

## Língua de origem e língua de escolarização : em que medida é que competências de literacia são transferíveis ?

Amelia Lambelet, Raphael Berthele, Carlos Pestana, Magalie Desgrippes, Jan Vanhove, Fabricio Decândio

### Ponto de partida, contexto<sup>1</sup>

O projeto *Língua de origem e língua de escolarização : de que maneira é que competências de literacia são transferíveis ?* tem como pano de fundo o interesse pelo desenvolvimento linguístico de crianças provenientes da migração portuguesa na Suíça, incidindo-se sobretudo nas competências de literacia (compreensão e produção escritas) dessas crianças na sua língua de origem (o português) e na língua de escolarização da região onde vivem (francês ou alemão).

Durante as últimas décadas, a visão de um desenvolvimento linguístico deficitário em crianças migrantes por parte de numerosos linguistas bem como por parte de profissionais do campo da migração foi abandonada a favor de um conceito onde o seu bi- ou plurilinguismo<sup>2</sup> é tratado como uma mais-valia, tendo em conta sobretudo as transferências positivas de uma língua para outra. Essa visão positiva inscreve-se num contexto teórico que modela as competências linguísticas dos bilingues na forma de particularidades próprias a cada língua (vocabulário, sintaxe, etc) por um lado e por outro as competências partilhadas, subjacentes às diversas línguas (ver por exemplo a teoria do duplo-iceberg de Cummins, 1981). A existência dessas competências partilhadas pelas diferentes línguas permitiria assim uma transferência de « competências » de uma língua para outra, sem exigir uma reaprendizagem em cada língua. Parte-se então do princípio que competências tais como a capacidade de estruturar uma produção escrita ou de extrair informações importantes de um texto escrito, podem ser adquiridas numa língua (por exemplo a língua de escolarização) e utilizadas depois na outra língua sem a necessidade de uma reaprendizagem sucessiva. Este tipo de teorias levou linguistas e profissionais a encorajar o desenvolvimento da língua de origem dessas crianças, por exemplo na forma de cursos de língua e cultura de origem (LCO), pressupondo por um lado que o nível elevado numa L1 permitiria melhores resultados na língua de escolarização, e, por outro lado, que essas transferências de competências não poderiam verificar-se sem que um certo nível de competência linguística numa e/ou outra língua tivesse sido atingido (ver « threshold theories »).

A biliteracia de crianças provenientes da migração foi investigada tanto em estudos transversais (avaliação de competências de literacia dessas crianças num momento preciso do seu desenvolvimento, nas suas duas línguas), como em estudos longitudinais (com ou sem intervenção). Os estudos transversais permitiram mostrar correlações entre os resultados na

---

<sup>1</sup> Os autores deste relatório e os colaboradores do projeto agradecem a ajuda de Mirjam Andexlinger, Anne-Laure Aubry, Audrey Bonvin, Carole Brülhart, Sandra Bucheli, Susanne Christen, Eglantine Dousse, Lavinia Lainsbury, Catia Parente da Silva, Rebecca Schaer, Monique Schoch, Ladina Stocker e Barbara Wucherer pela ajuda na recolha e tratamento de dados; às coordenadoras do EPE na Suíça Mariana Góis Neves, Anabela Albino e Maria Lurdes Gonçalves e aos docentes do EPE na Suíça pela ajuda na recolha de dados na Suíça; a António Proença do DGEstE, aos docentes das respetivas escolas em Portugal, a Ana Casaca e Tânia Simões pela ajuda na recolha de dados em Portugal, bem como a José Gomes pela ajuda na elaboração deste resumo em português.

<sup>2</sup> Neste relatório, a utilização do termo « bilinguismo » inclui a noção de domínio de diversas línguas ou variedades linguísticas.

língua de origem e na língua de escolarização dos participantes, bem como processos subjacentes similares entre as duas línguas (ver por exemplo Da Fontoura & Siegel, 1995 ; Proctor, August, Snow & Barr, 2010), enquanto que os estudos longitudinais mostraram resultados mais ambivalentes. Nesta última categoria, os estudos intervencionistas mostraram claramente quer um efeito da intervenção na sua própria língua sem constatar uma transferência para a outra língua (por exemplo Caprez-Krompàk, 2010), quer nenhum efeito da intervenção e dos sinais de desenvolvimento independente em cada uma das línguas (Moser, Bayer & Tunger, 2008). Por outro lado, os estudos de desenvolvimento sem intervenção mostraram não só efeitos de transferência unicamente em dimensões precisas da literacia (Verhoeven, 1994), mas igualmente traços de desenvolvimento paralelo nas duas línguas (Da Fontoura & Siegel, 1995).

Neste quadro, o projeto foi estruturado à volta das seguintes questões de pesquisa:

- Verifica-se uma transferência de competências de literacia de uma língua para a outra ?
- Será que essas potenciais transferências são mais frequentes quando há uma maior proximidade entre duas línguas (português e francês) ou quando é maior o distanciamento entre duas línguas (português e alemão) ?
- Qual a influência do meio familiar no desenvolvimento das competências e na sua transferência de uma língua à outra ?

A terceira questão de pesquisa é objeto de uma tese de doutoramento<sup>3</sup> e não foi incluída neste relatório.

## **Metodologia**

Tal como mencionado anteriormente, a hipótese de uma transferência positiva de competências de literacia entre a língua de escolarização e a língua de origem em crianças migrantes foi investigada tanto de forma transversal, como de forma longitudinal. No entanto, convém notar a escassa informação que se pode retirar dos estudos transversais sobre as potenciais transferências de literacia. Com efeito, se este tipo de estudos permite evidenciar as correlações entre as competências na língua de origem e na língua de escolarização num determinado momento, não permite no entanto estabelecer relações de causalidade ou de temporalidade. Os estudos longitudinais, por seu lado, podem definir padrões de desenvolvimento e, conseqüentemente, potenciais relações de causalidade, pese embora a interpretação dessas relações se revele por vezes difícil. (para uma discussão, ver Berthele & Lambelet, em prep.)

No âmbito do projeto *Língua de origem e língua de escolarização : em que medida é que competências de literacia são transferíveis ?*, foi adotado um desenho longitudinal com três recolhas de dados. A primeira fase (T1) teve lugar no ano letivo 2012-2013, já com os alunos no início do 5º ano HarmoS, a segunda (T2) no final do ano letivo 2012-2013 (alunos no final do 5º ano HarmoS), e a terceira (T3) no final do ano letivo 2013-2014 (alunos no final do 6º ano HarmoS). Inicialmente, a metodologia do projeto previa uma aproximação a um esquema longitudinal com intervenção, medindo os efeitos dos cursos de língua e cultura de origem na língua de origem bem como a transferência para a língua de escolarização de competências adquiridas nesses âmbito. Para esse efeito, o desenho previa um certo número de crianças a frequentar os cursos de língua e cultura de origem bem como crianças que não frequentavam esses cursos. Essa ideia teve de ser abandonada já que o número de crianças fora do ensino LCO a serem recrutadas ficou muito aquém do necessário.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Tese de doutoramento de Magalie Desgrippes, « Les facteurs familiaux dans le développement de la bilittératie des enfants de migrants portugais en Suisse. »

<sup>4</sup> Foram contactadas 27 associações portuguesas por via telefónica e/ou por via postal ( bem como 72 associações através do Forum pour l'intégration des migrants et des migrants). Todos os departamentos de instrução pública da

*Participantes* : Os 506 participantes pertenciam a cinco grupos repartidos tal como indicado na tabela 1. No que diz respeito às crianças de origem portuguesa, 195 frequentavam os cursos de língua e cultura de origem enquanto 38 não os frequentavam (34 na Suíça francesa, 4 na Suíça alemã). Às crianças das turmas « de comparação » (CFR, CGE e CPO) foram aplicados os mesmos exercícios que às crianças lusófonas da Suíça, mas sómente na língua de escolarização.

Acrónimo	Grupo	T1	T2	T3
CFR	Grupo de comparação na Suíça francesa	78	72	72
CGE	Grupo de comparação na Suíça alemã	80	80	75
CPO	Grupo de comparação em Portugal	89	91	81
PFR	Portugueses na Suíça francesa	114	112	101
PGE	Portugueses na Suíça alemã	119	106	97

Tabela 1 : Participantes por grupos e número

*Tarefas* : Em cada uma das sessões de recolha de dados, os participantes realizaram duas produções escritas, resolveram um exercício de compreensão escrita, completaram um c-teste, e responderam a perguntas de auto-avaliação sobre a sua competência em português e na língua de escolarização. As diferentes tarefas foram criadas com o intuito de se aproximarem o mais possível da realidade escolar. Para esse efeito, as instruções das duas produções escritas basearam-se nos currículos criados para o HarmoS (Lindauer, Bertschi-Kaufmann, Furger, Knechtel & Schmellentin, 2010) para as formas textuais de argumentação e de narração, e as questões de compreensão escrita foram inicialmente criadas de modo a testar as competências visadas pelo HarmoS para o 4º e 8º ano de escolaridade. A tarefa de compreensão escrita envolvia a leitura de um excerto de *Alice no País das Maravilhas* (531 palavras na versão francesa, 478 palavras na versão alemã e 438 palavras na versão portuguesa), acompanhada por 15 perguntas de compreensão (13 questões de escolha múltipla assim como 2 questões abertas que pediam uma resposta muito curta). Os exercícios criados foram testados em junho 2012 com 91 crianças germanófonas, 64 crianças francófonas e 39 crianças lusófonas distribuídas pelo 4º, 5º e 6º HarmoS. Algumas questões dos exercícios de compreensão escrita foram modificadas na sequência dos resultados desses testes-piloto, bem como alguns detalhes de formulação das instruções de produção escrita.

*Tratamento de dados e análises* : As produções escritas foram corrigidas de acordo com grelhas compostas por sete linhas (representação geral do texto, conteúdo temático, planificação, consideração do destinatário, mecanismos de textualização, aspetos pragmáticos, elementos transversais) baseadas em Dolz-Mestre, Gagnon & Decandio (2010), sendo esta linhas,

---

Suíça alemã e da Suíça francesa foram contactados, tendo alguns diretamente difundido a informação aos diretores de escolas primárias, outros permitiram o contacto com escolas com uma percentagem elevada de estrangeiros, e outros deram-nos a autorização de contactar diretamente os encarregados de educação de crianças lusófonas inscritas no 5º ano de HarmoS (o que nos permitiu contactar pessoalmente (principalmente através de via telefónica) 324 encarregados de educação). Mais de 1500 folhetos informativos foram igualmente distribuídos, dos quais mais de 400 com um envelope-resposta pré-franqueado.

reagrupadas em duas dimensões para certas análises.<sup>5</sup> As respostas às perguntas de compreensão escrita foram corrigidas com uma pontuação máxima de 19 pontos. O máximo de pontos dos c-testes, por sua vez, é de 80 pontos (20 pontos por exercício).

## Resultados

Tal como pode ser visto nos gráficos 1-3, os resultados mostram uma grande variabilidade no interior de cada um dos grupos e em cada uma das recolhas de dados. No entanto, é de notar uma progressão regular entre os três momentos em relação ao mediano de cada grupo de participantes. No que diz respeito às diferenças entre crianças lusófonas e crianças das turmas de comparação, é de constatar que, em média, os resultados dos lusófonos se situam abaixo dos alunos das turmas de comparação em cada um dos períodos de recolha de dados. Essas diferenças são ainda mais relevantes na língua de origem : as crianças lusófonas a morar na Suíça obtêm resultados largamente inferiores aos das crianças a morar em Portugal. Estes resultados podem ser explicados pelo facto de a língua de escolarização das crianças lusófonas na Suíça não ser o português, não constituindo esta língua o único input linguístico, mas possivelmente também pelo facto de as turmas de comparação em Portugal serem compostas maioritariamente por crianças monolíngues, sendo as turmas de comparação na Suíça linguisticamente mais heterogéneas. Estes padrões de desenvolvimento serão abordados em detalhe num livro a publicar brevemente (Berthele & Lambeliet, em prep.).

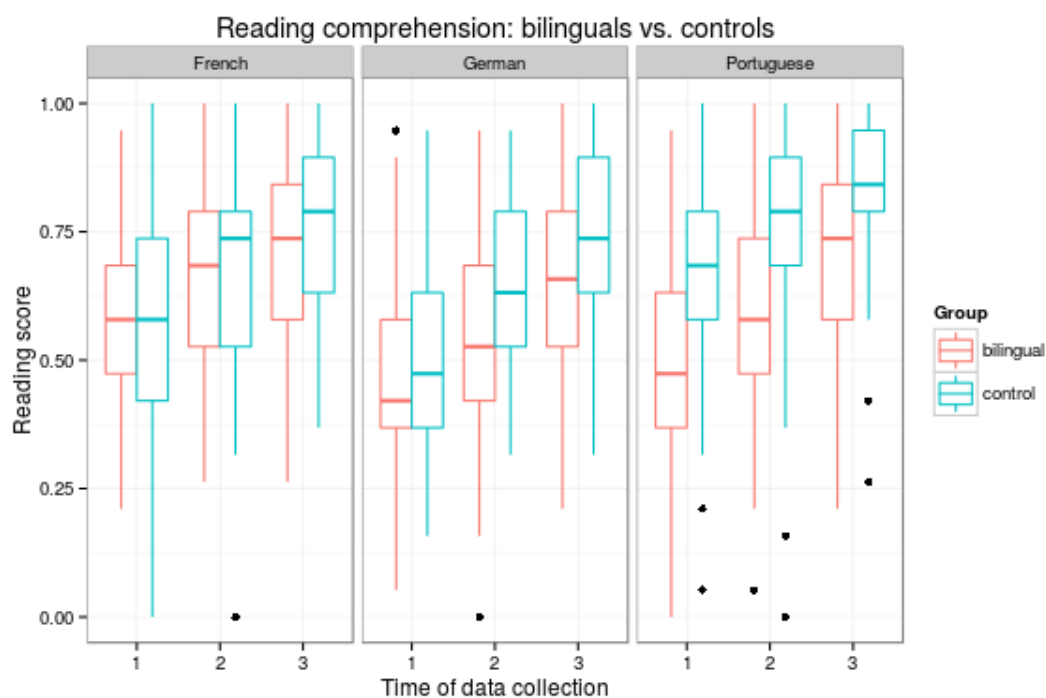


Gráfico 1 :Resultados do exercício de compreensão escrita em T1, T2 e T3

<sup>5</sup> Por exemplo, para os textos de argumentação, foram previstas duas classificações. O primeiro é um score para as competências textuais ditas « de base », e uma segunda que resume as competências transversais ditas « de superfície ». A pontuação de base foi calculada com base nas categorias « representação geral do texto », « conteúdo temático », « consideração do destinatário » e « mecanismo de textualização ». Os elementos « planificação » e « pragmática » foram, por agora, deixados de lado por serem considerados demasiado vagos. A classificação de superfície foi calculada a partir de elementos transversais : pontuação, maiúsculas, sintaxe, faltas de concordância em género, número, caso e verbos).

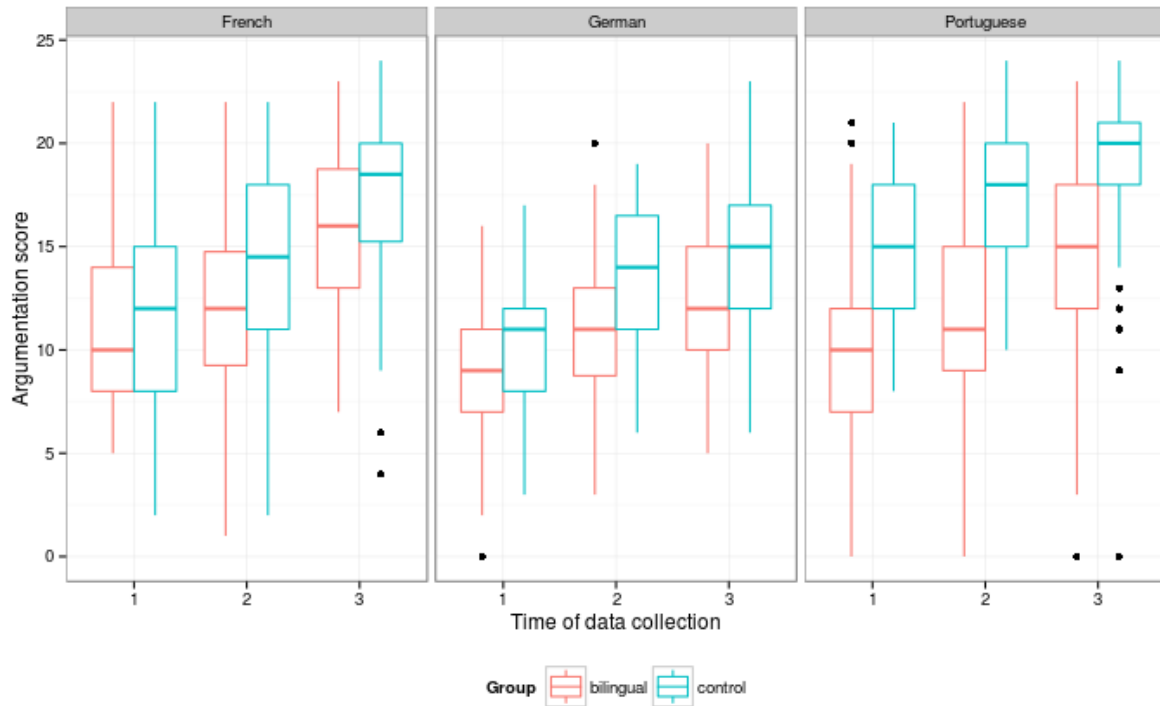


Gráfico 2 : Resultados do exercício de produção escrita (argumentação) em T1, T2 e T3

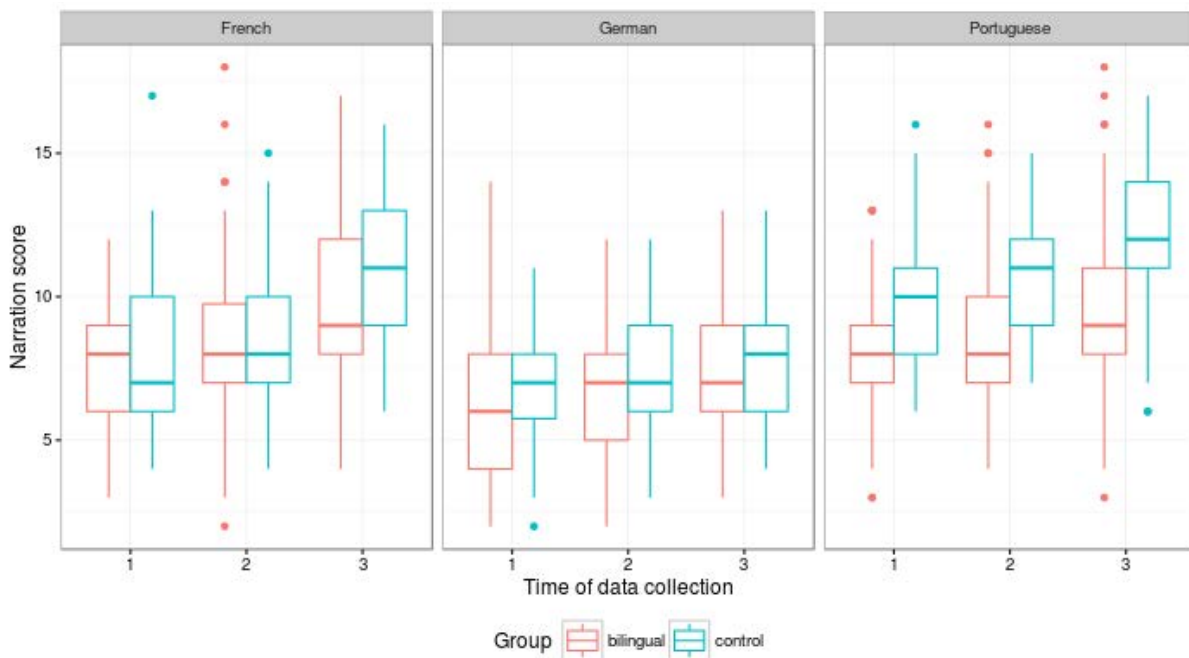


Gráfico 3 : Resultados do exercício de produção escrita (narração) em T1, T2 e T3

O resto desta secção apresenta os resultados essenciais do projeto referentes às duas primeiras questões de pesquisa mencionadas anteriormente: há uma evidente transferência linguística de competências de literacia entre o português e a língua de escolarização dos participantes bilingues (por ex. francês ou alemão) e sendo esse o caso, o grau de transferência nos bilingues português-francês é maior que nos bilingues de português-alemão? No sentido de uma abordagem breve, mas esclarecida, não faremos uma análise aprofundada de cada uma das múltiplas variáveis recolhidas no âmbito do projeto subdivididas em língua, região e momento. Em vez disso, esboçamos uma abordagem geral, emergente desses resultados (ver Berthele & Lambellet, em prep., para mais detalhes).

Em primeiro lugar, os bilingues com um bom desempenho em português tiveram tendencialmente um bom desempenho na língua de escolarização (francês ou alemão) no mesmo momento e vice-versa. Este tipo de correlações transversais entre línguas é compatível com a ideia de uma transferência de competências de literacia, sem, no entanto, representar uma prova convincente desse fenómeno, que é talvez uma consequência da semelhança das tarefas na língua de herança e língua de escolarização ou fruto de fatores tal como motivação, inteligência, fator quotidiano, etc., influenciando o desempenho tanto na língua de herança como na língua de escolarização.

Em segundo lugar, os bilingues com um bom desempenho a português num dado momento, tendem a ter um bom desempenho em francês ou alemão num momento posterior – mesmo depois de considerar os resultados em francês ou alemão obtidos no momento anterior. Do mesmo modo, bilingues com um bom desempenho em francês ou alemão num certo momento tendem a ter um bom desempenho em português num momento posterior, mesmo depois de ter em conta os resultados em português no momento anterior. Estes efeitos linguísticos longitudinais da língua de herança para a língua de escolarização bem como da língua de escolarização para a língua de herança – mesmo depois de terem sido estatisticamente controlados em relação a correlações longitudinais intra-línguas – podem ser comparados em potência: o desempenho em português no momento T1, por exemplo, serve como fator estimativo do desempenho em alemão em T2 num grau semelhante como o desempenho em alemão no momento T1 serve como fator estimativo em português no momento T2.

Quando interpretados em termos de uma transferência bidirecional entre línguas (por exemplo da língua de herança para a língua de escolarização e da língua de escolarização para a língua de herança), os resultados mencionados anteriormente levantam uma série de questões: Quais os saberes e competências que são rigorosamente usados pelos bilingues numa língua num determinado momento, e que não são posteriormente utilizados na totalidade na outra língua senão no ano seguinte? Quais as razões para haver um atraso na aplicação de competências e recursos usados de uma língua para a outra? O que leva a que o grau de transferência da língua de herança para a língua de escolarização seja semelhante ao da transferência da língua de escolarização para língua de herança?

No entanto, também aqui, os resultados são compatíveis, embora não possam necessariamente ser considerados prova de uma transferência. Por exemplo, medições forçosamente imperfeitas podem dar origem a que efeitos linguísticos transversais sejam sobrestimados ou sejam mesmo considerados falsos (ver Lomax, 1982, para uma discussão a esse respeito) podendo assim ser vistos como mais uma descrição banal dos efeitos longitudinais bidirecionais.

Em terceiro e último lugar, não foi comprovada a predição de que teriam lugar efeitos de transferência mais fortes entre línguas mais próximas, como o português e o francês, do que entre línguas mais distantes, como o português e o alemão. Assim, nem as correlações transversais entre línguas nem os efeitos longitudinais entre línguas anteriormente discutidos foram mais pronunciados entre português e francês do que entre português e alemão. Embora esses efeitos horizontais e longitudinais possam servir de indicador de transferência transversal linguística de competências de literacia, não podem ser considerados como provas de uma influência mútua mais forte em línguas mais próximas uma da outra.

## Conclusão

O projeto *Língua de origem e língua de escolarização : em que medida é que competências de literacia são transferíveis ?* foi concebido com o objetivo de investigar de forma empírica a ideia da existência de uma base de competências partilhadas pelas diferentes línguas de indivíduos plurilingues e a transferência dessas mesmas competências de uma língua para a outra. Embora muitas vezes tenham sido demonstradas transferências relativamente às estruturas de superfície (vocabulário, sintaxe etc.), a transferência de competências de literacia (por exemplo a capacidade em estruturar um texto, ou em extrair informações importantes) torna-se mais difícil de detetar. Neste projeto, foram observados traços de desenvolvimento paralelo de competências de literacia. Foi-nos igualmente possível assinalar padrões de transferências interlínguas, já que participantes que conseguiram um bom resultado numa das línguas num certo momento, mostraram uma tendência para obter bons resultados na sua outra língua na recolha de dados posterior, independentemente da proximidade tipológica entre as duas línguas-alvo (para mais detalhes ver Berthele & Lambelet, em prep. ; Desgrippes & Lambelet, em prep. ; Lambelet, Desgrippes, Decandio & Pestana, 2014). Embora seja imprescindível uma certa prudência na interpretação desses resultados, fruto das questões que levantam, obtém-se ao mesmo tempo uma base empírica para discutir a ideia que defende que as competências adquiridas numa língua podem ser transferidas e utilizadas nas outras línguas de um indivíduo plurilingue, sem necessidade de uma reaprendizagem específica.

## References

- Berthele, R. & Lambelet, A. (eds.) (2017). *Heritage and School Language Literacy Development in Migrant Children*. Bristol: Multilingual Matters.
- Caprez-Krompæk, E. (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext*. Waxmann Verlag GmbH.
- Da Fontoura, H. A. & Siegel, L. S. (1995). Reading, syntactic, and working memory skills of bilingual Portuguese-English Canadian children. *Reading and Writing*, 7(1), 139–153.
- Desgrippes, M. & Lambelet, A. (2016). Littératie en langue d'origine et langue de scolarité, tout est-il transférable ?. *Bulletin VALS-ASLA*, 103, 79-100.
- Dolz-Mestre, J., Gagnon, R., & Decandio, F. R. (2010). Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. Consultado à l'adresse <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:22675>
- Lambelet, A., Desgrippes, M., Decandio, F. & Pestana, C. (2014). Acquis dans une langue, transféré dans l'autre? *Mélanges CRAPEL*, 35, 99-114.
- Lindauer, T., Bertschi-Kaufmann, A., Furger, J., Knechtel, N. & Schmellentin, C. (2010). *Langue de scolarisation. Rapport scientifique de synthèse et modèle de compétences. Consortium HarmoS Langue de scolarisation. Version provisoire (avant adoption des standards de base)Etat : 2 février 2010*. Bern: CDIP - Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Lomax, R. G. (1982). Causal modeling of reading acquisition. Consultado à l'adresse <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1985-06304-001>
- Moser, U., Bayer, N. & Tunger, V. (2008). *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst-und Zweitsprache von Migrantenkindern*. Consultado à l'adresse <http://www.ibe.uzh.ch/publikationen/Diss13ohneAnhang.pdf>

Proctor, C. P., August, D., Snow, C. & Barr, C. D. (2010). The Interdependence Continuum: A Perspective on the Nature of Spanish–English Bilingual Reading Comprehension. *Bilingual Research Journal*, 33(1), 5-20. <http://doi.org/10.1080/15235881003733209>

Verhoeven, L. T. (1994). Transfer in Bilingual Development: The Linguistic Interdependence Hypothesis Revisited. *Language Learning*, 44(3), 381-415. <http://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01112.x>

Fribourg | Freiburg, 2018