

CRISTINA FLORES

(ORG.)

TEMAS EM BILINGUISTO

COLEÇÃO HESPÉRIDES | LINGUÍSTICA | 7

UNIVERSIDADE DO MINHO | CENTRO DE ESTUDOS HUMANÍSTICOS

TEMAS EM BILINGUISMO

**Com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia
através do Programa Operacional Ciência e Inovação 2010**

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DO ENSINO SUPERIOR


Ciência.Inovação 2010 Programa Operacional Ciência e Inovação 2010
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

CRISTINA FLORES

(ORG.)

TEMAS EM BILINGUISTO

COLEÇÃO HESPÉRIDES | LINGUÍSTICA | 7

UNIVERSIDADE DO MINHO | CENTRO DE ESTUDOS HUMANÍSTICOS | 2008

Título **Temas em Bilinguismo**

Organizador CRISTINA FLORES

Edição UNIVERSIDADE DO MINHO / CENTRO DE ESTUDOS HUMANÍSTICOS

Colecção HESPÉRIDES / LINGÜÍSTICA 7

Depósito legal 283349/08

ISBN 978-972-8063-57-3

Data de saída Junho 2008

Tiragem 500 exemplares

Execução gráfica Barbosa & Xavier, Lda., Artes Gráficas
Rua Gabriel Pereira de Castro, 31-A e C
Tel. 253-263-063---253-618-916- • -Fax 253-615-350
email: barbosa.xavier@sapo.pt
4700-385 BRAGA

ÍNDICE

Introdução	9
CRISTINA FLORES	
O léxico bilingue: um léxico ou dois? Eis a questão...	15
MONTERRAT COMESAÑA, ISABEL FRAGA, MANUEL PEREA & ANA PINHEIRO	
Omissão e realização de objectos na aquisição simultânea do alemão e do português do Brasil	61
CLAUDIA STÖBER & JÜRGEN M. MEISEL	
Aspectos do desenvolvimento fonológico em contexto de bilinguismo simultâneo	89
LETÍCIA ALMEIDA	
Um período de estabilização no desenvolvimento da competência linguística de falantes bilingues	111
CRISTINA FLORES	
Estratégias de compreensão da literacia multilingue: a perspectiva do aprendiz	139
OLGA SOLOVOVA	
Turmas bilingues	175
NUNO CARVALHO & FAUSTO CAELS	
Estrutura linguística e desempenho escolar na aquisição de uma segunda língua	191
JOANA DUARTE & HANS-JOACHIM ROTH	

Estratégias de compreensão da literacia multilingue: a perspectiva do aprendiz

OLGA SOLOVOVA

Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra

1. Introdução

É muito comum pensar-se que «bilingual children live in two worlds, and have constantly to transfer from one to the other» (Kenner, 2004: 109). Segundo esta perspectiva, cada um dos «mundos» surge como algo relativamente estável. Se, por sua vez, cada um dos mundos é representado através de diferentes sistemas de escrita, usando códigos alfabéticos divergentes, então a distância entre esses mundos deveria ser muito grande. No entanto, a partir do momento em que testemunhei a facilidade com a qual os meus alunos bilingues usam o alfabeto português para representar palavras russas nas aulas para imigrantes da Europa do Leste, comecei a duvidar de tal distância.

O presente trabalho apresenta alguns resultados de uma pesquisa etnográfica, baseada nas experiências bilingues e biletreadas de um grupo de alunos do primeiro ciclo, filhos de imigrantes do Leste da Europa. O estudo longitudinal, conduzido ao longo de 18 meses, acompanhou seis crianças de diferentes nacionalidades¹ ao longo da sua alfabetização em russo, numa escola informal

¹ Doravante as crianças participantes serão referenciadas através das suas iniciais, por exemplo: A.S.; Y.P.; etc.

de língua e cultura russas de uma comunidade de imigrantes de Leste em Portugal. A maioria dos alunos já havia aprendido a ler e a escrever na escola oficial portuguesa usando o alfabeto romano, antes de ser socializada com o alfabeto cirílico.

O estudo tem como base o quadro teórico *New Literacy Studies* (p. ex. Barton, 1994; Martin-Jones, 1996; Kenner, 2004), utilizando ainda algumas ferramentas analíticas desenvolvidas no âmbito de teorias sobre ‘semiose transformadora’ («*transformative meaning making*», Kress, 1997, 2000), ‘aprendizagem expansiva’ («*expansive learning*», Engeström, 1999) e os ‘aprendizes no pensar’ («*apprenticeship in thinking*», Rogoff, 1999). O objectivo central consiste em descrever os processos através dos quais estas crianças aprendem a lectoescreita em russo e identificar os seus factores mais influentes. Uma vez que a investigadora era a professora de russo das crianças participantes, foi possível combinar um vasto leque de métodos e perspectivas, desde técnicas etnográficas (como a observação e a entrevista) a formas mais controladas de recolha de informação (tais como questionários e exercícios experimentais), assim como análises textuais e análise de artefactos. A variedade dos métodos e técnicas de pesquisa serviram para verificar a validade dos dados recolhidos e dar objectividade ao estudo.

2. A perspectiva do aprendiz face à literacia multilingue

2.1. Aprender a escrever

De uma perspectiva semiótico-social, aprender um sistema de escrita significa adquirir uma ferramenta culturalmente desenvolvida para construir significado. Porém, antes de o usarem para comunicar, as crianças têm de se tornar cónscias do sistema em si, pois necessitam de identificar todos os seus símbolos, de compreender como estão organizados no espaço e o que cada um representa (conceito, sílaba ou fonema). Por outras palavras, em primeiro lugar têm de interpretar o **código** (Sheerer, 1986: 263). Seguidamente, é necessário descobrir como é que o código está relacionado com a língua, o que implica compreender quais os fenómenos linguísticos relevantes para a representação escrita e quais os princípios representadores. Deste modo o código torna-se um **sistema de escrita**. De acordo com vários linguistas (Goswami, 1998; Kress,

2000; Neves/Martins, 2000; Ferreiro/ Palacio, 2003; Veloso, 2003), o conhecimento metalinguístico desenvolve-se quando a criança:

- 1) se torna ciente da escrita: a) distingue escrever e desenhar; b) detecta diferenças relevantes para a interpretação de significado nos símbolos gráficos; c) adquire orientação espacial da escrita (p. ex. direccionalidade, linearidade), aprendendo que os espaços brancos marcam os limites das palavras;
- 2) se torna ciente da fonologia, o que incluiu a) adquirir a noção de sílaba, resolvendo sequências impossíveis, de esquemas silábicos, consciência de ataque e rima; b) adquirir a noção de fonema, isto é, compreender que diferenças fonéticas correspondem a fonemas; c) perceber que informação gramatical (padrões de entoação, acento) está representada na escrita (p. ex. diacrítica, pontuação).

Contudo, as diferenças detectadas apenas se tornam «diferenças efectivas» quando enquadradas no contexto social. Embora o contacto do aprendiz com a escrita pode ser entendido em termos de ciclos perceptivos («selecionar, predizer, inferir, confirmar e corrigir» – Goodman, 2003: 19), que são culturalmente universais, são as culturas específicas que determinam a natureza das indicações contextuais. Ao adquirirem a literacia numa determinada língua, as crianças apreendem as várias formas sócio-culturais de usar o sistema de escrita para comunicar. Neste sentido, as crianças bilingues descobrem que não são apenas as representações gráficas que podem variar, mas também as formas como funcionam. Após ter revisto um considerável número de estudos em educação bilingue, a linguista e educadora americana Nancy Hornberger concluiu que «second literacy was substantially dependent on their first literacy acquisition» (Hornberger, 1989: 285). Esta «dependência» baseia-se no facto de a primeira lectoescrita fornecer ao aprendiz hipóteses de segmentação e pronúncia, assim como informação essencial sobre limitações e indicações contextuais no texto (Edelsky, 1986: 117). Assim, pensa-se que a aquisição de um segundo sistema de escrita e leitura é um processo de construção criativa de conhecimento acerca do novo sistema com base em hipóteses fornecidas por um sistema previamente adquirido. Quanto mais parecidos forem os princípios que subjazem aos dois sistemas, mais provável é a transferência para o segundo sistema das estratégias experi-

mentadas na aquisição da primeira literacia. Uma vez que tanto o sistema português como o russo são alfabéticos (um grafema denota um fonema em vez de uma sílaba ou uma palavra), faz todo o sentido assumir que as crianças possam aplicar os seus conhecimentos do sistema português, ao aprenderem a escrever em russo, a fim de poderem compreender o novo sistema de escrita. O presente artigo pretende descrever as estratégias utilizadas pelas crianças participantes no projecto à medida que aprendem a ler e escrever em russo. Ao mesmo tempo, intenta demonstrar como é que as ideias sobre aprendizagem expansiva, desenvolvidas por Yrjö Engeström no âmbito da Teoria da Actividade («Activity Theory», Engerström *et al.*, 1999: 34, 383-4)², podem ser aplicadas como forma de conceptualizar práticas emergentes de escrita e leitura em russo, ou práticas de escrita e leitura numa segunda língua em geral.

2.2. Ler numa língua desconhecida

A teoria social da literacia assume que cada aprendiz é activo no seu contacto com os textos. Neste sentido, a leitura é definida como processo de construção de significado através da interacção «with written symbols that represent language» (Hudelson, 1999: 130). Acredita-se que as experiências prévias dos aprendizes, assim como as suas percepções do meio envolvente e a sua provável ligação a contextos mais gerais, influenciem o processo de construção de significado (Hornberger, 1989: 283).

O linguista norueguês Heiko Balhorn sugeriu uma forma de fazer os aprendizes expressarem as suas experiências prévias de língua e lectoescrita: «The artificial word pronounced by the writer is the form wherein he expresses his knowledge of the language and makes it audible to himself» (Balhorn, 1986: 428). Por este motivo, as aulas de russo foram iniciadas por uma tarefa preliminar de «leitura numa língua desconhecida». A cada criança foram apresentadas individualmente duas séries de pseudopalavras, construídas a partir de 48 símbolos que tanto poderiam ser interpretados como sendo cirílicos ou romanos³. A primeira coluna de pseudopalavras

² A Teoria da Actividade foi desenvolvida pelos psicólogos soviéticos A. N. Leont'ev e S. Rubinstein. Provém da psicologia histórico-cultural de Vygotsky, que compreende toda a actividade humana como fenómeno de cariz social.

³ Informação detalhada sobre o sistema de escrita russo é apresentada no anexo 1.

foi impressa, a segunda foi manuscrita. O objectivo deste exercício consistiu em observar como é que as crianças reagiriam à ambiguidade gráfica e, mais importante, como iriam interpretar as evidências ambíguas.

HOX	<i>buca</i>
EPAM	<i>oma</i>
TECA	<i>gen</i>
ABOP	<i>Puz</i>
Xec	<i>Top</i>
Poc	<i>naxo</i>
oxap	<i>Emy</i>

QUADRO 1: Tarefa das evidências gráficas ambíguas

Alguns dos alunos começaram por questionar qual a origem das pseudopalavras. Depois tentaram «lê-las». Enquanto que a coluna impressa foi lida de forma hesitante, com interrupções, a coluna manuscrita foi lida mais rapidamente e de forma mais confiante.

Não sendo capazes de aceder às evidências gráficas através da **via lexical**, ou seja, através do reconhecimento visual de palavras armazenadas na memória (Metsala/Ehri, 1998), pressupõe-se que os leitores recorram à **via não-lexical**, isto é, à conversão directa de grafemas em fonemas. No entanto, no nosso caso, o grupo de pseudopalavras foi interpretado de forma variada: algumas crianças converteram as sequências de símbolos gráficos em sílabas acentuadas de forma idêntica (via não-lexical). Outros alunos juntaram essas sílabas e formaram «palavras»: atribuíram-lhes acentuação e aplicaram diferentes regras de redução vocálica, ou seja, embrenharam-se pela via lexical.

Apesar de alguma variação individual, a parte impressa foi maioritariamente interpretada como sendo um texto russo. Já a parte manuscrita foi «lida» como estando escrita em Português. A interpretação distinta das duas partes parece reflectir as experiências prévias da criança com os códigos escritos e a forma como compreenderam o contexto. Assim, as crianças que já haviam, de algum modo, contactado com o alfabeto cirílico antes de iniciarem as aulas de russo tentaram ler ambos os grupos de pseudopalavras como se fossem russas. Por exemplo, um aluno que já tinha con-

tactado activamente com o alfabeto cirílico (já sabia ler e escrever em russo) interpretou apenas dois dos 48 símbolos como sendo romanos. Os restantes 46 símbolos foram organizados em «palavras», tendo em conta as regras de redução vocálica do russo (por exemplo, em posição precedente ao acento, o *o* era interpretado como [ʌ] e em posições não-acentuadas como [ə]). Por sua vez, um aluno que teve muito pouca experiência com os caracteres cirílicos começou por fazer algumas tentativas de «leitura» dos blocos de acordo com as regras de correspondência grafema-fonema do russo. Porém, depois de ter lido duas palavras, parou e reiniciou a leitura das restantes partes aplicando as regras de conversão do português (por exemplo atribuindo [ʃ] a *x* e [u] a *o*).

Estes resultados vão ao encontro da sugestão de Balhorn. Perante informações gráficas ambíguas, o aprendiz baseia as suas hipóteses de construção de significado nas experiências prévias que teve com os diferentes sistemas de escrita. Uma vez que, no seu meio familiar, as crianças entrevistadas tinham tido a oportunidade de contactar com o russo impresso e identificaram a entrevistadora como professora de russo e o meio envolvente como escola russa, tentaram interpretar a coluna impressa com os símbolos ambíguos como sendo russos. No entanto, como a maioria dos alunos nunca tinha escrito em russo, tendo aprendido a escrever na escola em Português, não tinham bases para interpretar a parte manuscrita em russo, pelo que a «leram» em Português. As suas interpretações foram importantes na medida em que permitiram «fixar»⁴ (Kress, 2000) os seus conhecimentos acerca de diferentes sistemas de escrita, assim como os seus interesses enquanto utilizadores desses sistemas.

3.3. «Conhecimento incorporado» dos dois sistemas

3.3.1. O que é «conhecimento incorporado»?

Cada sistema de escrita tem como objectivo a representação gráfica do fluxo acústico de uma língua falada. Na prática, os sistemas de escrita de línguas vivas falham ao fazê-lo (Augst, 1986), já

⁴ «Fixar» é um elemento crucial da **teoria transformativa** sobre a literacia, criada por Gunther Kress (Kress, 2000), em que os erros dos aprendizes são considerados espelhos da sua visão do mundo, demonstrando os seus critérios de selecção.

que a escrita e a fala são diferentes na lógica da sua organização. Enquanto a fala é expressa em sons que são organizados temporariamente, a escrita existe em elementos gráficos que são organizados dentro de um limite espacial: dentro de um quadrado, como na escrita chinesa ou japonesa ou ao longo de uma linha, como em muitas outras línguas. Elementos orais não são permanentes enquanto que os escritos o são relativamente. As normas da língua escrita não reflectem as mudanças na sociedade tão prontamente como as normas da fala.

Um sistema de escrita constitui um sistema de signos duplamente codificado, um sistema semiológico estreitamente ligado tanto à oralidade como à visualidade (Augst, 1986: 36; Catach, 1986: 1). É definido por um conjunto estruturado de signos, i.e., grafemas, que incluem letras maiúsculas e minúsculas «autonomous but functionally related» (Gallmann, 1986: 50), tal como marcas diacríticas e de pontuação. É a ambiguidade da natureza de um sistema de escrita não só como um signo gráfico, mas também como um signo linguístico que determina o seu processamento de uma perspectiva tanto formal como estrutural.

Consequentemente as crianças que aprendem um diferente sistema de escrita têm de lidar com os seus aspectos formais, como têm de desenvolver «ways of designing symbols, and using the graphic space of the page, and the physical process of writing» (Kenner, 2004: 103). Eles têm de descobrir quais os aspectos visuais do novo código alfabético são essenciais e quais são só um «matter of style» (Kress, 2000: 56).

As crianças são ouvintes perspicazes e têm, por isso, um potencial acesso a uma representação fonética precisa do mundo que os rodeia. Apesar de tudo, eles têm de aprender quais os aspectos de exactidão fonética que são ignorados e quais os que são considerados para a representação gráfica por convenções culturais da língua. Além disso, qualquer língua possui uma lista de possíveis vs. impossíveis combinações fonéticas e subsequentemente gráficas. Todos estes factos constituem o «conhecimento incorporado» («embodied knowledge», Kenner, 2004) dos sistemas de escrita. Uma vez que foi demonstrado que experiências prévias dos alunos com um sistema de escrita influenciam a sua aprendizagem de outra, é importante comparar os sistemas de escrita russo e português da perspectiva do «conhecimento incorporado».

2.3.2. Conhecimento incorporado de russo e de português e a sua interacção na aprendizagem

2.3.2.a Gerir semelhanças e diferenças na aprendizagem

Tanto o código alfabético português como o russo são organizados ao longo de uma linha e orientados da esquerda para a direita. Ambos os sistemas de escrita são alfabéticos, fonémicos e posicionais (Estrela *et al.*, 2003; Kasatkin *et al.*, 1989). Num sistema fonémico alfabético um grafema corresponde antes a um fonema do que a um fone ou sílaba, morfema ou palavra. O princípio posicional determina como os fonemas de uma língua são representados na escrita, onde a correspondência fonema-grafema pode ser estabelecida unicamente em relação à sua posição entre símbolos gráficos adjacentes. Por exemplo, o grafema português *C* pode alterar o seu valor dependendo se precede *E, I* ou *A, O, U*. Em russo, os grafemas Я, Е, Ё, Ю podem representar tanto a combinação de [j] com [a], [e], [o] ou [u] respectivamente, como a palatalização da consoante prévia e o correspondente fonema vogal (ver apêndice 1 para uma explicação mais detalhada).

Os códigos alfabéticos russo e português partilham alguns elementos gráficos, apesar das suas funções poderem ser completamente diferentes nos sistemas correspondentes. Na realidade algumas das marcas de pontuação e as seguintes letras – М, Т, А, Д, З (correspondentes a [m, t, a, d, z] respectivamente) – são os únicos grafemas com funções semelhantes nas duas línguas. Para além disso, letras minúsculas e maiúsculas visualmente semelhantes num sistema são organizadas em dois conjuntos divergentes de letras minúsculas e maiúsculas em outro sistema⁵, o qual é adicionalmente complicado pelas suas diferenças funcionais. Resumindo, aprender a ler e a escrever em russo após ter tomado conhecimento do alfabeto romano da língua portuguesa pode ser confuso⁶.

A próxima parte irá demonstrar como o conhecimento do sistema de escrita do português poderia ajudar e ajudou as crianças, que participaram no estudo, a chegar a um entendimento de como

⁵ Por exemplo, no sistema russo a maiúscula М e a minúscula м correspondem à minúscula m e à maiúscula M respectivamente.

⁶ Esta crença era comum entre os adultos encarregados de educação (professores e pais) das crianças no estudo.

o sistema de escrita russo funciona. A tabela que se segue resume algumas das semelhanças e diferenças entre as representações gráficas nos dois sistemas:

Representação gráfica	Português	Russo
Orientação espacial	Da esquerda para a direita, linear	
Símbolos silenciosos	Etimológico, palatalização	Palatalização, iotação
Um grafema realizado em diferentes fonemas	Possível	
Diferentes grafemas realizados no mesmo fonema	Possível	
Diacríticos	Nasalização, acentuação, mudança na qualidade fonética	Semivogal (<i>iot</i>); acentuação e mudança na qualidade fonética (usado excepcionalmente em livros para leitores principiantes, posteriormente descartado)
Uso de maiúsculas	Nomes, meses, início de frases, títulos pessoais	Nomes e início de frases
Precisão fonética	Sacrificada para transparência morfológica e etimológica	
Posição	Fone resultante de posições fracas não é representado graficamente.	
Palavras estrangeiras	Incorporadas por adaptação ou mantidos (K, W, Y servem como sinais)	Adaptadas ou transliteradas (Й, Ф servem como sinais)
Grupos fonéticos impossíveis	Resolvidos com um <i>e</i> epentético (incl. graficamente)	Resolvidos com um [ə] epentético – foneticamente

QUADRO 2: Representações gráficas nos sistemas de escrita português e russo

As crianças que participaram neste projecto tendiam para uma comparação dos dois sistemas de escrita. Elas repararam que os seus símbolos não só diferem no desenho, mas também que as suas funções no sistema eram distintas. Elas comentaram, por exemplo, «Se virarmos o R, temos o Я» (um grafema russo): uma alteração na orientação espacial pode facilmente transformar um símbolo para uma consoante de um sistema numa vogal de outro sistema (R → Я; N → И). Essas observações elevaram o interesse das crianças na aprendizagem e limaram as suas ideias sobre como o sistema

de escrita funcionava. À medida que a sua consciência em relação a diferenças culturais aumentava, também os seus potenciais de construção de sentido cresciam. Assim, desde o princípio das aulas na escola comunitária, as crianças revelaram-se capazes de transliterar de um sistema para outro usando a semelhança dos seus princípios subjacentes: o russo [zub,najə'pastə] com símbolos romanos «*zubnaia pasta*» (Y.P.) ou o português [ʃow'pal] usando símbolos cirílicos «*Шонал*» (K.R.).

Quando os informantes escreviam num sistema, o seu conhecimento do outro sistema permitia-lhes exprimir **de forma clara a sua ideia na construção de significado**. Y.P. representou graficamente a palavra [məɢl'zin] (магазин) assim (fig. 3, ver manuscrito):

Урок 7 (седьмой)

1) Где работают все эти люди?

Директор, уборщица, грузчик, кассир, продавец?

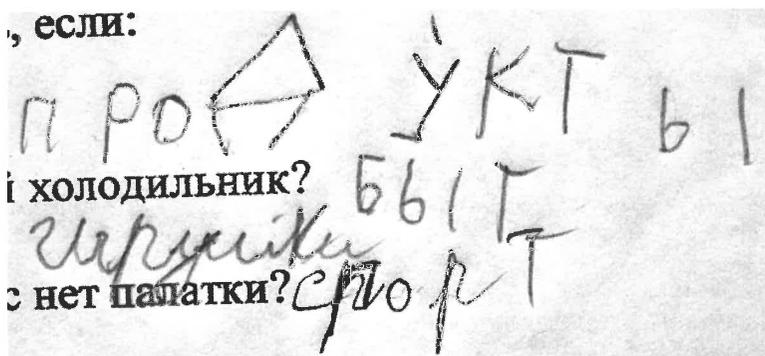
ШОАЛСИНА ШОАЛСИНА

2) Найди и обведи правильную схему для этого слова:

QUADRO 3: Explorando ligações entre os dois sistemas

Todos os símbolos na representação foram retirados da escrita russa. Todavia, o símbolo *C* estava destinado a representar o som [z]. De acordo com a ortografia russa, a única posição em que este grafema pode receber o valor [z] é antes de consoantes sonoras (ex. *косьба* [kɒzʲɪ'ba]). O grafema *З* é habitualmente usado para representar [z] em russo. Ao mesmo tempo, no outro sistema, com o qual Y.P. está familiarizado/a, no português, um *S* intervocálico representa um [z]. Portanto, Y.P. aplicou a regra de um sistema (português) para designar um valor a um grafema de outro sistema (russo). Deste modo o aluno manifestou ter consciência de um princípio posicional subjacente aos dois sistemas de escrita e tentou forjar e explorar ligações entre os «conhecimentos incorporados»: por que não deve um símbolo com valores semelhantes ter também funções semelhantes?

Alternativamente, os alunos usaram o seu conhecimento de um sistema para realçar e dar ênfase às suas ideias na construção de significado. O.M. pareceu aplicar esta estratégia quando marcava acentuação gráfica numa palavra russa [prɐ'duktə] (ПРОДУКТЫ) (fig. 4).



QUADRO 4: Uso de acentuação gráfica em russo

Em russo, uma vogal acentuada é associada a uma duração aumentada, ou, melhor, a uma duração fonética prolongada (Crosswhite, 2000: 125). Contudo, a acentuação não é habitualmente representada graficamente, sendo as únicas exceções os grafemas *ë* e *ÿ* (*iota*), cujos diacríticos servem para distingui-los de *e* e *u*, respectivamente. No caso de *ë* o diacrítico indica também a sílaba acentuada.

Por outro lado, no sistema de escrita com o qual o aluno já trabalha (português), a acentuação é indicada graficamente nos casos que não são englobados por regras. Apesar de a palavra em questão apresentar poucos problemas em termos de aplicação de regras de acentuação do português, já que a acentuação efectiva recai sobre a penúltima sílaba (consequentemente não necessitando acentuação gráfica) o aluno opta por marcar a acentuação graficamente. Apesar do facto de acentuação gráfica não ser habitualmente usada em russo, o aluno escolheu implementar o seu conhecimento do sistema de escrita português por fim a registar a mudança na qualidade do som acentuado. Assim, manifestou um interesse activo na construção de significado, expandiu os seus recursos representacionais e transformou a qualidade de potencial semiótico.

Um conhecimento incorporado do sistema previamente adquirido e experiências prévias com textos escritos frequentemente serviram de prancha, de um **ponto de partida para construir hipóteses sobre como o recentemente adquirido sistema de escrita funcionava** (ver fig. 5 para uma descrição do evento e uma análise linguística do exemplo).

Descrição do evento:

Participantes: O.M (um estudante ucraniano, para o qual russo é uma língua estrangeira, apesar de ser uma língua da comunidade de aprendentes), A.S., um aluno russo, e a investigadora.

Durante uma das nossas aulas em conjunto (n.º 14) eu dei algumas palavras aos alunos e pedi-lhes que usassem essas palavras para fazer frases. Os alunos escreveram as palavras nos seus cadernos e começaram a discutir possíveis variantes das suas combinações em frases. O.M. ditou as palavras a si mesmo, sílaba por sílaba enquanto a escrevia. Depois os alunos escreveram as suas frases nos cadernos e eu pedi-lhes que corrigissem o trabalho uns dos outros. A.S., que estava sentado ao lado de O.M., disse que não conseguia perceber nada do que O.M. tinha escrito. Eu fui lá para ver e vi o seguinte no caderno de O.M.: шкoлo [ʃkolu] (escola + acusativo), aтeкepелa [ʌtk'ɾɛlə] (3.ª p. sing. fem. + abriu). A.S. realçou que O.M. devia ter usado o grafema y para representar [u] e o grafema ы para representar [ɪ]. Depois tentámos ler em conjunto as palavras como se aplicando as regras russas de correspondência fonema-grafema, levando a que O.M. se risse das representações escolhidas.

Análise:

<i>Input fonético</i>	<i>Interpretação do aluno e a sua transliteração</i>	<i>Transcrição efectiva (de acordo com o sistema russo)</i>	<i>Interpretação ortograficamente correcta e a sua transliteração</i>
[ʃkolu]	шкoлo šekolo	[ʃɪ'kolə]	школу školu
[ʌtk'ɾɛlə]	Aтeкepелa atekerela	[ʌtiki'ɾɛlə]	открыла otkryla

QUADRO 5: A hipótese de silabificação de O.M.

Se compararmos as duas representações, vários aspectos divergentes entre eles podem ser observados:

- 1) Vogal epentética *e* inserida na sequência de consoantes [ʃk] e [tkr];
- 2) Valor ambivalente dos grafemas *o* e *e*, onde *o* supostamente representa tanto [o] como [u]; e *e* alegadamente representa um [ɪ] fraco e acentuado em diferentes ambientes dentro da mesma palavra.
- 3) Uso do grafema *a* para representar o fonema /o/ numa posição sem acentuação.

A inserção da vogal epentética *e* por este aluno é particularmente interessante. Por um lado parece sugerir uma tendência comum, atestada na maioria das línguas mundiais, de usar o formato sílaba CV, o denominado «core syllable» (Mateus/Andrade, 2000; Veloso, 2003). Assim a decisão de O.M. pode ter derivado da gramática universal, uma gramática interna partilhada por todos os falantes de línguas do mundo. Além disso, esta explicação parece ser suportada pelo facto de, durante os primeiros meses na escola portuguesa, O.M. ter produzido exemplos, tais como **Perimavera, peraia*. É lógico assumir que o aluno aplicaria uma estratégia já conhecida quando confrontado com um problema de representação semelhante.

A situação torna-se mais complexa se tomarmos em consideração o ambiente linguístico português de O.M. e, mais importante, a sua experiência com o português escrito. Assim, em português, os grupos [fk] (fricativa + oclusiva) e [tk] (oclusiva + oclusiva) estão listadas entre as mais problemáticas a nível fonológico (Mateus e Andrade, 2000: 40-45). Isto é, sendo de uma mesma ou semelhante sonoridade, estas combinações violam o Princípio de Sonoridade e a Condição de Dissimilaridade, os quais determinam a silabificação em português (Veloso, 2003: 103-111; Mateus *et al.*, 2003: 1040-1041).

Todavia, tais grupos ocorrem a um nível fonético no português europeu coloquial, por exemplo ['f'kutɐ] (escuta), [bib'lju'tkariɐ] (bibliotecária). Dada a vogal subjacente, que é suprimida na fala apressada, estes grupos parecem estar resolvidos ao nível fonológico através da inserção de um núcleo vazio entre as consoantes (Mateus *et al.*, 2003). Esta análise é apoiada pelos vários fenómenos observados no uso da língua portuguesa. Primeiramente, estes grupos são habitualmente quebrados ao passar de uma linha para outra: es-cu-ta. Em segundo lugar, em termos de aquisição de sílabas, estes formatos de sílabas encontram-se entre os últimos a ser adquiridos. Além disso, as crianças inserem uma vogal em tais combinações de consoantes (como em ['af'itɐ], tal como O.M. tinha feito em **Perimavera* e **šekolo*). Finalmente, em muitos dialectos de português europeu e brasileiro tais grupos são usualmente tratados de forma heterosilábica, como em «**fe-lor, *pi-neu*» (Veloso, 2003, Mateus *et al.*, 2003).

Agora, em russo, os grupos de consoantes tais como [fk] e [tkr] são possíveis e tratados tautossilabicamente (*ško-la; o-tkry-la*). A silabificação em russo é guiada pelo Princípio de Sonoridade, sendo

o núcleo o elemento com maior sonoridade, elementos de ataque organizados em sentido ascendente e elementos de coda em sentido descendente da sonoridade. Ao contrário do português, a Condição de Dessemelhança não é aplicada à silabificação, o que resulta num maior número de possíveis sequências de consoantes. Contudo, as vogais epentéticas **a** e **o** podem aparecer em palavras, mas em codas ramificadas (ex. in *metr.*: **metar*, *metor* ['mɛtər] (Kasatkin *et al.*, 1989)).

O facto de O.M. aparentemente ter associado os elementos de ataque a diferentes sílabas, parece indicar que ele/a optou pelo modelo português de silabificação. Mesmo que a decisão de O.M. seja, todavia, vista como sendo uma intenção de manter um formato CV, a análise não pode ignorar o facto de o aluno ter usado o grafema **e** (usado em português para quebrar grupos) e não **alo** (usado em russo) para vogais epentéticas.

Agora vamos considerar a forma como O.M. utiliza o grafema **o** em **šecolo* [ʃi'kolu] e **e** em **atekerela* [ʌtikɪ'rɪlɐ]. Naquela palavra, **o** representa [o] numa sílaba acentuada e [u] numa sílaba sem acentuação. Nesta última palavra, **e** é usada por O.M. para representar diferentes qualidades de [i], uma variante tanto fraca como acentuada dentro da mesma palavra. Para além disso, o uso que O.M. faz de **o** está, na realidade, em exacta conformidade com as regras de ortografia portuguesa. Todavia, os valores que atribui ao grafema **e** não cumprem nem as regras de ortografia portuguesa, nem as regras da ortografia russa. No entanto, na ortografia portuguesa, o grafema **e** pode representar [i] numa posição sem acentuação. Uma vez que, no momento do evento, O.M. não tinha no repertório o grafema russo **ы**, o grafema português **e** foi a única possibilidade de representar [i].

Finalmente, O.M. decidiu usar **a** para representar o fonema /o/ numa posição sem acentuação em *atekerela*. Parece ser um registo preciso de uma evidência fonética por parte do aluno.

No global, o aluno teve de representar graficamente uma mensagem oral. O.M. fê-lo usando os meios à sua disposição a partir de prévias experiências com a escrita: combinou de forma criativa um registo fonético preciso com aplicação de regras. Confrontado com um problema semelhante ao interpretar graficamente *input* fonético russo, (no nosso caso, resolvendo combinações de consoantes), O.M. aplicou a estratégia que tinha usado previamente na escola portuguesa.

Um olhar cuidado sobre a história de cada aluno ao longo de 18 meses de observação revela que as estratégias dos alunos não foram conservadoras e rígidas. À medida que os alunos agiam, criticamente, com mais textos escritos e com pessoas no seu ambiente, as suas estratégias desenvolviam-se.

II.3.2.b *Fazer as escolhas «certas»*

Aprendizagem de práticas de leitura e escrita não acontece num vácuo; é envolvida numa complexa rede de relações entre línguas num ambiente multilingue, entre atitudes sociais em relação a elas no ambiente de aprendizagem. Sendo uma forma de comportamento cultural, a lectoescrita representa «a structural entity of task and method, which evolves from within, yet is socially determined and shaped. Once the form is acquired, it does not stay unchanged, it evolves, has its own history» (Vygotsky, 1991). Para que a aprendizagem tenha sucesso e seja aprovada pela comunidade, as crianças têm de perceber quais as estratégias que são preferidas no seu contexto. Fazer as escolhas «certas» significa investimento na legitimidade da sua participação em práticas da comunidade e o reconhecimento da sua associação por outros participantes. Entre os alunos da escola comunitária, esta consciência traduzia-se na história de uma diferenciação gradual das suas representações gráficas, que se estendiam desde o incorporar de símbolos portugueses em palavras russas até ao uso de símbolos gráficos russos de diferentes registos (escrita manual vs. escrita à máquina), e mesmo à substituição de símbolos gráficos ambivalentes por outros «exclusivamente russos» (ver figs. 6 e 7 para exemplos).

Mês	Representação efectiva	Representação convencional	Transcrição fonética
Maio 2004	<i>gar</i> <i>no</i>	<i>gar</i> <i>no</i>	[dar] [pol]
Julho 2004	спорт	СПОРТ / спорт	[sport]
Novembro 2004	фут б ол	футбол / ФУТБОЛ	[fut'bol]

QUADRO 6: **Diferenciando os dois sistemas de escrita (símbolos incorrectamente escolhidos estão a negrito)**

Estes são exemplos da representação gráfica de O.M. de Maio a Novembro de 2004. A selecção está focada nas escolhas de símbolos gráficos que substituíam os que o aluno não sabia ou não se lembrava. Em Maio usou os símbolos portugueses escritos manualmente (*l*, *v*) com valor fonético semelhante para substituir os desconhecidos em russo. Em Julho, adoptou a estratégia de usar letras russas escritas à máquina (**с**, **п**) juntamente com o símbolo manuscrito português (*t*). Em Novembro já todos os símbolos nas palavras eram os que são usados no sistema de escrita russo, mesmo que retirados de diferentes registos: letras escritas à máquina (**Б**) juntamente com outras manuscritas. A selecção é prova de um aumento do conhecimento do sistema russo, bem como uma afirmação de gradual diferenciação entre os dois sistemas.

Mês	Representação efectiva	Representação convencional	Transcrição fonética
Julho 2004	<i>шуршут</i>	<i>шуршит</i>	[ʃur'ʃut]
Out. 2004	<i>шуршит</i>	<i>шуршит</i>	[ʃur'ʃit]

QUADRO 7: Hipercorreção

No primeiro exemplo, K.R. escolheu substituir o símbolo manuscrito russo **и**, que, nesta posição, representa [i]. Apesar de usualmente significar palatalização da consoante precedente, **и** combinado com **ш** torna-se [i], já que **ш** em russo representa um som não palatalizado. Naquele momento o aluno estava consciente de anteriormente ter usado *u* (como em português) em vez de *y* (russo) para representar [u]. Tal como K.R. explicou quando escreveu a palavra, decidiu «corrigir» o errado e optou pela representação «não-portuguesa», desambiguando assim a sua representação.

Em Outubro parecia distinguir a função do símbolo **и** nos dois sistemas. Contudo, desta vez a sua focalização mudou: tendo aprendido sobre o significado palatalizador de **и**, ele/a comentou: «Não pode estar certo» e escreveu **ы** em vez disso (cujo valor normal é [i]).

A história das representações gráficas de A.K. para a redução vocálica em cada um dos sistemas disponíveis aparenta ser uma perfeita ilustração da extensão até à qual os alunos estavam atentos ao seu contexto de aprendizagem (ver fig. 8 para uma descrição das estratégias).

1. Escola portuguesa: *Eu vi a *bolaia* (baleia) *na água* [09.02.04]
2. Escola portuguesa: **volcão*, *vulcãu*, *saldado*, *suldar* (vulcão, soldado, soldar) [19.04.04] – todos na mesma folha de exercícios, com uma linha de intervalo
3. Escola russa: **зoлoбoй* (*zoлyбoй*) [gəlu'boj] [31.10.04]

QUADRO 8: Evolução da representação gráfica de redução vocálica em russo e português

Os primeiros dois exemplos correspondem ao período antes da escola da comunidade russófona ter aberto. Nessa altura A.K. era capaz de escrever, utilizando letra de imprensa, e ler em russo. Para além disso, A.K. tinha frequentado a escola primária durante algumas semanas na Rússia, antes de vir para Portugal.

No primeiro exemplo A.K. usou *o* para representar [ɐ]. O professor português assinalou-o como erro. De facto *o* não tem este valor no sistema português. Todavia, pode corresponder a [ʌ] em russo: consequentemente, os adultos, falantes de russo, quando aprendem português frequentemente lêem a pré-tónica *o* como [ʌ]. Isto reflecte directamente as regras russas de correspondência fonema-grafema: /o/ ou /a/ em posições pré-tónicas tornam-se em [ʌ] devido à redução vocálica (isto é, a vogal na primeira sílaba em «*porok*» torna-se em [ʌ]). Ao fazer esta escolha, A.K. aparentava usar as regras previamente internalizadas da ortografia russa, aplicando-as tanto para processar como para traduzir um fenómeno fonético para português.

No segundo exemplo da escola portuguesa, a tarefa de A.K. era completar as palavras com *al-el-il-ol-ul*. De acordo com as regras ortográficas portuguesas, as sílabas com *l* em posição de coda não sofrem redução vocálica. As decisões de A.K. estão resumidas na seguinte tabela:

Transcrição	Representação efectiva	Representação prescrita
[vuʎ'kəw]	volcão/vulcãu	vulcão
[soʎ'dadu]	saldado	soldado
[soʎ'dar]	suldar	soldar

Existe uma aparente inconsistência de decisões gráficas, já que o mesmo som foi decodificado por diferentes grafemas, i.e.: [o] → **a** ou **u**; [u] → **u** ou **o**. Todavia, se tomarmos em consideração as decisões correctas que o aluno vê na página, vemos a mesma «inconsistência», por exemplo, [u] → **u** e **o** dentro da mesma palavra em *vulcão*. Assim, o aluno parecia tentar atingir decisões consistentes, pelo menos dentro da mesma palavra, daí **volcão* e **vulcão*.

Na realidade, tinha existido uma história de procura de consistência no caso de A.K. Assim, ao longo de Janeiro-Maio 2004, A.K. tentava estabelecer uma regra para decodificar [u]. Durante algum tempo ele/a parecia manter que «um [u] acentuado = **o**, enquanto que um [u] não acentuado = **u**», daí ter escrito **cumeu* (comeu), **dora* (dura) (Fev. 2004). A professora na escola portuguesa assinalou essas soluções como sendo erradas. Assim, dois meses depois, tendo acumulado um *input* «inconsistente», A.K. começou a usar **o**, independentemente da acentuação: **minoscolo*, *maioscolo*.

É particularmente interessante que a mesma sílaba [soʎ] numa posição semelhante em relação à acentuação foi, contudo, representada de forma diferente em **soldado* e **suldar*. Tais decisões podem sugerir que o aluno não conseguiu recuperar as palavras do banco visual de reconhecimento de palavras, e teve assim de recorrer ao conhecimento da correspondência fonema-grafema. Aqui o vocabulário bilingue do aluno teve de influenciar a decisão de um **a** em «*soldado*», já que existem duas entradas para «*soldado*» (português e russo) e ele/a conseguiu facilmente identificar as semelhanças entre eles:

soldado	
[soʎ'dadu] Português	[sɒl'dat] Russo

Não estando certo/a acerca do valor fonético da vogal na sílaba portuguesa, A.K. poderia tê-la substituído por uma que tivesse ouvido na palavra russa da mesma categoria lexicosemântica.

Ao contrário de com «*soldado*», o vocabulário de A.K. não pode ter ajudado a tomar a decisão em relação a *soldar*. A solução pode ter sido influenciada pela organização do texto na tarefa em questão, na qual *soldar* se situa acima de «*julgar*». Assim, A.K. pode ter «pedido emprestado» a vogal da palavra vizinha «*julgar*».

Agora, consideremos o último exemplo. A.K. escreveu a palavra no caderno quando as cores foram abordadas em russo (*голубой* significa «azul claro»). O aluno ouviu [gəlu'boj] e representou-o na escrita como **goloboj*. O grafema *o* aqui é multifuncional, já que representa igualmente os [ə], [u] não acentuados e o [o] acentuado. Esta representação parece ser uma representação perfeitamente híbrida, já que reflecte o conhecimento de A.K. da ortografia russa e portuguesa: 1) [ə] → *o* em russo; 2) [u] → *o* em português, 3) [ó] → *o* em ambas. A decisão [u] → *o*, tal como ditado pela ortografia portuguesa, feito em contexto linguístico russo, é uma evidente indicação de que a regra correspondente em português se tinha tornado dominante, i.e. um mediador para desenvolver a literacia em russo. O interesse de A.K. na construção de significado aparentava residir na exploração das várias funções do grafema *o* nos sistemas semióticos disponíveis.

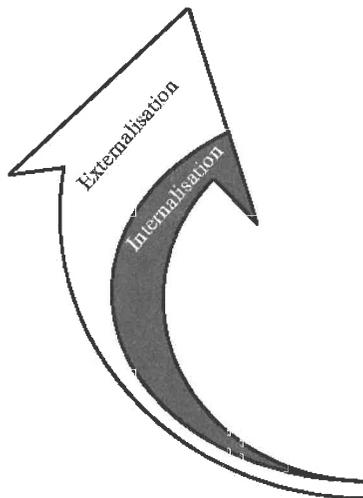
Resumindo, as decisões do aluno evoluíram ao ponto de relacionar um crescente *input* linguístico de diferentes línguas a uma percepção própria do aluno das suas relações no contexto, e ao ponto de expressar opiniões de figuras poderosas no seu meio. As estratégias adoptadas pareciam ser consistentes com:

- a) o conhecimento prévio do aluno acerca dos sistemas de escrita: no início da escola portuguesa, aplicava o conhecimento incorporado de formas de representação russas; na escola comunitária – formas portuguesas;
- b) a natureza do *input* linguístico e o seu *layout*: daí a alteração de padrões na representação gráfica (primeiramente reserva *u* para a sílaba sem acentuação, depois – *o*);
- c) a percepção da distribuição de poder entre as práticas de escritas e leitura existentes na sua vida: na escola portuguesa, mudou de «influenciado pelo russo», uma representação vernacular, para a convencional, uma perfeitamente legítima. Na escola comunitária, primeiramente optou por uma representação dominante que prevaleceu no seu contexto (português). Contudo, para não pôr em risco a sua integração na escola comunitária, aprendeu depois a usar a representação convencional para o contexto de aprendizagem russo.

Este tipo de evolução na representação gráfica pode ser observado, até certo ponto, em todo o aluno. Pode ser conceptualizada como sendo «acts of reinvention, in a process of development that implies both personal and social change» (Keating, 2005). A mudança pessoal envolvia fazer (ou não) investimentos individuais na comunidade, o que significava encontrar essas interpretações que reflectiam a mudança no seu meio. O processo afectou as identidades dos alunos, as suas percepções em relação aos seus lugares na comunidade e a sua relação com um contexto sociocultural mais vasto.

Da perspectiva da Teoria da Actividade (Engeström *et al.* 1999) estes actos podem ser analisados como ciclos de internalização/externalização no desenvolvimento pessoal. Aprender conforme a Teoria da Actividade é visto como uma gradual internalização do conhecimento adquirido num ciclo em expansão:

The new activity structure does not emerge out of the blue. It requires reflective analysis of the existing activity structure (...) and it requires reflective appropriation of existing culturally advanced models and tools that offer ways out of the internal contradictions. However, these forms of internalisation or appropriation are not enough for the emergence of a new structure. As the cycle advances, the actual design and implementation of a new model for the activity gain momentum: externalisation begins to dominate (Engeström, 1999: 33).



QUADRO 9: Ciclo de externalização/internalização (Engeström *et al.*, 1999: 34)

A «reflective analysis of the existing activity structure» e a «reflective appropriation of existing culturally advanced models and tools that offer ways out» representam uma **activa** construção de hipóteses pelos alunos com base no seu conhecimento prévio, mediado pelas tecnologias culturais. Para além disso, o conceito de aprendizagem expansiva dentro da Teoria da Actividade implica **multiplicidade de vozes** de qualquer formato de actividade. A aprendizagem expansiva é uma «re-orchestration of those voices» (*ibidem*: 35). A multitude de vozes integra as opiniões e abordagens de vários participantes em relação ao contexto histórico. Nesse sentido, qualquer construção de significado é «the negotiation and management of meaning and its context of reconstruction» (Carpay/Oers, 1999: 301). Assim, a actividade de aprender práticas de escrita e leitura irá implicar a negociação de vários significados de literacia em interacção com outros participantes, e com opiniões em textos mediados por tecnologias culturais, com base no conhecimento prévio.

Agora, se tentarmos analisar a evolução da representação gráfica da redução vocálica no caso de A.K., em termos de aprendizagem expansiva, podemos afirmar o seguinte. O aluno começa por usar as estratégias previamente internalizadas para construção de representações gráficas. Todavia, estas representações não encontram a aprovação de personagens-chave no seu ambiente. Outros participantes apresentam soluções alternativas. Ao reflectir tanto sobre a informação linguística como sobre as diferentes formas de solução, o aluno repara em algumas contradições entre as anteriores formas de representação, o *input* e as soluções «preferidas». Tal evidência acumula, pondo assim em risco a legitimidade da sua própria participação nas práticas da comunidade. O aluno apropria desta forma o modelo social, criando, com base nele, soluções pessoais. Depois implementa as novas soluções e «exterioriza-as» – a externalização começa a dominar. Encorajado pelo consentimento da comunidade e pela regularidade de padrões emergentes, ele/a consolida as novas estratégias, começando assim a dar passos em direcção à sua internalização. Desta forma um ciclo de desenvolvimento finda à medida que outro começa a emergir.

2.4. *Participantes activos no seu desenvolvimento*

2.4.1. Reivindicar adesão

A secção anterior olhou para as formas em que as estratégias dos alunos reflectiam as suas experiências prévias com códigos alfabéticos, e a sua percepção de contextos de aprendizagem. As suas interpretações eram também mediadas por sistemas de escrita culturalmente desenvolvidos. Apesar de um processo de tomada de decisões sobre representações pressupor uma análise reflectiva do contexto de aprendizagem, um considerável grau de influência sociocultural subjacente a essas representações parecem questionar o papel activo dos alunos no processo. Contudo, vimos como alunos conseguem, criativamente, combinar recursos convencionais do seu sistema de escrita para construir um significado original (ex. a acentuação gráfica no russo de O.M.). Esta secção ilustrará até que ponto os alunos poderiam ser activos na sua participação.

Descrição do evento:

Participantes: K.R. e M.R. crescendo na mesma família (M.R. tinha cerca de 5 anos na altura; K.R – 7), A.S. e a investigadora.

Há algum tempo a minha família ofereceu a K.R. um livro pelo aniversário e ao dar o livro a K.R., sugeri que o lêssemos juntos, à vez: K.R., A.S. e eu. No momento em que nos tínhamos instalado no sofá com o livro, apareceu M.R., enfiou-se no nosso meio, agarrou o livro e anunciou que iria virar as páginas. Nós procedemos tal como ele/a queria: nós estávamos a ler um depois do outro e ele/a estava a virar as páginas. De cada vez que um dos «leitores» distraidamente fazia um movimento para virar uma página, M.R. punha a sua pequena mão sobre a dele/a e dizia (olhando o «intruso» nos olhos): «Eu estou a virar as páginas, lembras-te?» já que não sabia ler, ele/a seguia o nosso progresso ao longo do livro estando atente ao local na página em que estava o dedo do leitor. Logo que se aproximava da última linha, ele/a punha a sua mão na página, esperando que o leitor acabasse. Depois ele/a virava a página. Tendo percebido isto, eu própria comecei a ler, movendo o meu dedo ao longo das linhas.

Em primeiro lugar, M.R tomou toda a organização em suas mãos, contestando assim a posição de controlo do adulto. A sua participação no evento reconfigurou os papéis dos outros partici-

pantes. Ele/a escolheu um papel para si mesmo/a, tendo avaliado as suas capacidades e possíveis contribuições para o evento e, ao longo do evento, cumpriu o seu dever de forma assídua.

Em segundo lugar M.R. geriu todo o evento, assegurando que cada participante nunca contestasse o papel do outro e estivesse geralmente consciente da sua tarefa. Finalmente, a sua participação resultou na reestruturação de todo o evento, já que os outros participantes se viram obrigados a ajustar as suas acções para incluir M.R. no evento. Em suma, M.R. tornou os outros participantes conscientes do seu potencial dentro do evento em particular, tal como do seu direito de ser incluído/a nas actividades do grupo. Desde esse momento, ele/a iria ser incluído/a nos eventos. Tendo alcançado um entendimento partilhado da estrutura do evento com outros participantes, M.R. reivindicou a sua participação no evento analisado.

À medida que o projecto de investigação progrediu, o empenho nas práticas de escrita e leitura de M.R. tornava-se progressivamente mais activo e personalizado. Apesar de **avaliada** e consequentemente **mediada pelas experiências de literacia dos seus pais e de K.R.**⁷, a aprendizagem de lectoescrita de M.R. surgia como algo diferente. Apesar de ser um «legitimate peripheral participant» (Lave/Wenger, 1990) na aprendizagem de lectoescrita de K.R, ele/a conseguiu encontrar formas pessoais de compreender as práticas de escrita e leitura nos contextos multilingues, reivindicando assim a legítima adesão à comunidade em geral.

2.4.2. Afirmar identidades biletreadas

Logo desde o início do projecto de investigação, as crianças demonstraram a sua consciência em relação às significativas diferenças entre as suas línguas e literacias. Este conhecimento foi exteriorizado quando os alunos se corrigiam uns aos outros e a si próprios: «Isso é uma letra portuguesa! Em russo é assim, lembraste?»; esta consciência é demonstrada por exemplos já discutidos: quando K.R. substituiu símbolos semelhantes em português por «exclusivamente russos», quando A.S. explicou a O.M. porque as representações escolhidas eram desapropriadas, quando

⁷ K.R. e M.R. crescem na mesma família, tendo começado K.R. estudos mais cedo do que M.R.

O.M. construiu as suas palavras russas usando símbolos gráficos russos de diferentes registos, etc. O artefacto produzido durante o evento sobre «colorir o alfabeto» encapsulou a consciência dos alunos em relação às diferenças entre os seus recursos representacionais.

Descrição do evento:

Participantes: O.M., Y.P., A.S., A.K., K.R. e a investigadora.

A segunda aula na escola comunitária focou-se nas diferenças entre os alfabetos cirílico e romano. Usando semáforo como metáfora, pedi às crianças que sublinhassem as letras em russo que eram semelhantes às portuguesas, deixando ao critério dos alunos decidir o que conta como semelhança. Depois disso, pedi aos alunos que colorissem essas letras em diferentes cores, de acordo com as suas funções:

- O vermelho era reservado a «letras que eram lidas de forma diferente»;
- O amarelo era destinado a «letras que eram lidas de forma semelhante»;
- O verde deveria ser usado para as que não eram nada como as portuguesas.

Б В Г Д Ж З Й К

А Б В Г Д Е Ж З И Й К Л М Н О П Р С Т У Ф Х Ц Ч Ш Щ

Л М Н П Р С Т

Ф Х Ц Ч Ш Щ

Como a actividade de leitura é relacionada com reconhecimento visual de símbolos e palavras em contexto, a metáfora do semáforo intencionava exteriorizar a consciência dos alunos em relação a sinais potencialmente confusos. Assim, símbolos que continham esse potencial eram marcados a vermelho, o que significava «Pára e pensa!» Seguindo a metáfora, amarelo significava uma atitude mais relaxada, e verde – «Podes ir à vontade». Parece interessante que as crianças marcaram o К a verde: apesar de ser usado em português, a sua função é sinalizar uma palavra emprestada de outras línguas. À medida que os alunos expressavam o seu conhecimento dos dois sistemas em cores, eles também encontravam ligações entre eles.

Enquanto empenhados na tarefa, os alunos tinham de lidar com várias questões. Em primeiro lugar, eles tinham de distinguir as semelhanças visuais entre os dois alfabetos. É por isso que marcaram símbolos como o В, К, М, Р, С, Т, Х, И, А, О, У, Я. Desta maneira, as crianças revelaram o seu entendimento do facto de a direccionalidade ser uma questão significativa; daí eles terem colorido И e Я a vermelho (a alerta mais alta). Ao distinguir esses dois símbolos, os alunos manifestaram a sua **orientação primeiramente visual** em relação aos diferentes sistemas de escrita.

Em segundo lugar, os alunos demonstraram o seu conhecimento de diferenças existentes em **correspondências fonema-grafema**. Esse tipo de conhecimento fê-los atribuir diferentes cores, por um lado, a А, М, Т (marcados a amarelo significando semelhança com o sistema português) e por outro lado a В, Н, Р, С, Х, Е, У (marcados a vermelho). O grafema О tornou-se alvo de uma discussão acesa entre as crianças no decorrer da qual os alunos chegaram a um compromisso, colori-lo a duas cores (amarelo e vermelho). Desta forma revelaram o conhecimento das suas funções em diferentes posições.

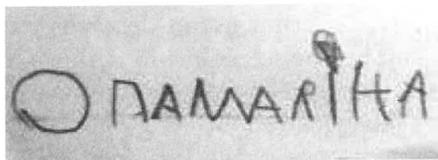
No global, numa discussão colectiva acerca das diferenças entre os dois alfabetos, os alunos estabeleceram a sua **intersubjectividade** (Rogoff, 1990), nivelando as suas diferenças pessoais⁸. A intersubjectividade reside no **entendimento partilhado** de limites e ligações entre os seus recursos semióticos, tal como no potencial representacional que este entendimento pode proporcionar.

Enquanto cada aluno se revelou completamente consciente das diferenças entre os dois sistemas, o resultado mais significativo do evento descrito reside noutra ponto. Os alunos mostraram o seu entendimento da qualidade **convencional** da representação gráfica. Eles perceberam que o mesmo símbolo gráfico pode ter significado diferente em sistemas diferentes. Por outras palavras, eles perceberam que um símbolo só revela a sua completa identidade quando

⁸ Intersubjectividade é entendida como «mutual adjustment and meaning-making between parents and children» (Rogoff, 1990: 74). Nesse sentido o processo de aprendizagem torna-se um local de negociação de vozes e identidades em contexto sócio-histórico e sociocultural. Para unir os dois conceitos, Barbara Rogoff deu especial ênfase à «community of learners», cujos membros partilham comportamentos, tendo um propósito central em actividades – a aprendizagem das crianças. Tal comunidade é caracterizada por alguma estabilidade e tem uma história comum (Rogoff *et al.*, 2002).

posicionado no contexto. Deste modo eles captaram a natureza do signo.

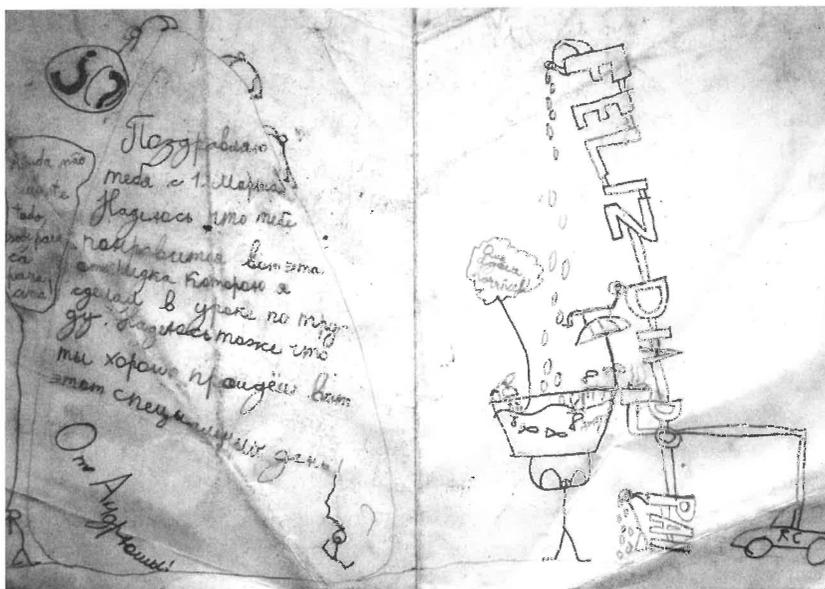
Apesar da sua consciência de limites entre os dois sistemas, os alunos estavam «willing to explore the connections» (Kenner, 2004: 107), criando assim **mais um recurso para criatividade, construção de significado e construção de identidade**. Tal como os falantes em cenários multilingues usam códigos misturados como um recurso comunicativo adicional (Hoffmann, 1991: 175), as crianças bilingues que participaram no estudo apoiaram-se nos dois conjuntos de recursos para construir significado. Já vimos como O.M. e Y.P. aplicaram as regras portuguesas para construir significado em russo, mas agora vamos focar-nos em exemplos dos dois sistemas de escrita coexistindo premeditadamente nas representações dos alunos (ver figuras. 10 e 11).



QUADRO 10: A assinatura de M.R. para um trabalho conjunto

É assim que M.R. assinou a folha da tarefa produzida em resultado de uma interacção com a investigadora. A assinatura combina os nomes dos participantes (ОЛЯ+МАРИНА). Também emprega símbolos gráficos dos dois recursos semióticos disponíveis. Na realidade, a letra *i* parece ser uma forma de **marca pessoal** para M.R., uma forma de apropriar o seu próprio nome. Sempre que escreveu o seu nome, invariável e consistentemente usou *i*, independentemente do sistema que esperava estar a usar, e apesar do facto de estar consciente do seu valor. Assim, M.R. afirmou a sua identidade bilingue na escrita, usando os dois conjuntos de recursos para enfatizar o significado.

Bilingues são, por vezes, considerados como vivendo em dois mundos, sendo obrigados a alternar entre eles (Kenner, 2004). Contudo, parece ser **um mundo** para as crianças que participam no projecto e elas aparentavam encontrar um equilíbrio entre as duas literacias dentro deste mundo. Por exemplo, é assim que o mundo das duas literacias é representado por A.S.:



QUADRO 11: O postal de A.S. para o pai no Dia do Pai

A.S. produziu este artefacto na escola portuguesa. Isto é o interior do postal que elela fez para o pai no Dia do Pai. (Note, por favor, que o Dia do Pai não é celebrado na Rússia). A imagem no centro à esquerda é uma montanha, com cumprimentos em russo dentro dela e um balão de texto em português.

Tradução dos cumprimentos em russo: «os meus cumprimentos para ti no dia 1 de Março. Espero que gostes deste postal que fiz na minha aula de artes. Também espero que passes bem este dia especial. Da Andryusha.»

Texto português diz: «Ainda não subiste todo, anda para cá, para cima!»

A.S. fez este postal usando todos os recursos semióticos disponíveis. A apresentação do postal encapsula literacias coexistentes, nas quais o género familiar de uma banda desenhada⁹ serve como molde para exprimir a identidade bileturada de A.S. e a percepção que o aluno tem de legitimidade de literacia. Enquanto os textos em ambas as línguas são direccionadas ao pai, a inclusão do texto russo é intencionada para trazer o postal **mais perto do desti-**

⁹ A.S. é fã de banda desenhada, que não só gosta de a ler, como também a cria em todas as línguas que fala.

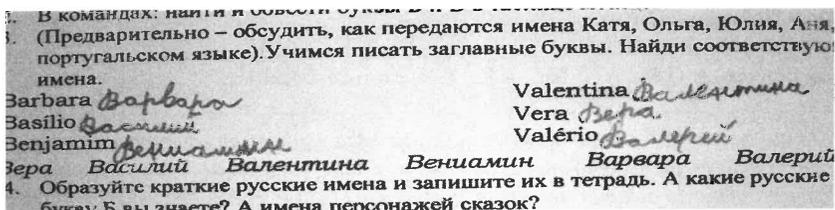
natário, para expressar solidariedade para com ele. Ao mesmo tempo os textos portugueses parecem reflectir a situação imediata e um contexto mais vasto. Dessa maneira, A.S. parece encontrar um equilíbrio entre a convencional mensagem do Dia do Pai e o género favorito, entre o português e a língua nativa, entre as práticas de leitura e escrita na escola e em casa.

2.5. Construir pontes na aprendizagem das crianças

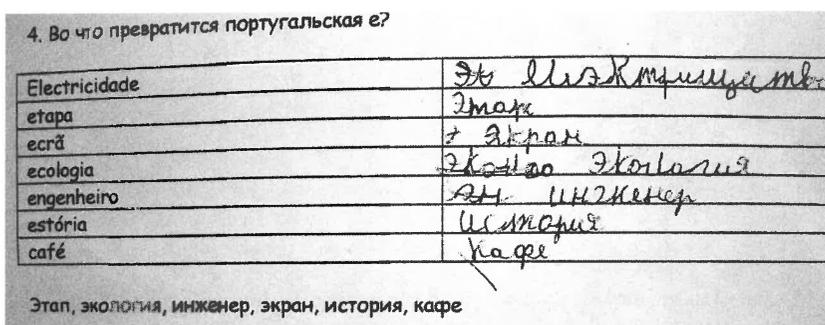
A escola comunitária assemelhava-se a uma escola comum, pois as aulas foram dadas regularmente dentro de um determinado período de tempo e espaço. Um grupo relativamente estável de alunos e pais formou uma comunidade que partilhava interesses (até certo ponto) semelhantes e práticas comuns. Os alunos participaram em actividades de aprendizagem colectiva, organizadas para eles pela professora e, em parte, pelos pais.

Todavia, apesar do facto de a escola comunitária ter sido «moldada» com base em escolas convencionais, quando se esforçou para estar direccionada para as expectativas dos pais e das crianças, divergiu do modelo de várias formas. A forma mais óbvia foi, claramente, a sua organização no tempo e no espaço, número de alunos, etc. Todavia, uma diferença mais profunda e significativa reside na forma como a escola comunitária construiu as suas relações com a língua e cultura portuguesas.

Uma típica escola de primeiro ciclo é oficialmente uma instituição monolíngue (Kenner, 2004: 123). No que respeita a escola comunitária, foi organizada de forma a manter e promover as línguas nativas dos alunos (ou línguas de socialização entre imigrantes), reforçando assim o seu estatuto diferenciado. Todavia, como as crianças se encontravam em contacto permanente diário com a língua e cultura portuguesas, estas inevitavelmente entravam na sala de aula da escola comunitária desde o princípio. Assim, em vez de as manter à distância, institucionalmente invisíveis, elas representavam um **aliado** na aprendizagem da lectoescrita russa por parte das crianças. Portanto, o conhecimento do português das crianças teve de ser usado para introduzir um fenómeno linguístico russo (ver exemplos nas figuras 12 a, b e 13). Os alunos examinavam evidências semelhantes das suas línguas e tiravam as suas próprias conclusões:



- a) «Traduzir» nomes portugueses em nomes russos (nomes portugueses estão organizados em colunas; nomes russos – na linha abaixo).



- b) Introduzir uma letra nova russa através de palavras portuguesas.

QUADRO 12: A evidência cultural portuguesa como ponto de partida

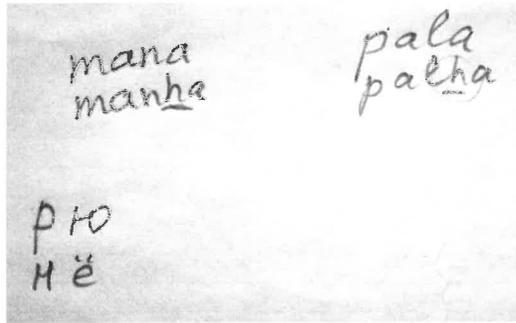
Foi apresentada aos alunos a evidência portuguesa e eles ou tiveram de encontrar a variante correspondente em russo (em a) ou tiveram de produzi-la eles mesmos (em b). Após uma discussão sobre os resultados em 1, o grupo chegou à conclusão que, em português, os nomes começados por [b] ou por [v] (que eram representados por B ou por V na escrita), correspondiam invariavelmente a [v] (representado pelo grafema В) em russo. Consequentemente, os alunos podiam ainda distinguir entre os diferentes significados do ambivalente símbolo B na sua escrita bileturada. Em b) os alunos concluíram que [e] nas palavras russas era representado graficamente por Э e não por Е. A evidência portuguesa serviu assim de **ponto de partida** para classificar representações gráficas e fonéticas ambíguas no mundo bileturado das crianças.

Por vezes a língua portuguesa ajudou os alunos bileturados na compreensão de um princípio no sistema de escrita russo (figura 13):

Descrição do evento:

Participantes: O.M., A.S., Y.P., A.K., K.R. e a investigadora.

Tendo esgotado todas as técnicas possíveis para explicar aos alunos as formas de indicar palatalização na escrita russa, decidi, finalmente, usar o conhecimento deles do sistema de escrita português. Os dois exemplos em português (figura 13) (pala-palha, mana-manha) resolveram o problema num instante.



QUADRO 13: Explicar a palatalização russa através de meios portugueses.

Uma vez recordadas do princípio subjacente, as crianças não tinham qualquer dificuldade em estendê-lo para incluir as (diferentes e mais numerosas) formas russas de indicar palatalização. Após essa aula, lembravam-se frequentemente: «o que está este *ю* aqui a fazer? Ah, é como *h* em português!» A evidência linguística portuguesa tornou-se assim um **intermediário** entre o fenómeno, comum ao português e ao russo, e as formas distintas da sua representação gráfica.

Finalmente, já que a língua portuguesa não foi totalmente excluída da escola comunitária, ela muitas vezes serviu de ponte para discutir fenómenos culturais russos. As crianças eram encorajadas a falar abertamente sobre as suas experiências diárias, a partilhar as suas memórias sobre as suas vidas nos seus países de origem. Em discussões de grupo as crianças acabariam por «traduzir» do português para o russo, mas a língua portuguesa sempre se manteve como um **recurso semiótico valioso e disponível** na sua aprendizagem. Desta forma, a nossa comunidade de alunos validou a natureza bileturada do mundo dos alunos.

3. Conclusão

Este trabalho observou as estratégias que as crianças que participaram no projecto usaram para chegar ao entendimento das práticas de escrita e leitura em russo. Neste processo elas pareciam apoiar-se no seu conhecimento prático do código alfabético e sistema de escrita portugueses: ao usar o português como ponto de partida, elas testaram as suas hipóteses sobre como o sistema russo funciona.

Contrariamente ao que os seus pais pensavam, os alunos não «confundiram» os dois sistemas de escrita. Eles demonstraram uma consciência aguda tanto das diferenças como das semelhanças entre as duas literacias. Contudo, eles também perceberam a natureza convencional de qualquer sistema de escrita. Apesar de a manutenção da sua representação dentro dos limites já ter sido esperada pelos alunos, para assegurar a sua associação em diferentes contextos, eles também pareciam arriscar mais, para encontrar o seu lugar num mundo multilingue. Expandiram os seus potenciais semióticos ao explorar ligações entre as suas literacias e, conseqüentemente, começaram a reinventar-se como sendo indivíduos bilingues e biculturais. Quando a professora da escola da comunidade se apercebeu deste facto, todo o processo de aprendizagem mudou de direcção e acelerou. Em vez de introduzir limites entre literacias, os alunos podiam atravessá-las à procura de soluções. Uma vez entendidos os princípios subjacentes a um sistema, os alunos podiam facilmente aplicá-los à evidência linguística do outro.

Em vez de reproduzir experiências de literacia e atitudes de pessoas à sua volta, as crianças acabaram por ter uma posição activa na sua aprendizagem. Usando o seu conhecimento pessoal da lectoescrita portuguesa como ponto de partida, elas construíram e testaram as suas hipóteses de como o sistema de escrita russo funcionava. Para além disso, elas seleccionavam formas de actividades de lectoescrita e adaptavam-nas às suas capacidades e percepções individuais do contexto de aprendizagem e negociavam as suas interpretações com outros participantes.

Para resumir, as novas práticas de escrita e leitura das crianças que participaram no projecto foram consideradas como emergentes das suas experiências prévias de escrita e leitura, bem como das dos seus membros de família, amigos e outras figuras-chave na sua

rede social. Para além disso, o próprio empenho activo dos participantes em relação a outros sistemas de escrita influenciou as suas decisões à medida que iam tentando alcançar conhecimento do novo sistema. Neste sentido, para usar a terminologia da teoria da actividade, o sistema prévio constituiu um «mediating artefact» (Engeström *et al.*, 1999) na sua aprendizagem. Na sua participação individual na actividade, a escolha dos alunos de explorar os pontos de encontro ou de estabelecer limites entre os diferentes sistemas e as práticas de escrita e leitura associadas a eles foi também determinada pelo processo de construção de identidade pessoal em relação às influências no contexto sociocultural mais alargado.

*

Uma nota final de agradecimento pela tradução do meu artigo para Português e pelos valiosos comentários à Doutora Cristina Moreira Flores e Dr.^a Carina Eira da Silva da Universidade do Minho.

APÊNDICE 1

Аа Бб Вв Гг Дд Ее Жж Зз	Аа Бб Вв Гг Дд Ее
Ии Кк Лл Мм Нн Оо Пп	Жж Зз Чч Кк Лл Мм
Рр Сс Тт Уу Фф Хх Цц Чч	Нн Оо Пп Рр Сс Тт
Шш Щщ Ъ ъ Ээ Юю Яя	Уу Фф Хх Цц Чч Шш Щщ Ъ ъ Ээ Юю Яя

Correspondência fonema-grafema no sistema de escrita russo

Principais opções:

/a/	Аа	/m/	Мм
/b/	Бб	/n/	Нн
/d/	Дд	/o/	Оо
/e/	Ээ; Ее	/p/	Пп
/f/	Фф	/r/	Рр

/g/	Гг	/s/	Сс
/x/	Хх	/t/	Тт
/i/	Ии	/u/	Уу
/y/	Йй	/v/	Вв
/k/	Кк	/z/	Зз
/l/	Лл	/i/	Ы
/ts/	Цц	/tʃ/	Чч
/ʃ/	Шш	/zʃ/	Жж

Escrita de imprensa e as suas variantes manuscritas

Palatalização e iotação:

Grafema	Posição	Valor
Я	Início de uma palavra e pós-vocálico	[ja]: <i>ex. яма</i> ['jamə]
Я	Após consoante	palatalização da consoante + [a] <i>ex. лямка</i> ['lamkə]
Е	Início de uma palavra e pós-vocálico	[je]: <i>ex. ель</i> [jelʲ]
Е	Após consoante	palatalização da consoante + [e] <i>ex. мель</i> [mʲelʲ]
Ё	Início de uma palavra e pós-vocálico	[jo]: <i>ex. ёлка</i> ['jolkə]
Ё	Após consoante	palatalização da consoante + [o]: <i>ex. тёлка</i> ['tʲolkə]
Ю	Início de uma palavra e pós-vocálico	[ju]: <i>ex. юг</i> [juk]
Ю	Após consoante	palatalização da consoante + [u]: <i>ex. люк</i> ['luk]

Símbolos gráficos ambivalentes nos sistemas de escrita português e russo

Grafema	Valor em Português	Valor em Russo
B	[b]	[v]
C c	[s, k]	[s]
E e	[e, ε, ɪ, ə]	[je] ou palatalização da consoante precedente + [e]
H	Nenhum, etimologia ou forma um dígrafo (ch, lh, nh)	[n]
O o	[ɔ, o, u]	[o, ʌ]
P p	[p]	[r]
X x	[ʃ, s, z, ʒ]	[x]
<i>b</i>	[b]	[v]
<i>g</i>	[g]	[d]
<i>m</i>	[m]	[t]
<i>n</i>	[n]	[p]
<i>U u</i>	[u]	[i]
<i>z</i>	[r]	[tʃ]
<i>T</i>	[t]	[g]

Referências

- AUGST, Gerhard (1986). Descriptively and explanatorily adequate models of orthography. In G. AUGST (ed.), *New Trends in Graphemics and Orthography*. Berlin: Walter de Gruyter, pp. 25-42.
- BALHORN, Heiko (1986). The cognition of spelling in children's minds. In G. AUGST (ed.), *New Trends in Graphemics and Orthography*. Berlin: Walter de Gruyter, pp. 421-443.

- BARTON, David (1994). *Literacy. An Introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- CARPAY, Jacques and OERS, Bert Van (1999). Didactic models and the problem of intertextuality and polyphony. In Y. ENGSTRÖM, R. MIETTINEN and R.-L. PUNAMAKI (eds.), *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 298-313.
- CATACH, Nina (1986). The Grapheme: its position and its degree of autonomy with respect to the system of the language. In G. AUGST (ed.), *New Trends in Graphemics and Orthography*. Berlin: Walter de Gruyter, pp. 1-10.
- CROSSWHITE, Katherine (2000). Sonority-Driven Reduction. Presented at the 26th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, Feb.18-21, 2000.
- EDELSKY, Carol (1986). *Writing in a Bilingual Program. Habia Una Vez*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- ENGERSTRÖM, Yrjö *et al.* (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press
- ENGSTRÖM, Yrjö (1999). Activity Theory and individual and social transformation. In Y. ENGSTRÖM, R. MIETTINEN and R.-L. PUNAMAKI (eds.), *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 19-38.
- ESTRELA, Edite *et al.* (2003). *Saber escrever, Saber Falar*. Lisboa: Dom Quixote.
- FERREIRO, Emilia/PALACIO, Margarita Gomes (2003). *Os processos de leitura e escrita: Novas Perspectivas*. Porto Alegre: Artmed.
- GALLMANN, Peter (1986). The Graphic Elements of German Written Language. In G. AUGST (ed.), *New Trends in Graphemics and Orthography*. Berlin: Walter de Gruyter, pp. 43-51.
- GOODMAN, Kenneth (2003). O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In E. Ferreiro, M. Gomes PALACIO (eds.), *Os processos de leitura e escrita: Novas Perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, pp. 11-23.
- GOSWAMI, Usha (1998). The Role of Analogies in the Development of Word Recognition. In J. METSALA and L. EHRI (eds.), *Word Recognition in Beginning Literacy*. London: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 41-48.
- HOFFMANN, Charlotte (1991). *An Introduction to Bilingualism*. London and New York: Longman, pp. 189-210.
- HORNBERGER, Nancy (1989). Continua of biliteracy. *Review of Educational Research*, Vol. 59 No.3, Fall 1989, pp. 271-296.
- HUDELSON, Sara (1999). Literacy development of second language children. In F. GENESEE (ed.), *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 129-158.

- KASATKIN, Leonid *et al.* (1989). *Russkiy Yazyk* (The Russian Language). Vol. I. Moscow: Prosveshchenie.
- KEATING, Maria Clara (2005). The person in the doing: negotiating the experience of self. In D. BARTON and K. TUSTING (eds.), *Beyond Communities of Practice*. London: Cambridge University Press.
- KENNER, Charmian (2004). *Becoming Biliterate. Young children learning different writing systems*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- KRESS, Gunther (1997). *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge.
- KRESS, Gunther (2000). *Early Spelling: Between convention and creativity*. London: Routledge.
- LAVE, Jean/WENGER, Etienne (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARTIN-JONES, Marilyn/HELLER, Monica (1996). *Education in Multilingual Settings. Discourse, Identities and Power. Linguistics and Education*, Vol. 8, No. 1.
- MATEUS, Maria Helena Mira/ANDRADE, Ernesto (2000). *The Phonology of Portuguese*. Oxford: Oxford University Press.
- MATEUS, Maria Helena Mira *et al.* (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Metsala, Jamie/EHRI, Linnea (eds.) (1998). *Word Recognition in Beginning Literacy*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- NEVES, Manuela Castro/MARTINS, Margarida Alves (2000). *Descobrimo a linguagem escrita*. Lisboa: Escolar Editora.
- ROGOFF, Barbara *et al.* (2002). *Learning Together: Children and Adults in a School Community*. Oxford: Oxford University Press.
- ROGOFF, Barbara (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press.
- SHEERER, Eckart (1986). Orthography and lexical access. In G. AUGST (ed.), *New Trends in Graphemics and Orthography*. Berlin: Walter de Gruyter, pp. 262-286.
- VELOSO, João Manuel Pires da Silva e Almeida (2003). Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico. Tese do doutoramento, Universidade do Porto.
- VYGOTSKY, Lev S. (1991). Problema kul'turnogo razvitiya rebenka (The problem of cultural development of the child). *Vestnik of Moscow State University*, Vol. 14 Psychology, No. 4, pp. 5-18.