do letramento, da leitura e da escrita como sistemas complexos dinâmicos e adaptativos. Para isso, ao observarmos os dados gerados e, então, elencamos nossas categorias de análise, que guiaram nossas discussões.

Promovemos, por meio das entrevistas e das observações, uma reflexão sobre a função social dos letramentos no ensino bilíngue, observando as práticas que são proporcionadas pela professora e pelos pais. Apesar de termos acompanhado momentos de aulas remotas em decorrência da pandemia causada pelo novo coronavírus SARS COV-19, conseguimos identificar, com o auxílio das entrevistas, práticas realizadas pela professora, como atividades de escrita e envio de cartas para os colegas, algumas leituras obrigatórias, caixa de leitura, etc. Ressaltamos que práticas de letramentos precisam refletir sobre o papel que a leitura e a escrita têm no nosso cotidiano e na nossa ação no mundo, por isso é preciso refletir sobre como oportunizar mais momentos que priorizem essa função social e não apenas a prática de ler e escrever.

Temos certeza de que, se tivéssemos acompanhado aulas no modo presencial, outras práticas de letramentos bilíngue poderiam ser observadas, como a assembleia de leitura oportunizada para todas as turmas até o 5º ano, além de outros momentos dirigidos, ou não, que poderiam ser identificados ao longo das aulas, bem como a influência deles na leitura e na escrita bilíngue. Apesar de termos realizado e adaptado nossa geração de dados para o modo remoto, percebemos que conseguimos alcançar os nossos objetivos propostos.

Caracterizamos a educação bilíngue em que estão inseridos os alunos participantes, descrevendo os modelos de educação bilíngues que são apresentados e identificamos que os alunos estão inseridos em contexto de bilinguismo dinâmico e de imersão. Valorizamos e concordamos com esse modelo de ensino, visto que prevalece, nessa abordagem, uma interação da linguagem de diferentes formas, considerando o todo complexo, coadaptável, em diferentes situações, tomando de forma holística o desenvolvimento, assim como abordamos nesta pesquisa com o estudo da teoria da complexidade.

Descrevemos e analisamos práticas de letramentos nas duas línguas que fazem parte do repertório dos alunos. Também descrevemos como ocorrem as práticas de letramentos nas duas línguas em questão. Percebemos que o engajamento nas práticas de letramentos motiva os alunos a participarem das atividades e desenvolverem a leitura e escrita. As práticas em língua alemã precisam ocorrer de forma mais intensa, pois os alunos estão muito mais expostos a práticas e materiais na língua materna.

A partir das entrevistas com os pais e com a professora, foi possível conhecer a realidade da família e da escola em uma perspectiva etnográfica, em relação às práticas de letramentos e à sua história com a língua alemã. Larsen-Freeman (2009) ressalta que a etnografia oferece um método viável para descrições dinâmicas, que buscam honrar a integridade e a situação profunda das cenas sociais e dos indivíduos no mundo. Descrevemos as trajetórias dos participantes e compreendemos qual a motivação que eles têm para o ensino e aprendizagem da língua alemã para os alunos. Ao longo de toda nossa análise, evidenciamos o quanto a motivação dos pais influencia no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Em consonância com o objetivo anterior, conseguimos entender como as famílias percebem a influência dos letramentos no desenvolvimento da língua escrita e como o professor percebe esse desenvolvimento. Ressaltamos que, pelo fato de os alunos não estarem expostos a muitos materiais na língua alemã, é preciso refletir sobre como oportunizar e investir mais nessas práticas. Também em casa é muito importante que os pais realizem uma leitura compartilhada, pois, assim como citado por Street (2014), ela contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas necessárias à leitura autônoma, cujo objetivo final pode ser a compreensão, a aprendizagem e a interpretação. Percebemos que poderiam ser propostas mais práticas no ambiente familiar. Embora as famílias salientam que a leitura é livre e que pode ser realizada a qualquer momento, sabemos que práticas realizadas em conjunto são muito positivas também para as crianças, levando-os a perceberem a importância e função da leitura e da escrita na nossa vida.

Por último, mas em conjunto com todos os demais objetivos citados, promovemos uma reflexão acerca da importância dos letramentos bilíngue para as escolas que se propõem a alfabetizar em duas línguas. Ressaltamos que,

sem dúvidas, os letramentos bilíngues envolvem muito mais do que processos individuais de leitura e escrita, uma vez que há muitas outras práticas e ações importantes realizadas na interação entre os alunos, professores e familiares.

Ao longo da nossa análise, também evidenciamos a importância da formação dos professores e nos questionamos sobre os cursos de Licenciatura em Línguas Estrangeiras ou Adicionais, pois, apesar de os profissionais estarem aptos a trabalharem com alunos dos anos iniciais no ensino bilíngue, não são oferecidas, em geral, disciplinas em que se trabalhem questões sobre letramentos e alfabetização. É preciso continuar refletindo sobre a formação continuada dos professores e pensar em momentos em que a escola ofereça uma reflexão acerca do assunto, para pais e para professores.

Destacamos a relevância da pesquisa em um universo em que a educação bilíngue tem ganhado espaço, entendendo que trabalhos como este poderiam e deveriam ser mais numerosos, abordando situações diversas. Esperamos que nossa pesquisa possa auxiliar outros especialistas e interessados em compreender mais sobre a influência dos letramentos no ensino bilíngue, oferecendo contribuições da teoria da complexidade. Concluímos que os professores e os pais têm um papel muito importante ao proporcionar práticas de letramentos aos alunos, essas que precisam ser cada vez mais oportunizadas, e os alunos incentivados a participarem dessas práticas. Entendemos que a pesquisa também leva a escola a refletir sobre o ambiente em que os alunos estão inseridos, observando o que é oferecido a fim de auxiliar no desenvolvimento de práticas de letramentos no ensino bilíngue.

As contribuições apresentadas pela teoria da complexidade ao longo do trabalho contribuem para repensarmos as nossas práticas e concepções de língua que adotamos. Inevitavelmente, somos levados a compreender o papel fundamental da mudança em nossa vida. Larsen-Freeman e Cameron (2007) abordam que, em nosso dia a dia, parece que temos dificuldade para conviver com mudanças constantes e precisamos do conforto das rotinas. Negamos a mudança contínua que experimentamos ao transformar o mundo vivo e dinâmico em objetos nomeados. Transformamos nossas experiências de vida em histórias, e nossa mudança contínua em conjuntos de atributos, atitudes e identidades.

A teoria da complexidade aumenta nossa compreensão de sistemas complexos, mas não nos apresenta ferramentas para prever ou controlar o comportamento com precisão. Assim, podemos aprender muito sobre a dinâmica envolvida no funcionamento de tais sistemas, mas não seremos capazes de usar esses princípios gerais para fazer previsões precisas em casos individuais.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa teve de adaptar-se a um processo de mudança das aulas e entrevistas presenciais para o modo remoto. Vivenciamos um processo de coadaptação e buscamos novas formas de alcançarmos os objetivos que aqui foram propostos. Continuaremos em constante movimento de mudança, pois, sem dúvidas, a compreensão da teoria da complexidade faz-nos desacomodar e perceber que, após períodos caóticos, crescemos e evoluímos alterando também o nosso sistema que é influenciado e influenciará no todo.

Esperamos que o estudo tenha contribuído com reflexões para a área da Linguística Aplicada e, por fim, compreendemos que a pesquisa pode ter continuidade para suprir algumas lacunas, aumentando o número de participantes e observando os princípios da teoria da complexidade no dia a dia dos alunos de forma presencial no ensino bilíngue. Além disso, em trabalhos futuros podem ser realizadas pesquisas em turmas de outros níveis, comparando a continuidade das práticas de letramentos e diferentes resultados alcançados, além de oportunizar para pais e professores reflexões sobre como proporcionar mais práticas letradas no ensino bilíngue.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARANDA, M. T. T. **Avaliação formativa em contextos de Educação Bilíngue: diálogos possíveis**. In: Educação bilíngue no Brasil. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.
- AUGUSTO, Rita C. **O processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês na perspectiva da complexidade**. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-8TEPNZ/1/180d.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.
- BASTOS, L; SANTOS, W. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.
- BLOOMFIELD, L. Linguistic aspects of science. **Philosophy of Science**, [s. /], v. 2, n. 2, p. 499-517, 1935. Documento em PDF.
- BORGES, E. F. V; PAIVA, V. L. M. de O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 337-356, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15396>. Acesso em: 6 fev. 2020.
- BRAGA, J. C. F; MARTINS, A. C. S. Caos, Complexidade e linguística aplicada: diálogos transdisciplinares. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s. /], v. 7, n. 2, 2007.
- BUSCH, B. **Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language**. Working Papers in Urban Language & Literacies. Paper 148. 2015.
- BUSCH, B. The linguistic repertoire revisited. **Applied Linguistics**, [s. /], v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.
- CAMERON, L.; LARSEN-FREEMAN, D. **Research Methods on Language Development from a Complex Systems Perspective**. The Modern Language Journal, 2008, v. 92, ii, p. 201-213.
- CAMERON, L; LARSEN-FREEMAN, D. **Complex systems and Applied Linguistics. International**. Journal of Applied Linguistics, v. 17, n. 3, 2007, p. 226-239.
- CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, L. G.; DIXON, N. D; **Práticas de letramento em sala de aula: Uma análise de ações letradas como construção social**. in: Revista Portuguesa de Educação, vol. 20, Universidade do Minho Braga – Portugal, 2007, p. 7–38.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2010

DIAS, CAMILA, **Alfabetização e multiletramentos em contextos bilíngues: algumas propostas.** In: Desafios e práticas na educação bilíngue. São Paulo: Fundação Santillana, v.2, 2020.

DIAS, Camila, **Alfabetização, letramentos e multiletramentos em contextos bilíngues.** In: Educação bilíngue no Brasil. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Narrativas.** In: Introdução à pesquisa qualitativa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORY, E.V.; SOUZA, M.T.C.C. **Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações.** Rev. Intercâmbio, 2009, p. 23-40.

FLORY, Elizabete Villibor. Reflexões sobre a aquisição bilíngue. In: CAETANO, Luciana Maria (Org.). **Temas atuais para a formação de professores: contribuições da pesquisa piagetiana.** São Paulo: Paulinas, 2010.

FRANCO, C. P. **Um pouco de complexidade na Linguística Aplicada.** Horizontes de Linguística Aplicada, n.1, 2013.

FRITZEN, M. P. **Reflexões sobre práticas de letramento em contexto escolar de língua minoritária.** D.E.L.T.A., v. 27, n. 1, p. 63-76, 2011.

GABRIEL, Rosângela. **Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura.** Revista Prâxis, v. 02, Novo Hamburgo, 2017.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective.** Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: language, bilingualism, and education.** Londres: Palgrave Macmillan, 2014. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781405198431.wbeal1488>. Acesso em: 20 fev. 2020.

GROSJEAN, F. **Bilingualism: A short introduction.** In: The psycholinguistics of bilingualism. 2012.

HAKUTA, K.; GARCIA, E. **Bilingualism and education.** Am. Psychologist Association. 1989, p. 374-379

HAMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and bilingualism.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HORNBERGER, Nancy, **Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy.** In: GARCIA, Ophelia. (Ed.). Bilingual education focus in honor of Joshua A. Fishman. v. 1. Philadelphia: John Benjamins, 1991, p. 215-234.

HORNBERGER, Nancy, **La educación bilingüe intercultural, la escrituralidad, y los, derechos humanos lingüísticos**. 2003, p. 71-86.

JUSTO, M.; RUBIO, J. **O uso da leitura e da escrita como prática social**. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 4 – n.1, 2013.

KLEIMAN, A. **Letramento na contemporaneidade**. Campinas, SP: Revista Bakhtiniana, 2014.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel, 2010.

LARSEN-FREEMAN, D. A. Complexity theory approach to second language development/ acquisition. *In*: ATKINSON, D. (ed.). **Alternative approaches to second language acquisition**. London: Routledge, 2011. p. 48-72.

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition**. Applied Linguistics, 1997, 18, 141-165.

LARSEN-FREEMAN, D. **Complex, dynamic systems: A new transdisciplinary theme for applied linguistics? Plenary Speech**. Lang. Teach, 2011b, p.1-13.

LEFFA, V. J. Transdisciplinariedade no ensino de línguas: A perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, v. 6, n. 1, 2006, p. 27-49.

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

LIBERALI, F. C. **A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue**. In: Educação bilíngue no Brasil. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

LIMA, A. S. **Letramento um desafio para educadores**. In: Letramento: Teoria e Prática. Novo Hamburgo, Premier, 2008.

MEGALE, A. **Desafios e práticas na educação bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, v.2, 2020.

MEGALE, A. **Bilinguismo e Educação Bilíngue**. In: Educação bilíngue no Brasil. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, A. **Por uma Educação Bilíngue inter/multicultural**. In: Educação bilíngue no Brasil. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, A. **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, A. **Educação Bilingue de Línguas de Prestígio no Brasil: Uma análise dos documentos oficiais**. Revista PUCSP, v.39, n. 2. 2018.

MEGALE, A. **Do Biletramento aos Pluriletamentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues**. Revista Intercâmbio, v. XXXV: 1—17, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilingüismo e educação bilíngue: discutindo conceitos**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL, v.3, n.5, ago. 2005.

MELLO, Heloisa Augusta B. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, 2010, p. 118-140.

MENEZES, P. R. **Letramento um desafio para educadores**. In: Letramento: Teoria e Prática. Novo Hamburgo, Premier, 2008.

MOURA, E.; ROJO, R. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

MOURA, Selma de Assis. **Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue**, 2009. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: 2009.

MORIN, Edgar, [Frases]. In: PENSADOR. [S. l.], c2020. Disponível em: https://www.pensador.com/frases_de_edgar_morin/ Acesso em: 04 jan. 2021.

NOBRE A.P.M.C.; HODGES L.V.S.D. **A relação bilinguismo–cognição no processo de alfabetização e Letramento**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

PAIVA, V. L. M. de O. **Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 8, n.2, 2008.

REYES, I. **Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism**. J. Early Childhood Literacy, p. 267-292, 2006.

ROJO, R. **Letramento Escolar em três práticas: Perspectivas para a multivocalidade**. In: Revista Anpoll, n. 11, p. 235-262, 2001.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. **Entrevistas de pesquisa: oportunidades de coconstrução de significados**. In: A entrevista na pesquisa qualitativa. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

SALIMEN, Aranda. **Interações na sala de aula bilíngue: contribuições de conceitos Sociointeracionais**. In: Educação bilíngue no Brasil. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOARES, M. **Letramento em Verbetes**. *In*: Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo, Autêntica, 1999.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, R. C. **Metodologias para a Educação Bilingue**. *In*: Educação bilíngue no Brasil. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado?. *In*: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 18-23.

VELASCO, P.; GARCÍA, O. Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners. *In*: **Bilingual Research Journal**, 2014, 6-23.

YIP, J., GARCÍA, O. **Translinguagens: recomendações para educadores. Iberoamérica**. *Social: revista-red de estudios sociales IX*, 2017, p. 164 - 177.

**APÊNDICE A - QUESTÕES MOTIVADORAS PARA ENTREVISTA
NARRATIVA (SEMI-ESTRUTURADA) COM PROFESSORA**

Identificação do participante: _____

Data da entrevista: _____

1. Conte sobre tua formação o que te fez escolher trabalhar com o ensino bilíngue.
2. Conte-me algumas experiências boas e desafiadoras da tua trajetória. O que te motivou a trabalhar com língua alemã?
3. Com que frequência são proporcionados momentos de leitura (português/alemão) na escola para os alunos?
4. Os alunos preferem realizar a leitura em português ou em alemão?
5. Conte uma experiência em que tu percebeste que teu aluno gostou e se envolveu com a leitura e escrita e em qual idioma.
6. São explorados outros ambientes, além da sala de aula, para leitura? O que te motivou a fazer isso?
7. Com que frequência e como são proporcionados momentos de leitura na escola para os alunos? Em quais idiomas?
8. Conte-me sobre como ocorre a retirada de livros da biblioteca e em quais idiomas os alunos retiram livros.
9. Como ocorrem os momentos de contação de histórias?
10. Há na sala de aula livros e outros materiais que os alunos possam manusear leituras em momentos espontâneos, como, por exemplo, ao concluir uma atividade? Há materiais disponíveis também em alemão?

11. Conte-me sobre outros hábitos de leitura e escrita em que os alunos se envolvem.
12. Há outros materiais (em ambos idiomas), como jogos que são oferecidos aos alunos?
13. Como você avalia a interação da família dos alunos com práticas de leitura e escrita?
14. Para finalizar nossa conversa, o que você acredita que é letramento?

PARTE II:

1. Como tu avalias as práticas de leitura e de escrita no ensino bilíngue?
2. Relate um pouco sobre tuas preocupações com relação a alguns alunos e seu envolvimento nas atividades de leitura e escrita.
3. Como avalias o envolvimento dos alunos participantes da pesquisa em relação ao desenvolvimento da língua escrita/alfabetização? Aqueles que se envolvem mais parecem ter alguma vantagem sobre os que não o fazem?

**APÊNDICE B - QUESTÕES MOTIVADORAS PARA ENTREVISTA
NARRATIVA (SEMI-ESTRUTURADA) COM OS PAIS**

Identificação do participante: _____

Data: _____

Como se deu o interesse e escolha pelo ensino bilíngue?

1. Com relação à leitura e à escrita, me conte como você percebe a relação do seu filho/filha com ambas. Ele/ela gosta de ler? Demonstra interesse quando você pega um livro ou quando escreve?
2. Você se recorda quando seu filho/filha começou a demonstrar interesse pelas letras? Como isso aconteceu?
3. Você acha que seu filho/filha prefere realizar a leitura em português ou em alemão?
4. Há em casa algum momento dedicado à leitura? Como são eles? Com qual frequência? Em qual idioma?
5. Há outros familiares que falam alemão ou outro idioma?
6. Há em casa livros e outros materiais para que seu filho/filha possa manusear em outros momentos? Que materiais são esses? Há materiais disponíveis também em alemão?
7. Conte como você avalia o aprendizado de leitura e de escrita do seu filho no idioma alemão.

**APÊNDICE C - QUESTÕES MOTIVADORAS PARA ENTREVISTA
NARRATIVA (SEMI-ESTRUTURADA) COM OS ALUNOS**

Nome: _____ **Data:** _____

1. Para que serve ler? E escrever?
2. Você gosta de ler? E de escrever? De qual você gosta mais? Por quê?
3. Em qual idioma você mais gosta de ler e escrever? Por quê?
4. O que você costuma ler na sua casa?
5. Em quais lugares você mais gosta de ler?
6. Quais as atividades de leitura e escrita você mais gosta de fazer? Em qual idioma?
7. Conte uma atividade que você gostou de realizar.
8. Você gosta de ler para seus pais e/ou para seus colegas? Que tipo de coisas você gosta mais de ler? Por quê? E de escrever? Por quê?
9. Na sua casa há algum momento de leitura? Seus pais contam histórias para você, ou você para eles?

APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____, diretor
coordenador/responsável pela escola/instituição
_____, informo que autorizo
a pesquisadora Thais Steffen Guimarães, do Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Unisinos, a realizar a pesquisa intitulada LETRAMENTO
BILÍNGUE PORTUGUÊS-ALEMÃO: Análise de práticas para o desenvolvimento
da leitura e da escrita.

Declaro conhecer e cumprir as questões éticas do estudo. Esta instituição
está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante da
pesquisa e de seu compromisso para com a segurança e o bem-estar dos
participantes que nela estarão envolvidos, dispondo de infraestrutura necessária
para a execução das coletas de dados, bem como para a garantia de tal
segurança e bem estar.

_____, _____ de _____ de 2019.

Assinatura e carimbo do responsável pela instituição

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE RESPONSÁVEL LEGAL



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (RESPONSÁVEL LEGAL)

Você está sendo convidado(a) a ser nosso(a) parceiro(a) de pesquisa, participando e autorizando seu/sua filho(a) a participar do estudo "LETRAMENTO BILÍNGUE PORTUGUÊS-ALEMÃO: Análise de práticas para o desenvolvimento da leitura e da escrita" realizada pela mestrand Thais Steffen Guimarães, do Programa em Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, sob orientação da profa. Dra. Aline Lorandi, e que tem por objetivo verificar quais os eventos de letramento são realizados no ensino bilíngue português e alemão e qual sua influência no desenvolvimento da leitura e da escrita. Dessa forma, a pesquisa busca contribuir no processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos.

A pesquisa ocorrerá durante as aulas de Língua Alemã, respeitando o calendário e a organização da escola. A participação requer observações de aulas e entrevistas. As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais. Os nomes reais serão substituídos por outro em qualquer apresentação ou publicação que eu possa vir realizar a fim de divulgar os resultados da pesquisa.

Se você autorizar a participação de seu/sua filho/a, ele/a receberá o Termo de Assentimento. Nesse documento, há um espaço para que ele/a assinale a alternativa "sim" e faça um desenho, caso concorde em participar da pesquisa; há a opção de marcar "não" no caso de seu/sua filho/a não aceitar ser participante da pesquisa.

A participação nesta pesquisa é voluntária e você pode interrompê-la a qualquer momento sem nenhuma penalidade. Vocês podem obter informações sobre o andamento da pesquisa sempre que acharem necessário e os resultados estarão à disposição de vocês quando a pesquisa for finalizada.

Os riscos associados ao desenvolvimento deste estudo são mínimos, apenas no que diz respeito à possibilidade de os(as) participantes sentirem algum desconforto durante o desenvolvimento das aulas. Nesses casos, conversaremos e encontraremos a melhor forma de garantir o bem-estar de seu/sua filho(a) para que não haja nenhum tipo de constrangimento durante a realização da pesquisa.

Se você autorizar a participação de seu/sua filho(a), por favor, assine este documento. Após sua autorização, ele/ela receberá o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) aceitando participar do estudo. Caso você tenha dúvidas ou queira maiores esclarecimentos, entre em contato comigo, pesquisadora responsável, pelo e-mail thaissteffen0@gmail.com ou pelo telefone (51) 998865338.

Após a sua autorização, este documento deverá ser assinado em duas vias, ficando uma com você e a outra sob minha responsabilidade.

Agradeço por sua colaboração e interesse em meu projeto.

Atenciosamente,

_____, ____ de _____ de 20____.

Nome do Participante

Nome do Responsável

Assinatura do Responsável

Thais Steffen Guimarães
Pesquisadora

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 12/12/2019

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (PROFESSORA)

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “LETRAMENTO BILÍNGUE PORTUGUÊS-ALEMÃO: Análise de práticas para o desenvolvimento da leitura e da escrita” realizada pela mestrand Thais Steffen Guimarães, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, sob orientação da profa. Dra. Aline Lorandi, e que tem por objetivo verificar quais os eventos de letramento são realizados no ensino bilíngue português e alemão e qual sua influência no desenvolvimento da leitura e da escrita. Dessa forma, a pesquisa busca contribuir no processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos.

É preciso destacar ainda que:

- A participação nesta pesquisa é voluntária e você pode interrompê-la a qualquer momento sem nenhuma penalidade.
- Os riscos associados ao desenvolvimento deste estudo são mínimos, apenas no que diz respeito à possibilidade de os (as) participantes sentirem algum desconforto durante o desenvolvimento das aulas. Nesses casos, conversaremos e encontraremos a melhor forma de garantir o seu bem-estar para que não haja nenhum tipo de constrangimento durante a realização da pesquisa.
- Serão realizadas observações de aulas e entrevistas semiestruturadas, mas as respostas dadas pelos/as participantes serão utilizadas apenas para fins de pesquisa, ou seja, informações particulares, como o nome do/a participante ou da escola, ou qualquer outra forma de identificação, não serão utilizados na divulgação dos resultados.
- É possível solicitar informações sobre o andamento da pesquisa (em qualquer etapa) ou sobre os resultados (após o término do estudo) por meio do e-mail da pesquisadora do estudo thaissteffen0@gmail.com, ou telefone (51) 998865338.
- Se você aceitar participar, por favor, assine este documento, por meio do qual você assegura o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas no decorrer do estudo, além dos demais direitos mencionados acima.
- Há duas vias deste Termo que devem ser assinadas: uma via fica com você, e a outra fica com a pesquisadora responsável.

Agradeço por sua colaboração e interesse no projeto.

Atenciosamente,

_____, ____ de _____ de 20 ____.

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Thais Steffen Guimarães
Pesquisadora

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 12/12/2019

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TACLE ALUNOS



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE (ALUNOS/AS)

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: THAIS STEFFEN GUIMARÃES

E-MAIL: THAISSTEFFENO@GMAIL.COM

Telefone para contato: (51) 998865338

Título da Pesquisa: "LETRAMENTO BILÍNGUE PORTUGUÊS-ALEMÃO: Análise de práticas para o desenvolvimento da leitura e da escrita"

Seu responsável autorizou você, _____, a conversar comigo. Serão perguntas bem simples sobre as atividades de leitura e de escrita que você realiza na aula. Você não precisa responder todas as perguntas se não quiser. Você quer participar?

() SIM FAÇA UM DESENHO LIVRE	() NÃO

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 12/12/2019