

A presença da cultura e do dialeto ucraniano na aquisição de leitura por crianças bilíngües

Marta Maria Simionato*
Helena Meskow**

Resumo

O estudo tem por objetivo focalizar e descrever situações decorrentes do bilingüismo na aprendizagem da leitura de crianças na fase inicial de alfabetização, numa escola rural situada no município de Prudentópolis, Paraná. Nesta comunidade existem muitas famílias bilíngües que mantêm viva a herança cultural adquirida de seus antepassados, os quais no seu cotidiano fazem uso das duas línguas, a portuguesa e a ucraniana, adequando-as às suas necessidades de fala. No desenvolvimento do estudo foram envolvidos dez sujeitos, entre pais e alunos da escola, filhos de imigrantes ucranianos que vivem no interior da comunidade e que cultivam a língua materna, mas não deixam de aprender falar a “língua oficial” como eles a denominam, ou seja, a língua portuguesa. Mas no relacionamento familiar predomina a língua materna, com suas interferências no contexto

escolar para a aquisição da leitura. O tema da pesquisa originou-se das práticas de sala de aula e das dificuldades na aquisição de leitura pelas crianças bilíngües. Assim, buscaram-se conhecimentos e possibilidades de um desenvolvimento harmonioso, socioafetivo e intelectual das crianças, promovendo uma caminhada na leitura e também na escrita para o desvelamento de que o fato de ser uma criança bilíngüe não a impede de ser uma criança leitora e escritora, pelo contrário, aumenta ainda mais o seu potencial.

Palavras-chave: Bilíngüe. Aquisição de leitura. Oralidade. Cultura. Ucraniano.

* Mestra em Educação. Professora do curso de Pedagogia - Unicentro, Irati-Paraná. E-mail: mmsimionato@yahoo.com.br

** Acadêmica do curso de Pedagogia - Unicentro, Irati-Paraná.

Sempre que surge alguma necessidade de a criança habituar-se no ambiente escolar, questiona-se como é sua vida fora da escola, o ambiente familiar e social em que está inserida, entre outros aspectos que possam envolvê-la nesse contexto. Porém, muitas crianças trazem com elas uma linguagem diferenciada pela influência cultural enraizada no seu meio social. É inevitável que a criança deixe de falar a linguagem dos pais, avós ou parentes mais próximos, pois é nato que o ser humano se adapte a tudo que o rodeia. Essa aquisição inicia-se nos primeiros anos de vida da criança e vai se aperfeiçoando ao longo de sua existência.

Conforme Vermes e Boutet (1989, p. 183), “fala-se habitualmente de bilingüismo precoce quando uma criança aprende a falar em duas línguas maternas. O período de aquisição da linguagem é fixado entre 0 e 5 anos”. Assim, a aquisição inicia-se interagindo com o meio social e emocional, possibilitando que a criança tenha um domínio maior da sua língua materna. Portanto, é imprescindível que os pais mantenham a sua cultura de origem e a transmitam para seus filhos com clareza para o cultivo da sua tradição, já que é privilégio da criança ser um cidadão bilíngüe na sociedade atual. Conforme os autores:

No caso considerado mais puro seria representado por crianças provenientes de casamentos mistos, as quais cada um dos pais só falaria em sua própria língua materna [...]. No caso de imigrantes ou de casais residentes no exte-

rior, o status das línguas usadas para se dirigir à criança na família ou fora dela é desigual e seus usos diferentes, o que vai influenciar seus respectivos desenvolvimentos. As línguas sofrem então, em geral, uma inversão de dominância à proporção que a criança cresce, se socializa e abandona o meio familiar. No início predomina a língua dos pais; depois, progressivamente, vai tomando lugar a língua do ambiente, por intermédio de vizinhos, amigos e mídia. A ruptura se dá freqüentemente quando a criança entra para o jardim de infância. A essas situações chamaremos de bilingüismo precoce sucessivo, em oposição ao bilingüismo precoce simultâneo dos filhos de casais “mistos” (VERMES; BOUTET, 1989, p. 183).

Neste caso, vê-se que é necessário dar oportunidades para que a criança se desenvolva na sua linguagem sem deixar lacunas na sua aprendizagem cognitiva e social. Isso porque ela possui um arcabouço lingüístico superior ao dos demais e isso não pode ser negligenciado pela escola; ao contrário, precisa ser levado em consideração quando se pensa o programa de ensino para esta criança.

Os autores anteriormente mencionados corroboram que os trabalhos recentes sobre o bilingüismo dos filhos de migrantes versam sobre a criança mais velha, a partir de quatro anos, não tratando, portanto, da questão da constituição do bilingüismo simultâneo. Portanto, as crianças aprendem depressa e bem as línguas porque são pequenas. Pensa-se que haveria um período sensível durante o qual a aquisição das línguas seria mais fácil. Se existe tal período, seria necessário

explorá-lo melhor e ensinar o mais cedo possível línguas estrangeiras às crianças. Assim, elas se sentiriam motivadas a se integrar ao grupo de colegas do qual não querem se diferenciar, pois é neste grupo que se sentem seguras e podem adquirir competência na sua linguagem, já que a língua está ligada a questões de integração no grupo.

As crianças necessitam de suporte para adquirir a competência lingüística e o convívio com pessoas bilíngües é o melhor caminho para esta aquisição. Porém muitas crianças ainda vivem uma indiferença quanto à linguagem que devem seguir e aprimorar, como se uma tivesse que dar lugar à outra.

Conforme afirmam Vermes e Boutet:

As famílias imigradas perguntam-se com frequência o que convém a criança: falar-lhe na língua materna, a dos pais, dos avós, da família do seu pai, aquela que eles dominam melhor e que para eles transmite as relações afetivas, simboliza e concretiza sua identidade cultural? Ou numa preocupação de integração e num anseio de êxito escolar e promoção social, falar-lhe na língua do país de residência e da escola? (1989, p. 191).

Segundo os autores, essa questão pode se tornar uma prática inaceitável pelas instituições educacionais, alegando que não há obrigatoriedade em aceitar ou não o fato. Vários estudos em diferentes países tendem a mostrar que, quanto mais a língua materna for valorizada e conservada “pura” em casa, mais se aceita a língua do país receptor e mais se consegue sucesso na escola, ou seja, a linguagem familiar tem um desempenho sustentável na

construção da linguagem da criança e mantém a cultura e a tradição daqueles que vivem neste meio. Por outro lado, isso pode influenciar na linguagem materna no momento da aquisição da leitura e escrita na escola. Para Vermes e Boutet:

Os filhos de imigrantes frequentemente se encontram em situações de insucesso ou atraso escolar. Os dados estatísticos globais são corroborados aí pela experiência pessoal dos professores e por uma certa *vax papuli* que chega mesmo a lhes atribuir a famosa “queda de nível” da escola pública. Propõe-se, para essa constatação, dois tipos de explicação muito marcados ideologicamente: 1) “Essas crianças” vão mal na escola porque pertencem a uma classe social particularmente desfavorecida: elas não teriam problemas específicos do ponto de vista da língua por serem “estrangeiras”, mas teriam dificuldades semelhantes as das crianças francesas de mesmo meio em relação às expectativas e às normas do sistema escolar. 2) Elas vão mal por causa de seu bilingüismo (1989, p. 193).

O primeiro ponto em discussão atribui o fracasso escolar das crianças mais pobres por vivenciarem um nível sociocultural médio-baixo, contrapondo-se com o segundo ponto, que desclassifica a linguagem da criança sem citar o seu meio social. É mais cômodo ocultar a língua da criança do que ver a maneira pela qual a escola a trata.

Como afirma Cummins citado por Vermes e Boutet (1989, p. 198), “a introdução da língua minoritária na escola não acarreta prejuízo algum sobre a língua da maioria, ao contrário: o desenvolvimento da língua materna

potencializa a língua dominante e os resultados dos alunos submetidos a tais aprendizados bilíngües seriam no conjunto melhores”.

Segundo os autores, a criança bilíngüe tem as mesmas possibilidades de desenvolver-se que aquela criança que só fala a língua oficial. Ainda, o aprendizado acontece coletivamente, pois a criança aprende ouvindo outra criança sem obstáculos. No entanto, os autores contrapõem dizendo que “a língua materna é vista, na perspectiva pedagógica, como um obstáculo, uma fonte de dificuldades, de erros, de enganos. Seus efeitos são perniciosos, pois entravam a aquisição da segunda língua. A solução é, portanto, silenciá-la, esquecê-la (momentaneamente) ou, ao menos, desativá-la” (VERMES; BOUTET, 1989, p. 201).

Para os autores, as instituições, assim como o sistema pedagógico, não estão preparadas para conduzir um grupo de crianças que trazem na sua bagagem uma linguagem empírica e desvalorizada socialmente. Assim, surgem as dificuldades de aprendizagem da leitura, que no Brasil ocorrem em grande parte nas famílias menos favorecidas econômica e socialmente, entre outras que convivem com pessoas de baixo nível e que não têm acesso à saúde, à leitura de um livro, entre outros incentivos nos quais a criança se apóia e com os quais constrói seu conhecimento. Neste caso, a escola deve dar suporte à criança oferecendo-lhe as condições necessárias para desenvolver-se livremente, sem pressão escolar, sem muitas fórmulas vazias

da alfabetização, que pouco ajudam a criança na sua aprendizagem. Desse modo, deve-se possibilitar à criança um desenvolvimento gradativo e criador dentro dos seus limites, respeitando a linguagem cultural que ela possui.

Lyons afirma:

É costumeiro distinguir entre transmissão cultural e biológica (isto é, genética). No que diz respeito à linguagem é bem possível que exista uma faculdade inata de aquisição da linguagem. Se isto é verdade ou não, não há dúvidas de que o conhecimento da própria língua nativa é culturalmente transmitido: é adquirido embora não necessariamente aprendido, em virtude do indivíduo ser membro de determinada sociedade (1987, p. 274).

Segundo o autor, a linguagem cultural é aprendida de acordo com o nível social em que a criança se situa: se ela vive num meio cultural de nível mais elevado, naturalmente terá um desenvolvimento mais amplo do que aquela que talvez vivencia a desagradável experiência de ser filho(a) de pais analfabetos ou de pouco conhecimento, os quais não têm condições de lhe dar suporte e garantir uma boa aprendizagem no processo da leitura, deixando lacunas no desenvolvimento cognitivo da criança.

A criança bilíngüe e o processo de alfabetização

A criança que está vivendo um processo de alfabetização e que, conseqüentemente, está se libertando da fase da oralidade, passando para a leitura convencional, neste momen-

to rompe com supostas dificuldades e começa a ler sem preconceito. Para isso, vale-se de mecanismos e artifícios próprios do seu universo vocabular e da sua intuição, passando a ler num processo que podemos chamar de “pseudoleitura”. Porém, muitas vezes seus professores, que desconhecem os processos de leitura pelos quais a criança passa, acabam rotulando algumas delas, discriminando-as, fato que as deixam inibidas e afeta o seu desenvolvimento desencorajando-as.

Conforme Azevedo e Marques,

em uma sociedade altamente letrada, essa distribuição social não homogênea do conhecimento e das práticas sociais organizadas pelo letramento garante, de um lado, a “participação eficaz”, dos sujeitos que dominam a escrita e, por outro, “marginaliza” aqueles que não têm acesso a esse conhecimento. Nesse último caso, portanto, estão as analfabetas (1994, p. 64).

Portanto, como profissionais da educação, precisamos garantir o processo da alfabetização para nossos alunos; tomar conhecimento das fases da oralidade, leitura e escrita, para que todos possam assumir com responsabilidade o caminho da alfabetização e tenham confiança em seu potencial, não passando por discriminações.

Nesse sentido, Simionato (2004, p. 215) corrobora dizendo que “a relação entre as situações e os tipos de enunciados de categorias lingüísticas elaboradas historicamente em uma comunidade de fala, considerando-se aspectos filogenéticos, onde o indivíduo adquire uma experiência social

que lhe permite relacionar uma situação nova com as experiências vividas anteriormente”.

A autora refere-se à aquisição do aprendizado da leitura, tendo a criança como uma fonte de conhecimento cultural adquirido, no entanto já pode relacioná-lo com o conhecimento a ela apresentado na alfabetização da leitura pela escola, onde a criança terá condições de assimilar e relacionar o que já sabe com o novo. A base vem de casa, da sociedade em que a criança está situada.

A fala da criança, juntamente com a fala do corpo docente, vai resultar num padrão estrutural de interação verbal e oral, sendo compatíveis com a situação vivida e com o novo na repercussão das experiências trazidas. Isso amplia um trabalho coletivo em prol da criança leitora, valorizando o social dentro do processo ensino-aprendizagem da língua oficial, não deixando de lado a linguagem oral. A criança estará vivendo um drama, que lhe é suprido com o material seriado e professores qualificados, que possam compreender a linguagem da criança propiciando-lhe auxílio na aquisição da leitura. Todo apoio recebido fluirá na construção da leitura e aquisição da linguagem sem dificuldades de compreensão das letras, palavras e frases, dando sentido a tudo o que ouve, lê ou escreve.

Para tanto, os profissionais do corpo docente na fase de alfabetização devem estar prontos e conscientes para estabelecer uma interação dos conteúdos escolares com a realidade social da

criança; adequar os conteúdos propostos nos currículos com o ambiente em que a criança vive, quanto ao seu regionalismo e seu nível social, pois isso possibilitará à criança a aquisição da linguagem num nível de maturidade, construindo novas idéias e formas de interpretação dos objetos em estudo.

Todas as fórmulas de se adquirir conhecimentos científicos são necessárias na vida de cada cidadão, porém estas geralmente são dispensadas na comunicação diária da criança dentro do seu ambiente. O conhecimento empírico tem um valor inigualável para muitos, pois a criança inicia a construção da sua história no seu próprio lar, influenciada pela família. Aqui a leitura diária é compreendida como parte do processo de aquisição de conhecimento na prática social.

Toda leitura deve, portanto, ser orientada e ter objetivos, tornando o leitor competente desde o início do processo de construção de sentido na atual realidade social. Segundo Preti:

Nos vários grupos sociais, a tendência para uma diversificação maior nos atos de fala, prejudicial do ponto de vista da comunicação, é contida pelo que chamamos de usos ou normas lingüísticas. Para entendermos seu conceito, devemos lembrar que cada falante atua de acordo com certos comportamentos lingüísticos constantes na comunidade em que vive e eleitos como ideais para comunicar e transmitir as informações necessárias nos vários momentos de sua vida em comum (2000, p. 49).

Para o autor, a ação do falante no grupo social é regida pelas normas de determinado grupo, sempre em busca

de aperfeiçoamento da fala na norma padrão nos diversos momentos da vida do sujeito, respeitando a diversidade cultural e emocional da criança.

Apesar disso, valeria lembrar que, modernamente, fatores alheios à vontade das massas têm intervindo decisivamente na implantação dos usos ou das normas lingüísticas, como por exemplo, elites intelectuais das grandes cidades, profissionais liberais, escritores, lingüistas, profissionais dos meios de comunicação de massa e publicitários (PRETI, 2000, p. 50).

O autor faz comentários sobre os usos das normas influenciadas pela mídia, que ganham espaço nos processos lingüísticos que a criança atual vivencia. Diz ainda que essas elites estão prontas a cada instante para intervir na relação da fala e dos usos de normas conservadas em cada grupo social. Neste caso, a comunidade necessita unificar os usos das normas em seu grupo e manter seu comportamento dentro e fora da própria comunidade, escolhendo um nível de fala adequado dentro dos limites dos sujeitos envolvidos.

Preti (2000, p. 52) registra que “três são os agentes principais que atuam sobre a língua de uma comunidade corroborando para sua unidade: a escola, a literatura e os meios de comunicação de massa”. Portanto, os grupos sociais recebem apoio na definição da língua a ser usada pela comunidade. A ajuda vem de outros grupos que já atuam sobre os sujeitos muito antes de sua existência. A escola age de um modo tradicional, tratando todas as crianças de uma única maneira,

estabelecendo a norma a ser seguida, ao passo que a literatura muitas vezes traz assuntos distantes da realidade da criança e os meios de comunicação atraem os sujeitos com propagandas enganosas. Entre outros assuntos que auxiliam a aprendizagem, há alguns programas educativos presentes na mídia, em especial na imprensa, que procuram garantir êxito no sentido de aproximar a língua falada da escrita.

O autor citado afirma que as normas da língua podem ser usadas numa relação acessível, estabelecendo um intercâmbio entre a fala popular e a norma-padrão, abrindo um caminho para que aconteça a aprendizagem da língua/leitura.

Assim, a escola, junto com a comunidade, deve proporcionar momentos de reflexão e assimilação da criança bilíngüe perante a língua oficial, desempenhando o papel de mediador diante das dificuldades presentes durante o percurso da aquisição da leitura por crianças bilíngües. Desse modo, permitirá um aprendizado eficaz, superando as barreiras dentro dos limites de cada aluno.

A aquisição da leitura em crianças bilíngües no contexto da linguagem padrão

Sabe-se que a leitura é um objeto de ensino e, para que se torne um objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para a criança. Portanto, cabe à escola possibilitar opor-

tunidades para que a criança cresça e construa seu conhecimento junto às outras, compartilhando idéias e tornando o processo de aquisição da leitura mais acessível, respeitando a realidade do aluno.

Dentro das metodologias adotadas pelas instituições educacionais, alguns pontos são essenciais para a compreensão e aquisição do conhecimento e merecem destaque na aprendizagem inicial da leitura das crianças bilíngües, tais como a diversidade cultural e textual dentro dos padrões da comunidade e a ênfase de desempenho da língua falada pela criança e seu grupo social.

O grupo pesquisado é merecedor dessa compreensão e iniciativa pela presença do bilingüismo no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, é necessário possibilitar momentos de aprendizagem coletiva, para que a criança bilíngüe tome conhecimento da língua oficial e pouco a pouco se torne praticante da língua, naturalmente sem causar lacunas no desempenho da aquisição da leitura e, conseqüentemente, sem provocar desafios entre professor/aluno/escola. Isso denota confiança e respeito à sua linguagem oral, o que ocorre quando o professor compreende a fala do aluno e corresponde a suas expectativas, garantindo, êxito no processo da aprendizagem.

Conforme Lyons (1987, p. 262),

[...] os professores, como a maioria dos membros instruídos da comunidade, seja qual for a sua própria origem social, têm preconceito, de vários tipos, contra os dialetos não padrão regio-

nais e sociais. Eles podem até julgar uma criança, sem querer, como menos inteligente simplesmente porque o seu dialeto (ou mesmo sotaque) é mais forte do que o de seus companheiros.

Essa afirmação é vista nos profissionais de educação, que, por omissão ou desconhecimento da linguagem da criança, passam a recriminá-la, causando a defasagem na aprendizagem da escrita e leitura, que, por sua vez, afetam toda a trajetória da vida da criança.

Durante o trabalho de pesquisa, em diversos momentos percebeu-se que a criança entende a pessoa que fala com ela do jeito que ela, a criança, fala. Houve também o momento do diálogo rotineiro reservado para as conversas informais. Num desses momentos a professora perguntou ao aluno Valmir:

O que ele fez no dia anterior quando retornou a sua casa da escola, e como resposta, ele dizia que ajudaria sua mãe a recolher gravetos para ascender o fogo na manhã do dia seguinte. Parece óbvio, porém não é, pois ele me disse toda a frase na sua linguagem (em ucraniano) apenas a palavra fogo foi pronunciada na língua oficial. Isso não me causou problemas pois eu compreendo tudo o que se fala nesta língua e também costumo falar com as crianças na forma que elas entendam (Observação 9/3/2006).

Em relação ao depoimento do aluno, Vermes e Boutet (1989) assinalam que vários estudos em diferentes países tendem a mostrar que, quanto mais a língua materna for valorizada e conservada “pura” em casa, mais

se aceitará a língua do país receptor e mais se obterá sucesso na escola. Portanto, a criança só sentiu segurança no que dizia no momento em que a professora valorizou o que ela disse e transmitiu a mensagem em língua portuguesa para toda a turma. Assim, o aluno toma conhecimento de que existem normas e formas diferentes de se comunicar. Essa relação professor e aluno é essencial para que a criança passe a gostar da escola, pois se estabelece um clima de segurança no processo da aquisição da leitura, respeitando os limites de cada criança. Quando a criança adquire a fala na “língua oficial”, é sinal de superação do problema enfrentado inicialmente ao chegar à escola nos seus primeiros dias de aula.

Falar a linguagem da criança, para muitos pode ser perda de tempo, porém para mim é um privilégio, pois a ação quando tomada com consciência transforma o conhecimento em aprendizado possibilitando a criança a evolução emocional e cognitiva. Conviver com as crianças bilíngües é sempre um desafio que se transforma em conquista, e estas crianças têm muito a nos oferecer e estão sempre dispostas a aprender mais (Professora da turma, depoimento 9/3/2006.).

Em relação à “língua oficial”, durante as observações percebeu-se a importância da interação do professor falante da mesma linguagem da criança para que aconteça um aprendizado eficiente. Essa questão é claramente vista no momento em que a professora trabalha com as cores primárias com a turma da primeira série. Pouco antes

de expor o seu conceito quanto às cores, ela pediu que o aluno Paulo contasse um pouco sobre a sua preferência. Disse ele: “Eu gosto muito da cor azul porque ela está presente nas roupas que eu uso, e também está presente nos objetos que levo comigo à escola, como: o apontador, lápis de escrever, o meu estojo e até a minha mochila tem um pouco da cor azul. Relato do aluno” (Diário de campo 10/4/2006).

Durante toda a sua fala, o aluno apropriou-se da sua língua materna, descreveu seus objetos pessoais e explicou o porquê de gostar da cor azul. Naturalmente, este aluno já internalizou que o menino precisa adaptar-se se espelhando no pai, quanto ao uso das roupas, objetos pessoais, entre outros. Após todo esse comentário do aluno, a professora entrou em ação complementando a fala da criança; para isso, utilizou-se da língua portuguesa e, posteriormente, estabelece uma conversa com as crianças, explicando-lhes a importância da linguagem. Este comentário gerou participação e diálogo entre a turma.

Entretanto, essa postura do professor pode ser falha quando ele pouco conhece seus alunos e não compartilha da mesma linguagem, principalmente quando os alunos ainda têm um conhecimento limitado da segunda língua. Contudo, quando há interação professor e aluno, a aquisição da segunda língua, e posteriormente da leitura, será muito mais produtiva. A criança motivada a manter viva a sua língua materna começa a defender sua origem e

interiorizar seus valores. Conforme Teberosky (2004, p. 89), “[...] uma criança que entra na educação infantil já começou a internalizar a luta pelo valor da língua de sua casa para a leitura e a escrita. Inclusive em idade tão precoce, ela pode entender que a alfabetização não é apenas aprender o abecê”.

Desse modo, entende-se que a criança não aprende a ler da noite para o dia, mas que a leitura é um aprendizado que acontece gradativamente; logo, quanto mais cedo for estimulado, mais acontecerá com maior naturalidade. Sem aquela “cobrança” rigorosa a criança em fase de alfabetização torna-se consciente de que a sua língua falada em casa não se separa da realidade da língua escolar. Afirma Teberosky (2004, p. 95): “Ao invés de reduzir a variedade de línguas aceitáveis para a aprendizagem da leitura e da escrita, as escolas deveriam assumir uma visão mais extensa e inclusive promover a alfabetização bilíngüe.” Concordo com a autora quando diz que a escola deveria promover uma alfabetização bilíngüe, pois, no caso desta pesquisa, a língua ucraniana tem uma influência acentuada na fala das crianças e a escola tem pouco para lhes oferecer nesta língua. O único recurso utilizado nas atividades escolares são as conversas que a professora estabelece com seus alunos, durante o recreio e muitas vezes durante as aulas para poder traduzir as palavras da língua portuguesa que as crianças bilíngües não conseguem assimilar.

Quanto ao uso da língua materna no

cotidiano escolar, Seki (1993, p. 313 apud SIMIONATO, 2004, p. 216) registra:

Em todas as partes do mundo, observamos entre os membros de minoria etnolingüísticas uma tendência crescente em criar seus filhos em uma língua diferente de sua própria língua materna, e com isso, abandonando sua língua étnica anterior. Essas mudanças no uso da língua pelos indivíduos pode no final levar a um desaparecimento irreversível da língua original desta minoria. A língua nova, isto é, a língua substituta e, em muitos casos uma língua de fácil disseminação.

Considerando a “língua oficial”, ou seja, a língua portuguesa, uma exigência da comunidade em que a criança está inserida, há normas de comunicação cultural que o educando traz na sua bagagem, como o conhecimento adquirido no convívio familiar, o qual precisa de um suporte lingüístico e emocional que deve extrapolar o currículo. Para isso, a comunidade escolar precisa adequar-se para atender a criança bilíngüe, para que ela não deixe de se expressar do jeito que aprendeu desde que nasceu. A crítica da autora mostra que a escola, juntamente com a comunidade, precisa criar formas e métodos de ensinar a língua portuguesa à criança bilíngüe com eficiência e sem lacunas, porém necessita de argumentação e dinamismo na elaboração de atividades motivadoras, de forma que a criança se sinta integrada na sua formação como leitora e preserve a sua identidade cultural. Conforme Simionato (2004, p. 217):

O mais sério indicador da vitalidade de uma língua, contudo, pode ser a

proporção entre o número de membros do grupo étnico e o número de falantes da língua étnica, pois a quantidade de pessoas de um mesmo grupo não é determinante de uma língua em condições de sobrevivência, muitas vezes a comunidade menor em número de pessoas, mantém viva sua língua étnica.

A autora faz referência à comunidade étnica cultural da qual faz um estudo sobre a presença do bilingüismo, afirmando sua sobrevivência mesmo que por apenas pequenos grupos, que conseguem manter viva uma língua minoritária sem extingui-la do convívio social. E os sujeitos bilíngües assumem o papel de mediadores da língua materna entre os membros que compõem este grupo.

A criança bilíngüe e seu parecer sobre a importância de aprender a ler em língua portuguesa

No início da alfabetização as crianças são espontâneas e abertas ao conhecimento, especialmente quando vivem num mesmo ambiente, se relacionam diariamente dentro e fora da escola e têm em comum, além dos costumes e da cultura, as condições de vida, essas, economicamente falando, pouco favoráveis. Nesse sentido, o grupo de crianças pesquisadas têm um desafio ainda maior, pois, além de pertencerem a um grupo étnico minoritário, precisam aprender uma nova língua. No entanto, nada impede que

a aprendizagem da leitura aconteça. Durante as observações, por meio de conversas informais e registro no diário de campo, perguntou-se: “Por que é importante aprender a ler?” As respostas foram várias como: “Para poder passar de série”, “pra poder ler as coisas que tem escritas” (Alan, segunda série 11/5/2006); “Pra um dia conhecer a cidade de Curitiba”. Cida (primeira série 11/5/2006) respondeu: “Eu não sei ler, mas quando aprender, quero ler a história dos três porquinhos, porque eu gosto muito desta história”. Perguntou-se então: “O que você acha da professora falar com seus alunos na língua deles?” Paula (segunda série 22/5/2006) respondeu: “Eu acho muito importante, porque às vezes eu não consigo entender todas as palavras que a professora fala, então ela fala em ucraniano e eu acabo entendendo o que ela ta dizendo.” Percebe-se que as crianças, independentemente de serem bilíngües ou não, têm possibilidades de desenvolver o seu vocabulário. Basta que o professor seja o mediador e proporcione momentos de fala nos quais todos se sintam à vontade para se expressar, seja numa conversa informal, seja num momento específico de abordagem dos conteúdos acadêmicos.

Analisando as falas das crianças em muitos dos depoimentos, observa-se a segurança que elas têm ao se comunicarem com alguém que as compreende. A esse respeito, Cagliari (1989, p. 30) assim se refere:

A fala apresenta uma variedade de dialetos, a escrita tantas leituras quantos forem os dialetos, mas a escri-

ta ortográfica é o único uso da língua portuguesa que não admite (por princípio) variação e que pela mesma razão não precisa ser reformado. Porém, quando a escola ainda não pode exigir o conhecimento ortográfico dos alunos alfabetizados, por que não aceitar a variação de escrita baseada em possibilidades de uso do sistema de escrita refletindo a variação da fala individual ou dialetal?

O autor questiona a fala individual de cada criança afirmando que a escola pode e deve utilizar-se da linguagem da criança para alfabetizá-la. Diz também que é preciso aceitar o dialeto da criança, possibilitando uma aprendizagem sutil, uma aquisição da leitura agradável, promovendo as habilidades das crianças. Percebeu-se durante as observações que os alunos participam das aulas e lêem quando sentem que o professor reflete junto com eles sobre o modo de falar, no caso dos bilíngües, ajudando-os a superar os “problemas” iniciais que ocorrem no princípio da aquisição da leitura. Então, isso passa a ser uma vantagem, não um problema efetivamente.

Para retratar um pouco sobre a origem da fala das crianças realizou-se uma pesquisa com os pais das crianças que vivem na localidade desde que nasceram, na faixa de idade de trinta e cinco a cinquenta e dois anos de idade, outros ainda um poucos mais jovens. Estas famílias depositam muita esperança em seus filhos, acreditando que o estudo leva a pessoa a desenvolver-se social e economicamente. Por isso, fazem-se presentes nas atividades escolares das crianças, ajudando-as a crescer e a se

transformarem em leitores eficientes.

Pela necessidade de se analisar melhor a questão da linguagem, perguntou-se aos pais sobre as suas origens. Ao responderem eles foram enfáticos:

Sim sou descendente de ucranianos, admiro a tradição que meus pais me passaram e procuro deixar essa herança junto de meus filhos para manter a tradição viva. Para isso, leio sempre que posso o jornal PRÁCIA, distribuído pelo pároco da igreja Transfiguração do Nosso Senhor como fonte de leitura e busca de novidades referentes à língua ucraniana. Também, eu e minha esposa costumamos contar histórias antigas em ucraniano para nossos filhos. Depois que meu filho fez a primeira comunhão, ele continua a freqüentar a catequese todo domingo para aprender a ler e escrever em ucraniano, porque eu leio, mas nem sempre vou viver e é importante que as crianças cultivem esta tradição dos nossos pais, avós e bisavós (Depoimento do senhor Manuel, diário de campo 7/7/2006).

Nessa revelação de seu Manuel percebe-se que a família continua sendo o alicerce da construção do conhecimento da criança bilíngüe, a qual possui um potencial em relação à aquisição da leitura que nos surpreende a cada instante. Portanto, falar outra língua não é impedimento para que a criança compreenda e fale bem a língua portuguesa. Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de

uso eficaz da linguagem, que satisfaça às necessidades pessoais, as quais podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão.

Portanto a escola, dentro de seus limites, necessita atender às necessidades básicas de uma criança bilíngüe para que esta possa integrar-se na sociedade, comprometer-se em ensiná-lhe a língua oficial e conduzi-la para um processo efetivo de aprendizagem da leitura.

Entre os dados fornecidos pelos pais, perguntou-se: “Na sua casa, seus filhos falam a língua portuguesa, ou somente o ucraniano?”

Nós aqui em casa falamos o ucraniano diariamente, mas também falamos alguma coisa em português. Isso se torna necessário porque meu filho de 17 anos de idade tem amigos de colégio que somente falam português. Fez-se necessário o uso desta linguagem para poder acompanhar o desenvolvimento dele. Se a minha família não falar em português, ficaremos alheios aos conhecimentos que meu filho adquiriu junto aos colegas e a sua escola. Aprendemos a ler quando freqüentamos a escola primária. Também aprendemos a falar, porém esta língua estava um pouco esquecida, e só agora nos damos conta da sua importância (Relato de seu Victor, diário de campo, 8/6/2006).

Desse modo, percebe-se que a família, apesar de manter a tradição ucraniana, não deixou de aprender a língua oficial, acreditando que assim

poderá acompanhar a evolução da humanidade, da qual faz parte, desenvolvendo-se cognitivamente e socialmente. Em oposição, em um outro depoimento observou-se que a família deixa o aprendizado da leitura e da fala da língua oficial por conta da escola, responsabilizando-a pelo desenvolvimento das crianças. Apesar de possuírem uma leitura precária, a família não está muito empenhada em se aprofundar na leitura para ajudar seus filhos, conforme declarou dona Júlia:

A minha família não costuma falar o português em casa. Nós achamos a linguagem difícil de se pronunciar e também não sentimos necessidade de fazer uso desta língua. Para isso, meus filhos vão à escola, para aprender a falar, escrever e aprender a ler. Também nós não temos televisão nem sequer luz elétrica temos. O único meio de comunicação em português que às vezes ouvimos é o rádio a pilha, nada mais temos por isso. O ucraniano pra nós é mais familiar, pois todos conseguimos nos comunicar sem problemas (Relato de D. Júlia, diário de campo, 28/6/2006)

Durante essa conversa que tive com a dona Júlia, seu relato foi praticamente todo pronunciado na língua ucraniana. Ela não se intimidou ao falar comigo, pois sabia que eu a compreendia deixando-a à vontade para falar. Esta senhora me revelou que a língua portuguesa somente entra em ação na sua família em momentos de realizar compras na cidade, isso quando o esposo vai de ônibus, pois muitas vezes ele anda muitos quilômetros pedalan-

do numa bicicleta para poder comprar algo na cidade. O modo de vida desta família parece ser muito natural; eles possuem pouca perspectiva de melhorar de vida, vivem em condições muito humildes, mantendo a tradição cultural viva no seio familiar.

Contudo, essa realidade, quando chega aos bancos escolares, em muitos casos é barrada logo na chegada, deixando a criança alheia aos acontecimentos e fatos que envolvem a todos e ao convívio que a cerca. A escola, que deveria ser um lugar de construção do conhecimento, acaba por barrar à criança o seu desenvolvimento; a sua linguagem de forma acessível é aceita apenas no discurso, pois a ênfase é dada à reprodução dos conceitos e conteúdos gramaticais. Assim, a criança passa a viver à margem da escola, participando de um mundo ao qual não pertence. Porém, se houver estímulo por parte dos docentes, a criança bilíngüe conseguirá desenvolver suas habilidades de leitura e construir um bom aprendizado na relação com a escola.

Na escola esta relação, que não é assimétrica, traz a tona o potencial lingüístico dos alunos que revelam no ambiente escolar as vantagens de serem bilíngües, influenciando os demais em momentos como: brincadeiras, jogos, atividades culturais e religiosas, onde a língua ucraniana não é um agravante na comunicação e na aprendizagem, mas contribui para que todos se relacionem e enriqueçam a cultura, os falares e a própria aprendizagem escolar (SIMIONATO, 2004, p. 217).

O posicionamento da autora vem confirmar os pontos relevantes em discussão durante toda a trajetória desta pesquisa, sobretudo no sentido de se compreender a aquisição da leitura de crianças bilíngües. Pode-se dizer que o caminho é, sem dúvida, o de mediação, diálogo e compreensão por ambos, tanto docente quanto educandos. Quando há essa compreensão na relação comunicativa entre professor e aluno, tudo fica mais fácil e a criança terá um aprendizado eficiente e feliz.

É por meio da linguagem que entramos em contato com o mundo que nos cerca, permanentemente atualizado. Preti (2000, p. 12) relata: “as grandes civilizações, a língua é o suporte de uma dinâmica social que compreende não só as relações diárias entre os membros da comunidade como também uma atividade intelectual que vai desde o fluxo informativo dos meios de comunicação, de massa até a vida cultural, científica ou literária.” Assim, a língua age como um eixo de integração entre o sujeito e a sociedade em que ele atua, proporcionando uma comunicação lingüística real.

De acordo com a realidade do grupo pesquisado, tornam-se uma prática dos educandos na vida diária a valorização e o uso das duas línguas, tanto no âmbito familiar, para conservar os valores culturais, quanto na escola, pois esta já compreendeu que seus alunos fazem parte de um contexto singular e que a língua ucraniana não é um desprestígio nesta comunidade de fala, tampouco um problema que dificulta o aprendizado, mas um acrés-

cimo na construção dos conhecimentos acadêmicos.

Abstract

The presence of Ukrainian culture and dialect in the acquisition of reading by bilingual children

The study it has for objective to focus and to describe decurrent situations of the bilingualism, in the learning of the reading of children in the initial phase of alfabetização, in a situated agricultural school in the city of Prudentópolis, Paraná. In this community many bilingual families who keep alive the acquired cultural inheritance of its ancestor which, in its daily one exist make use of the two languages, the Portuguese and the Ukrainian, adjusting them its necessities of speaks. In the development of the study ten citizens had been involved, between parents and pupils of the school, children of ukrainians immigrants who live in the interior of the mentioned community already, and that they cultivate the maternal language, but they do not leave to learn to say the “official language” as they call it, that is, the Portuguese Language. But in the familiar relationship predominates the maternal language, with its interferences in the pertaining to school context for the acquisition of the reading. The subject of the research originated from the practical ones of classroom and from the difficulties in the acquisition of reading for the bilingual children. Thus, one also searched knowledge and possibilities of a harmonious, partner-affective and intellectual development of children, promoting one walked in the reading and in the writing, for the discovery of that the fact of being a bilingual child, to does not hinder to be a reading child and

writer, for the opposite, increases its potential still more.

Key word: Bilingual. Acquisition of reading. Orality. Culture. Ukrainian.

Referências

AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lúcia (Org.). *Alfabetização hoje*. São Paulo: Cortez, 1994.

BAKTIN, Mikail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

CAGLIARI, L. Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.

LYONS, John. *Língua(gem) e lingüística*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1987.

PRETI, Dino. *Sociolingüística: os níveis de fala: um estudo sociolingüístico do diálogo na literatura brasileira*. São Paulo: Ed. USP, 2000.

RAMOS, Jânia M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SIMIONATO, Marta Maria. *Educação, cultura e linguagem: a comunidade ucraniano-portuguesa de Prudentópolis - PR*. Guarapuava: Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2004. (Coleção Seminários de pesquisa da Unicentro).

TEBEROSKY, Ana. *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VERMES, Genevieve; BOUTET Josiane (Org.). *Multilingüismo*. Campinas: Unicamp, 1989.

Recebido em maio e aprovado em junho de 2007.