

**PAPEL DA CONSCIENTIZAÇÃO LINGÜÍSTICA PARA UMA
PEDAGOGIA DO PLURILINGUISMO NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLA¹**

**THE ROLE OF LANGUAGE AWARENESS FOR A PEDAGOGY OF
PLURILINGUALISM IN THE FIRST YEARS OF SCHOOLING**

Ingrid Kuchenbecker Broch

PPG-LETRAS/UFRGS

Resumo

Este trabalho tem como objetivo contribuir com os estudos de educação plurilíngue e intercultural nos anos iniciais de educação básica. Pretende-se identificar em que medida a introdução à diversidade de línguas, baseada em uma abordagem de conscientização linguística, pode contribuir para a construção de uma competência plurilíngue e cultural nos anos iniciais da educação básica. Para tanto, discute-se o conceito de conscientização linguística em abordagens plurais no ensino de línguas. Os dados constam de entrevistas com alunos do quarto ano do Ensino Fundamental, monolíngues em português.

Palavras-Chave: ensino e aprendizagem de línguas nos anos iniciais, conscientização linguística, educação plurilíngue e intercultural

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil

Abstract

This paper aims to contribute to the studies of plurilingual and intercultural education in the early years of schooling. It is intended to identify to what an extent the introduction to the diversity of languages based on a language awareness approach can contribute to the construction of a plurilingual and intercultural competence in the early years of education. Therefore, we discuss the concept of language awareness in pluralistic approaches in language teaching. The data consist of interviews with Portuguese monolingual students.

Keywords: language learning and teaching in the early years; language awareness, plurilingual and intercultural education

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se no âmbito de uma pesquisa, ainda em andamento, intitulada “Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares”. Neste artigo, apresento uma análise exploratória das habilidades metalinguísticas de crianças de quarto ano do Ensino Fundamental (EF), suas percepções sobre a diversidade de línguas e as semelhanças e diferenças entre as línguas. Para tanto, consideram-se três grupos de alunos, a saber: 1º) alunos com grande exposição à diversidade de línguas no currículo escolar; 2º) com pouca exposição e; 3º) sem exposição. Usamos o termo diversidade para designar a “coexistência de diferentes”, em oposição à pluralidade como “a postura de se constituir plural diante da diversidade” (cf. Altenhofen & Broch 2011, p. 17). Ambos os conceitos constituem o pressuposto básico deste artigo, central para uma “pedagogia do

plurilinguismo”, qual seja de que a oferta plurilíngue estabelece as condições para uma competência e comportamento plurilíngues.

Pouco se sabe ou nada sobre o que as crianças sabem de e sobre línguas, como elas percebem ou não as diferenças entre as línguas. O que muda quando as crianças são expostas a línguas diferentes, nos anos iniciais da educação básica? A hipótese que se tem é de que crianças que foram expostas a várias línguas, além de construírem uma competência plurilíngue, passam a estabelecer relações entre o funcionamento de outras línguas com a sua própria língua, favorecendo o desenvolvimento de habilidades metalingüísticas e de intercompreensão cultural (Simões, 2006 e Lourenço & Andrade, 2011).

A questão que se coloca nesta pesquisa diz respeito, portanto, ao não aproveitamento das potencialidades da diversidade linguística nos anos iniciais como uma forma de construir conhecimento linguístico para além da sala de aula, a favor de uma educação plurilíngue e intercultural, vista pela UNESCO como um “direito universal”, conforme Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (ver Oliveira, 2003) para uma educação inclusiva e de qualidade.

Se, de um lado, convivemos com a diversidade linguística e cultural em todos os setores da sociedade e esta é inerente ao ser humano e às relações sociais, justificando ações como a criação do “Inventário Nacional da Diversidade Linguística” (cf. Decreto nº **7.387, de 09 de dezembro de 2010**), de outro, observamos seu apagamento em contextos educacionais institucionalizados que ignoram, ocultam ou reprimem as marcas e repertórios

linguísticos, em prol de uma unidade linguística calcada numa língua única e abstrata, identificada como norma-padrão.

A partir destes pressupostos, pretendemos contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia do plurilinguismo (Altenhofen & Broch, 2011) nos anos iniciais, através do incentivo da diversidade de línguas, baseada em uma abordagem de “conscientização linguística” (language awareness), conforme veremos a seguir. Com isso, colocam-se as seguintes perguntas:

- 1) Que línguas são citadas por alunos do quarto ano do EF, monolíngues em português, em resposta à pergunta “Que línguas você já ouviu falar?”?
- 2) Em que medida a exposição institucionalizada à diversidade de línguas no currículo escolar nos anos iniciais pode contribuir para a construção de uma competência plurilíngue e intercultural? Se há indícios, quais seriam?

2. DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO CURRÍCULO ESCOLAR DOS ANOS INICIAIS

Se olharmos para o contexto educacional brasileiro, especificamente para os anos iniciais da escolaridade, nos deparamos, ainda, com uma série de mitos e crenças sobre a introdução de Línguas Estrangeiras (LEs), tanto por parte de professores especialistas dos anos iniciais, como, muitas vezes, pelos próprios professores de LEs (ver Altenhofen, 2004; Schneider, 2007). Tais atitudes de resistência ou estranhamento da diversidade linguística não apenas reforçam a ideologia monolíngue de “uma língua – uma nação”, como também

colocam obstáculos à própria aprendizagem da língua legitimada pela escola, neste caso, a língua portuguesa.

Alguns trechos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) que se referem à diversidade enfatizam o seguinte:

A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. (1997, p. 21)

(...)

Mesmo em regiões onde não se apresente uma diversidade cultural tão acentuada, o conhecimento dessa característica plural do Brasil é extremamente relevante, pois, ao permitir o conhecimento mútuo entre regiões, grupos e indivíduos, consolida o espírito democrático. (1997, p. 21)

(...)

Tratar de bilinguismos e multilinguismos é uma forma de mostrar a riqueza da diversidade que sabe desenvolver-se mantendo elementos comuns e elementos

singulares. Será possível trabalhar a importância da língua como fator de identidade para um grupo étnico, tratando da estrutura e do uso das diferentes línguas das etnias indígenas presentes no Brasil, ou da manutenção da língua do país de origem em colônias de imigrantes. (1997, p.55)

Observa-se que alguns professores dos anos iniciais, na tentativa de dar visibilidade à diversidade e cultura de outros povos, empenham-se em promover atividades folclóricas, festivais e festas típicas de imigrantes ou celebrações como o Dia do Índio. Entretanto, muitos destes eventos servem apenas para reforçar estereótipos presentes na nossa sociedade.

Nos termos de uma planificação linguística, coloca-se a questão prática sobre como inserir esta diversidade no currículo escolar dos anos iniciais, de forma a contribuir para uma educação plurilíngue mais consciente e, por isso, planejada, que se estenda para além da organização pontual de festas típicas?

Vale lembrar que, no Brasil, o ensino de LE nas escolas públicas inicia oficialmente no sexto ano do EF de nove anos; normalmente, portanto, a idade dos alunos gira entre onze e doze anos. Algumas escolas, principalmente as instituições privadas, introduzem uma LE nos primeiros anos do EF. O número de escolas que oferecem uma educação bilíngue de prestígio é muito reduzido. Entretanto, mesmo iniciando o ensino de LE nos anos iniciais, na maioria das vezes este se caracteriza pela falta de integração entre os professores de línguas, que, devido a uma formação compartimentada, acabam reproduzindo o modelo tradicional, caracterizado pelo ensino isolado de uma LE.

Estudos recentes na Europa (Andrade & Araujo e Sá, 2001; Candelier et al., 2004; Bastos, Gonçalves, Pinho e Simões, 2008; Hélot & De Mejía, 2008; Andrade & Martins,

2010; Andrade, Lourenço & Sá, 2010) apontam para a importância de abordagens plurais no ensino/aprendizagem de línguas nos anos iniciais da educação básica, visando a inclusão do indivíduo na sociedade plural do século XXI, caracterizada pela diversidade linguística e cultural. Os resultados apontam um contexto favorável para o desenvolvimento a) de habilidades linguísticas e b) de atitudes positivas frente à diversidade linguística e cultural, bem como c) de motivação para aprendizagem de outras línguas (Candelier et al. 2004).

3 COMPETÊNCIA PLURILÍNGUE ATRAVÉS DE ABORDAGENS PLURAIS

Conforme exposto acima, o grande desafio que se coloca para a escola consiste em valorizar a diversidade linguística e cultural presente nos contextos educacionais e sociedade de forma concreta, em sua totalidade, ultrapassando a oferta de LEs numa perspectiva aditiva de currículo. Segundo Beacco (2010), uma educação plurilíngue e intercultural abrange:

(...) aquisição de competências, conhecimento, disposições e atitudes, diversidade de experiências de aprendizagem e construção de identidades culturais individuais e coletivas. Seu objetivo é tornar o ensino mais eficaz e aumentar sua contribuição, tanto para o sucesso escolar de alunos mais vulneráveis como para a coesão social (Beacco, 2012, p.7)².

² (...) acquisition of competences, knowledge, dispositions and attitudes, diversity of learning experiences, and construction of individual and collective cultural identities. Its aim is to make teaching more effective, and increase the contribution it makes, both to school success for the most vulnerable learners, and to social cohesion.

De acordo com o Quadro Comum Europeu (2001, p.23), é preciso considerar que, em uma abordagem plurilinguística,

(...) línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.

Candelier et al. (2004) distinguem entre abordagem plural e singular. A primeira é definida como uma abordagem de ensino em que o aprendiz trabalha com várias línguas simultaneamente. A segunda, por outro lado, corresponde a uma abordagem em que o ensino prioriza uma única língua ou cultura em um trabalho isolado.

Segundo Candelier et al., podem-se identificar três tipos de abordagens plurais. O primeiro tipo, conhecido como ensino/aprendizagem de línguas integradas consiste em estabelecer associações entre um número limitado de línguas. Nesta abordagem, a língua de ensino da escola é utilizada para facilitar a aprendizagem da primeira LE; posteriormente, estas duas línguas são utilizadas para estabelecer associações na aprendizagem de uma segunda LE. Este modelo é muito utilizado em escolas que possuem como objetivo desenvolver habilidades comunicativas, linguísticas e culturais em cada um dos cursos. Um segundo tipo de abordagem plural é denominado de intercompreensão consiste em trabalhar paralelamente com diversas línguas da mesma família linguística. Por fim, tem-se a abordagem conhecida como *awakening to languages* (despertar para as línguas) que surge com a determinação de romper com o isolamento e segmentação que costuma acompanhar o ensino de línguas nas escolas (Candelier et al, 2004).

Esta última abordagem baseia-se no movimento conhecido como language awareness (Hawkins, 1984, 1999), traduzido aqui como conscientização linguística, o qual busca uma inclusão maior do repertório linguístico do aluno e das línguas presentes na comunidade local (community languages), entre as quais línguas de imigração e de imigrantes e demais línguas minoritárias (ver Hélot & Young, 2006; Anderson, Kenner & Gregory, 2008),

4 CONSCIENTIZAÇÃO LINGÜÍSTICA NAS PRÁTICAS CURRICULARES

O ponto de partida para compreendermos o conceito de conscientização linguística (CL) está no trabalho de Hawkins, o qual tinha por base cobrir a lacuna (bridge the gap) entre o ensino de língua materna (LM) e o ensino de LE. Em seu livro *Awareness of language: an introduction*, Hawkins (1984) justificava a introdução de uma disciplina chamada “língua”. A abordagem utilizada nesta aula de língua deveria basear-se no conceito de awareness to language. Este conceito é definido por Hawkins (1984, 1999) como um propósito prático e utilitário que consiste em: a) providenciar um vocabulário comum para os diferentes campos da educação linguística (LM, LE, línguas da comunidade); b) preparar o caminho para os cursos de puericultura no quarto e quinto anos do ensino secundário; c) facilitar a discussão da diversidade linguística; bem como d) desenvolver habilidades de audição.

Neste contexto de abordagens plurais, o termo conscientização linguística aparece como sinônimo de sensibilização à diversidade linguística e *éveil aux langues*. Além disso, destaca o propósito de despertar os alunos para as línguas, para a linguagem verbal e suas

funções (cf. CANDELIER et al., 2004; SÁ, 2007). Segundo Candelier (2000), a sensibilização à diversidade linguística e cultural favorece o desenvolvimento em três grandes dimensões, as quais se referem a) às representações e atitudes face às línguas, b) às capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva (capacidades de observação e raciocínio) e c) ao desenvolvimento de uma cultura linguística (saberes relativos às línguas) (2000).

No que diz respeito às representações e atitudes face às línguas, existem estudos recentes realizados em contextos educacionais em que foram desenvolvidas práticas inovadoras de sensibilização à diversidade linguística e cultural (cf. Young & Helot, 2006; Lourenço & Andrade, 2011) que demonstram que os alunos modificam a sua atitude em relação às línguas e às comunidades que as falam, mostrando-se mais interessados em relação às línguas e culturas em geral e, inclusive, com capacidades para obter melhores resultados escolares (cf. Andrade & Sá, 2001).

Lourenço & Andrade (2011) reiteram a importância de abordagens plurais nos currículos escolares desde os primeiros anos, “quer em ambientes multilíngues, quer em ambientes monolíngues, como forma de favorecer o sucesso escolar e o desenvolvimento da competência plurilíngue e intercultural ao longo da vida” (Lourenço & Andrade, 2011, p. 340).

No que se refere à capacidade metalinguística, trabalhos como de Simões (2006) e Lourenço & Andrade (2011) confirmam que as práticas de sensibilização à diversidade linguística potencializam o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas na medida em

que os indivíduos são expostos a situações de comparação entre as línguas, aumentando a consciência entre as semelhanças e diferenças. Segundo Lourenço & Andrade,

A Conscientização das crianças sobre as semelhanças e diferenças entre as línguas também foi visível na maneira como elas reconheceram proximidades entre as línguas românicas (por exemplo, as palavras em português e espanhol para 'mouse' - 'rato' e 'ratón'), ao contrário das línguas germânicas (por exemplo, o português "sereia" e do Inglês 'mermaid')³ (Lourenço & Andrade, 2011, p.358 e 359).

Neste sentido, a exposição à diversidade de línguas nos anos iniciais da educação básica pode aumentar a capacidade do indivíduo de reflexão sobre o sistema da língua no que se refere a elementos fonéticos, lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa relatada no presente artigo foi realizada com três grupos de alunos brasileiros, entre 9 e 11 anos, estudantes do quarto ano do EF de duas escolas públicas de Porto Alegre, sendo eles: a) Grupo 1: contexto com exposição institucional à diversidade de línguas, além do português, no currículo escolar, do primeiro ao quarto ano; b) Grupo 2: contexto com exposição reduzida à diversidade de línguas, porém uma intervenção de cinco aulas de sensibilização à diversidade linguística no quarto ano; c) Grupo 3: contexto sem

³ Children's awareness of the similarities and differences between languages was also visible in the way they recognized proximities between the Romance languages (e.g. the Portuguese and Spanish words for 'mouse' - 'rato' and 'ratón'), as opposed to the Germanic languages (e.g. the Portuguese 'sereia' and the English 'mermaid')

exposição institucional a outras línguas além do português. A seguir descreverei cada um dos contextos.

5.1 CONTEXTOS PARTICIPANTES

Escola A: Trata-se de uma escola de educação básica pública federal, com aproximadamente 900 alunos. Localiza-se na periferia de Porto Alegre. Realiza sorteio público como forma de ingresso. Esta escola possui um plano de ampliação da oferta e de carga horária de línguas estrangeiras que vem sendo implementado gradativamente desde 2009. A coleta de dados foi realizada numa turma de 4º ano, com 25 alunos, identificada neste estudo como Grupo 1. Dos 25 alunos participantes da pesquisa, 25 (100%) são monolíngues em português. Segue um breve histórico das línguas estudadas pelos alunos pesquisados, além da abordagem utilizada:

1º ano do EF: a introdução das línguas inglesa e espanhola ocorreu no segundo semestre. As professoras de inglês e espanhol ministraram as aulas juntas; dispuseram para tanto de uma carga horária de duas horas/aula semanais. A abordagem foi integrada e se baseou em temas trabalhados paralelamente com a professora titular;

2º ano do EF: as professoras de inglês e espanhol continuaram o trabalho de forma integrada, mas as trocas com a professora da turma passaram a ser menos frequentes;

3º ano do EF: o trabalho integrado entre as línguas inglesa e espanhola sofreu algumas interrupções devido a problemas de pessoal no quadro docente da escola. As aulas de inglês e espanhol continuaram, no entanto as atividades integradas sofreram uma redução.

4º ano do EF: as línguas ministradas durante o ano letivo em que ocorreu a pesquisa foram espanhol, francês e alemão.

Escola B: Escola estadual de EF com aproximadamente 600 alunos, localiza-se em um bairro de classe média na região metropolitana de Porto Alegre. O ensino de LE inicia no 6º ano do EF. A coleta de dados foi realizada em duas turmas de 4º ano do EF. O Grupo 2, com 20 alunos, dos quais 20 são monolíngues em português, e o Grupo 3, com 17 alunos, dos quais 17 são igualmente considerados monolíngues em português. Observa-se que os alunos pesquisados não possuem aulas de LE na grade curricular, nessas séries iniciais.

5.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Com o objetivo de conhecer quais línguas fazem parte do universo de crianças do quarto ano do EF, bem como suas capacidades de refletir sobre as semelhanças e diferenças entre as línguas, nos três contextos descritos acima, optou-se pela realização de entrevistas individuais dos participantes com a pesquisadora. A entrevista proporcionou ao participante o distanciamento necessário entre ele, enquanto sujeito, e o objeto, que neste caso é a própria língua ou as línguas. Para tornar explícito o seu pré-conhecimento e percepção das línguas, o participante precisou verbalizar esse conhecimento prévio, utilizando a linguagem/língua para falar da própria língua, ou seja, a metalinguagem.

Para a entrevista foram utilizadas as sete perguntas feitas aos participantes do projeto Já-Ling (Candelier et al., 2001-2004, disponível em: <<http://jaling.ecml.at/>>). O presente estudo utilizou as mesmas perguntas, total de sete, sendo que a segunda pergunta foi adaptada para a realidade do contexto pesquisado. São elas: 1) De quais línguas você já

ouviu falar? 2) “Brasileiro” é uma língua? 3) O que faz com que uma língua seja diferente de outra? 4) Os animais têm uma língua? Por que você acha isso? 5) Como as pessoas aprendem línguas? 6) O que é uma palavra? 7) O que você gostaria de pesquisar se fosse um(a) pesquisador(a) de línguas?.

Cada aluno foi chamado individualmente para ser entrevistado pela pesquisadora, que antes de fazer as sete perguntas descritas acima, perguntava a idade da criança, a língua falada em casa e a profissão dos pais para obter o perfil dos participantes. Após o primeiro dia de entrevistas, percebi que alguns alunos, já no dia seguinte, me procuraram para acrescentar informações às suas respostas, provavelmente porque, no momento da entrevista, não sabiam ou não haviam se dado conta, ou ainda, passaram a se dar conta depois da entrevista. Neste momento, constatei que a própria entrevista poderia desencadear nos entrevistados uma maior atenção e reflexão sobre as questões abordadas. Com o intuito de verificar se a aplicação deste instrumento poderia aumentar a conscientização linguística dos entrevistados, optou-se por realizar a entrevista inicial, chamada de pré-entrevista, apenas com a primeira metade dos três grupos de participantes, que será identificada como parte “a”. A segunda metade de cada grupo, denominada de “b”, não foi chamada para a pré-entrevista. A pesquisadora solicitou aos alunos da pré-entrevista que não comentassem com seus colegas nada do que foi perguntado. Ao final de cinco semanas, os alunos dos Grupos 1a, 2a e 3a foram chamados novamente para responderem às mesmas perguntas individualmente; esta etapa foi chamada de pós-entrevista. Além destes, também participaram da pós-entrevista os alunos dos Grupos 1b, 2b e 3b.

Desta forma, a coleta de dados constou dos seguintes instrumentos: 1) pré-entrevista individual de sete perguntas, gravada com os Grupos 1a, 2a e 3a; 2) registro de cinco aulas

de línguas ministradas no Grupo 2 pela pesquisadora, em parceria com outros professores;
 3) pós-entrevista individual com a pesquisadora, gravada com todos os alunos, repetindo as mesmas sete perguntas realizadas na pré-entrevista.

As entrevistas duraram em média 10 a 15 minutos e foram gravadas em áudio. Todas as respostas dos participantes foram transcritas. Para fins desta pesquisa, serão analisadas as respostas das perguntas 1) e 3). Entre a pré-entrevista e a pós-entrevista estendeu-se um intervalo de cinco semanas, para todas as turmas, conforme mostra a Tabela 1 abaixo.

Tabela 1: Divisão dos grupos para realização da pré-entrevista.

Grupo 1 (25 alunos)		Grupo 2 (18 alunos)		Grupo 3 (16 alunos)	
Grupo 1a	Grupo 1b	Grupo 2a	Grupo 2b	Grupo 3a	Grupo 3b
12 alunos	13 alunos	10 alunos	8 alunos	8 alunos	8 alunos
Pré-entrevista		Pré-entrevista		Pré-entrevista	
Aulas de LE	Aulas de LE	Intervenção de 5 aulas de línguas	Intervenção de 5 aulas de línguas		
Pós-entrevista	Pós-entrevista	Pós-entrevista	Pós-entrevista	Pós-entrevista	Pós-entrevista

Das cinco aulas ministradas no Grupo 2, a pesquisadora ministrou as três primeiras, sendo as duas últimas ministradas por professores convidados. Esta etapa da pesquisa encontra-se resumida na Tabela 2 abaixo:

Tabela 2: Resumo das atividades desenvolvidas no Grupo 2.

	Assunto	Línguas enfatizadas	Atividades
1ª aula	Que línguas fazem parte da minha vida e Cumprimentos formais e informais. Variedades e língua padrão	Língua Portuguesa (língua materna)	1. Pintar as línguas no corpo humano desenhado numa folha; 2. Listar cumprimentos formais e informais e escolher um destes para desenhar a situação de uso.
2ª aula	Cumprimentos formais e informais.	Língua Inglesa	1. Listar cumprimentos formais e informais e escolher um destes para desenhar a situação de uso.
3ª aula	Cumprimentos formais e informais.	Língua Alemã	1. Listar cumprimentos formais e informais e escolher um destes para desenhar a situação de uso. 2. Comparar os

			cumprimentos formais e informais em inglês e alemão.
4ª aula	Apresentação de várias línguas, incluindo línguas minoritárias e dialetos.	Várias línguas	Aula interativa com apresentação de slides mostrando aspectos fonológicos, lexicais e a códigos escritos de diversas línguas.
5ª aula	Inclusão social	LIBRAS	Conversa informal, apresentação do Livro “O Feijãozinho surdo” e vídeo.

Para uma visão geral do contexto de cada participante da pesquisa e dos respectivos procedimentos de coleta de dados, veja-se Tabela 3.

Tabela 3: Tabela-resumo sobre o contexto e procedimentos de coleta de dados.

Contextos	Escola A	Escola B	
Participantes	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Números de alunos	25 alunos	20 alunos	17 alunos

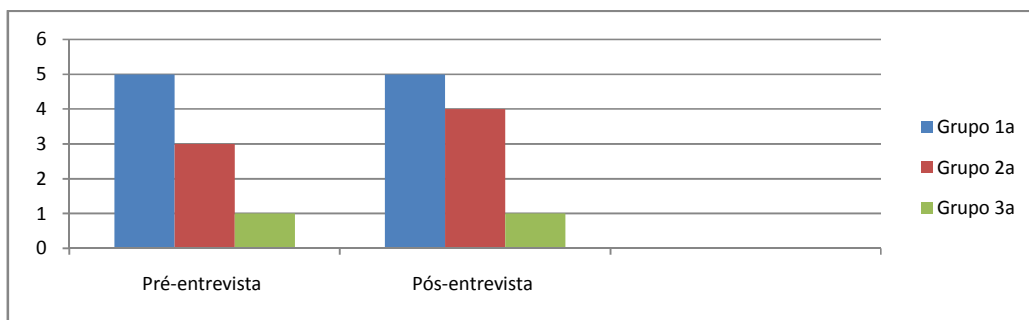
		(18 alunos participaram da pesquisa)	(16 alunos participaram da pesquisa)
Ensino de línguas adicionais no currículo	A partir do 2º semestre do 1º ano do EF	A partir do 6º ano do EF	A partir do 6º ano do EF
Línguas adicionais ministradas no currículo nas Turmas pesquisadas	Inglês, espanhol, francês e alemão	Nenhuma	Nenhuma
Pré-entrevista individual	Grupo 1a	Grupo 2a	Grupo 3ª
Uma aula semanal (45min) baseada na abordagem “Awakening to languages”. Total de aulas: 5		Somente neste grupo	
Pós-entrevista individual	Todos	Todos	Todos

6 ANÁLISE DOS DADOS

Para os fins deste artigo, selecionamos para análise as duas perguntas seguintes: 1) De qual(is) língua(s) você já ouviu falar? e 2) O que faz com que uma língua seja diferente da outra? Para tanto, foram comparados os resultados da pré- e da pós-entrevista nos três contextos da pesquisa.

A primeira pergunta indaga sobre o conhecimento e a experiência de cada aluno no que se refere à pluralidade de línguas. A comparação dos dados da pós-entrevista e da pré-entrevista realizada somente com os Grupos 1a, 2a e 3a (cf. Gráfico 1) aponta que mesmo o Grupo 2a, proveniente de contexto escolar sem exposição à diversidade de línguas, que no entanto recebeu um reforço atividades adicionais de exposição à diversidade (cinco aulas), apresentou um crescimento no número de línguas citadas. Tal acréscimo não foi observado, por exemplo, no Grupo 3 (sem exposição institucional à diversidade de línguas). Considerando que os Grupos 2a e 3a pertencem à mesma escola e seguem a mesma metodologia, pode-se afirmar que a intervenção simples de cinco aulas realizada no Grupo 2 já contribuiu para aumentar o conhecimento sobre a existência de outras línguas destes alunos. Esta constatação, apesar de parecer indicar uma solução simples, ainda não garante uma conscientização linguística plena, mas mostra a eficácia de apresentar – e problematizar – o que normalmente é silenciado ou ignorado, simplesmente por não se reconhecer sua pertinência ou valor no contexto em que se atua.

Gráfico 1: Número de línguas citadas pela maioria dos alunos dos Grupos 1a, 2a e 3a.



Nos gráficos 2 e 3, aparecem as nove línguas mais citadas na pré- e pós-entrevistas realizadas com os Grupos 1a, 2a e 3a. O inglês e o espanhol foram as línguas mais citadas, sendo que no Grupo 1a estas línguas estão em nível de igualdade com o alemão e o francês, visto que estas quatro línguas estão presentes no currículo escolar destes alunos. O mesmo não ocorre nos Grupos 2a e 3a.

Gráfico 2: Pré-entrevista.

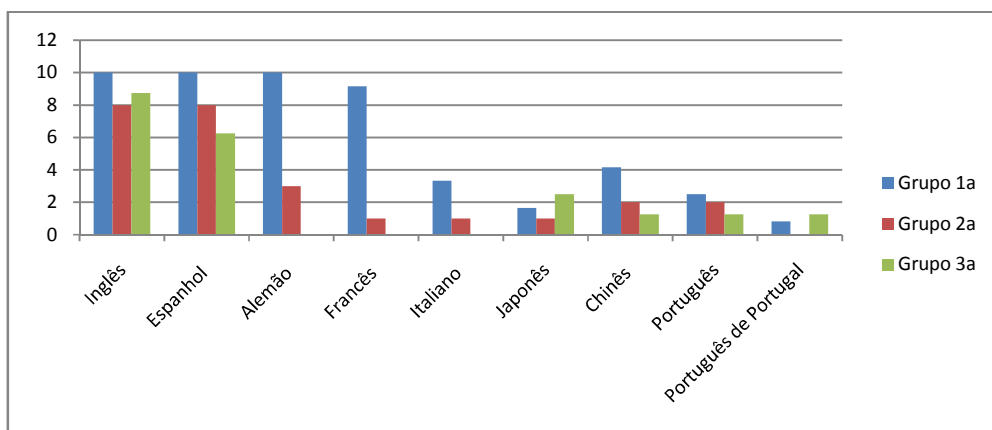
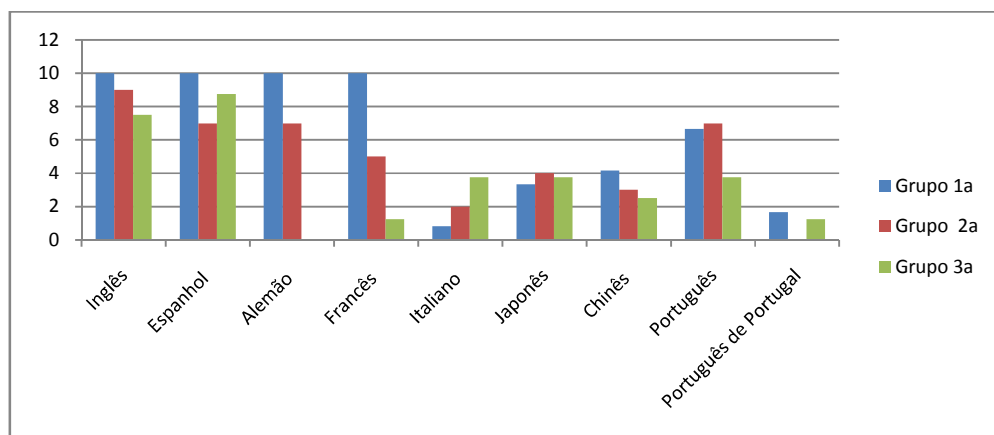


Gráfico 3: Pós-entrevista.



Entre as línguas mais citadas pelos alunos dos Grupos 1a, 2a e 3a na pré-entrevista, estão o inglês, o espanhol, o japonês, o chinês e o português. Chama a atenção que as línguas alemão, francês, italiano não foram citadas pelo Grupo 3a. O português de Portugal, além disso, não foi citado pelo Grupo 2a. Analisando as línguas mais citadas pelos três grupos, percebe-se que o inglês e o espanhol se destacam por seu status de LEs e internacionais mais presentes na mídia e no currículo da maioria das escolas, como é o caso da escola 2, depois do sexto ano do EF. O inglês representa uma língua presente em uma quantidade de músicas, jogos de video-game e filmes. O contato e interação dos participantes da pesquisa com esta língua é, por isso, mais acentuado. O espanhol equivale à língua dos países que fazem fronteira com o nosso país, além de ser uma língua de oferecimento obrigatório no Ensino Médio.

Apesar da distância geográfica e cultural, o japonês e o chinês, mesmo com índices menores, aparecem entre as cinco línguas mais citadas pelos três grupos. Isso parece evidenciar o interesse global nessas línguas asiáticas, especialmente o mandarim, provavelmente em virtude de fatores mercadológicos. Esta tendência é confirmada, até certo ponto, pelas respostas dos alunos e reflete, possivelmente, a influência do meio.

Através de programações infantis, na televisão, e produtos importados, estabelecem-se elos de ligação entre estas línguas e as crianças, propiciando algum tipo de interação. Em outras palavras, pode-se afirmar que a proximidade se dá pela interação direta nas atividades do dia a dia. Isso explica, por exemplo, o baixo índice (0%) com que foi mencionada a língua alemã no Grupo 3. Apesar da presença de comunidades alemãs próximas de Porto Alegre (aproximadamente 80 km), a mesma não faz parte da interação diária em particular desses alunos. Já o percentual de alunos que mencionou a língua alemã na pré-entrevista do Grupo 2 foi de 30%. Após sofrer a intervenção das cinco aulas, em que uma das línguas apresentadas foi a língua alemã, onde os alunos realizaram atividades práticas, de audição, de pronúncia e escrita de saudações nesta língua, o percentual desta língua aumentou para 70%, ao passo que no Grupo 3, o percentual se manteve em 0%. Estes resultados confirmam, ao meu ver, a relevância da escola ao proporcionar a interação com línguas diversas, promovendo atividades didáticas adequadas no sentido de uma pedagogia para o plurilinguismo que não se restringe apenas aos anseios de proficiência linguística, mas que considera o conjunto dos objetivos de uma educação plural e multidisciplinar. A língua, por sua natureza, traz consigo costumes, cultura, localização geográfica, religião etc. E, com isso, a descoberta de mundos novos e o desenvolvimento de habilidades distintas.

Apesar de constituir a língua materna do conjunto dos participantes, o português não foi a língua mais citada entre as cinco. A explicação desse fato se deve, provavelmente, à sua condição de língua próxima e natural, isto é, sua obviedade. Apesar disso, observa-se um aumento na citação desta língua na pós-entrevista (cf. Gráfico 3). Pode-se inferir novamente que a pré-entrevista tenha se configurado como um momento de reflexão, pois inclusive alguns alunos do Grupo 3a, mesmo sem qualquer tipo de intervenção no intervalo

entre a pré- e a pós-entrevista, acabaram incluindo sua língua materna, língua oficial do currículo escolar. Apesar disso, nos Grupos 1a e 2a tal consciência foi mais evidente, o que comprova a importância da escola para abrir um espaço contínuo de reflexão de e sobre língua(s), incluindo a própria língua portuguesa em atividades didáticas integradas com outras línguas e estabelecendo relações entre estas.

Cabe acrescentar, por fim, a associação feita por um número considerável de alunos entre língua e país, por exemplo “chileno”, “cubano”, “americano”, corroborando com a crença de uma língua - uma nação. Paralelamente, observa-se que um número reduzido de alunos dos Grupos 1 e 2 citaram línguas periféricas como, no Grupo 1, latim, tcheco, eslovaco, holandês, búlgaro e russo, e, no Grupo 2, turco, árabe, russo, híndi e polonês. O mesmo não aconteceu com os alunos do Grupo 3. Pode-se inferir, uma vez mais, que os alunos que possuíram uma exposição institucionalizada à diversidade de línguas podem aumentar a sua conscientização sobre a existência de outras línguas, despertando uma maior sensibilidade não só para as línguas apresentadas na escola, mas estendendo esta percepção para as línguas existentes no mundo.

Ao analisarmos a segunda pergunta, verificou-se que esta exigiu um momento maior de reflexão por parte dos alunos sobre sua experiência com línguas diferentes. Um grande número de alunos, em um primeiro momento, limitou-se a concordar que “as línguas são diferentes”. Neste caso, a pesquisadora indagou o aluno de que modo as línguas eram diferentes, e se o aluno poderia dar um exemplo.

Na pós-entrevista com todos os alunos, a maioria dos alunos do Grupo 1 mencionou diferenças no jeito de falar e escrever. Mencionaram, especialmente, as palavras e letras

diferentes. Nos Grupos 2 e 3, a maioria dos alunos mencionou diferenças apenas no “jeito de falar”, em virtude de “sotaques diferentes”.

Todas as respostas dadas pelos alunos foram categorizadas. Nos Gráficos 4 e 5 abaixo, aparecem os dados, respectivamente, da pré- e pós-entrevista com os Grupos 1a, 2a e 3a.

Gráfico 4: Pré-entrevista: Como as línguas são diferentes?

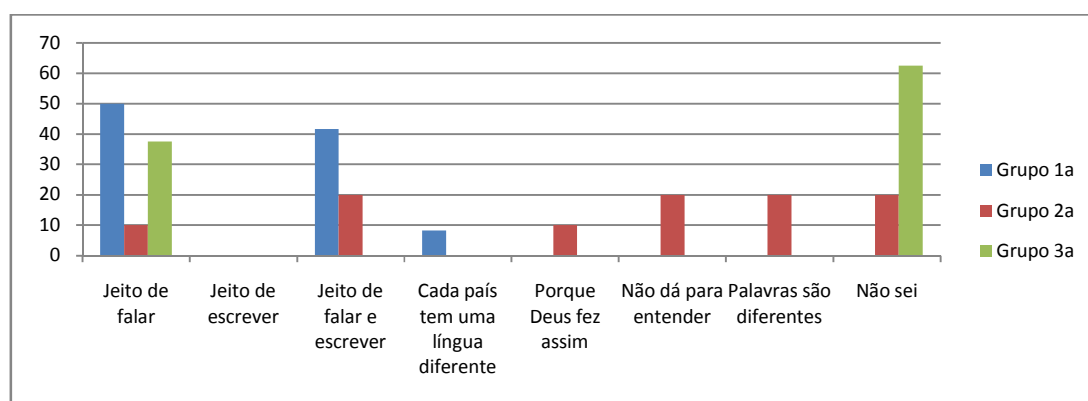
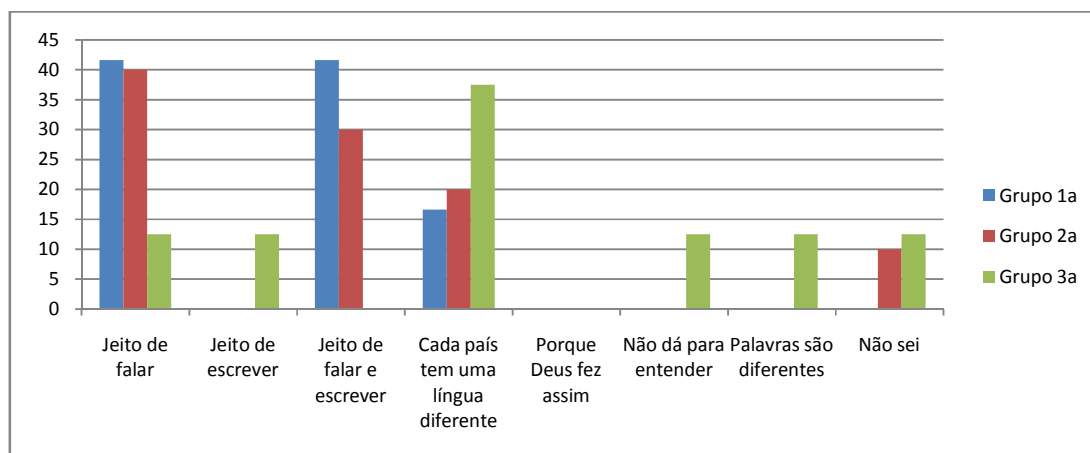


Gráfico 5: Pós-entrevista: Como as línguas são diferentes?



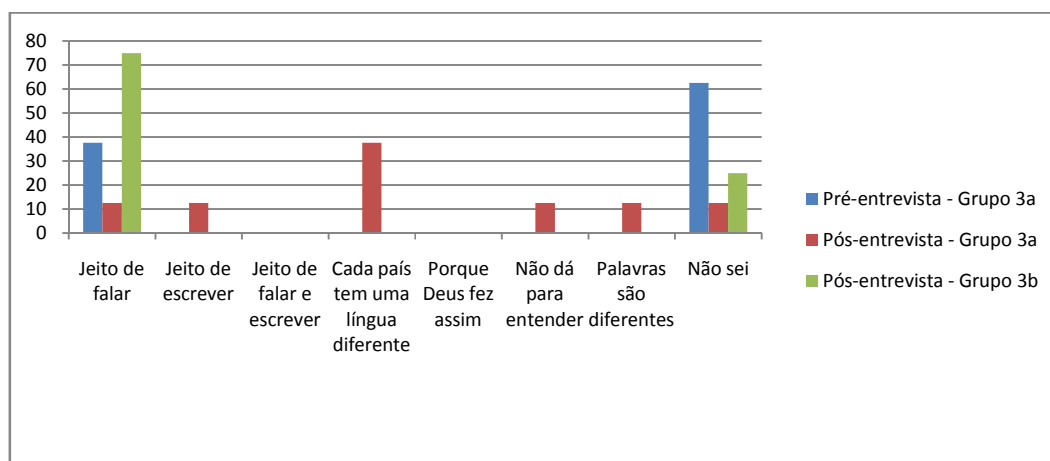
A respostas da categoria “não sei”, nas colunas de pré- e pós-entrevista, apontam um índice de 0% no Grupo 1a. Enquanto isso, no Grupo 2a, registra-se uma redução de 20%, na pré-entrevista, para 10%, na pós-entrevista. Isso mostra que, após cinco semanas, estes alunos, possivelmente, construíram representações e hipóteses sobre o modo como as línguas se distinguem. O mesmo aconteceu no Grupo 3a, onde este percentual caiu de 62,5%, na pré-entrevista, para 12,5%, na pós-entrevista. Considerando que o Grupo 3a não teve aulas de outras línguas no currículo, pode-se inferir que a entrevista tenha propiciado ou desencadeado um processo de atenção mais consciente sobre as diferenças entre as línguas.

Ainda olhando para o Grupo 3 (ver Gráfico 6), percebe-se que, na pré-entrevista, os alunos citaram apenas uma diferença “Jeito de falar” e “não sei” como significativa. Na pós-entrevista, estes mesmos alunos citam cinco diferenças, e o número de alunos que havia dito “não sei” diminuiu.

Vale destacar que as línguas são utilizadas por todos e em todas as áreas do conhecimento, mas raramente este fenômeno – a “língua” – é discutido em uma aula. Estabelece-se o que Paraíso (1996) denomina de “campo de silêncio” em torno de algo que

reclama para ser discutido e problematizado. Esta era uma das preocupações de Hawkins quando propôs uma disciplina-ponte entre as línguas, o objetivo era abrir um espaço de reflexão sobre língua, de línguas e suas funções. Uma abordagem plural baseada na conscientização linguística promove a integração do ensino de línguas através de um diálogo explícito sobre seu funcionamento.

Gráfico 6: Comparação entre as pré- e pós-entrevistas com o Grupo 3



A maioria destes alunos mostrou-se bastante motivada em participar das entrevistas, entretanto no momento em que eles tentavam lidar com as perguntas, pude perceber certo grau de frustração por parte de alguns alunos, no momento em que tentavam encontrar alguma resposta. Constatou-se que durante a entrevista, os alunos dos Grupos 2a e 3a, demonstraram-se mais inseguros do que o Grupo 1a, e muitos depois de um momento de silêncio apenas respondiam “não sei”. Por outro lado, os alunos do Grupo 1a sentiram-se bastante à vontade e motivados para falar sobre aspectos da língua. Esta questão não gerou estranhamento, muito pelo contrário os alunos deste grupo levaram mais tempo para

verbalizar o conhecimento linguístico diversificado construído até então, como mostram os depoimentos a seguir:

- 1) O espanhol é um pouquinho diferente nas letras e na voz... “v” e o “b”. No espanhol o som de “b” tem som de “v” e o “v” tem o som de “b” (pausa) o sor disse.
- 2) O inglês é bem diferente “hello”, “Oh my God”. Já o francês dá pra entendê um pouco mais, é mais fácil “bonjour”.
- 3) Por exemplo, no espanhol “ll” faz som de “djo”. Tem um “B” com tracinho que faz som de “ss” em alemão. E no francês eles têm um pinguinho assim em algumas palavras.
- 4) Se eu digo em espanhol, “cerdito”, em inglês eu digo “pig”, eles são diferentes.
- 5) Espanhol eles falam “La mujer”, e em inglês eles falam “Good morning teacher” em francês “bonjour”.
- 6) Em Portugal eles usam mais “l”, o alemão tem letras novas.
- 7) Tipo mãe Espanhol é “madre”, italiano é “mama”, português é “mãe”.
- 8) O espanhol é parecido com o português, tem palavras em espanhol que são iguais ao do português, “vassoura” só se fala “bassoura”, porque o “v” tem som de “b”.
- 9) O Japonês e o chinês é bem diferente do jeito de escreve do português, lá cada sinal quer dizer uma coisa, cada desenho.
- 10) Espanhol quando tu pergunta alguma coisa tem um ponto de interrogação no início da pergunta virado e no final o normal que nem o nosso.

- 11) Bruxa em alemão é “hexe” e casa em inglês é “house” a língua é diferente e não é a mesma palavra.
- 12) Português a gente fala amarelo, inglês a gente fala “yellow”.
- 13) Tipo no francês é “bonjour”, e em alemão é “guten morgen”. Alguns são bem parecido, como o inglês e alemão, (aluna faz uma pausa, fica pensativa) são iguais “guten morgen”.
- 14) Italiano fala “perque” e em espanhol fala diferente.
- 15) Por exemplo em uma língua eu falo uma palavra e em outra língua ela é diferente. Em alemão eu escrevo “bär” e eu falo “bear” e em português eu falo “bar”.

Os depoimentos evidenciam que, estes ao entrarem em contato com diferentes códigos linguísticos, orais e escritos, alunos constroem suas hipóteses acerca do funcionamento das línguas, estabelecendo comparações com o funcionamento de sua própria língua. Como mostra o depoimento 1, essas hipóteses podem modificar-se e ser testadas ao longo do processo de conscientização. Em um primeiro momento, o aluno afirma: “Espanhol é um pouquinho diferente nas letras e na voz (pausa) “v” e o “b”. No espanhol o som de ”b” tem som de “v” e o “v” tem o som de “b” (pausa) o sor disse”. Ao entrar em contato com o fato de que, em espanhol, a letra “v” tem som de “b”, esse aluno elabora a hipótese de que a letra “b” tem som de “v”. Comportamento similar, de comparação dos sons das letras em uma e outra língua, também pode ser observado nos depoimentos 1, 3 e 8.

No depoimento 2, constata-se que o aluno consegue perceber alguma semelhança entre a sua língua, o português e o francês, ao afirmar que “O inglês é bem diferente “hello”, “Oh my God”. Já o francês dá pra entendê um pouco mais, é mais fácil “bonjour”.” Ao perceber uma semelhança entre a pronúncia da palavra “bonjour” e a palavra equivalente em português, “bom dia”, o aluno se dá conta de que existem palavras mais parecidas, e outras bem diferentes. O mesmo pode ser observado no depoimento 13: “Tipo no francês é “bonjour”, e em alemão é “guten morgen”. Alguns são bem parecidos, como o inglês e alemão” (aluna faz uma pausa, fica pensativa) são iguais “guten morgen”.

Os exemplos apresentados fazem parte do processo de construção de uma competência plurilíngue. Não existe, em suma, um conhecimento acabado; o que existe é um processo dinâmico de construção do conhecimento linguístico que é ativado na medida em que essas crianças são expostas institucionalmente à diversidade de línguas e recebem a oportunidade de conversar sobre a(s) língua(s).

Como mostra o depoimento 10, basta um elemento pontual, neste caso um caractere tipográfico, para desencadear a reflexão de que, ao entrar em contato com a língua do outro, há um olhar de volta do aprendiz que faz com que ele também tome consciência sobre o funcionamento de sua própria língua. “Espanhol quando tu pergunta alguma coisa tem um ponto de interrogação no início da pergunta virado e no final o normal que nem o nosso”.

O desenvolvimento da competência plurilíngue, conforme mostram os depoimentos apresentados, não se restringe às línguas ensinadas na escola, como mostram os depoimentos 6, 9 e 14, nos quais os alunos se referem ao português de Portugal, ao italiano e ao japonês. Com isso, pode-se concluir que a exposição à diversidade de línguas voltada

para uma abordagem de conscientização linguística pode, acima de tudo, promover atitudes positivas em relação à diversidade linguística, incluindo o respeito e curiosidade sobre línguas minoritárias, regionais e dialetos, além de desenvolver habilidades linguísticas e metalinguísticas que poderão ser aplicadas à aprendizagem de modo geral, de línguas tanto de dentro quanto de fora da escola.

Para complementar, a escassez de comentários dessa natureza sobre fatos ligados às línguas nos Grupos 2 e 3 é mais um indicador do papel da exposição à diversidade linguística na construção de uma competência plurilíngue. O Grupo 3 não citou nenhum exemplo desse tipo. No Grupo 2, apenas três exemplos foram registrados:

16) Oi e “Hello”.

17) Vi na TV que tem um japonês que fala “chichila”.

18) “Buenas Noches” e Boa noite.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resumindo, conclui-se que os alunos que tiveram uma exposição maior à diversidade de línguas nos anos iniciais, apresentaram uma consciência e reflexão mais aguçada sobre o funcionamento e a existência de línguas e conseguiram apontar diferenças linguísticas, através de exemplos, tanto no aspecto fonológico quanto na escrita e no léxico. A maioria destes alunos mostrou uma atitude positiva em relação à aprendizagem de línguas. Pode-se afirmar que o conhecimento metalinguístico destes alunos é maior em relação ao grupo de alunos que teve uma pequena exposição ou não teve exposição alguma

a línguas diferentes. A pesquisa apresentada aqui, apesar das limitações que restringem o seu escopo de trabalho, mostra evidências de que o conhecimento linguístico pode ser fruto de uma abordagem integrada de línguas voltada à conscientização linguística no currículo escolar e que vai muito além da mera proficiência linguística e da disciplina de uma LE, estimulando a curiosidade para a aprendizagem e a reflexão interdisciplinar.

Neste sentido, as práticas de ensino de línguas nos anos iniciais precisam ser revistas e reconceptualizadas. Segundo Andrade, Araújo e Sá (2001, p. 155), a preocupação da escola não está em fazer do sujeito um bilíngue perfeito, “mas alguém dotado de uma competência que evolua no sentido de uma competência plurilíngue”.

Tomando como base este contexto, foi objetivo deste artigo discutir possíveis caminhos na educação de crianças no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades linguísticas e de atitudes positivas frente à diversidade que caracteriza a sociedade global moderna. Tal propósito coloca a como tarefa central a formação de cidadãos cada vez mais conscientes da relevância de uma competência plurilíngue e intercultural e cientes do papel da diversidade para uma “democracia cultural” (Fishman 1972).

Uma abordagem plural caracterizada pela exposição à diversidade de línguas rompe com o modelo atual, do ensino apenas da língua oficial da escola ou do acréscimo de uma língua estrangeira isolada. Esta ruptura é a favor da integração entre as línguas, de uma abordagem que leve em conta as visões e representações de e sobre línguas desenvolvidas pelos alunos, propiciando momentos de reflexão, sensibilização e conscientização linguística, abrindo, portanto, caminho para uma pedagogia do plurilinguismo.

8 Referências

- Altenhofen, C. V. (2004). Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Brasil. In: Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI), Frankfurt a.M., n. 1(3), 83-93.
- Altenhofen, C. V.; Broch, I. K.. (2011) Fundamentos para uma pedagogia do plurilinguismo baseada no modelo de conscientização lingüística (language awareness). In: V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas, 2011, Montevideo. V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas. Montevideo: Universidad de la República e Asociación de Universidades Grupo Montevideo. 15-22.
- Anderson, J; Kenner, C. & Gregory, E. (2008). The national languages strategy in the UK: are minority languages still on the margins? In: Helot, C. & DE Mejia, A. (eds.). Forging multilingual spaces: Integrated perspectives on majority and minority bilingual education. Clevedon; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters.183-202.
- Andrade, A I. & Araujo e Sá, M. H..(2001). Para um diálogo entre as línguas da sala de aula á reflexão sobre a escola. In: Inovação. Vol. 14. nº 1-2. 149-168.
- Andrade, A. I., Lourenço, M. & Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. In Intercompreensão, 15. Chamusca: Edições Cosmos. Escola Superior de Educação de Santarém. 69-89.
- Andrade, A. I. & Martins, F. (2010). Educar para a Diversidade Linguística: Resultados do Projeto JA-LING em Portugal. Saber & Educar, 14. 2010.
- Disponível em <<http://repositorio.esepf.pt>>. Acesso em: 08 de abril de 2010.

Bastos, M.; Gonçalves, M. L.; Pinho, A. S.; Simões, A. R. (2008). Todas as línguas na aula de línguas. In Cardoso, I.; Martins, E; Paiva, Z. (org.). Actas do Colóquio da Investigação à Prática. Interações e Debates. 15 e 16 de Fevereiro. Universidade de Aveiro. Editado em CD-Rom.

Beacco, J. C. et al. (2010). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Strasbourg, Language Policy Division – Council of Europe.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.126p. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12640%3Aparametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859. Acesso em: 29 de janeiro de 2012.

Candelier, M. (2000) – L’Introduction de l’Éveil aux Langues dans le Curriculum, CELV, Graz, Conseil de l’Europe.

Candelier, M. (ed.). (2004). Janua Linguarium – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages. Graz: European Center for Modern Languages, Council of Europe Publishing.

CONSELHO DA EUROPA. (2001). Quadro Europeu Comum de referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Porto: Edições Asa.

Fishman, J. A. (1972). Language in sociocultural change: essays by Joshua A Fishman. Selected and Introduced by Anwar S. Dil. Stanford, California : Stanford University Press.

- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, E. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. In *Language Awareness*, vol. 8, nº 3 & 4, 1999. 124-142.
- Hélot, C. & De Mejía, A.. (2008). Introduction: different spaces – different languages. integrated perspectives on bilingual education in majority and minority settings. In: Hélot, C. & De Mejía, A. (eds.). *Forging multilingual spaces: integrated perspectives on majority and minority bilingual education*. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters. 1-27.
- Hélot, C. & Young, A. (2006). Imagining multilingual education in France: A language and cultural awareness project at primary level. In: García, O. et al. (eds.). *Imagining multilingual schools. Languages in education and glocalization*. Clevedon; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters. 69-90.
- Lourenco, M. & Andrade, A. I. (2011) A sensibilização a diversidade linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida. In: Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Disponível em: <<http://HDL.handle.net/10773/9483>>. Acesso em: 25 de janeiro 2013.
- Oliveira, G. M. (org). (2003). *Declaracao Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em política linguística*. Campinas (SP). Mercado de Letras. Associação de Leitura do Brasil (ALB): Florianópolis: IPOL.
- Paraíso, M. A.. (1996). Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente. In: *Educação & Realidade*, n. 21(1). Jan/jun. 137-157.

Sá, S. (2007). Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Schneider, M. N. (2007). Atitudes e concepções lingüísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngües alemão-português do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; PPG-Letras.

Simões, A. R. (2006). A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.