

(Inter)relações entre práticas de letramentos na escrita de narrativas em alemão e em português por crianças que vivem em contexto de alemão como língua de herança familiar

(Inter) relations between literacy practices in the writing of narratives in German and Portuguese by children living in the context of German as a heritage language

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372133136>

Emilia Rosenbrock¹

Maristela Pereira Fritzen²

Otília Lizete de Oliveira Martins Heinig³

Abstract: This article discusses some of the results of a broader research which aimed at understanding (inter) relationships established between reading and writing practices in German and Portuguese languages of primary school children and the context of inheritance language where they are inserted. For the theoretical dimension, the study follows the perspectives of Applied Linguistics and Education, focusing intercultural contexts. This qualitative-interpretative research had as setting a municipal school located in a rural area of the city of Blumenau, Santa Catarina. Regarding the methodological procedures, two proposals were used to produce written narratives, one in Portuguese and the other in German language. The results suggest that (i) children have limited dominance of the narrative structure, applying it partially in productions in both languages; (ii) vocabulary and grammatical structures are characteristics of everyday ordinary language practices; (iii) students are not aware of or they have not internalized spelling rules especially in German. The results of the research affirm the importance of guaranteeing the learning of the inheritance language in formal education, alongside Portuguese, in similar bi/multilingual contexts.

Keywords: Written Narratives, Literacy, German Language, Bilingual Contexts, Language Policies

Resumo: Este artigo aborda parte dos resultados de uma pesquisa mais abrangente que objetivou compreender (inter)relações que se estabelecem entre práticas de leitura e escrita em alemão e em português de crianças do Ensino Fundamental e o contexto de língua de herança em que estão

¹ Colégio Cônsul Carlos Renau, Av. Monte Castelo, 81, Centro 1, 88350-340, Brusque, Santa Catarina, Brasil. E-mail: emiliarosenbrock@hotmail.com

² Universidade Regional de Blumenau, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação, Rua Antônio da Veiga, 140, 89030-903, Itoupava Seca, Blumenau, Santa Catarina, Brasil. E-mail: mpfritzen@gmail.com

³ Universidade Regional de Blumenau, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação, Rua Antônio da Veiga, 140, 89030-903, Itoupava Seca, Blumenau, Santa Catarina, Brasil. E-mail: otilia.heinig@gmail.com

inseridas. Quanto à dimensão teórica, o estudo filia-se à área da Linguística Aplicada em diálogo com a Educação em contextos interculturais. A pesquisa, de base qualitativo-interpretativista, teve como *locus* uma escola municipal, em zona rural do município de Blumenau, Santa Catarina. Quanto aos procedimentos metodológicos, foram utilizadas duas propostas de produção de narrativas escritas, uma em português e outra em alemão. Os resultados sugerem que (i) as crianças têm domínio restrito de uma estrutura narrativa e aplicam-na parcialmente nas produções em ambas as línguas; (ii) o vocabulário e as estruturas gramaticais são característicos das práticas languageiras cotidianas; (iii) os estudantes desconhecem ou não internalizaram regras ortográficas, especialmente da língua alemã. A partir dos resultados da pesquisa afirma-se a importância de se garantir, na educação formal, o aprendizado da língua de herança, ao lado do português, em contextos bi/multilíngues similares.

Palavras-chave: Narrativas escritas, letramentos, língua alemã, contextos bi/multilíngues, políticas linguísticas

Zusammenfassung: Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit den Ergebnissen einer Forschung, die die Zusammenhänge zwischen Lese- und Schreibpraktiken in den Sprachen Deutsch und Portugiesisch von Grundschulkindern untersucht hat sowie den interkulturellen Kontext, in dem sie leben. Im Hinblick auf den theoretischen Hintergrund siedelt sich die Studie im Bereich der Angewandten Linguistik und Bildung in interkulturellen Kontexten an. Sie repräsentiert eine qualitativ-interpretative Forschung, die an einer öffentlichen Schule im ländlichen Gebiet von Blumenau, Santa Catarina, durchgeführt wurde. Basis der Studie waren schriftliche Erzählungen, eine in der portugiesischen und eine in der deutschen Sprache. Die Ergebnisse zeigen, dass (i) die Kinder nur beschränkt eine narrative Struktur in beiden Sprachen beherrschen; (ii) der Wortschatz und die Grammatikstrukturen charakteristisch für die Alltagssprache sind; (iii) Rechtschreibregeln nicht verinnerlicht oder nicht gelernt worden sind, besonders in der deutschen Sprache. Aus den Forschungsergebnissen lässt sich ableiten, dass es wichtig ist, in mehrsprachigen Kontexten die Herkunftssprache der Kinder, neben dem Portugiesischen, in der Schulausbildung zu fördern.

Stichwörter: Schriftliche Erzählung, Literacy, Deutsche Sprache, Mehrsprachige Kontexte, Sprachenpolitik

Introdução

Afirmar que vivemos em um país multicultural e plurilíngue significa reconhecer que no Brasil coexistem, ao lado do português como língua oficial, outras línguas, como as indígenas, as de imigração, a Libras, constituindo diversos cenários cultural e sociolinguisticamente complexos (CAVALCANTI 1999; 2011).

Os movimentos migratórios europeus ocorridos nos séculos XIX e XX que trouxeram muitos imigrantes ao Brasil configuram um dos alicerces da diversidade cultural

e linguística da população brasileira.⁴ Nesses movimentos, povos europeus vieram para o Brasil para ocuparem terras ditas devolutas e trabalhar, principalmente, na agricultura, concentrando-se fortemente nos três estados da região Sul (SEYFERTH 1999), como ocorreu com a maior parte do contingente de imigrantes alemães. Há ainda hoje manifestações culturais relacionadas à germanidade (SEYFERTH 1982) em muitas esferas da atividade humana (MAAS, FRITZEN, AVELINO NETO 2014). A região do Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina, é um exemplo disso.

Embora os imigrantes e seus descendentes tenham vivenciado duas campanhas de nacionalização do ensino brasileiro, movimentos de resistência têm levado à manutenção das línguas de imigração, especialmente do alemão, como língua de herança familiar (FRITZEN 2008). Em pesquisas anteriores (FRITZEN 2007a, 2007b, 2008, 2012a, 2012b; MAAS, FRITZEN, AVELINO NETO 2014), temos observado que ainda existem em áreas rurais de Blumenau e outros municípios no Vale do Itajaí contextos bi/plurilíngues, nos quais crianças chegam à escola falando alemão juntamente com o português. No entanto, em grande parte, essa língua é apenas mantida na oralidade. Isso nos leva a pensar sobre o papel da escola diante dessa língua de imigração e de que maneira as políticas linguísticas poderiam acolher essa língua e fomentar seu aprendizado também na modalidade escrita, tendo em vista sua importância nas práticas de letramentos em sociedades grafocêntricas.

Nesse sentido, a história que se apresenta aos leitores em diferentes momentos da vida existe pela necessidade de narrar fatos e inventar a ficção que alimenta a imaginação. A leitura e a produção escrita de narrativas auxiliam no desenvolvimento da gramática de história, de esquemas e das relações de causalidade, bem como possibilitam compreender como as várias partes de um texto se articulam para formar o todo coeso. Ainda que as crianças saibam oralmente contar histórias, é preciso que se garanta, na educação formal, um ensino sistemático para a produção de narrativas escritas, pois há diferenças entre o sistema oral e o escrito.

⁴ Reconhecemos igualmente os povos indígenas e as línguas autóctones que existiam no Brasil antes da imigração europeia que, como é sabido, não foram considerados pelo governo brasileiro no processo colonizador. Também destacamos as línguas de matriz indígena ainda existentes no Brasil, hoje, apesar de toda repressão que sofreram desde o Brasil Colônia. No escopo da pesquisa ora relatada, porém, o foco está na língua alemã como língua de imigração.

Levando em conta o relevante papel das narrativas escritas para a educação e esse cenário intercultural, o presente artigo tem por objetivo discutir resultados parciais de uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES 1994; DENZIN, LINCOLN 2006; BOGDAN, BIKLEN 1994) mais abrangente,⁵ que teve como objetivo compreender (inter)relações que se estabelecem entre práticas de leitura e escrita em alemão e em português de crianças do ensino fundamental e o contexto de língua de herança em que estão inseridas. Como principais instrumentos, foi aplicado um questionário linguístico em língua alemã e duas propostas de produção de narrativas escritas, uma em alemão e uma em português, ambas com apoio pictográfico, a crianças de quarto e quinto ano. A análise dos dados se orientou pelo viés da Linguística Aplicada e da Educação, com ênfase nos Estudos dos Letramentos e na escolarização em contextos bi/multilíngues. Para responder ao propósito deste artigo, o texto está disposto da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos de forma breve o contexto da pesquisa; em seguida, discorremos sobre a perspectiva teórica que dá suporte às análises dos textos dos alunos; depois, discutimos os dados da pesquisa, isto é, as produções escritas das crianças, com vistas à análise das narrativas em ambas as línguas. Para encerrar, apresentamos as considerações finais e algumas conclusões do estudo e implicações da pesquisa para a área da educação.

1 Contexto da pesquisa

Muitas cidades, principalmente no Sul do Brasil, formaram-se a partir das políticas migratórias do século XIX, como mencionamos anteriormente. A corrente migratória alemã para o Brasil foi mais intensa entre os anos de 1824 e 1930. O encontro de alguns fatores distintos foram os propulsores da imigração dos povos de língua alemã. Para a grande maioria dos emigrantes, a travessia do Atlântico significava a fuga da miséria e da fome causadas pelas consecutivas guerras e más colheitas, o aumento do desemprego desencadeado pelo avanço da industrialização das sociedades, bem como pela perseguição política e religiosa. RIBEIRO (1995) indica que o contingente imigratório europeu

⁵ O projeto de pesquisa maior foi contemplado no Edital CNPq Universal 2014.

[...] é composto, principalmente, por 1,7 milhão de imigrantes portugueses, que se vieram juntar aos povoadores dos primeiros séculos, tornados dominantes pela multiplicação operada através do caldeamento com índios e negros. Seguem-se os italianos, com 1,6 milhão; os espanhóis, com 700 mil; os alemães, com mais de 250 mil; os japoneses, com cerca de 230 mil e outros contingentes menores, principalmente eslavos, introduzidos no Brasil sobretudo entre 1886 e 1930 (RIBEIRO 1995: 241).

No Brasil, o contingente de imigrantes alemães, apesar do fluxo relativamente contínuo, não é tão expressivo quanto o de outros grupos de imigrantes como italianos, portugueses e espanhóis (CAVALCANTI 1999). Sua importância, entretanto, não está ligada diretamente ao número de imigrantes, mas à sua forma de participação no povoamento, principalmente dos três estados do Sul do Brasil, “em zonas pioneiras, constituindo uma sociedade culturalmente diversa” (SEYFERTH 1999: 275).

A fundação da colônia de São Leopoldo no estado do Rio Grande do Sul, na região Sul do Brasil, em 1824, é considerada por muitos pesquisadores como o marco inaugural da imigração alemã no Brasil (WIESER 2014). Houve tentativas anteriores de estabelecimento de colônias alemãs no sul da Bahia e no Rio de Janeiro, contudo, tais empreendimentos não obtiveram êxito.

Em Santa Catarina, a primeira colônia alemã foi fundada, segundo SEYFERTH (1999), em 1829 com a denominação de São Pedro de Alcântara, área próxima à capital Florianópolis. A colonização sistemática do Vale do Itajaí iniciou em 1850 com a fundação da colônia Blumenau às margens do Rio Itajaí-Açu pelo alemão Hermann Bruno Otto Blumenau. Em 1851 surgiu uma segunda colônia, Dona Francisca, hoje Joinville. Uma década depois, foi fundada em 1860 a colônia Itajahy (hoje Brusque).

O químico alemão e doutor em Filosofia, Hermann Bruno Otto Blumenau, foi o idealizador da fundação da Colônia Blumenau, em 1850, às margens do Rio Itajaí-Açu. Depois de muitas petições e propostas encaminhadas ao governo da Alemanha e do Brasil, Hermann Blumenau foi autorizado pelo Governo Provincial de Santa Catarina a fundar uma colônia como empreendimento particular para não onerar os cofres da Província. Assim, em setembro de 1850, Blumenau recebeu os primeiros 17 imigrantes alemães com os quais deu início à colonização às margens do Rio Itajaí-Açu. A maioria desses colonizadores era oriunda da Prússia (antigo estado da Alemanha, das cidades de Braunschweig e Hannover) e da Saxônia. Entre eles havia lavradores e profissionais liberais (ferreiro, agrimensor, funileiro). Segundo Blumenau, para a demarcação das terras doadas, os imigrantes

precisaram pagar ao cofre da colônia uma pequena quantia (BLUMENAU 2002). Até 1904 o território do município de Blumenau somava 10.610 km², o que correspondia a 10% do território do estado, e possuía 35 mil habitantes (ASSOCIAÇÃO COMERCIAL E INDUSTRIAL DE BLUMENAU 1989). Depois de vários desmembramentos que resultaram em 38 novos municípios, Blumenau possui hoje uma área de 519,8 km² e conta com 309 mil habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010.

Para os imigrantes, era de suma importância oferecer educação formal a seus filhos, por isso reivindicavam junto ao governo brasileiro a oferta de escolas públicas que abrangessem também áreas mais distantes do centro da colônia. A omissão do Estado brasileiro a essas reivindicações obrigou os imigrantes a fundarem escolas, nas quais a alfabetização era realizada à semelhança do país de origem (KREUTZ 2000).

Na segunda metade do século XIX a escola pública já era obrigatória em vários estados alemães; assim, foram comuns as petições de colonos exigindo do governo [brasileiro] o ensino fundamental. Na ausência de escolas públicas, organizaram um sistema de escolas comunitárias, sem fins lucrativos, que, juntamente com as escolas particulares católicas e evangélicas, ensinavam em alemão. Tornaram-se escolas étnicas na medida em que os currículos enfatizavam a cultura e a história alemã e eram elaborados por associações escolares que recebiam orientação da Alemanha (SEYFERTH 1994: 107).

Na antiga colônia Blumenau, a língua alemã foi, até o final da década de 1930, língua majoritária, língua de educação formal e de vasta produção intelectual (MAILER 2003; FRITZEN 2007a). Em Blumenau, no ano de 1937, o número de escolas comunitárias chegou a 173 instituições (MAILER 2003; LUNA 2000). No Brasil, no mesmo ano, havia 1.579 escolas étnicas alemãs (KREUTZ 2000).

A dura repressão à língua alemã na Era Vargas (1937-1945), que proibiu o uso das línguas de imigração, consideradas estrangeiras, em locais públicos e no lar, impôs aos imigrantes, especialmente os alemães e seus descendentes, um silenciamento com relação à língua de seu grupo étnico. Ao fechar escolas, jornais, editoras e instituições culturais que divulgavam a língua alemã, as medidas opressoras de ordem linguístico-cultural impeliram o idioma alemão para a zona rural, tornando-se, assim, cada vez mais uma língua apenas oral, com a proibição da forma escrita (MAILER 2003). O fechamento das escolas comunitárias e religiosas abriu uma lacuna na educação de gerações de crianças teuto-

brasileiras,⁶ uma vez que proibiu o acesso à língua escrita do alemão-padrão e não ofereceu condições de aprendizagem do português (ALTENHOFEN 2013).

A escola foco da pesquisa situa-se em área rural, ao norte do município. A localidade possui 660 moradores. O estabelecimento oferece ensino da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental, atendendo, assim, crianças de quatro a dez anos. Em 2017 a instituição conta com 26 crianças na Educação Infantil e 59 alunos do primeiro ao quinto ano. Desde 2005,⁷ a língua alemã é disciplina presente no currículo da escola e das demais escolas do campo/multisseriadas, localizadas em comunidades bilíngues. As aulas de alemão são ofertadas uma vez por semana, com duas aulas de 45min.

O entorno da instituição escolar apresenta uma formação arquitetônica habitualmente encontrada em colônias de imigrantes, ou seja, o conjunto escola, igreja e cemitério. O templo religioso da Igreja Evangélica Luterana (IECLB) foi construído há 40 anos na localidade. Mensalmente, é celebrado um culto em língua alemã no qual o *Gesangbuch* (livro de cantos em alemão) é utilizado para os cantos durante a celebração religiosa. Além disso, na localidade é distribuído um informativo confessional com artigos em língua alemã de circulação regional. Próximo à escola, há um Clube de Caça e Tiro (*Schützenverein*) que, em 2012, comemorou 60 anos de existência. Esses dados ilustram a estreita ligação na comunidade entre educação, língua alemã e religião, em especial a evangélica luterana, desde os tempos da colônia.

Normalmente, a escola como instituição social é reconhecida nessa comunidade, assim como a igreja e o clube, agregando, em geral, os moradores em suas práticas e eventos. Como observou FRITZEN (2007b: 101), a partir do funcionamento da escola, “estabelecem-se redes de relações que contribuem para o fortalecimento dos vínculos sociais do grupo”. Nos festejos de datas comemorativas como Festa de Páscoa, Dia das Mães, Festa Junina e *Oktoberfest*, que ocorrem geralmente aos sábados à tarde, reúnem-se pais dos alunos, irmãos menores e maiores que já estudaram na escola, avós, tios, primos nas dependências da escola para se confraternizarem. FRITZEN (2007b) observou que,

⁶ Por teuto-brasileiro/a compreendemos uma designação qualificativa atribuída às gerações de descendentes de imigrantes alemães no Brasil, que ainda aprenderam em casa o idioma alemão como herança familiar.

⁷ Para mais informações sobre a política linguística que instituiu o alemão como disciplina na matriz curricular nas escolas de Blumenau, ver MAILER (2003) e FRITZEN (2012).

nessas ocasiões, os momentos formais são dirigidos pelas professoras em português, mas as interações pessoais informais se dão em alemão.

2 Aportes teóricos

Os Estudos do Letramento “defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita” (KLEIMAN 2008: 490). Como um conjunto de modos culturais de uso da escrita, os letramentos ativam valores, crenças e visões de mundo, mostrando que são complexas as interações e multifacetadas as mediações entre sujeito e/ou grupo social e o mundo da escrita.

Nas últimas décadas, observamos mudanças de paradigmas nos estudos da escrita nas sociedades contemporâneas. De um modelo cognitivista, no qual o letramento é entendido como apropriação e uso individual de um conjunto de capacidades de leitura e de escrita, passou-se para uma perspectiva que concebe a escrita no âmbito das práticas socioculturais historicamente situadas. Alguns grupos de investigação se apoiam em uma definição consensual e entendem o letramento como um conjunto de práticas sociais situadas que envolvem a leitura e a escrita. Sob esse ponto de vista, podemos dizer que o letramento possui um sentido plural, é prática e pode também ser um processo (DIONÍSIO 2007). Sobretudo com os estudos de STREET (1984; 1995); HEATH (1983) e KLEIMAN (1995), para os quais a abordagem investigativa é particularmente influenciada por uma perspectiva etnográfica, o conceito de letramento vem se resignificando.

Desse modo, os chamados Estudos do Letramento e os Novos Estudos do Letramento inauguraram uma nova tradição, por considerarem e focalizarem a natureza do conceito de letramento não em um conjunto de competências, mas um fenômeno substancialmente implicado nas práticas sociais. Nessa perspectiva, apoiamo-nos numa concepção de letramento como um conjunto de práticas sociais situadas que podem ser apreendidas a partir de eventos em que as relações entre sujeitos são mediadas por textos escritos em contextos específicos e para objetivos específicos (STREET 1984, 1995, 2013; HEATH 1983; KLEIMAN 1995). Nesse sentido, existem diferentes e múltiplos letramentos associados a diferentes competências na trajetória de vida de cada pessoa. Assim, os

diferentes grupos sociais apresentam orientações distintas de letramento e suas relações sociais se refletem e se refratam na maneira pela qual as diferentes culturas concebem a escrita.

Essa concepção de letramentos nos leva a refletir sobre as narrativas e sua relação com a ou as culturas. Contar histórias, narrar fatos e experiências vividas no cotidiano é uma das atividades mais antigas do ser humano (ONG 1998). Assim a narrativa pode ser entendida como uma ferramenta articuladora na transmissão de ensinamentos de uma geração para outra e na construção de conhecimentos e vivências na interação entre gerações distintas. ONG (1998: 158) ressalta que a narrativa “constitui um gênero capital da arte verbal sempre presente, desde as culturas orais primárias até a alta cultura escrita e o processamento eletrônico da informação”. Ou seja, existiu e existe ativamente em culturas orais, consagrou-se na modalidade escrita das sociedades letradas e perdura na mídia contemporânea. Para SILVA E SPINILLO (1998), dentre as modalidades textuais da literatura, a narrativa tem importância fundamental durante todo o processo de aprendizagem.

Considerando o aspecto profundamente formativo das narrativas na vida do ser humano, uma vez que delas lança mão para organizar e dar sentido a suas experiências, provocando mudanças na forma de compreender a si mesmo e aos outros, “a compreensão e produção de narrativas orais e escritas é parte fundamental da nossa experiência” (MAR 2004: 1414, tradução nossa).⁸ MAR define o conceito de narrativa apontando a relação de causalidade como fator constituinte de uma narrativa:

Uma característica fundamental das histórias é a presença de um evento de estrutura causal. Seguindo uma distinção de Graesser, Hauff-Smith, Cohen, e Pyles (1980), uma apresentação narrativa pode ser pensada como a descrição de uma série de ações e eventos que se desenrolam ao longo do tempo, de acordo com os princípios causais. Estas regras de causalidade exigem que os eventos ocorram obrigatoriamente em uma ordem lógica e coerente. Episódios e ações que permitem a outros eventos devem ter precedência temporal, dada a fusão da lógica (se x então y), causal (porque x então y), e prioridade temporal (primeiro x então y) encontrados em narrativas (BARTHES, 1982; DIXON, 1996) (MAR 2004: 1415).⁹

⁸ “[...] both the comprehension and production of oral and written narratives constitute a fundamental part of our experience” (MAR 2004: 1414).

⁹ “One fundamental characteristic of stories is the presence of a causal event-structure. Following a distinction by Graesser, Hauff-Smith, Cohen, and Pyles (1980), a narrative presentation can be thought of as the description of a series of actions and events that unfold over time, according to causal principles. These rules of causation demand that events occur in a constrained, logically coherent order. Episodes and actions that

A capacidade de compreendermos (novas) narrativas se dá, segundo SCLIAR-CABRAL (1991), devido a dois fatores: (i) as narrativas devem obedecer a uma estrutura canônica subjacente que condiz com o modo como percebemos e reconhecemos o desenrolar espacial e temporal dos acontecimentos, mantendo sempre em nós a expectativa de que, após qualquer conflito ou problema, que seria o tema da história, ocorra a resolução que guiaria para o fim da narrativa; (ii) as categorias e seus elos vêm formalizados em sistemas semióticos e, por isso, a internalização dos esquemas ou gramáticas das histórias depende de as crianças estarem expostas e de forma eficiente a experiências narrativas. SCLIAR-CABRAL (1991) pondera ainda que estes dois fatores explicariam os aspectos que as várias teorias dos esquemas narrativos agregam, ou seja, a memória das histórias. Para a autora, tal memória de histórias é a acomodação de conteúdos principais ao esquema canônico. Isso explicaria as inferências que somos capazes de fazer quando, em uma história, são omitidos eventos e episódios capturáveis pelo esquema canônico; elucida, também, o porquê de um narrador ser capaz de fazer variações em torno da mesma história e de como a estrutura canônica básica se mantém a mesma, permitindo sua compreensão, independentemente do tempo ou espaço que as distanciam.

KLEIMAN (1997: 23) define esquema como “o conhecimento parcial, estruturado que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura”. Da mesma forma, HEINIG (2015: 511), reportando-se a BARTLETT (1932), articula que o “esquema é concebido como uma organização ativa das reações e experiências passadas que estão continuamente operando em qualquer organismo bem desenvolvido”. Assim, os esquemas cognitivos têm uma função de roteiro, um quadro de referência que é ativado toda vez que o sujeito for exposto a estímulos ambientais, sejam eles novos conteúdos de aprendizagem, novas informações ou algum problema a resolver (BZUNECK 1991). Os esquemas, portanto, são uma rede ou conjunto de elementos interligados que os sujeitos com as aprendizagens e experiências adquiridas anteriormente acessam e utilizam em uma nova situação. Eles têm, assim, um papel formador e um aspecto determinante sobre o modo singular pelo qual cada sujeito-aprendiz perceberá, interpretará e abordará uma situação nova ou tarefa de aprendizagem (BZUNECK 1991).

allow for other events must take temporal precedence given the conflation of logical (if x then y), causal (because x then y), and temporal priority (first x then y) found in narratives (BARTHES, 1982; DIXON, 1996)” (MAR 2004: 1415).

A partir dessa perspectiva estrutural e do caráter cultural e formador das narrativas, utilizamos a narrativa como proposta de produção textual escrita aplicada aos alunos do quarto e do quinto ano da escola foco da pesquisa. A seguir, discutiremos os textos produzidos em ambas as línguas pelas crianças.

3 O emprego de uma estrutura narrativa nas produções escritas das crianças

A geração de dados consistiu na escrita individual de uma história fictícia em cada língua (alemão e português), criada a partir de duas sequências de gravuras distintas. A aplicação foi feita com alunos do quarto e do quinto ano, de forma coletiva, na sala de aula. O *corpus* da pesquisa ora relatada¹⁰ consiste de 18 narrativas escritas, nove em português e nove em alemão, redigidas por nove crianças. Na proposta para a escrita da narrativa em português, além da sequência de seis imagens numeradas, constava o seguinte cabeçalho a ser preenchido pelo estudante: nome, idade, ano/série, língua/s falada/s em casa e a orientação: “Escreva uma história interessante com a sequência de figuras abaixo”. Na folha com orientações para a escrita da história em língua alemã, constavam os campos *Deckname* (Pseudônimo), *Alter* (idade), *Klasse* (ano), *Haussprache(n)* (línguas faladas em casa) e nenhuma orientação sobre a produção escrita, conforme pode ser visto a seguir.

¹⁰ Como informado na introdução deste artigo, este é um recorte de uma pesquisa mais abrangente, que envolveu geração de dados também na Alemanha, com crianças que têm o português como língua de herança familiar. As narrativas discutidas aqui são de nove crianças brasileiras. Dessas nove, cinco produziram nas duas línguas. Duas redigiram a narrativa em alemão com palavras em português e duas escreveram ambas as narrativas somente em português.

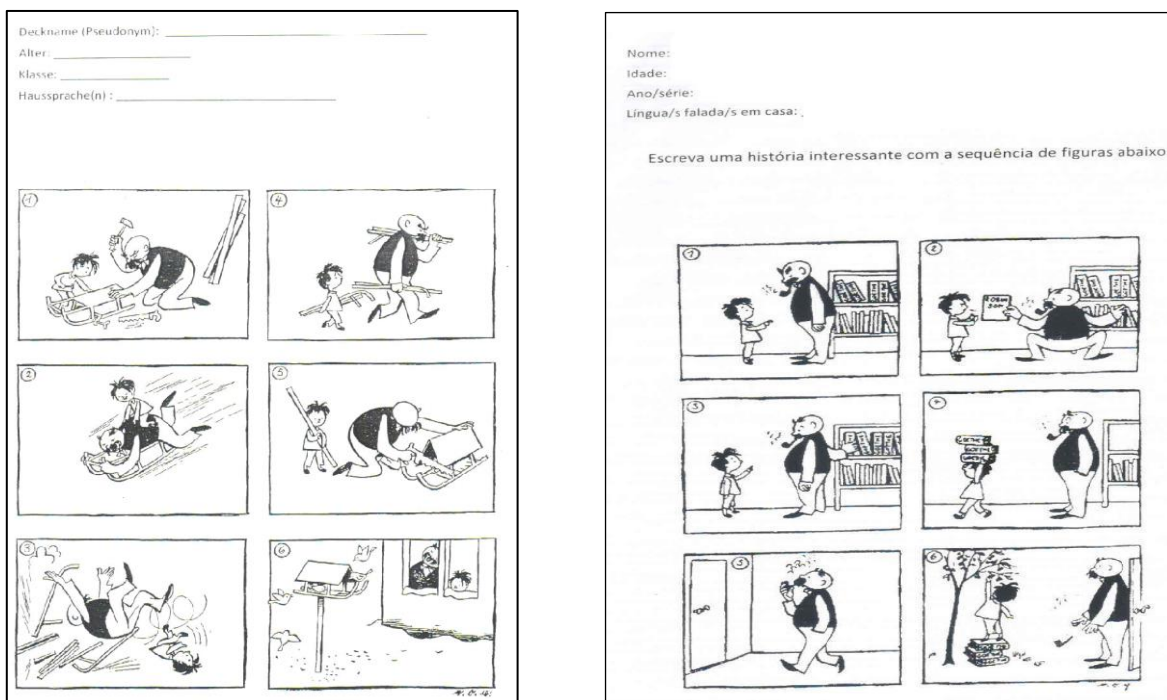


Figura 1: Propostas de produção das narrativas com sequência de imagens

Fonte: Dados da pesquisa. Sequência de imagens de autoria de e.o.plauen (Erich Ohser), Alemanha.

As produções escritas pelos sujeitos foram analisadas a partir de aspectos relacionados à estrutura e organização do texto, referentes a aspectos tipológicos do eixo do narrar (DOLZ; SCHNEUWLY 2004). Observamos se as narrativas dos estudantes apresentavam elementos básicos constituintes da estrutura de histórias como: cenário, complicação, resolução e desfecho, pois, em relação aos componentes

[...] a narrativa padrão ou narrativa canônica teria pelo menos as seguintes partes essenciais: *cenário* ou *orientação* onde são apresentados os personagens, o lugar onde acontecem os fatos, enfim, o pano de fundo da história; *complicação*, que é o início da trama propriamente dita, e *resolução*, o desenrolar da trama até seu fim (KLEIMAN 1997: 17, grifo no original).

A fim de obter uma visão global dos dados quanto ao emprego de uma estrutura narrativa no registro escrito de uma história, agrupamos as produções em quatro categorias, adaptadas do modelo de categorias utilizado por SILVA E SPINILLO (1998) em seus estudos sobre as habilidades narrativas na produção escrita de textos por crianças de 7 a 10 anos.

Categoria I: não-histórias, sentenças justapostas ou sequência de ações. Exemplo:

O menino pediu ao Pai para o Pai ir a Livraria para Ler
e lá o Pai pagou um Livro e mais Livro uma Pilha de Livros
e o pai Levou até Lá fora para o menino pagar maçãs para comer fim
(Rosalie,¹¹ quarto ano, narrativa em português)

Categoria II: apresenta introdução de cenário: como personagens, tempo e/ou lugar; com presença ou não de um marcador indicativo de início e fim de histórias. Apresenta, ainda, uma ação ou sequência de ações que sugere o esboço de uma situação-problema. Exemplo:

Era uma vez um *man* e um menino e eles montavam um *schlitten*
subiram no *schlitten* e escorregaram pela neve e o *schlitten* *capt*
e o *man* ficou *besa* e daí eles montaram uma *Haus* *pos pibe foal*.
(Lina, quarto ano, narrativa em alemão, redigida com uma “mistura” das línguas)

Tradução: Era uma vez um homem e um menino e eles montavam um trenó
subiram no trenó e escorregaram pela neve e o trenó quebrou e o homem
ficou bravo e daí eles montaram uma casa para os filhotes de passarinho.

Categoria III: semelhante à categoria anterior, apresentando também tentativa(s) de resolução da situação-problema, estando o desfecho ausente. Exemplos:

1) Era *ain* menino o *paba* dele estava *baun ai schlitten foa dea denaea* eles
escorregaram o moro pra baixo *ba umt ala baida* cairão no chão e o *schlitten*
quebrou e ele pra casa com a madeira e o *paba* do menino construiu aí *aus*
foa des foals. Fim

(Helene, quarto ano, narrativa em alemão, redigida com palavras em português)

Tradução: Era um menino o pai dele estava construindo um trenó para ele
então depois eles escorregaram o moro pra baixo lá embaixo os dois cairão
no chão e o trenó quebrou e ele pra casa com a madeira e o pai do menino
construiu aí casa para os passarinhos. Fim

2) *ai tar ai mand om ai guita geh ai Schlitten on ven dei es vedir di guita on*
dea mand win on ven der um da raunta dea cai fon dei Schlitten alas capús
on dear ai dea an guinar ai fora nast

¹¹ Utilizamos pseudônimos para identificar a produção de cada criança. As narrativas não foram alteradas, apenas digitadas, conforme escrita dos alunos.

(Thomas, quinto ano, narrativa em alemão)

Tradução: Um dia um homem e uma criança vão um trenó e quando ele estava pronto a criança e o homem vão e descem a montanha e ele lá embaixo cai do trenó tudo quebrado e ele fez um ninho de passarinhos.

Categoria IV: apresenta uma história um pouco mais desenvolvida, com resolução da situação-problema e um desfecho explícitos mesmo que sem descrição elaborada dos elementos. Exemplo:

Ain tach ain man un ain Kent vel ain schlitten machen fie ain beich ronda fan bai zain chaus metch zain schlitten unt zain nhoua. Unt anda tachen hchats aus beich ronda gue fachen medn zain nhoua und med zain schlitten und dea schlitten es capot ge ganh und dea man und dea nhoua ist chen gefaln unt alas capot Den chat ge zanh fie zai nhoua val dea vel an chau fie die fachel drena von, un chada au ge machen, unt anda tachen cat dea gezen fila foche bai ia chaus va, dea ge machen.

(Johann, quinto ano, narrativa em alemão)

Tradução: Um dia um homem e uma criança queriam fazer um trenó para descer uma montanha próximo a sua casa com seu trenó e seu filho. E um outro dia ele desceu a montanha com seu filho e com seu trenó e o trenó quebrou e o homem e o menino andaram rápido e tudo quebrou. Então disse para seu filho vamos fazer uma casa para os passarinhos morarem e ele fez, e um outro dia ele viu junto a casa que ele fez muitos passarinhos.

Das 18 narrativas escritas (nove com a proposta em português e nove em alemão), a maioria pode ser classificada entre as categorias II e IV, consideradas, portanto, histórias. Os textos analisados apresentam características e elementos mínimos de um esquema narrativo de histórias (cenário, complicação, resolução e desfecho). No entanto, as histórias foram construídas, em sua maioria, a partir de uma estrutura narrativa elementar, com omissão de elementos e pouca elaboração na descrição das categorias como cenário, personagens, tempo e local, complicação, resolução e desfecho. Predominou, na escrita das histórias, uma fidelidade descritiva e linear das sequências de imagens em ambas as línguas.

4 Índícios encontrados nas produções escritas: conhecimento insuficiente de regras ortográficas e transposição da fala

Além da análise do emprego de uma estrutura narrativa nas produções escritas, apresentada na seção anterior, lançamos nosso olhar analítico também à presença de elementos da linguagem oral nas histórias e à ortografia.

RIEHL (2014), a partir dos dados de suas pesquisas em contextos bilíngues (alemão/turco, alemão/italiano), observou a presença de elementos da oralidade na escrita bilíngue de crianças na educação básica. Para análise das narrativas, a autora propõe o quadro a seguir, dividido em duas colunas, características da linguagem oral e características da linguagem escrita, subdividido em três aspectos analíticos: vocabulário (*Wortschatz*), sintaxe (*Syntax*) e conectores (*Satzverknüpfung*). A abordagem de RIEHL (2014) nos auxilia na análise das narrativas. Contudo, alertamos que não adotamos em nosso estudo uma visão dicotômica entre linguagem oral e linguagem escrita, como poderia sugerir o quadro.

Quadro 1: Características de domínio da linguagem oral *versus* características da linguagem escrita segundo RIEHL (2014)

Características da linguagem oral	Características da linguagem escrita
Narrativas: Vocabulário: simples, vocabulário do cotidiano: <i>cabeça, porta, bom/bem, dizer</i> .	Narrativas: Vocabulário: elaborado, vocabulário parcialmente literário: principal, portal, excelente, expressar-se.
Sintaxe: Formulação de orações principais justapostas: <i>Pedro foi passear no parque. Ele encontrou um cadáver.</i>	Sintaxe: Formulação de orações ligadas, por exemplo, através de orações subordinadas (<i>Quando Pedro caminhava no parque...</i>) ou nominalização (<i>Durante um passeio no parque Pedro encontrou um cadáver</i>).
Conectores: As sentenças são ligadas por elementos conectores simples como <i>e, e então, aí</i> .	Conectores: As sentenças são ligadas entre si por elementos narrativos especiais como <i>um belo dia, repentinamente</i> etc. ou não apresentam conjunções.

Merkmale gesprochener Sprache Erzählung	Merkmale geschriebener Sprache Erzählung
Wortschatz: einfacher, alltäglicher Wortschatz: <i>Kopf, Tür, gut, sagen.</i>	Wortschatz: elaborierter, teilweise literarischer Wortschatz: <i>Haupt, Portal, exzellent, sich äußern.</i>
Syntax: Sachverhalte werden in Hauptsätzen nebeneinander gestellt: <i>Peter ging im Park spazieren. Er fand eine Leiche.</i>	Syntax: Sachverhalte werden in einem Satz ineinander integriert, z.B. durch Nebensatz (<i>als Peter im Park spazieren ging...</i>) oder Nominalisierung (<i>Bei einem Spaziergang im Park fand Peter eine Leiche</i>).
Satzverknüpfung: Die Sätze werden durch einfache Gliederungssignale wie <i>und, und dann, da</i> miteinander verknüpft.	Satzverknüpfung Die Sätze werden durch besondere narrative Gliederungssignale wie <i>eines schönen Tages, urplötzlich</i> etc. miteinander verbunden oder asyndetisch gereiht.

Fonte: RIEHL (2014: 128, grifos no original, tradução nossa).

A criança bi/multilíngue, segundo RIEHL (2014), que utiliza sua língua materna (*Muttersprache*) somente na modalidade oral, não domina, via de regra, as estruturas mencionadas na coluna da direita do quadro descritivo e escreve, portanto, textos em sua língua materna com muitos elementos da oralidade, conforme exposto na coluna à esquerda no quadro. A pesquisadora ressalta, ainda, que o aprendizado da forma escrita de uma língua como linguagem escrita/literária (*Schriftsprache*) não se reduz ao aprendizado (*Erlernen*) do alfabeto e da ortografia (*Rechtschreibung*) dessa língua, mas está interligado à aquisição (*Erwerben*) também de estruturas gramaticais específicas da linguagem escrita e do vocabulário que na linguagem falada não são habitualmente empregados (RIEHL 2006).

Nas histórias escritas pelos estudantes da nossa pesquisa, observamos erros na grafia de palavras em ambas as línguas. Consideramos erro as grafias que não correspondem à normatização ortográfica da língua portuguesa e da língua alemã padrão. No entanto, não vemos o erro como um problema, mas como um dado capaz de desvelar as hipóteses do aluno no processo de aprendizado do sistema de escrita alfabética e da ortografia. Por isso, dados dessa natureza podem auxiliar não só pesquisadores da aprendizagem da linguagem escrita como, principalmente, o professor em sala de aula, que poderá, assim, pautar-se

nesse diagnóstico para elaborar suas propostas pedagógicas. Da mesma forma, postula SOARES (2001: 53, destaques no original) que, no quadro de uma nova concepção do processo de aquisição do sistema de escrita, “os ‘erros’ são considerados ‘construtivos’, isto é, preciosos indicadores do processo de construção do sistema de escrita que a criança vivencia, reveladores das hipóteses com que está atuando, portanto, elementos fundamentais para que se identifiquem esse processo e essas hipóteses”.

Os dados sugerem que a principal fonte de conflitos a produzir diversos erros ortográficos, mais marcantemente em língua alemã, diz respeito à transposição da fala para a escrita,¹² ou seja, a fala determina o modo de escrever dos sujeitos em alemão, como será visto mais adiante no texto. Isso se dá, possivelmente, pelo fato de os sujeitos não terem sido alfabetizados também em sua língua de herança, não terem aprendido o sistema ortográfico da língua alemã e pela insuficiente inserção em eventos e práticas de letramento em língua alemã.

Iniciamos a discussão dos dados relacionando as irregularidades ortográficas baseadas na transposição da fala do sujeito para a grafia das palavras, ou seja, escreve como fala. Uma das ocorrências mais frequentes nas narrativas em português é o emprego indevido de <r> e <rr>.¹³ Os excertos aqui relacionados exemplificam casos de transposição da fala dos sujeitos para a escrita:¹⁴

“...o homem mandou o menino arumar os livro” (Johann, narrativa em português);

“...estavam montando um trenó para escoregar na neve...” (Adrian, narrativa em alemão, redigida com palavras em português);

“...eles escoregaram o moro pra baixo...” (Helene, narrativa em alemão, redigida com palavras em português);

¹² Ancorados em SCLIAR-CABRAL (2003: 23), compreendemos grafema como “uma ou mais letras que representam um fonema”. A autora (2009: 4) define também fonema como “um feixe de traços invariantes, de natureza abstrata, que são reconhecidos por sua função de distinguir significados, permitindo que as pessoas se comuniquem através da linguagem verbal”. Como salienta CAGLIARI (2010: 101), “é uma ilusão pensar que a escrita é um espelho da fala. A única forma de escrita que retrata a fala, de maneira a correlacionar univocamente letra e som, é a transcrição fonética”.

¹³ Empregando notação bastante difundida, usamos [...] colchetes para nos referirmos a fonemas, / / barras inclinadas para nos referirmos a fonemas e < > colchetes angulados para referências a grafemas.

¹⁴ A referência que usamos para analisar as narrativas escritas foi a variedade linguística das pesquisadoras. Portanto, é preciso considerar que há variedades que tenham uma ou outra peculiaridade que não foi levada em conta neste estudo.

As palavras em destaque indicam que os alunos não internalizaram a regra dependente do contexto na qual o fonema /R/ se escreve com o dígrafo <rr> no início de sílaba interna. Não acompanhamos os estudantes em sala de aula, mas sabemos que faz parte de sua fala a troca de <rr> [r], [x] ou [h] por <r> [r]. FRITZEN (2007), em seu estudo nessa comunidade, constatou a ausência (ou pouca frequência) da vibrante forte /R/ no repertório fonético dos estudantes. Por um lado, os excertos mostram que os sujeitos transcrevem para a grafia das palavras a sua forma de falar. Segundo FARACO (1992: 20), “indivíduos bilíngues descendentes de italianos ou de alemães tendem a trocar, na sua pronúncia do português, o erre forte pelo fraco (italianos) e vice-versa (alemães)”. Exemplo: “...o menino não quero pai mas como filho ...” (Lina, narrativa em português). Isso ocorre porque a diferença entre r-forte e r-fraco não é significativa nessas línguas. Contudo, consideramos importante ressaltar que mesmo falantes monolíngues de português poderão fazer essa troca na grafia das palavras.

No participípio do verbo *sehen*/ver [‘ze:ən], que é *gesehen* [ge‘ze:ən], o estudante Johann grafou como <ge zen>, o verbo *sagen*/dizer foi grafado como <ge zanh>, o pronome possessivo “*sein*/seu” foi notado como <zain>. Inferimos que, ao notar com <z> as palavras, o aluno escreveu conforme sua fala, utilizando para isso as normas ortográficas do português como em <zain>, em que o fonema /z/ em início de palavras é grafado com <z>. Em alemão, o fonema /z/ é representado pelo grafema <s>, como em *Sonne*, *Sieger*, *sieben* e o grafema <z> representa o fonema /ts/, como em *Ziege*, *zehn*.

Para o ditongo <ei> /ai/ do alemão, observamos nas narrativas a grafia <ai> nas palavras: ain/ein/um, ai/ein, aine/eine/uma, baiter/beide/ambos, baida/beide, bai/bei/junto e para o ditongo <ie> /i:/ a grafia <i> em di/die/a, fila/viele/muitos. Também nesse caso os estudantes se apoiaram em sua fala para notar as palavras. Podemos inferir das ocorrências citadas anteriormente que há uma amálgama entre a transposição da fala do sujeito e a aplicação da norma ortográfica do português para a grafia das palavras alemãs.

Uma mescla entre escreve como fala e não domínio da norma ortográfica da palavra alemã é o uso de <gu> no lugar de <g> e com a representação gráfica baseada na norma ortográfica do português, como podemos observar no excerto de Leopold (quinto ano):

“... **guinher** beich ronter... ond est ales gabot **gueproen**... die shitecken schaus **guechafem**... aine vofel haus **guebauer**...”. Tradução: “...descem a montanha... e tudo quebrou... levaram os pedaços para casa... construíram uma casa de passarinhos...”.

Ao grafar os verbos na forma do particípio em alemão (*runter*) *gehen*/(*ronter*) *guinher*/, *gebroschen*/*gueproen*, *geschafft*/*guechafem* e *gebaut*/*guebauer*, o sujeito usou o grafema <gu> do português para representar o /g/ em alemão. Segundo SCLiar-CABRAL (2003: 127), em português, a realização da consoante /g/ se transcreve <g>, antes de /l/ e /r/ [...] de vogal posterior, [...]. Caso esteja antes das vogais posteriores [...] é grafada com <gu>.

Na escrita das narrativas em língua portuguesa, observamos casos de hipercorreção, ou seja, o aluno conhece a forma ortográfica de certas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente (CAGLIARI 2010). Internaliza a regra e passa a generalizar sua aplicação. Nas narrativas em português, encontramos na grafia dos verbos <pedir> e <ver>, no pretérito perfeito, a troca de <u> por <o> no fim das palavras, como vemos nos excertos:

“...e pedio para seu pais pegar um livro...” (Helene, narrativa em português);

“...o pai vio e ficou muito chateado.” (Leopold, narrativa em português);

“...E o pai vio o queque era. Ele pedio me desculpa?...” (Lina, narrativa em português);

“ O menino pedio au Pai para o Pai ir a Livraria...” (Rosalie, narrativa em português).

Possivelmente, os estudantes já internalizaram a norma na língua portuguesa para notação do <o> em final de palavras átonas e transferem a regra para o pretérito perfeito dos verbos <pedir> e <ver>. Como concebemos a criança como um sujeito ativo no processo de aprendizado da ortografia, e não um mero repetidor passivo de conteúdo, entendemos que ele elabora e reelabora também suas próprias representações sobre a norma ortográfica, bem como internaliza regras e desenvolve seu léxico mental ortográfico. Pois, “ainda que a norma ortográfica seja uma convenção social, o sujeito que aprende a processa ativamente” (MORAIS 2009: 45), não repetindo meramente as formas escritas que vê ao seu redor. Nos excertos elencados anteriormente, podemos ver que os estudantes generalizaram uma regra ortográfica, ou seja, que palavras que terminam com /u/ são escritas com <o> quando átonas no final da palavra. Na tentativa de autocorreção, o estudante acaba por estabelecer algumas analogias que não condizem com a aplicação da norma ortográfica.

À medida que vão tendo contato com novas possibilidades de se grafar determinado contexto ortográfico, as crianças vão reestruturando hipóteses anteriores a partir das novas informações e isto pode gerar uma fase de generalizações indevidas, ou seja, hipercorreção.

Assim, seguindo as reflexões anteriores, observamos nas narrativas em alemão uma redução vocálica de [u] para [o] na escrita do conector “*und/e*”, bem como uma variação na sua grafia *on, ond, om*. Também no advérbio de lugar *runter/ronter/ronda*/para baixo, a grafia apresenta a troca. Em seu estudo, RIEHL (2014: 125) também observou na escrita de uma estudante brasileira da mesma escola, falante de alemão como língua de herança, transferência para a escrita de palavras da articulação do alemão falado pelo grupo, como exemplo: de [o] para [u] (*ronda/runter*/para baixo) e um arredondamento de vogal de [ei] para [ö] (*feichan, Vögelchen*/passarinho).

No uso da preposição “*mit/com*”, houve uma elevação vocálica na língua alemã de [i] para [e] como *met, metch, medn, med*. Na conjugação do verbo *sein/ser* e estar, no presente do indicativo, houve uma elevação vocálica: *es/ist/é* (Thomas, Erika, Johann), *est/ist* (Leopold), *sem/sind/são* (Erika). BORSTEL (2011) aponta que a realização de /e/, ao invés de /i/, como em *net/nicht/não*, é uma característica do dialeto alemão coloquial e regional da Suábia/Alemanha.

Ao ingressarem na escola, as crianças já são falantes competentes da variedade linguística da sua comunidade de fala. Via de regra, há diferenças entre a variedade falada pelas crianças em casa e a variedade da língua eleita pela instituição escolar, muitas vezes em nome de uma língua nacional, homogênea e uniforme (MOURA 1997). Por conseguinte, essas diferenças nas variedades da língua são compreendidas muitas vezes como erro, aumentando o preconceito linguístico e acentuando a ideia de erro tradicional. Na verdade, “essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, como vimos, e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola” (BORTONI-RICARDO 2004: 37).

Portanto, podemos inferir que, nos excertos mencionados, há evidências tanto de hipercorreção, como nas trocas de <u> por <o> em português, de <u> por <o> e <i> por <e> em alemão, como de transposição da fala do sujeito para a escrita. Como nosso *corpus* é constituído de uma única produção escrita de cada estudante nas respectivas línguas,

precisamos considerar uma mescla destas duas hipóteses na análise dos erros na escrita das histórias.

Nesta parte da análise, voltamos nosso olhar à grafia de palavras que dependem dos conhecimentos gramaticais e da aprendizagem. Para o domínio da ortografia, é imprescindível que o aluno compreenda e saiba aplicar regras dependentes do contexto textual morfossintático e semântico, as alternativas competitivas, as regras dependentes da morfossintaxe e do contexto fonético e de derivação verbal (SCLIAR-CABRAL 2003). Entre as diversas ocorrências nas narrativas, destacamos os erros mais recorrentes que são o emprego de <ão>, <am>, <ss>, <c>, <ç>, <v>, <f> e os analisamos mais detalhadamente a seguir.

Segundo SCLIAR-CABRAL (2003), a nasalização das vogais /ã/ e /õ/ nos ditongos nasalizados em oxítonos e monossílabos tônicos é assinalada pelo uso de til que também marca graficamente a sua intensidade mais forte. Exemplos: *hã*o, *grã*os, *coraçã*o. A autora ressalta que os oxítonos ou monossílabos tônicos terminados em /ãw/, quer verbos ou não, sempre serão grafados como <ã> e nunca como <am>. Já no caso da grafia de /ãw/ nos paroxítonos, o aluno deverá saber reconhecer se é verbo ou nome. Os verbos paroxítonos sempre se grafarão com <am>, como ocorre nas terceiras pessoas do plural. Em relação aos nomes, paroxítonos ou não, se grafarão sempre com <ão> (SCLIAR-CABRAL 2003). Para resolver o emprego de <ão> ou <am>, SCLIAR-CABRAL (2003) sugere que o professor aplique com seus alunos exercícios para perceber onde cai o acento de intensidade e exercícios de reconhecimento dos verbos. Ao preencher esses dois requisitos, o vocábulo deverá ser escrito com <am> no final e todos os demais se grafam com <ão>. Os excertos relacionados exemplificam alguns casos de uso indevido de <ão> e <am>.

“O Pai e o filho forão construir um Lindo trenó... emfim comsigirão comsemtar o treno e levarão para fora e sudirão no treno e cairão na neva e depois construirão uma casa...” (Rosalie, narrativa em alemão, redigida em português);

“... *umt ala baida cairã*o no chão e o treno quebrou...” (Tradução: “...e ambos cairão no chão e o treno quebrou...” (Helene, narrativa em alemão, redigida com palavras de ambas as línguas).

Quando os estudantes grafaram os verbos <forã>, <comsigirã>, <levarã>, <sudirã> [subirã], <cairã>, <construirã>, o fato de eles escreverem <ão> em vez de <am> no final da palavra aponta que eles desconsideraram a tonicidade dos vocábulos. A troca

acontece, possivelmente, porque os alunos passam a acreditar que <ão> pode indiscriminadamente representar <am>. O que o aprendiz ainda não internalizou foi que esse relacionamento opera apenas em um sentido, o <am> para sílabas átonas e <ão> para sílabas tônicas (CAGLIARI 2010). Também devido ao fato de serem similares em sua sonoridade, podemos afirmar que o emprego na escrita de <am> ou <ão> é de difícil aplicação e pode gerar dúvidas aos estudantes na hora de representar a nasalização na língua portuguesa. Os grupos <am> e <ão> são utilizados também para diferenciar os tempos verbais do pretérito e futuro, respectivamente. A informação morfossintática contida em cada forma é bem distinta, e este fato, como podemos observar nos excertos das narrativas, nem sempre é evidente para os estudantes. A não marcação da nasalização na escrita bem como o não reconhecimento da tonicidade, ou seja, o emprego incorreto de <am> e <ão> nos tempos verbais pode implicar a modificação da informação morfossintática de verbos como em foram/forão.

Quanto à marcação da nasalização que, na língua portuguesa, pode ocorrer de modos diferentes (MORAIS 2009), observamos na narrativa em português de Rosalie a falta do sinal gráfico til para marcar a nasalização em vogal na palavra maçãs/“maças”. Segundo CAGLIARI (2010), os sinais diacríticos estão em grande parte ausentes nas produções escritas das crianças e o til é usado muito raramente. Isso se dá, conforme o autor, pelo fato de a marcação de sinais gráficos não ser, em geral, ensinada no início da aprendizagem da escrita. Contudo, pode se tratar de um caso de esquecimento da estudante se considerarmos que o texto não foi revisado antes da entrega.

Observamos nas narrativas também erros na grafia do fonema /s/. Para SCLIAR-CABRAL (2003: 129), “um dos contextos mais competitivos de codificação é o fonema /s/ entre vogais”. O contexto competitivo ocorre devido a diversas formas de grafar o /s/ entre vogais, como em <ss> (passo), <ç> (laço), <c> (oceano), <xc> (excita), <sç> (deçça), <sc> (desce) e <s> (pensam) sendo que os estudantes acabam escolhendo, devido ao contexto competitivo, um dos grafemas possíveis para representar o fonema /s/. Ou seja, o aluno escolhe uma das possibilidades de representar o fonema em uma palavra quando a ortografia estabelece uma outra convenção.

Conforme SCLIAR-CABRAL (2003), o fonema /s/ entre vogal oral e vogal posterior oral ou nasalizada pode se grafar com os grafemas <ss> e <ç>. Ao grafar com <s> as

palavras *dise*, *pesoas*, *asustado*, *comesou*, *pesas* os estudantes demonstram ter dificuldades também na aplicação da regra em outros contextos que não o competitivo, pois o <s> em contexto intervocálico é lido como o fonema /z/. Em sua tese, HEINIG (2003) constatou na escrita em português de alunos da então quarta série do Ensino Fundamental problemas de codificação, especialmente no que se refere às regras de correspondência fonológico-grafêmica, com destaque para dificuldades relacionadas com a grafia do fonema /s/ quando não em contexto competitivo.

Outra troca nas narrativas escritas é o uso da letra <v> ao invés de <w> no verbo “wollen” [ˈvɔlən] em alemão, como na narrativa de Johann (quarto ano): “... ain man un ain Kent vel ain schlitten machen” (Tradução: “...um homem e uma criança querem fazer um trenó...”). A mesma troca acontece com o advérbio de tempo “quando”, em alemão “wenn/[ven]”. Erika (quinto ano) escreveu “...vem der ionger ond der vater”... (Tradução: “...quando o menino e o pai...”). O grafema <w> em alemão é fricativo labiodental sonoro e pronunciado como o <v> de “vaso” [vˈazu] em português. Na língua portuguesa, o /v/ é sempre grafado com <v>. Já no alemão, a letra <v> é pronunciada como /f/ fricativa labiodental muda, como em *Vater* [ˈfa:tɐ]. Erika e Johann notaram o pronome interrogativo “was[vas]”/o que com a letra <v> em “vas”, “val” e “va”. Na mesma narrativa, Johann variou a escrita da palavra entre “val” e “va”. É preciso, no entanto, destacar que há na língua alemã a possibilidade de se pronunciar palavras com /v/ quando grafadas com a letra <v>. É o caso de palavras estrangeiras como: *Vase* [ˈva:zə], *vital* [viˈtal], *Vitamin* [vitaˈmi:n], entre outras.

Arthur, Thomas e Erika grafaram a preposição “von[fon]”/de com a letra <f> variando o final da palavra entre <n> e <m>: “fon-fom” o que na língua alemã indica diferentes casos gramaticais. A mesma troca foi feita no substantivo “Vater[ˈfa:tɐ]”/pai escrito “fater” por Arthur.

Na língua alemã, o fonema [f] pode ser notado com a letra <v> como em: *Vater* (pai), *vielleicht* (talvez), *vier* (quatro), *Vogel* (pássaro), *Volk* (povo), *voll* (cheio), *von* (de). A letra <f> pode também representar o fonema [f], como em *kaufen* [kaʊfən] (comprar), *Schiff* [ʃif] (navio), *Fabrik* [faˈbri:k]/fábrica, *falsch* [falʃ]/falso, etc. O uso das letras < f >, < v > e < w > para grafar os fonemas /f/ e /v/ tem suas regularidades na língua alemã.

O ato de escrever é abrangente e complexo. No processo de produção de textos, os estudantes enfrentam dificuldades e desafios, como escrever novas palavras, recém-aprendidas ou pouco usadas. Eles aplicam, nessa tarefa, um trabalho de reflexão muito grande sobre o fenômeno da escrita, constroem hipóteses sobre a ortografia comparando-a com sua fala e se prendem muitas vezes a regras que apontam usos possíveis do sistema de escrita da língua em questão (CAGLIARI 2010). Os problemas de escrita possuem naturezas diferentes, relacionadas às hipóteses e inferências lançadas pelo aprendiz sobre a possível escrita das palavras. Cabe, portanto, ao professor fazer um levantamento das dificuldades ortográficas dos seus alunos e propor atividades escolares que auxiliem as crianças a refletir e a compreender determinadas dificuldades na grafia das palavras. Estimular os alunos a exteriorizarem seus conhecimentos ortográficos, nesse caso, em ambas as línguas do seu repertório linguístico, levá-los pouco a pouco a assumir uma atitude de reflexão linguística frente às regularidades e irregularidades da norma ortográfica, criar espaço para discussões coletivas dos porquês podem ser algumas das estratégias a serem utilizadas (MORAIS 2009). Além disso, o professor, como agente de letramento, é, segundo KLEIMAN (2006: 82-83),

[...] um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.

No conjunto, a análise dos dados aponta um contato mais expressivo dos estudantes com a língua portuguesa e a maior inserção das crianças em eventos de letramento em português. Uma vez que o contato dos alunos com o texto escrito em língua alemã é restrito, sendo maior com práticas de escrita em língua portuguesa, seus conhecimentos linguísticos acerca do português são acionados e usados também na execução de tarefas em língua alemã.

Da situação analisada, podemos inferir ainda que o conhecimento linguístico da língua de herança que as crianças trazem de casa é, possivelmente, desconsiderado em sala de aula uma vez que o ensino parece estar mais voltado para a preocupação com a aquisição do léxico através de conteúdos elementares. Tal inferência se apoia nos conteúdos sugeridos para o ensino de língua estrangeira nos quartos e quintos anos da rede escolar, conforme as Diretrizes Curriculares Municipais (BLUMENAU 2012), a saber, o alfabeto, formas de apresentação pessoal, pronomes pessoais na primeira e terceira pessoa do singular, cumprimentos, verbo ser e estar, artigo definido e indefinido, cores, substantivos

(membros da família, animais, partes do corpo, dias da semana, meses do ano, alimentos, bebidas, objetos escolares), numerais cardinais, entre outros. Deprendemos, portanto, que o ensino de alemão no currículo parece se definir mais pela percepção como língua estrangeira, o que resulta na desconsideração dos conhecimentos linguísticos que os sujeitos trazem de casa.

Considerando que os/as alunos/as dificilmente têm acesso à cultura letrada da língua de herança na esfera familiar, a escola se torna a principal agência de letramento para a língua alemã (KLEIMAN 1995). É nela que determinados conhecimentos são veiculados e, em geral, somente dessa forma os sujeitos têm acesso a alguns saberes sistematizados. Por isso, é de suma importância refletir sobre as escolhas que são feitas e quais os conhecimentos listados que serão ensinados na escola e se eles têm sentido para essas crianças.

5 Considerações finais

As políticas de nacionalização do ensino idealizaram o mito da língua nacional única e incutiram crenças na memória coletiva do povo brasileiro como a ideia do uso exclusivo do português em ambientes educacionais e a de que a proibição das línguas autóctones favoreceria o aprendizado da língua portuguesa. Mesmo após a inclusão do alemão no currículo escolar das escolas municipais multisseriadas em 2005 no município do estudo, o português continua a ser a única língua de instrução formal, o que reforça a crença da problemática e da ameaça da diversidade linguística no contexto escolar para o processo de aprendizagem do português.

A partir da análise dos textos, podemos afirmar que os participantes da pesquisa demonstram diferentes conhecimentos de um esquema narrativo na composição dos textos escritos em português e em alemão e empregaram predominantemente construções linguísticas típicas de situações de fala coloquiais. Expressivas marcas da oralidade foram constatadas nas narrativas escritas, em especial nos textos em língua alemã, o que indica lacunas em relação às especificidades dos modos de expressão da língua literária, ou seja, da passagem da modalidade oral para a escrita. Alicerçados nos estudos de RIEHL (2014),

compreendemos que os sujeitos estão em processo de aprendizagem e transitam, portanto, entre as modalidades oral e escrita das línguas.

Em nosso estudo, observamos que as (inter)relações entre práticas de leitura e escrita em alemão e em português se constroem em torno de uma complexa teia de interdependência e, ao mesmo tempo, disputa por espaço que se estabelece entre as línguas em contexto de língua de herança. Ao ingressarem na escola, os sujeitos dominam duas línguas: o português e o alemão. Entretanto, são alfabetizados em língua portuguesa e as duas aulas semanais de alemão se mostram insuficientes para o desenvolvimento das habilidades linguísticas que trazem de casa. Dessa forma, inferimos que o bilinguismo social, presente no contexto pesquisado enquanto uma valiosa herança cultural e linguística, sofre desvalorização, pois são privilegiadas práticas de leitura e escrita na língua hegemônica. É necessário que se ressignifiquem as práticas de leitura e escrita em ambiente escolar, espaço no qual, no caso do presente estudo, conflitam/confrontam-se as línguas hegemônicas (português e alemão da escola) e as línguas minoritárias (alemão do grupo e português do grupo).

Nesse sentido, fazem-se necessárias investigações mais aprofundadas dos processos de ensino e aprendizagem, visto que o alemão, anteriormente abolido das escolas pelas campanhas de nacionalização do ensino brasileiro, volta a ser ensinado e a fazer parte do currículo escolar em comunidades de falantes de alemão como língua de herança. Um dos desafios está em reconhecer e diagnosticar os conhecimentos referentes às línguas que os alunos trazem para a escola e, a partir desses conhecimentos, poder avançar e ampliar as possibilidades de inserção dos alunos em práticas de letramentos bi/plurilíngues valorizadas socialmente.

Referências bibliográficas

- ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine et al. (Org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Ponte Editores, 2013. p. 93-116.
- ASSOCIAÇÃO COMERCIAL E INDUSTRIAL DE BLUMENAU. ACIB Blumenau 90 anos de memória. Blumenau: Fundação “Casa Dr. Blumenau”, 1989.
- BARTLETT, Frederic C. *Remembering: a Study in Experimental and Social Psychology*. Nova York: Cambridge University Press, 1932. p. 1-11.

- BLUMENAU, Hermann Bruno Otto. *A colônia alemã Blumenau: na província de Santa Catarina no Sul do Brasil*. Tradução de Annemarie Fouquet Schünke. Edição bilíngüe. Blumenau: Cultura em Movimento, 2002.
- BLUMENAU. *Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Básica/Ensino Fundamental*. Blumenau: Secretaria Municipal de Educação, 2012. Disponível em: <<http://www.blumenau.sc.gov.br/governo/secretaria-de-educacao/pagina/diretrizes-curriculares-municipais>>. Acesso em: 11 ago. 2017.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez et al. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORSTEL, Clarice N. *A linguagem sociocultural do Brasildeutsch*. São Carlos: Pedro e João Ed. 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna – Sociolinguística em Sala de Aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BZUNECK, José Aloyseo. Conceito e Funções dos esquemas cognitivos para a aprendizagem: implicações para o ensino. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, v. 12, n. 3, p. 142-145, 1991. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/.../article/.../7954>. Acesso em: 17 nov. 2015.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. 1. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2010.
- CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A* 15, n. especial, p. 385-417, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 dez. 2015.
- CAVALCANTI, Marilda C. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, Maria Cecília; FIDALGO, Sueli Sales. (Org.). *Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 171-185.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). *O planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.
- DIONÍSIO, Maria L. Educação e os estudos atuais sobre letramento. Entrevista. *Perspectiva*, v. 25, n. 1, p. 209-224, jan./jul. 2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_numeros_anteriores_2007_01.php>. Acesso em: 27 nov. 2015.
- DOLZ, Joaquim; DCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FARACO, Carlos A. *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 1992.
- FRITZEN, Maristela P. *Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta Schreiben: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil*. 2007. 305 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007a.
- FRITZEN, Maristela P. “Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben”: deutsch-portugiesisches Code-Switching in einer Grundschule im südbrasilianischen Immigrationsgebiet. *Pandaemonium Germanicum* n. 11, p. 125-156, 2007b. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/62148>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

- FRITZEN, Maristela P. Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no Sul do Brasil. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 2, n. 47, p. 341-356, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2013v10n4p259/26088>>. Acesso em: 28 jun. 2017.
- FRITZEN, Maristela P. Desafios para a educação em contexto bilíngue (alemão/português) de língua minoritária. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 16, n. 2, p. 161-168, 2012a. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.162.08>>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- FRITZEN, Maristela P. “‘Ia na escola alemã e de um dia pro outro fechou. E nós não sabíamos falar o português’”: refletindo sobre as políticas linguísticas em contexto de língua minoritária. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 15, n. 1, p. 113-138, jan./jul. 2012b. Disponível em: <<http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/viewFile/480/426>>. Acesso em: 31 maio 2017.
- HEATH, Shirley B. *Way with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- HEINIG, Otilia L. O. M. “*É que a gente não sabe o significado*”: homófonos não homógrafos. 2003. 251 f. Tese (Doutorado em Linguística). Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- HEINIG, Otilia L. O. M. Das narrativas: o PIBID e a formação de professores para o trabalho com o texto em sala de aula. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 10, n. 2, p. 504-529, 2015. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4743/3056>>. Acesso em: 2 fev. 2016.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2010*. Disponível em: <www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=42&dados=8>. Acesso em: 31 maio 2017.
- KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 5. ed. Campinas: Pontes, 1997.
- KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz G.; BOCH, Françoise (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006, 75-91.
- KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.
- KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 150-176, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a10>>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- LUNA, José Marcelo F. de. *O Português na Escola Alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática*. Itajaí: Ed. da Univalli e Ed. da Furb, 2000.
- MAAS, Martha R.; FRITZEN, Maristela P.; AVELINO NETO, Abelardo J. A língua alemã em antiga zona de imigração no Vale do Itajaí (SC): um estudo em duas comunidades. *Calidoscópico*, v. 12, n. 2, p. 143-152, 2014.
- MAILER, Valéria C. O. *O alemão em Blumenau: uma questão de identidade e cidadania*. 2003. 96 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

- MAR, Raymond A. The neuropsychology of narrative: story comprehension, story production and their interrelation. *Neuropsychologia*, n. 42, p. 1414-1434, 2004. Disponível em: <http://www.yorku.ca/mar/mar%202004_neuropsychology%20of%20narrative.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2017.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.
- MORAIS, Artur G. *Ortografia: ensinar e aprender*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- MOURA, Maria Denilda. *Variação e ensino*. Maceió: EDUFAL, 1997.
- ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Tradução de Enid Abreu Dobranszki. Campinas: Papirus, 1998.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RIEHL, Claudia M. Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit. *Gemeinschaftsinitiative Equal*. Newsletter, Köln, p. 4-6, Juni 2006. Disponível em: <http://www.ifm.daf.uni-muenchen.de/literatur/literatur_prof_riehl/bedeutung_mehrsprachigkeit.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.
- RIEHL, Claudia M. *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. Darmstadt: WBG, 2014.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Introdução à psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1991.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do português*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. Avanço das neurociências para o ensino da leitura. *Revista de cultura* 67, 2009. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/ag67bienalcabral.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2016.
- SEYFERTH, Giralda. A colonização alemã no Brasil: etnicidade e conflito. In: FAUSTO, Boris. (Ed.). *Fazer a América*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999. p. 273-313.
- SEYFERTH, Giralda. *Nacionalismo e identidade étnica*. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura. 1982.
- SEYFERTH, Giralda. Identidade Étnica, Assimilação e Cidadania. A imigração alemã e o Estado brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 9, n. 26, p. 103-122, 1994.
- SILVA, Maria Emília Lins; SPINILLO, Alina G. Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. *Rev. Bras. Est. Pedag.* v. 79 n. 193, p. 5-16, 1998.
- SOARES, Magda B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges et al. *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2001. p. 49-74.
- STREET, Brian V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press, 1984.
- STREET, Brian V. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman Group Limited, 1995.
- STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cad. Cedes*, v. 33, n. 89, p. 51-71, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a04v33n89.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.
- WIESER, Lothar. *Das hiesige Land gleicht einem Paradies. Die Auswanderung von Baden nach Brasilien im 19. Jahrhundert*. Ubstadt-Weiher: Verlag Regionalkultur, 2014.

Recebido em 01 de julho de 2017

Aceito em 28 de agosto de 2017