

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROFLETRAS

SAMIRA POSSEBON DO PRADO

Ensino-aprendizagem de PLE a alunos bolivianos nas escolas estaduais:
uma proposta de ensino colaborativo com alunos dos Centros de Línguas
(Versão corrigida)

São Paulo
2020

SAMIRA POSSEBON DO PRADO

Ensino-aprendizagem de PLE a alunos bolivianos nas escolas estaduais: uma proposta de ensino colaborativo com alunos dos Centros de Línguas
(Versão corrigida)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Rede Nacional, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Gil Condé

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

P896e Prado, Samira Possebon do
Ensino-aprendizagem de PLE a alunos bolivianos nas escolas estaduais: uma proposta de ensino colaborativo com alunos dos Centros de Línguas / Samira Possebon do Prado ; orientadora Valéria Gil Condé. - São Paulo, 2020.
106 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional.

1. Ensino e aprendizagem. 2. Português Língua Estrangeira. 3. Língua Espanhola. 4. Interação Verbal. 5. Prática Colaborativa. I. Condé, Valéria Gil, orient. II. Título.



ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): SAMIRA POSSEBON DO PRADO

Data da defesa: 18/03/2020

Nome do Prof. (a) orientador (a): Profa. Dra. Valéria Gil Condé

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 12/05/2020

(Assinatura do (a) orientador (a))

PRADO, Samira Possebon. **Ensino-aprendizagem de PLE a alunos bolivianos nas escolas estaduais**: uma proposta de ensino colaborativo com alunos dos Centros de Línguas. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

À Leonice Possebon e à Nair Possebon (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, por estar sempre por perto, me dando apoio, amor e força.

Aos professores do ProfLetras, por tudo que me ensinaram e pelo crescimento pessoal e profissional que me proporcionaram.

À orientadora, Profa. Dra. Valéria Gil Condé, pela paciência e confiança, além das valiosas contribuições.

Às professoras Dra. Paula Souza e Dra. Bia Gil, pelas orientações imprescindíveis.

Aos companheiros do ProfLetras, por todo o conhecimento e todas as alegrias compartilhadas.

À equipe gestora da E.E. Prof. Cícero Barcala Junior, em especial à coordenadora Vânia, pela gentileza com que me receberam e pela liberdade que me deram para realizar o trabalho.

À equipe gestora da escola E.E. Prof. Pedro Casemiro Leite, à coordenadora Olga e a todas as professoras do Centro de Línguas, verdadeiras amigas que sempre apoiaram e incentivaram meu trabalho.

A professora Priscila, por ter compartilhado comigo sua experiência com alunos imigrantes de São Paulo.

E, principalmente, a todos os alunos que participaram, tornando possível a realização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho investiga como a prática colaborativa no ensino-aprendizagem de línguas pode favorecer a interação entre alunos bolivianos de uma escola estadual e alunos brasileiros que estudam espanhol em um Centro de Línguas. A proposta do trabalho parte de uma atividade na qual os alunos, depois da leitura de relatos pessoais e discussões acerca da cultura de diferentes povos, trocam gravações de áudio, nas quais abordam questões culturais de seus países e/ou regiões. Intercambiadas as produções, os alunos propuseram sugestões e correções entre si, utilizando-se alternadamente do português e do espanhol na comunicação. O objetivo, além de estabelecer a comunicação efetiva entre os aprendizes, é estimular a prática oral da língua, favorecendo assim sua aprendizagem, como pressupõem os estudos de Castilho (2019) e Antunes (2009). Também os estudos de Figueiredo (2006) sobre a prática colaborativa no ensino de línguas e Durão (2004) sobre análise de erros fundamentam o trabalho. A aplicação da atividade demonstrou como tal interação entre os aprendizes facilita a aprendizagem, pois promove a reflexão sobre a língua, proporciona a troca cultural entre os dois grupos e favorece o resgate da identidade boliviana, assim como a valorização do idioma espanhol. As produções permitiram identificar os erros mais recorrentes e analisar como se constitui a Interlíngua dos alunos bolivianos, com o intuito de auxiliar o trabalho dos professores, oferecendo-lhes suporte pedagógico que lhes permita entender melhor o processo de ensino-aprendizagem de um novo idioma.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Português Língua Estrangeira; Língua Espanhola, interação; prática colaborativa

RESUMEN

Este trabajo investiga como la práctica colaborativa en la enseñanza-aprendizaje de idiomas puede favorecer la interacción entre alumnos bolivianos de una escuela estatal y estudiantes brasileños que estudian español en un Centro de Idiomas. La propuesta del trabajo se apoya en una actividad en la que los estudiantes, después de la lectura de relatos personales y discusiones sobre la cultura de diferentes pueblos, intercambian grabaciones de audio, en las que abordan temas culturales de sus países y/o regiones. Intercambiadas las producciones, los alumnos propusieron sugerencias y correcciones entre ellos, utilizando el portugués y el español alternativamente en la comunicación. El objetivo, además de establecer una comunicación efectiva entre los alumnos, es fomentar la práctica del lenguaje oral, favoreciendo así su aprendizaje, como suponen los estudios de Castilho (2019) y Antunes (2009). Los estudios de Figueiredo (2006) sobre práctica colaborativa en la enseñanza de idiomas y Durão (2014) sobre análisis de errores también respaldan el trabajo. La aplicación de la actividad demostró cómo tal interacción entre los aprendices facilita el aprendizaje de la lengua, pues promueve la reflexión sobre el idioma, proporciona el intercambio cultural entre los dos grupos de alumnos y favorece la recuperación de la identidad boliviana, así como la valoración de la lengua española. Las producciones permitieron identificar los errores más recurrentes y analizar cómo se forma la Interlengua de los alumnos bolivianos con el objetivo de contribuir con el trabajo de los docentes, ofreciéndoles apoyo pedagógico que les permita comprender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje de un nuevo idioma.

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje; Portugués Lengua Extranjera; Lengua Española; interacción; práctica colaborativa

ABSTRACT

This work investigates how collaborative practice in language teaching-learning can favor interaction between Bolivian students from a state school and Brazilian students who study Spanish in a Language Center. The purpose of this paper is based on an activity in which students, after reading personal narratives and discussing the culture of different peoples, exchange audio recordings, in which they address cultural themes of their countries and/or regions. After exchanging the productions, the students proposed suggestions and corrections among themselves, using alternately Portuguese and Spanish in communication. The objective, besides establishing effective communication between the apprentices, is to stimulate the oral practice of the language, thus favoring its learning, as assumed by the studies of Castilho (2019) and Antunes (2009). Also, the studies of Figueiredo (2006) on collaborative practice in language teaching and Durão (2004) on error analysis grounded the work. The application of the activity demonstrated how such interaction among the learners facilitates learning of language, promotes reflection on language, provide cultural exchange between the two groups and favor the recovery of Bolivian identity, as well as the appreciation of the Spanish language. The productions made it possible to identify the most recurrent mistakes and to analyze how the Bolivian students' Interlanguage is constituted in order to help the teachers' work, offering them pedagogical support that allows them to better understand the teaching-learning process of a new language.

Keywords: Teaching-learning process; Portuguese foreign language; Spanish language; interaction; collaborative practice

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	18
1.1 ESTRANGEIROS NO BRASIL: DADOS E LEGISLAÇÃO.....	18
1.2 DOCUMENTO ORIENTADOR: ESTUDANTES IMIGRANTES	18
1.2.1 ESTUDANTES IMIGRANTES: MATRÍCULAS E CERTIFICADOS	19
1.2.2 ESTUDANTES IMIGRANTES: ACOLHIMENTO	21
1.3 OUTRAS AÇÕES MAIS EFICIENTES	25
1.3.1 PROJETO PORTAS ABERTAS	25
1.3.2 PIBID	27
2. ESPANHOL E PORTUGUÊS: DA EUROPA PARA A AMÉRICA	29
2.1 O ESPANHOL NA BOLÍVIA.....	30
2.2 O PORTUGUÊS NO BRASIL.....	32
3. LEITURA EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: CONSTRUINDO PONTES E RESGATANDO CULTURAS	34
3.1 A INTERCOMPREENSÃO ENTRE LÍNGUAS ROMÂNICAS NO ENSINO DE PLE: UMA PROPOSTA VÁLIDA?.....	34
3.2 A LEITURA EM PLE E A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS.....	36
3.3 PROPOSTA: LEITURA E ESCRITA	39
4. PRÁTICA COLABORATIVA.....	41
4.1 PRÁTICA COLABORATIVA E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	41
4.2 TÁNDEM.....	43
5. A LÍNGUA FALADA NO ENSINO.....	46
5.1 TREINO FONÉTICO	48
6. AS ESCOLAS, OS ALUNOS E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	50
6.1 A ESCOLA E.E. CÍCERO BARCALA JÚNIOR E SEU ENTORNO	50
6.1.2 PERFIL DOS ALUNOS	51
6.2 CENTRO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS.....	52
6.2.1 O CENTRO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS DE COTIA	52
6.2.2 PERFIL DOS ALUNOS	54
6.3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: “RELATO PESSOAL- UM ASPECTO DA MINHA CULTURA”	55
6.3.1 APLICAÇÃO E RESULTADOS	58
7 METODOLOGIA DA PESQUISA	62
7.1 APRENDIZAGEM DE ESPANHOL E AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS	62

7.2 ANÁLISE DE ERROS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA CONSTITUIÇÃO DA INTERLÍNGUA	65
7.3 TIPOS DE TRANSFERÊNCIA	66
8. ANÁLISE DOS DADOS	70
8.1 LÉXICO	71
8.2 FONÉTICA	73
8.2.1 TROCAS FONÉTICAS - FONEMAS CONSONANTAIS	74
8.2.2 TROCAS FONÉTICAS - FONEMAS VOCÁLICOS	77
8.3 MORFOSSINTAXE	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE A - SEQUÊNCIA DIDÁTICA: RELATO PESSOAL: UM ASPECTO DA MINHA CULTURA	89
APÊNDICE B - SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A INTERCOMPREENSÃO NA LEITURA DE TEXTOS	92
APÊNDICE C - SEQUÊNCIA DIDÁTICA: FONÉTICA E FONOLOGIA NA SALA DE AULA	94
ANEXO A- TRANSCRIÇÕES	97
ANEXO B- TEXTO MOTIVADOR:HA NACIDO UNA NIÑA	102
ANEXO C - TEXTO MOTIVADOR: É ÍNDIO OU NÃO É ÍNDIO?	104
ANEXO D- RELATOS ORAIS EM LÍNGUA PORTUGUESA DE ALUNOS BOLIVIANOS (GRAVADOS EM <i>PENCARD</i>)	106

INTRODUÇÃO

Devido ao crescente número de imigrantes vindos da Bolívia em busca de oportunidades de trabalho, observou-se um considerável aumento, nos últimos anos, de alunos estrangeiros matriculados na rede estadual de ensino de São Paulo. No Brasil, o número de matrículas aumentou em mais de 100% entre os anos de 2008 a 2016, de acordo com dados do Censo Escolar 2016 (Inep/MEC).

A maioria desses alunos estrangeiros são provenientes da Bolívia, estão concentrados no estado de São Paulo e matriculados na rede pública. A cidade de Carapicuíba, localizada na Grande São Paulo, tem recebido um número considerável desses imigrantes bolivianos nos últimos anos, por ser uma cidade com baixo custo de vida e estar relativamente próxima à cidade de São Paulo, onde se concentram as maiores oportunidades de emprego.

A legislação brasileira assegura a matrícula de alunos estrangeiros, mesmo nos casos de falta de documentação. Como prevê a Lei de Migração de 2017:

Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados:

X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória.

A Lei da Migração, inclusive, está em consonância com a constituição de 1988, cuja base é o princípio da igualdade. No entanto, ainda que tenham garantido pela legislação brasileira seu direito à matrícula, em geral, não lhes é oferecido nenhum suporte para o acompanhamento das aulas em língua portuguesa. Ou seja, os alunos estrangeiros têm de assistir às aulas em português, língua estrangeira que não dominam e, muitas vezes, nem conhecem.¹

Como não se observam políticas públicas educacionais que efetivem sua integração, esses alunos se deparam com vários desafios, como as diferenças culturais e um idioma, que não dominam, mas que nas escolas públicas são levados a aprender, como condição essencial para garantir-lhes a adaptação.

Sem recursos específicos para aprender o português, os estudantes o fazem através da exposição continuada e da necessidade de comunicação. Nem mesmo os professores que os

¹ Como será discutido no capítulo 2, a língua espanhola é apenas um dos idiomas da Bolívia. Grande parte da população boliviana tem como idioma materno o quéchua ou outra língua indígena.

recebem têm algum conhecimento de espanhol para poder ajudá-los. São, em geral, aqueles que chegaram antes e que já se adaptaram à nova realidade quem têm a função de acolher e facilitar o processo de aprendizagem do português aos recém-chegados. O desempenho em todas as disciplinas escolares é afetado pela incompreensão do idioma, ou seja, o aluno imigrante vai apresentar dificuldades não apenas nas aulas de língua portuguesa, mas também em História, Ciências, Matemática, já que todos os textos, atividades, provas e cada uma das explicações dadas pelo professor é dada num idioma que não o seu.

Uma vez que os alunos bolivianos são expostos a essa nova realidade sócio-linguístico-cultural e que seus professores tampouco recebem algum tipo de auxílio para lidar com alunos não alfabetizados em língua portuguesa, surge a necessidade de encontrar uma estratégia pedagógica que facilite a integração desses alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Esse cenário, contudo, observa-se num estado em que existem mais de 200 unidades de Centros de Línguas, que oferecem cursos gratuitos de espanhol, francês, alemão, italiano, japonês e aperfeiçoamento em inglês a alunos matriculados em escolas estaduais, a partir do 7º ano do Ensino Fundamental. O projeto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo foi criado há mais de 30 anos. Somente na cidade de Cotia, o CEL conta com mais de 500 alunos matriculados nos cursos de espanhol.

A partir dessas constatações, pensou-se numa proposta alternativa que pudesse auxiliar a suprir tais deficiências do ensino público no que se refere ao atendimento aos alunos bolivianos. Uma sequência de atividades foi formulada com o objetivo de levar o aluno a desenvolver sua proficiência na língua portuguesa através da interação com alunos que aprendem espanhol.

A proposta é que haja a colaboração mútua entre os aprendizes através do modelo *tandem*, em que dois estudantes de língua estrangeira compartilham um mesmo objetivo: aprender a língua materna do outro. A abordagem *tandem* pressupõe que dois indivíduos, falantes de diferentes línguas, se comuniquem, alternadamente, no idioma que falam e no idioma que estão aprendendo. Com esse modelo os alunos dos cursos de espanhol dos Centros de Línguas puderam interagir com os alunos bolivianos através de troca de relatos gravados em áudios e assim colocar em uso o que aprendem no curso de espanhol, ao passo que os bolivianos puderam expressar-se em português. Ao mesmo tempo, ambos utilizaram seu próprio idioma para comentar as produções em língua estrangeira dos parceiros no intuito de ajudá-los em questões de vocabulário e pronúncia. Os dois grupos de alunos puderam interagir, atuando como mediadores da própria aprendizagem, desenvolvendo e ampliando, assim, seus conhecimentos linguísticos e culturais que tal interação promove.

O papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira já é bastante reconhecido e tem sido estudado há bastante tempo. Um “novo” fator, porém, tem se inserido nesse contexto: o advento das novas tecnologias da comunicação. Hoje em dia, tornou-se muito mais fácil ter contato com nativos do idioma-alvo através de recursos proporcionados pela internet.

A proposta de se trabalhar com o ensino colaborativo poderia aproveitar-se dos inúmeros recursos oferecidos pela internet hoje em dia, no entanto, a realidade dos alunos, tanto os bolivianos como os brasileiros, não permitiu contar nem mesmo com aparelhos celulares, muito menos com computadores e acesso ilimitado à internet como seria ideal e mais proveitoso. Por isso, a atividade, a princípio pensada para ser desenvolvida a partir do aplicativo de troca de mensagens *whatsapp*, teve de ser aplicada de forma mais rudimentar, com a intermediação do professor na gravação e envio dos áudios.

A partir do processo de acompanhamento da atividade, obteve-se o material analisado com a finalidade de constatar como a interação e o intercâmbio de conhecimentos entre alunos bolivianos e brasileiros favorece o desenvolvimento do aprendizado da língua portuguesa, além de promover a integração e facilitar o desempenho dos alunos estrangeiros no ensino regular da rede pública.

Considerando-se que a língua é uma atividade social e partindo-se do princípio de que a língua falada deve ser incorporada ao ensino da Gramática (CASTILHO, 1994), uma sequência didática foi pensada com o intuito de fornecer instrumento didático-pedagógico que permitiu que a aprendizagem da Língua Portuguesa se desse da forma mais dialógica possível, estabelecendo entre os participantes uma interação essencial para a obtenção dos resultados.

A proposta formulada tem por base a expressão oral, de modo que assim se possa valorizar a língua falada em ambiente escolar, através de uma prática pedagógica que estimule o dialogismo e a interação entre pares, cujos conhecimentos quando compartilhados só possam trazer-lhes benefícios concretos no aprendizado de línguas.

Através do gênero Relato Pessoal, os participantes foram levados a formular enunciados na língua estrangeira e não ficaram limitados a aprender o idioma por meio de listas de vocabulário e frases soltas, pois, conforme afirma Bakhtin (2011, p. 283), “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)”. A aprendizagem se efetiva, dessa maneira, pela prática consciente e reflexiva da língua, e não através do estudo de formas estáticas e descontextualizadas da sua morfologia, sintaxe e outros aspectos linguísticos (ANTUNES, 2009).

Toda a sequência didática aplicada para a obtenção dos dados foi pensada a partir da proposta de Dolz & Schnewly (2004), com o processo de produção e reelaboração de módulos ao longo da aplicação, através dos quais se investigou o progresso da aprendizagem e se propuseram estratégias que pudessem auxiliar esse processo.

O papel do aluno como mediador do processo de aprendizagem, tanto sua como do outro, associa o trabalho também aos estudos de Weiss & Oliveira (2016) sobre as relações de poder e deslocamento das funções do professor e do aluno na conversação em língua estrangeira, uma vez que as produções de um aluno serão corrigidas e comentadas por um outro aluno.

O método *tandem* será referido por meio dos estudos de Vassalo & Telles (2006), segundo os quais

A aprendizagem de línguas estrangeiras *in-tandem*, ainda pouco conhecida no Brasil, envolve pares de falantes (nativos ou competentes) com o objetivo de aprenderem, cada um, a língua do outro por meio de sessões bilíngues de conversação. Neste contexto autônomo, recíproco e colaborativo de aprendizagem, cada um dos parceiros torna-se aprendiz de língua estrangeira e tutor da sua língua materna ou de proficiência.

(VASSALO & TELLES, 2006, p.01).

O contexto no qual se inserem os alunos estrangeiros faz com que, naturalmente, sua língua materna se torne língua minoritária, pois o seu uso se reduz ao ambiente familiar, enquanto o aluno é exposto ao idioma estrangeiro nas demais situações. É possível, portanto, vincular a realidade desses alunos aos estudos sobre Neofalantismo, investigado na região da Galícia, na Espanha, que define como neofalante as “pessoas que aprendem o galego na escola (ou no trabalho, ou com amigos) e que, em um momento da sua vida, deslocam sua língua materna (o espanhol) e passam a falar somente ou muito majoritariamente galego”² (Ramallo, 2014, tradução nossa)

Aqui, o processo se dá de maneira inversa: o idioma materno desses alunos estrangeiros constitui-se como o idioma minoritário enquanto o português, língua secundária, é o idioma majoritário a ser adquirido. Mas, da mesma forma, entre os bolivianos, encontramos os diferentes tipos de neofalantes referidos por Ramallo em seus estudos - funcionais, ocupacionais, essenciais e potenciais - que passam a falar em português, sendo bilíngues a princípio, mas, que por diferentes motivos, acabam falando o português majoritariamente.

² personas que aprenden el gallego en la escuela (o en el trabajo, o con amigos) y que, en un momento dado de su vida, desplazan su lengua materna (el español) y pasan a hablar solo o muy mayoritariamente gallego.

Também a abordagem pela Intercompreensão entre línguas românicas está, em grande medida, relacionada ao projeto, uma vez que supõe a interação entre pares, a leitura de documentos autênticos, além de servir como pretexto para desenvolver o plurilinguismo através de estratégias pedagógicas de ensino (MIRANDA DE PAULO, 2017).

A Intercompreensão, doravante IC, pode, portanto, favorecer tanto no aspecto interacionista como na parte dedicada ao trabalho com a leitura de textos literários, parte constituinte do projeto. Tais leituras pretendem favorecer a aproximação, resgate e valorização cultural dos alunos participantes, de modo a desenvolver também a construção de sujeitos leitores que sejam capazes de elaborar a subjetividade e a construção identitária no processo da leitura, como propõe Petit (2009, 2013).

Os estudos da Linguística Aplicada acerca da aquisição do português como língua estrangeira associados aos pressupostos do letramento serão citados, principalmente, através de autores como Almeida Filho (2001) e Kleiman (2005).

A língua falada constituirá a base para o desenvolvimento da aprendizagem, e proporcionará o dialogismo para a prática interativa dos alunos que não dispõem de outros recursos oferecidos pela Secretaria da Educação, mas que contam com a disponibilidade de alunos interessados em praticar os conhecimentos adquiridos nos cursos de idioma oferecidos pelos Centros de Línguas.

A coleta de dados se restringiu aos áudios que os alunos bolivianos gravaram, contando seus relatos em português, pois o objetivo deste trabalho é analisar a Interlíngua desses alunos. Para apoiar a análise, foi de extrema importância o aporte teórico de DURÃO (2004), SANTOS GARGALLO (1997, 1999), FERNÁNDEZ (2005) sobre Interlíngua, transferência, fossilização e Análise de Erros. A partir da análise, observou-se quais as principais dificuldades que apresentam e quais estratégias utilizam no processo de aprendizagem da língua portuguesa.

Com a troca de relatos orais, nesse processo de aprendizagem de idiomas, pretende-se explorar aspectos culturais de cada país e estimular o plurilinguismo. A proposta apresentada visa também valorizar a língua espanhola, ao mostrar que, por sua importância no mundo, faz com que seja o idioma mais procurado nos Centros de Línguas por alunos do ensino fundamental da rede estadual em São Paulo. Tal constatação servirá para preservar e/ou resgatar a identidade cultural dos alunos bolivianos e, principalmente, levá-los a valorizar sua própria língua, não permitindo que essa caia em desuso, como costuma acontecer em muitos casos, em que a língua portuguesa passa a ser a língua falada majoritariamente ou essencialmente por membros de tal comunidade.

O trabalho está dividido em oito capítulos. No primeiro capítulo se analisa o documento que orienta a matrícula e o acolhimento dos estudantes estrangeiros nas escolas estaduais do estado de São Paulo, além de trazer outras referências para o trabalho com alunos imigrantes. Em seguida, no segundo capítulo é apresentado um breve panorama da formação dos idiomas português e espanhol na Europa e da inserção desses no continente americano. No terceiro capítulo, se discute a relevância da abordagem pela Intercompreensão entre línguas românicas, proposta pela Secretaria da Educação de São Paulo em seu documento orientador e como essa abordagem pode favorecer o resgate e a troca cultural entre alunos bolivianos e brasileiros. A descrição e as vantagens do trabalho com a prática colaborativa no ensino de línguas, com destaque para o método *tandem*, são apresentadas no quarto capítulo, enquanto, no quinto, aborda-se a importância da expressão oral na sala de aula e a interação, como parte integrante do processo de aprendizagem, relacionando-o ao letramento e ao método comunicativo no ensino de línguas. No sexto capítulo serão apresentadas, para contextualizar a pesquisa, as escolas, o perfil dos alunos e a sequência didática aplicada. No sétimo capítulo, são abordados conceitos teóricos acerca da aquisição-aprendizagem de português como segunda língua. No último capítulo se analisam os desvios observados nos relatos orais em língua portuguesa dos alunos bolivianos, identificando as principais dificuldades e discutindo os aspectos contrastivos que as possam explicar.

1 CONTEXTO DA PESQUISA

1.1 Estrangeiros no Brasil: Dados e Legislação

O estado de São Paulo conta com 9.192 estudantes estrangeiros. O dado é da Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA), da Secretária da Educação do Estado (SEE) e está referido no Documento Orientador da CGEB³: Estudantes Imigrantes.

Para atender esses estudantes imigrantes, tal documento foi organizado pelo Núcleo de Inclusão Educacional (NINC), do Centro de Atendimento Especializado (CAESP) com o objetivo de divulgar as leis, pareceres, orientações que dizem respeito ao acolhimento, inclusão e matrícula dos alunos imigrantes.

1.2 Documento Orientador: Estudantes Imigrantes

Publicado em julho de 2018, trata-se de uma segunda edição, revista e atualizada, do 1º Documento Orientador, de setembro de 2017. Enquanto a 1ª edição se restringia às questões legislativas, apresentando apenas uma página em que era referida a questão do acolhimento em termos sociais e não burocráticos, a 2ª edição vem separada em dois volumes – “Estudantes Imigrantes: Matrículas e Certificados” e “Estudantes Imigrantes: Acolhimento”.

No volume que trata das matrículas e certificados, o que se observa é uma preocupação em demonstrar como há na legislação brasileira artigos e leis que amparam o estrangeiro quanto às garantias que lhe são concedidas em relação ao direito à educação.

Já no volume que trata do acolhimento, observam-se uma série de definições de conceitos, recomendações superficiais e propostas vagas de ações que procuram abordar a recepção, o tratamento e a inclusão dos alunos imigrantes no sistema escolar.

O documento foi organizado em conjunto com organizações não governamentais como ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados), Cáritas, IKMR (I Know my rights), CAMI (Centro de Apoio e Pastoral do Migrante), CDHIC (Centro de Direitos Humanos

³ Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

e de Cidadania do Imigrante), que integram o Comitê Estadual de Refugiados (CER) da Secretaria da Justiça e Defesa da Cidadania (SJDC), do qual a SEE faz parte.

1.2.1 Estudantes Imigrantes: Matrículas e Certificados

Esse volume do documento apresenta primeiro, na seção “Marcos Legais para o Atendimento aos Imigrantes”, o que diz a Constituição de 1988 sobre a igualdade de direitos entre brasileiros e estrangeiros. Em seus artigos 5º e 6º o direito à educação é referido como um direito de todos e dever do Estado.

Também no âmbito nacional, o documento apresenta o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei 8.069 de 1990, que em seu artigo 4º também afirma o direito à educação, enquanto o artigo 5º diz que nenhuma criança será objeto de qualquer forma de negligência.

Traz, ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 9.394 de 1996, que endossa a Constituição Federal quanto à educação como dever do Estado e destaca o princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola e apreço à tolerância e a consideração com a diversidade étnico-racial.

No âmbito estadual, apresenta a Resolução SE nº 10 de 1995 da Secretaria da Educação e o Parecer CEE 633/2008 do Conselho Estadual de Educação, que se referem ao atendimento escolar

A Resolução SE nº 10 garante matrícula na rede estadual a estudantes estrangeiros independente de documentação, pois negá-la é “é criar uma discriminação intolerável pela ordem constitucional que garante a todos igual acesso à educação e permanência na escola.”

Já o Parecer 633 estabelece que a Secretaria da Educação deve providenciar o cadastro dos alunos imigrantes no GDAE⁴, pois “é inadmissível qualquer discriminação a crianças, adolescentes e jovens no que se refere ao seu direito de escolarização”.

O Parecer se deu em resposta a uma solicitação da Associação Brasileira de Educação

⁴ Gestão Dinâmica de Administração Escolar (GDAE) – é um Portal operacional desenvolvido em ambiente Internet, visando à integração das informações da unidade escolar com órgãos regionais e centrais da Secretaria de Estado da Educação.

Coreana quanto aos alunos em situação irregular de permanência que não podiam ter a oficialização da conclusão dos seus cursos, devido à adoção do sistema GDAE, que não possibilitava o cadastramento de um aluno sem o preenchimento do campo destinado ao Registro Geral de Identidade (RG) ou Registro Nacional Estrangeiro (RNE).

O mesmo parecer afirma, em um trecho não mencionado pelo documento orientador, que deverá ser oferecido todo apoio pedagógico necessário para sua adaptação, especialmente no que se refere à aprendizagem da Língua Portuguesa.

A parte burocrática parece ter sido resolvida com o Parecer 633, mas o apoio pedagógico não é sequer mencionado no Documento Orientador, ainda que seja item tão importante quanto o direito à matrícula. É possível questionar, inclusive qual a importância de o aluno estar frequentando as aulas, se essas são dadas num idioma com o qual, muitas vezes, o estudante estrangeiro não teve nenhum contato anteriormente. O tão mencionado direito à educação, portanto, se restringe, através dessa perspectiva, a uma vaga numa escola pública na qual o aluno é inserido sem que se observe o que deve ser feito quanto a sua inserção no ambiente escolar.

O documento apresenta também trechos da Lei da Migração, 13.445, de 24/05/2017, nos quais, mais uma vez, se destacam o acesso igualitário dos imigrantes à educação, o direito à educação pública, a não discriminação em razão da nacionalidade, além de referir o repúdio à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação e criminalização da migração.

Cabe aqui lembrar que a Lei da Migração veio substituir o Estatuto do Estrangeiro, 6.815, criado na década de 80, época da ditadura militar, que tratava o estrangeiro como uma ameaça à segurança nacional e se colocava em total desacordo com a Constituição Federal. Por sua vez, a Lei da Migração é considerada um avanço por se pautar nos direitos humanos, combatendo a xenofobia e a discriminação contra o imigrante. Prevê o “direito de acesso à informação e garantia de confidencialidade quanto aos dados pessoais do migrante, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011”. Articula-se, assim, ao Parecer 633 de 2008 na medida em que não permite que as escolas funcionem como órgãos fiscalizadores, enquanto o antigo Estatuto estabelecia no seu artigo 48 que “a matrícula em estabelecimento de ensino de qualquer grau, só se efetivará se o mesmo estiver devidamente registrado.”

Quando foi publicada a Resolução 10, em 1995, que garantia a matrícula a estrangeiros, ainda vigorava o Estatuto do Estrangeiro. As instituições de ensino se viram num impasse, pois, ou atendiam à legislação federal, que exigia que o estrangeiro fosse registrado e que os dados e ocorrências fossem transmitidas ao Ministério da Justiça, ou à resolução estadual, que garantia a matrícula do aluno estrangeiro independente de documentação e o combate a

qualquer tipo de discriminação entre crianças estrangeiras. Frente a essa divergência, o Parecer 445, de 08/10/1997, revogou o artigo 48 do Estatuto do Estrangeiro, favorecendo o cumprimento da Resolução 10 pelas instituições de ensino, já que a legislação federal demorou mais de 20 anos para se atualizar.

Posterior ao Parecer 445, veio a Deliberação CEE nº 16, de 08 de outubro de 1997, à qual o Documento Orientador se refere na seção Legislação Estadual sobre Matrícula e Reclassificação, que estabelece que as instituições devem matricular os alunos estrangeiros sem qualquer discriminação e que a escola pode reclassificar o aluno, enquanto a Resolução 20, de 05 de fevereiro de 2008, define como deve ser feita essa reclassificação.

O documento orientador reproduz, ainda, o Comunicado CGEB/DREM/CVESC de 30/05/2016, uma orientação sobre expedição de documentos escolares, cujo objetivo é orientar os profissionais quanto à expedição de documentos e à equivalência de estudos de alunos estrangeiros que estão em situação irregular no Brasil.

Há uma apresentação da lista de documentos que podem ser apresentados na escola para a efetivação da matrícula – RNE, documento provisório, passaporte, certidão de nascimento -, sempre ressaltando que mesmo na ausência de documentação, a matrícula não pode ser negada.

O documento aborda também questões como a classificação e reclassificação e expedição de certificados. A classificação ocorre para alunos transferidos de outra Unidade Escolar do país ou do exterior que não comprovem escolaridade anterior, mediante avaliação de competência, cabendo à Direção da Escola adotar todos os procedimentos para tal. Se o aluno não possuir conhecimentos da Língua Portuguesa, outros meios devem ser utilizados para avaliar o conhecimento do aluno. Quais são os procedimentos a serem adotados e que outros meios a serem utilizados para avaliar são questões que o documento não menciona.

Sobre os certificados, o documento menciona mais uma vez a LDB, quando essa estabelece que cabe a cada instituição de ensino expedir históricos, diplomas, certificados.

1.2.2 Estudantes Imigrantes: Acolhimento

O documento orientador traz no segundo volume capítulos que apresentam definições dos conceitos de imigrante e acolhimento, contexto social e dados estatísticos dos imigrantes, abordam problemas sociais como xenofobia, preconceito, o estudante imigrante com deficiência, propõe algumas recomendações práticas como a distribuição do material

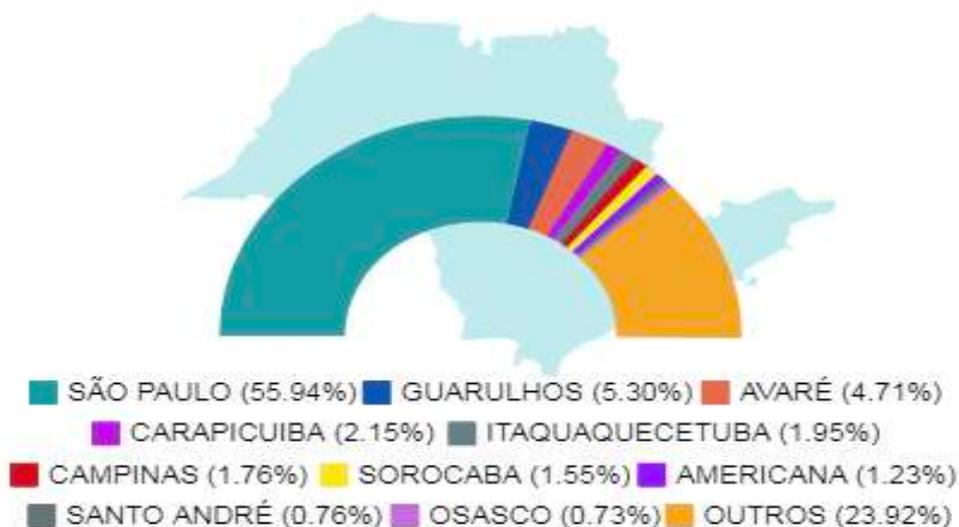
didático e *kit* escolar aos alunos estrangeiros e termina propondo, como método comunicativo auxiliar na sala de aula, a intercompreensão entre línguas românicas.

As recomendações são vagas e inconsistentes. Até mesmo os dados apresentados na seção “Imigrantes na Rede Estadual Paulista” são questionáveis, uma vez que primeiro apresenta o porcentual de 43% de alunos bolivianos na rede estadual dentro de um total de 9.192 alunos estrangeiros em São Paulo, o que daria 4.044 alunos, mas no gráfico em que são apresentadas as 15 nacionalidades mais populosas, Bolívia aparece em 1º lugar com 4574 alunos, o que equivale a 49%, ou seja 6% a mais que o informado no texto.



Extraído de CGEB/NINC - 1º Documento Orientador: Estudantes Imigrantes, SEE-SP, fev./2018

Em seguida afirma que 78% dos estudantes imigrantes está na capital, mas que existem estudantes distribuídos em 295 municípios do Estado. No entanto, o gráfico que mostra os 10 municípios com mais estudantes imigrantes no estado de São Paulo, apresenta o município de São Paulo com 55,94 % e não 78% como diz o texto.



Extraído de CGEB/NINC - 1º Documento Orientador: Estudantes Imigrantes, SEE-SP, fev./2018

O que se percebe é que tais informações desencontradas deixam entrever uma preocupação mínima em acurar os dados referidos no documento. A discrepância entre o que se diz no texto e o que mostra o gráfico, induzem à ideia de que não houve diálogo entre quem escreveu o texto e quem elaborou os gráficos, ainda que ambos cite a mesma fonte – dados SEE/CIMA, fevereiro de 2018. Não parece haver o entendimento de qual é a importância de saber realmente quantos são e onde estão os alunos imigrantes e, para tanto citar dados concretos, confiáveis e acessíveis para sua comprovação.

O documento define como imigrante “todo aquele que vai a um país estrangeiro com o objetivo de residir ou trabalhar, por vontade própria”. Refugiado ou apátridas podem ser considerados imigrantes, mas se diferem dos imigrantes voluntários, pois saíram de seus países contra sua vontade. Segundo a ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados) pessoas em situação de refúgio são as “que estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição” e Apátridas “são pessoas que não têm sua nacionalidade reconhecida por nenhum país” (p. 06). Frente a essas diferentes definições, o Documento afirma sua opção em utilizar o termo estudante imigrante ou estrangeiro, abrangendo crianças, adolescentes, jovens ou adultos.

Na seção intitulada “A importância do acolhimento”, observa-se a definição do que é acolhimento e a consonância desse com os objetivos constitucionais definidos para a Educação:

um princípio que deve nortear todas as práticas pedagógicas na Escola, deve ser cultivado entre os estudantes, familiares e servidores de modo que possam desde o primeiro contato perceber as oportunidades que a escola oferece, permitindo a integração e a convivência social de todos, a partir do diálogo e trocas de experiências” (p. 08).

As recomendações referidas no volume Estudantes Imigrantes: Matrícula e Certificados reaparecem no volume Acolhimento na seção “Recomendações para o Acolhimento” acrescidas de outras orientações como: fazer uma abordagem positiva e criar um ambiente acolhedor, além de estimular o compartilhamento de perguntas em rodas de conversa e perguntas que proporcionem a reflexão dos alunos brasileiros sobre seu lugar de origem, pois muitas vezes são naturais de outras regiões do país.

Em “Acolhimento em questões práticas da vida escolar”, o Documento faz referência ao respeito ao tempo de adaptação do aluno oriundo de uma cultura escolar diferente que pode ter hábitos, horários e até uma alimentação diferente. Propõe que um profissional da escola se torne referência aos estudantes estrangeiros nas questões e dúvidas do dia a dia e que alunos acolhedores ou gremistas apoiem no sentido de facilitar a inserção na comunidade escolar,

estimular a socialização e a troca cultural entre os estudantes. Sugere a escrita de carta de boas vindas, debates, saraus, festas, exibição de filmes como ações que podem colaborar com o processo de adaptação.

Em seguida, na seção “Combate ao Preconceito e à Xenofobia”, destaca que os professores e gestores devem evitar: replicar preconceitos, a “romantização da situação do estudante” e isolar o estudante por preconceito ou por causa da barreira do idioma.

Não há, no entanto, uma explicação do que seria a tal romantização da situação do estudante, e, ademais, é bastante questionável que se tenha escolhido usar a palavra “evitar” relacionando-a a atitudes tão equivocadas.

Em outro trecho, diz que se deve observar a postura dos alunos em relação aos estrangeiros e, caso se observe tensão, a escola deve “abrir diálogo sobre diferenças culturais e tratar do motivo da tensão observada para promover o reconhecimento e respeito ao colega estrangeiro, bem como às diferentes culturas e nacionalidade” (p.11) e propõe que a escola promova festas culturais, eventos gastronômicos, palestras, exposições, etc. para facilitar o acolhimento e o combate ao preconceito e à xenofobia. Ainda que vagas, são propostas relevantes para que se propicie o acolhimento, a integração e também o conhecimento, a troca cultural e consequentemente o respeito aos estrangeiros e suas tradições.

Ao Aluno Imigrante com Deficiência é dedicada uma seção que destaca a Educação Inclusiva como forma de promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal. A escola deve estabelecer diálogo com a família e oferecer um ambiente de aprendizagem desafiador.

Afirma que a Secretaria da Educação atua em consonância com a Política Nacional de Educação Especial e que aos alunos com deficiência é oferecido Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos, cuidadores, serviço de transporte, professor interlocutor para surdos, material e mobiliário adaptado às necessidades (deficiência auditiva, física, intelectual, visual, múltipla ou TEA- Transtorno do Espectro Autista).

Porém, na prática, sabe-se que o aluno com necessidade especial só é tratado como tal mediante atestado médico que comprove seu diagnóstico. Infelizmente, a maioria dos alunos que apresentam algum transtorno psíquico, devido à precária condição social em que vivem, e consequente carência de suporte médico-hospitalar, não chegam, muitas vezes, a serem diagnosticados, ou isso se dá tardiamente, passando, assim, toda ou grande parte de sua vida escolar sem receber o atendimento especializado ao qual tem direito. Cabe ressaltar que tampouco existem salas de recursos em todas as escolas, estando essas restritas a algumas poucas unidades por município.

Na seção “Comunicação além da língua falada” são enumeradas diversas

“possibilidades de comunicação” que possam favorecer a adaptação do estudante imigrante como estabelecer sinais, afixar placas e indicações no idioma estrangeiro, comunicar-se com os pais por meio de bilhetes digitados que possam ser traduzidos por aplicativos. Propõe algumas questões bastante pertinentes como valorizar a língua de origem e a expressão da sua cultura, o respeito ao período de adaptação e seu foco na socialização e na linguagem oral.

A última seção aborda a “Intercompreensão (IC) entre Línguas Próximas”. Explica o que é, como funciona, exemplifica e, principalmente, propõe a IC como meio de “possibilitar a entrada do português como língua de acolhimento a partir de suas próprias línguas maternas” aos estudantes imigrantes na sala de aula. Também apresenta leituras, projetos, links e materiais de interesse relacionados ao trabalho com a IC.

O documento apresenta ao final a seção Links úteis: materiais de apoio e fontes de informação. Tratam-se de publicações da Secretaria da Educação como resoluções e videoconferências; cartilhas e materiais didáticos de outras instituições como a cartilha “Portas Abertas” elaborada pela Prefeitura de São Paulo e o Centro de Línguas da USP; sites de instituições e organizações não governamentais ligados ao imigrante.

1.3 Outras ações mais eficientes

Os documentos orientadores da CGEB, como visto, são voltados a nortear o atendimento aos estudantes estrangeiros da rede estadual, portanto, trata-se de um material destinados àqueles que vão receber esses alunos. Não há nenhum material elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que seja destinado aos próprios alunos. No entanto, se no âmbito estadual faltam iniciativas que se preocupem diretamente com a assistência aos imigrantes, a seguir verifica-se que existem propostas mais valorativas dignas de menção.

1.3.1 Projeto Portas Abertas

No município de São Paulo, em 07 de julho de 2016, foi sancionada a lei municipal nº 16.478, que institui a Política Municipal para População Imigrante, primeira lei do país a

estabelecer diretrizes e a criação de um Conselho Municipal formado por imigrantes, que tem, entre seus objetivos, o de fomentar a participação social e desenvolver ações coordenadas com a sociedade civil, além de garantir o acesso a direitos sociais e serviços públicos, promover o respeito à diversidade e interculturalidade e impedir violações aos seus direitos.

Dentro dessa Política, a Secretaria Municipal da Educação, em conjunto com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, iniciou o “Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes”, cujo objetivo é oferecer curso de português gratuito, contínuo e permanente a alunos da Rede Municipal, assim como aos membros da família e da comunidade. A iniciativa busca assegurar o acesso, permanência e aprendizagem na escola pública, além de propiciar a inserção no mercado de trabalho e promover sua regularização migratória.

O projeto existe desde 2017 e os cursos são ofertados em algumas escolas do município por professores da Rede Municipal, aos quais foram oferecidas oficinas técnicas. O curso de português tem como autoras de seu material didático Marina Reinoldes, Paola de Souza Mandalá e Rosane de Sá Amado e é uma Cooperação Técnica do Centro de Línguas da USP com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC).

EU SOU EMPREENDEDORA!! EU SOU EMPREENDEDOR!!

Se você trabalha sozinho vendendo ou produzindo coisas, você pode ser um Micro Empreendedor Individual (MEI). É uma opção interessante para quem tem produção muito pequena (até R\$ 5.000,00 por mês) e quer garantir seus Direitos Trabalhistas. Informações sobre o MEI em: www.portaldomepreendedor.gov.br/mei-microempreendedor-individual

Para busca por vagas de emprego ou mais informações sobre o MEI, procure o CATE Luz (Centro de Apoio ao Trabalhador Empreendedor): Endereço: Av. Prestes Maia, número 913 ao 919 no Centro. Horário de Atendimento: de segunda a sexta-feira, exceto feriados, das 8h às 17h. Informações sobre outros serviços e unidades do CATE em: www.saopaulo-sp.org/empregos/cate-centro-de-apoio-ao-trabalhador-e-empendedor/

Como é procurar emprego?

No Brasil, os empregos são anunciados em classificados em jornais ou em sites especializados em empregos. Veja essas dicas:



CLASSIFICADOS

1. Anúncios
2. Emprego
3. Imóveis
4. Empregos
5. Veículos

Alguns jornais mantêm os classificados fixos de empregos. Vá até uma banca de jornal e pergunte para o jornaleiro.

Outra forma é através de sites na internet. Você faz um cadastro com seus dados pessoais e pesquisa por vagas. Alguns sites grátis de emprego que podem ser úteis:

<http://www.indeed.com.br/>
<http://www.infojobs.com.br/>
<http://www.curriculum.com.br/candidatos>
<http://www.bne.com.br/>
<http://www.vagas.com.br/>

O Centro Integrado de Emprego, Trabalho e Renda da Prefeitura de Guarulhos - CIET:

http://www.guarulhos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&id=156&Itemid=240

BOA SORTE!

USP 38

13. Faça uma entrevista de emprego com o seu colega. Vocês podem se alternar entre ENTREVISTADOR e ENTREVISTADO.

Perguntas para o entrevistador:

1. Apresente-se, por favor
2. Fale sobre a sua experiência profissional
3. Qual é o seu maior sonho?
4. Quais são os seus pontos fortes?
5. Por que devemos contratar você?

14. Conjugue os verbos irregulares na primeira pessoa do Pretérito Perfeito do Indicativo:

	FAZER	SER	TER
EU			
VOCÊ/ELE/ELA/A GENTE	FEZ	É	TEVE
NÓS	FIZEMOS	SOMOS	TIVEMOS
VOCÊS/ ELES/ ELAS	FIZERAM	SÃO	TIVERAM

15. Se você tem um trabalho no Brasil, que bom!! Marque com um X os direitos que o seu trabalho garante para você:

- Contrato
- CLT
- Salário mínimo - em São Paulo, R\$ 905,00
- Jornada de trabalho (8 horas diárias ou 44 horas semanais)
- Intervalo para refeição
- Apenas 2 horas extras por dia
- Férias remuneradas
- 13º salário
- FGTS
- Recolhimento do INSS

16. Complete os espaços com a conjugação apropriada do verbo trabalhar:

- Eu _____ muito ontem. Estou cansado.
- José e Fernanda _____ essa semana.
- Vocês _____ no final de semana?
- Eles só _____ amanhã à noite.
- Nós não _____ ontem.
- Eu _____ como cozinheiro. E você?
- Você _____ sempre aqui?
- Marcelo e Julia _____ aqui só até ontem.

USP 39

Extraído de *Portas Abertas - Português para imigrantes*: disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1DyGcSPvSam2YjJESP6zoUbo1T1XUTLtf/view> Acesso em: 01/07/2019

O material didático *Portas Abertas* se baseia em um guia, “Somos todas/os migrantes: acesso a direitos para migrantes e servidoras/es públicos”, que apresenta informações do interesse do imigrante como: direito à justiça, educação, assistência social, saúde, moradia, transporte, cultura, entre outros. Com cento e vinte e duas páginas é bem mais extenso e completo que a cartilha estadual, pois traz informações necessárias e imprescindíveis ao imigrante. As aulas de português propostas no material didático, portanto, estabelecem uma relação direta com assuntos que são de interesse do imigrante, contextualizando, assim, a aprendizagem. Dessa maneira, a lição reproduzida acima, “É hora de trabalhar”, por exemplo, associa o ensino de tempos verbais do pretérito às questões de adequação linguística, currículo, entrevista de emprego e direitos trabalhistas.

1.3.2 PIBID

Durante o período da pesquisa feita para esta dissertação, tomou-se conhecimento de uma outra iniciativa, também voltada aos alunos imigrantes, dessa vez realizada no âmbito federal pelo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O Programa, criado em 2007 pelo Ministério de Educação e implementado pela CAPES/FNDE, oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos de licenciatura que se dediquem ao estágio em escolas públicas e que se comprometam com o exercício do magistério na rede pública.

O programa busca elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores e proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, além de buscar a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Um dos objetivos do PIBID é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas, além de incentivar a carreira do magistério, inserindo os bolsistas no cotidiano das escolas públicas.

Dentro do PIBID, a Universidade de São Paulo desenvolveu, entre 2018 e 2019, no curso de licenciatura da graduação em Letras, um subprojeto voltado ao ensino-aprendizagem de alunos imigrantes em três escolas municipais de São Paulo, que contam com elevado número de alunos imigrantes. Os universitários, trabalharam em grupos de dez bolsistas em cada uma

dessas escolas, supervisionados por um professor da própria escola e sob coordenação de duas professoras da universidade. O trabalho foi dividido em três etapas: observação das aulas, contato com os alunos imigrantes e elaboração e execução de um plano de ação.

Coube ao professor supervisor de cada escola orientar o trabalho dos bolsistas universitários, chamados alunos-professores, os quais a princípio apenas observaram as aulas do professor supervisor, para que assim se estreitasse a relação entre as partes. Segundo relato de uma das participantes do projeto, a universitária Priscila Sayuri, que também atua como professora de japonês do Centro de Línguas de Cotia, durante o contato com os alunos imigrantes, os alunos-professores interagem com os estrangeiros, ajudando-os nas aulas, em conversas informais e participando de atividades recreativas.

Uma dessas escolas municipais, a EMEF João Domingues Sampaio, oferece um curso de extensão no período contra turno denominado Intercâmbio Cultural. Esse projeto busca integrar os alunos imigrantes aos brasileiros dentro da escola, em atividades que propiciem situações de estímulo à interculturalidade e ao plurilinguismo. As atividades e cursos, em geral, se realizam no idioma espanhol, pois a maioria dos alunos imigrantes são bolivianos, e vão desde gincanas a oficinas de fotografia. O professor que coordena o projeto recebeu doações de revistas em quadrinhos em espanhol da Turma da Mônica e do Ziraldo que foram integrados à biblioteca da escola. O curso de Português para estrangeiros “Portas Abertas”, mencionado anteriormente, é um dos mais concorridos entre os alunos imigrantes e também fez parte da observação dos professores-alunos do PIBID.

Após o período de observação das aulas, contato com os alunos e consequente redação de relatórios com os resultados da observação e vivência, os professores-alunos deveriam executar um plano de ação, previamente elaborado com o auxílio de textos teóricos e orientação dos professores coordenadores e por fim redigir um relatório final com os resultados da aplicação.

Constata-se, portanto, que o programa também coloca em prática ações que buscam acolher, integrar e facilitar a aprendizagem de alunos estrangeiros por meio de um trabalho que não se restringe à observação e estudo teórico da realidade desse novo grupo social, mas que integra o conhecimento acadêmico e a pesquisa empírica para favorecer a ambientação e aprendizado, ajudando, assim, na construção cidadã desses alunos que em outros contextos podem ser esquecidos e ignorados, quando não, marginalizados. A visibilidade tão necessária só é conquistada com políticas públicas como essas que, infelizmente, ainda não se observam na Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

2. Espanhol e português: da Europa para a América

É comum ouvir a afirmação de que o português e o espanhol são línguas irmãs devido às semelhanças, principalmente quanto ao vocabulário, que se observam entre elas. Essa proximidade linguística se deve a fatores que retomam o passado histórico da região onde surgiram as duas línguas.

Os dois idiomas têm sua origem no latim, na sua variedade oral. O latim, por sua vez, é uma língua que se formou a partir do ramo itálico do indo-europeu e propagou-se com a expansão do Império Romano, chegando à Península Ibérica, conhecida, então, como Hispania ou Espanha Romana.

Enquanto o latim escrito se estabelece como língua de cultura, o latim falado evolui e se diversifica. Ao longo dos séculos, este latim popular evolui para o romance, forma dialetal que por sua vez dará origem às línguas românicas, entre as quais o português, espanhol, italiano e francês são as mais conhecidas.

No noroeste da Península Ibérica, (Portugal e Galícia - Comunidade Autónoma da Espanha), o galego-português foi a língua predecessora do português moderno que predominou na Idade Média até separar-se em dois diferentes idiomas: o português e o galego.

Também originada a partir do latim, o espanhol surgiu na porção setentrional da Península Ibérica, região denominada Castilha, razão pela qual o idioma é também chamado de castelhano

Além da expansão do Império Romano, um outro acontecimento de importância histórica foi decisivo para a separação do galego-português em duas línguas diferentes e para a consolidação do português e do espanhol como principais idiomas da Península: A Reconquista. Com o fim do Império Romano, a unidade linguística da Península Ibérica é afetada e as línguas românicas se desenvolvem a partir de diferentes reinos e resistem às invasões germânicas, visigodas e muçulmanas. Esses reinos se concentram ao norte da Península à época da Invasão Muçulmana que se inicia em 711. A saída completa dos árabes só se concretiza em 1492 com a retomada de Granada pelos espanhóis. O lento e progressivo avanço dos reinos católicos do norte para o sul da Península é responsável por levar ao sul o galego-português e o castelhano antigo.

É nesse período que se consolida a independência do reino de Portugal, separando-se, então da Galícia, que segue pertencendo ao reino de Castilha e Leão, o que explica o fato de o português ter se estabelecido como língua de Portugal e o galego ter ficado restrito a uma região

da Espanha. Os portugueses vão aos poucos expulsando os árabes da Península e o galego-português acaba por suprimir os falares árabes e moçárabes da região.

Todo esse contexto histórico permite, portanto, classificar o português e o espanhol como línguas irmãs, já que ambas se originaram a partir do latim falado. Esse, por sua vez, predominou por séculos na Europa, resistiu à queda do Império Romano e às invasões mulçumanas e sofreu transformações que determinaram o surgimento das línguas românicas e a conseqüente divisão dos reinos no período medieval.

Houve, segundo Castilho (2010), no século VII uma predileção pelo idioma espanhol na própria região onde se desenvolvia a língua portuguesa, pois era a língua espanhola que então dispunha de maior prestígio. Foi somente a partir da independência de Portugal que o português se separou em definitivo do galego-português e firmou-se como língua nacional.

2.1 O espanhol na Bolívia

Antes da chegada dos primeiros colonizadores espanhóis à América, o território que hoje pertence à Bolívia era habitado pela civilização Colla, que foi posteriormente submetida ao Império Inca, em sua expansão territorial. Os colla, no entanto, preservaram muitos dos seus costumes, tradições e a diversidade linguística que os caracterizava. Muitas línguas dessas civilizações, como o quéchua, o aimará e o guarani, são faladas até os dias atuais na região e remontam, portanto, a esse período pré-colombiano.

A partir de 1535, os primeiros colonizadores se instalaram na região andina do território boliviano e fundaram as principais cidades da região, implementando a língua espanhola como idioma oficial.

Assim como no Brasil, as línguas gerais foram de suma importância para a comunicação entre colonizadores e indígenas na época da colonização. Observa Apaza (2012) que os falantes europeus “tiveram de adotar uma infinidade de vozes indígenas para as quais não existiam equivalentes em sua língua.” Assim, palavras relacionadas principalmente à fauna, à flora, à cultura e ao clima foram incorporadas ao espanhol.

Como ainda existem na Bolívia mais de trinta línguas indígenas e o contato entre falantes ainda persiste, segue em curso a transformação, já que são línguas vivas e em permanente mudança.

Muitas teorias tentam explicar as diferenças entre o espanhol peninsular e o americano, mas é inegável que na Bolívia o contato com as línguas ameríndias foi fundamental para a constituição de diferentes variedades linguísticas do espanhol boliviano. Da mesma forma, essas línguas nativas também se transformaram, assimilando aspectos linguísticos do espanhol, o que levou, inclusive ao desaparecimento de muitas delas.

Desde a colonização, a língua espanhola desenvolveu-se e diferenciou-se, segundo a região e os povos que a habitavam, dando origem à diferentes variedades que se observam hoje na Bolívia – camba, colla, chapaco e riograndino – consolidando o espanhol como o idioma oficial e língua de prestígio, o que demonstra que a dominação territorial foi complementada pela dominação cultural.

Ainda que as marcas da dominação espanhola permaneçam enraizadas na formação da nação boliviana, é a herança indígena que melhor representa a imagem desse país. Hoje, mais de quinhentos anos após a colonização, marcas das civilizações pré-colombianas se observam não só nos traços físicos, mas também nos mais de 30 idiomas indígenas que resistiram ao domínio político-econômico e sociocultural da Espanha na América e são falados no território boliviano nos dias atuais.

Fora dos grandes centros urbanos, é comum encontrar pessoas que não falam o espanhol. A língua materna de grande parte da população é um idioma indígena, enquanto o espanhol é uma segunda língua, que aprendem quando iniciam o ciclo escolar.

O quadro a seguir demonstra, de acordo com os dados do censo de 2012, os idiomas nos quais os bolivianos aprenderam a falar. O espanhol é a língua materna de menos de 70% da população, o quéchua aparece em segundo lugar com 18% e o aimará é o terceiro idioma materno falado por 11% dos bolivianos.



O próximo quadro mostra que os falantes que têm o espanhol como língua materna, em alguns departamentos, como Chuquisaca e Cochabamba, correspondem a cerca de 55% dos habitantes e não ultrapassam os 42% em Potosí, lugares onde o quéchua se destaca como língua materna de grande parte da população.

Departamento	IDIOMA QUE APRENDIÓ A HABLAR EN LA NIÑEZ						Total
	Castellano	Quechua	Aymara	Guarani	Resto de idiomas	Idioma extranjero	
Chuquisaca	55,2%	43,4%	0,3%	1,0%	0,0%	0,1%	100,0%
La Paz	64,0%	3,0%	32,5%	0,0%	0,2%	0,2%	100,0%
Cochabamba	55,9%	39,9%	3,4%	0,1%	0,3%	0,4%	100,0%
Oruro	67,5%	13,6%	18,3%	0,0%	0,5%	0,1%	100,0%
Potosi	42,0%	54,4%	3,5%	0,0%	0,1%	0,0%	100,0%
Tarija	91,0%	5,6%	0,7%	0,8%	1,2%	0,7%	100,0%
Santa Cruz	85,0%	8,3%	1,2%	1,7%	0,8%	3,0%	100,0%
Beni	92,0%	1,6%	1,2%	0,1%	4,6%	0,6%	100,0%
Pando	91,8%	1,8%	2,2%	0,0%	1,6%	2,5%	100,0%

Fuente: Instituto Nacional de Estadística

Disponível em: <https://www.ine.gob.bo/index.php/prensa/notas-de-prensa/item/185-dia-internacional-de-la-lengua-materna>
 Acesso em: 01/07/2019

Por isso, políticas públicas mais recentes trataram de evidenciar e valorizar esse quadro linguístico e em 1994 foi implementada a Reforma Educativa que garante a “educação bilíngue e intercultural”, ofertando o ensino das principais línguas – quéchua, aimará e guarani – em regiões do território que apresentam grande número de falantes.

2.2 O Português no Brasil

Quando já estava consolidada a língua portuguesa na Península Ibérica como língua oficial do Reino de Portugal, teve início o período das grandes navegações. Com o intuito de expandir-se territorial e economicamente, os portugueses desbravaram outros territórios e em 1500 chegaram à costa brasileira.

Durante o período colonial, povos indígenas que já habitavam a região, escravos trazidos do continente africano e colonos portugueses constituíram a base da população brasileira, mas, como afirma Teyssier (1997), “no que se refere à cultura, a contribuição do português foi de longe a mais importante”.

A língua portuguesa no Brasil vai se constituindo a partir do português europeu dos colonos, o qual apresenta traços específicos que evoluem com o decorrer do tempo, e o português “imperfeito” que falavam os indígenas, escravos e mestiços quando o aprendiam.

A língua portuguesa dividia espaço, então, com a língua geral (tupi simplificado e gramaticalizado pelos jesuítas em sua missão evangelizadora). Tamanha foi a importância do tupi/língua geral nessa época que Pe. Vieira chega a afirmar que nas famílias portuguesas no século XVII, a comunicação era feita na língua dos índios e o português, as crianças só aprendiam quando passavam a frequentar a escola (*apud* Teyssier, 1997).

Alguns fatores, no entanto, marcam o declínio da língua geral: o decreto do Marquês de Pombal que proibiu o seu uso em 1758, a chegada de portugueses em busca do ouro, a expulsão dos jesuítas no ano seguinte e, por fim, a chegada da família real e sua corte, composta de 15.000 portugueses em 1808. A língua geral ficou restrita a um número limitado de palavras relacionadas à flora, fauna, folclore e toponímias que foram assimiladas pelo português.

Com a independência, o fim da escravidão e proclamação da república, outros povos migraram para o Brasil, como os italianos, alemães e japoneses e desde então o processo evolutivo do português do Brasil seguiu um caminho à parte, apresentando, em relação ao português de Portugal, características conservadoras e inovadoras.

Identificar quais são os traços inovadores e quais são os traços conservadores é, no entanto, uma questão bastante complexa, pois muito do que já foi considerado característica do português brasileiro veio a ser comprovado, posteriormente, constituir traços do português arcaico europeu que se mantiveram na *koiné* dos primeiros falantes portugueses que aqui chegaram. A *koiné* portuguesa foi o resultado do apagamento dos traços típicos dos falares das diferentes regiões de Portugal, das quais vieram esses novos habitantes do Brasil.

É inegável, porém, que o português brasileiro apresente traços inovadores, ou seja, que não se observam na variedade europeia. Ainda que não se possa afirmar que as inovações se devam ao contato do português com outros idiomas, existem estudos voltados para a questão da influência das línguas indígenas e africanas, que contribuíram principalmente para a composição do léxico do português brasileiro.

Hoje, no Brasil, existem mais de 150 línguas indígenas, a maioria correndo risco de desaparecer, ainda que muitos projetos lutem para resgatar e preservar esse bem imaterial que é uma língua, capaz de guardar e transmitir a cultura, a história e a identidade de um povo.

Na Universidade de São Paulo, a disciplina Tupi Antigo, ministrado pelo Prof. Dr. Eduardo de Almeida Navarro existe há mais de 20 anos e é uma das mais concorridas no curso de graduação em Letras, resgatando e fortalecendo essa que foi a língua indígena que mais deixou marcas no português brasileiro e chegou, inclusive a ser mais falada que o próprio português, antes de ser proibida.

3. Leitura em Português Língua Estrangeira: construindo pontes e resgatando culturas

3.1 A intercompreensão entre línguas românicas no ensino de PLE: uma proposta válida?

A intercompreensão entre línguas românicas (IC) é a abordagem indicada pelo “Documento Orientador: Estudantes Imigrantes” da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo “para um trabalho em sala de aula que possa aproximar e acolher os estudantes falantes de outras línguas, tanto no que concerne à aprendizagem da língua portuguesa, quanto à sua integração com os colegas” (p.16).

Entendida como “o desenvolvimento da capacidade de co-construir o sentido, no contexto do encontro entre línguas diferentes, e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta” (CAPUCHO, 2004, p. 86), a intercompreensão entre línguas próximas se apresenta como uma proposta de ensino de línguas que promove o desenvolvimento da competência plurilíngue.

Com a IC o estudante aprende um ou mais idiomas, expressando-se na sua própria língua, mas mantendo contato com textos orais ou escritos em línguas que, pela proximidade linguística, possibilitam o seu entendimento. Assim, em contextos de interação plurilíngue, em que a recepção se dá em Língua Estrangeira e a produção em Língua Materna, a IC constitui o resultado da competência discursiva e a fonte do seu desenvolvimento. Favorece, ainda, a autovalorização, pois o aprendiz percebe que é capaz de aprender uma outra língua a partir dos conhecimentos que tem da sua própria língua.

Seria, então, a IC uma alternativa realmente considerável para o ensino de português para alunos imigrantes? Quando se trata de analisar essa abordagem, não restam dúvidas de que a semelhança entre os idiomas português e espanhol facilita a leitura, pois encontramos uma infinidade de vocábulos iguais ou muito parecidos. Mas, até que ponto seria possível despertar uma compreensão mais subjetiva do texto literário quando o público envolvido no projeto está composto por adolescentes, considerando-se que a maioria não tem hábito de leitura?

A ideia, entretanto, apresenta-se como uma solução bastante razoável para estimular a leitura, pois os alunos bolivianos não falam português, mas são capazes de compreender o que leem nos materiais utilizados em sala de aula graças à proximidade do português com a língua espanhola. Logo, também não apresentariam problemas para compreender os textos literários que lhes fossem apresentados em português.

No entanto, foi possível observar entre os alunos de espanhol do Centro de Línguas, que, ao realizar provas ou atividades escritas no idioma estrangeiro, apresentavam dúvidas relacionadas ao léxico que não estavam previstas, pois vocábulos que pareciam fáceis de se relacionar ao significado do português, constituíam grandes dificuldades para alguns alunos. “Professora, que significa *loleido*?”, ao ler a frase “Contesta con lo leído en el texto” e outras perguntas como “o que é *nostalgia*?”, “o que significa *cumplir*?”, mostravam que a questão da IC era bem mais complexa do que parecia. Seriam casos isolados de alunos com menor hábito de leitura e, conseqüentemente, vocabulário mais reduzido? Ou seria uma exigência desmedida sobre uma criança de pouca idade, que ainda não desenvolveu toda sua capacidade cognitiva de refletir sobre os aspectos linguísticos e de estabelecer relações de sentido e semelhanças entre dois idiomas próximos? Talvez um pouco das duas coisas. O que de fato percebe-se é que não há uma fórmula mágica que os vá levar a ler um texto em outra língua, sem encontrar obstáculos.

É inegável que entre adultos leitores a IC apresenta bons resultados, pois quando se é falante de uma língua românica como o português, a compreensão de um texto escrito em uma outra língua românica como o espanhol, o francês, o italiano, o galego ou catalão é facilitada devido às semelhanças entre elas. Isso se verifica com frequência no meio acadêmico, quando devido à necessidade de se ler uma publicação ainda não traduzida para o português, muitos alunos são levados a ler nos idiomas próximos sem encontrar grandes dificuldades, mesmo se tratando de textos mais complexos.

Já com textos escritos em idiomas não-românicos, como o inglês, não se verifica o mesmo grau de facilidade. A impossibilidade de relacionar o significado das palavras ao português e o incômodo de procurar muitos vocábulos no dicionário dificultam a compreensão e levam, muitas vezes ao abandono da leitura.

É, portanto, perfeitamente possível dizer que a IC ajuda, e muito, na proficiência leitora, mas para isso, é necessário que haja um conhecimento da própria língua que possa levar ao reconhecimento das semelhanças. Obviamente, quanto maior esse conhecimento, maior será a compreensão. A abordagem poderá revelar-se bastante eficiente no ensino-aprendizagem de línguas, pois, ainda que encontrem limitações, os alunos detêm o conhecimento da sua língua-materna, o qual, invariavelmente, será utilizado na aquisição da língua estrangeira.

Ainda que não sejam capazes de reconhecer, desde o princípio, as semelhanças entre os dois idiomas, ou de mobilizar um repertório baseado em analogias e inferências que possam fazer a partir do conhecimento de mundo que têm, é de se esperar que com o tempo e a exposição ao idioma estrangeiro, esses alunos sejam favorecidos com a IC, pois ela promove

o desenvolvimento de competências plurilíngues e pluriculturais, as quais constituem questões cruciais deste trabalho, pois espera-se que os alunos bolivianos aprendam a língua portuguesa e assimilem a cultura local, sem que ocorra, porém, a depreciação da sua própria cultura ou do seu idioma.

A IC pressupõe que a língua materna seja uma ponte que leve à aprendizagem da língua-alvo. Não se trata de aprender a língua do zero, mas sim a partir dos conhecimentos que se tem da própria língua. E pressupõe também que haja interação com falantes da língua-alvo ou o contato com documentos autênticos no idioma pretendido, ou seja, relaciona-se a dois elementos constituintes deste trabalho: a interação, que está prevista na troca dos relatos por áudios, e o contato com documentos autênticos, que se encontra na leitura de textos literários em português.

Considerando-se, então, que a IC será um fator, se não determinante, ao menos relevante para o desenvolvimento do trabalho, comprova-se a fundamental importância de trazer para as aulas textos que proporcionem a reflexão sobre cultura, para tentar assim resgatar a identidade cultural perdida, esquecida ou escondida desses alunos que deixaram pra trás uma realidade difícil para enfrentar-se, por vezes, a uma outra ainda mais bruta e hostil.

3.2 A leitura em PLE e a construção de significados

Como a leitura de textos literários poderia contribuir, a partir de sua função humanizadora, a lidar com essa dura realidade dos bolivianos imigrantes em São Paulo? Michèle Petit (2013), falando sobre imigrantes e crianças do meio rural que vivem nas periferias das grandes metrópoles, afirma:

Quando se foi acalentado em uma língua, em uma cultura, e depois se viu obrigado a crescer em outra completamente distante da primeira e na qual se encontra marginalizado, a capacidade de simbolizar pode ser afetada. Deve então construir passagens em ambas, conciliá-las, conjugá-las. Recuperar o passado para que possa haver um futuro, para evitar esse desconcerto identitário que se une à miséria econômica e condena à errância, ao ódio de si mesmo e à violência (PETIT, 2013, p.140).

Como o projeto conta com a participação de dois grupos, um que aprende português e outro que aprende espanhol, foram selecionados textos nos dois idiomas, em espanhol para os

alunos brasileiros e em português para os alunos bolivianos. Lendo esse trecho, percebe-se que o papel da leitura no idioma materno também deve ser levado em conta, afinal, a experiência não é exatamente a mesma quando se lê numa língua estrangeira. A leitura de textos na língua materna é, portanto, essencial na “capacidade de simbolizar” desses leitores “marginalizados”. Um dos alunos participantes relatou que era um leitor assíduo na Bolívia, mas que aqui, no Brasil, quase não lia, pois, como chegou há menos de um ano, ainda tinha dificuldades com o português, o que resultava em desinteresse pela leitura no idioma estrangeiro.

É claro que a IC, em casos como esse, pode contribuir, atuando no processo de “construir passagens”, como aponta Petit (2013), estabelecendo laços entre as duas línguas e consequentemente culturas diferentes.

E, por fim, como se trata de ler e produzir relatos relacionados a um aspecto cultural do país, é possível “recuperar o passado para que possa haver o futuro”, e, inclusive, valorizar esse passado, evitando o “desconcerto identitário.” É comum, principalmente entre os jovens, o abandono das práticas culturais, e até mesmo da língua entre os bolivianos residentes em São Paulo e isso muitas vezes acontece porque assimilar a cultura brasileira se torna mais fácil frente ao preconceito e ao *bulling* que sofrem nas escolas.

Demonstrou-se, portanto, a importância de se procurar, por meio de diferentes leituras, nos dois idiomas, reconstruir com esses alunos uma identidade cultural, e, consequentemente, desconstruir nos alunos brasileiros estereótipos e preconceitos, pois “o problema com os estereótipos não é eles serem mentira, é serem incompletos”, como afirma Chimamanda Ngozi Adichie, na conferência de 2009, *O perigo de uma história única*. A escritora destaca, aos treze minutos da comunicação, que “A consequência de uma história única é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes ao invés de como somos semelhantes”.

A partir dessa constatação, entende-se que seria interessante trabalhar a IC levando para as aulas leituras que contemplem a cultura boliviana. Fábulas, contos, crônicas, nos quais possam se reconhecer podem ser integradas às aulas em geral, mas de língua portuguesa, principalmente, pois ver representada sua história, sua cultura e seu idioma na literatura auxiliarão no processo de fortalecimento do reconhecimento identitário e valorização cultural.

Como afirma Petit (2009), em outro livro, *A arte da leitura ou como resistir às adversidades*, na seção “Dar lugar a uma pluralidade de vozes”, em que relata histórias relacionadas ao exílio:

Quando a história do país de origem dos pais, suas obras de arte, sua literatura, até mesmo suas línguas, estão ali representadas e encontram lugar nas estantes ou nas mesas, as crianças, os adolescentes, os adultos tirarão daí motivos de orgulho, mesmo se eles não tocam nelas. Em compensação, se as obras propostas valorizam apenas a cultura dominante, fracassamos em estabelecer pontes. (PETIT, 2009, p.255-256).

Foi curioso notar como nos primeiros encontros, quando lhes foi pedido que recordassem um aspecto cultural de seu país, diziam que não conseguiam se lembrar de nada. Mas, depois de discussões e algumas leituras, muitas histórias surgiram, alguns relatos foram gravados e um sensação de satisfação em poder falar sobre suas histórias, suas origens, seus costumes foi perceptível, e recebido como uma verdadeira recompensa, pois pôde-se perceber que o projeto desenvolvido parecia estar cumprindo com seus propósitos.

Os alunos, visivelmente, se sentiram orgulhosos em saber que centenas de alunos, muito semelhantes a eles, com a mesma idade e estudando também em escolas estaduais, aprendiam espanhol nos Centros de Línguas. Entenderam que esses alunos, no entanto, não têm com quem conversar em espanhol, por isso o aprendizado é mais lento, e daí a ideia do projeto de colocá-los em contato para que pudessem trocar conhecimentos.

A maioria parecia não ter conhecimento de que estavam se tornando plurilíngues e qual a importância disso. Perceberam, com a discussão proporcionada, que eram falantes de um dos idiomas mais importantes no mundo, estudado por gente do mundo inteiro e do qual podiam “sacar provecho”. Uma das alunas bolivianas, inclusive, confessou o desejo de dar aulas de espanhol e discutiu-se a possibilidade de implementar um curso de espanhol na própria escola, pois ali também funciona o projeto “Escola da Família”.

Acredita-se, assim, que um trabalho com textos literários que prestigie a cultura, o idioma, a história, a identidade do povo boliviano pode, portanto, favorecer a proficiência leitora em português língua estrangeira por meio da aprendizagem pela IC, de forma a estimular o plurilinguismo e a construção de um sujeito leitor que consiga compreender o texto em seu aspecto mais global e estabelecer com ele uma relação subjetiva.

Foi possível observar, inclusive, que entre os alunos na escola, a IC já é, independentemente de orientações normativas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o método utilizado por esses estudantes quando se veem frente ao desafio de aprender uma segunda língua. Sem o domínio do português, se expressam em sua língua materna, enquanto essa é a única possibilidade de expressão, e dependem da colaboração de professores e alunos brasileiros que, para integrá-los à dinâmica escolar, procuram falar pausadamente, utilizar gestos e expressões que lhes sejam compreensíveis. Dentro desse contexto, a IC atua

em uma perspectiva social e interacionista que prevê não somente a compreensão no nível lexical, linguístico, mas também a compreensão do significado de gestos universais como um abraço, um sorriso, um aperto de mão, que podem trazer em si mais significação que muitas palavras.

Sendo assim, pode-se concluir que o trabalho aqui apresentado está condizente com as estratégias propostas para o ensino por intercompreensão, até mesmo porque engloba dois aspectos essenciais que lhe definem: a interação entre falantes nativos e aprendizes e a leitura de textos relevantes ao propósito que se pretende atingir, ou seja, a valorização da cultura e identidade boliviana.

3.3 Proposta: Leitura e Escrita

Para atender à recomendação da Secretaria da Educação e pôr em prática o ensino da língua portuguesa a partir da abordagem pela Intercompreensão entre Línguas Próximas, propõe-se a aplicação de atividades⁵ que possam ser desenvolvidas na sala de aula e que incluam todos os alunos, bolivianos e brasileiros, para que além de auxiliar a aprendizagem do português pelos estudantes estrangeiros, se possa também estimular nos alunos brasileiros o interesse pela língua espanhola.

Com a IC prevê a leitura de textos autênticos na língua-alvo, os professores podem partir da leitura de fábulas e contos em espanhol, nos quais se destaquem elementos culturais da Bolívia. A partir dessa leitura, poderão ser exploradas as semelhanças linguísticas entre o português e o espanhol e as semelhanças culturais entre Bolívia e Brasil. Os alunos bolivianos podem contribuir fazendo a leitura na Língua Espanhola e também adicionando informações, tirando dúvidas, de forma com que possam compartilhar um pouco do seu idioma e a cultura de seu país com os companheiros de classe, pois como afirma Kleiman (2005, p.23):

Quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real.

⁵ Consultar Apêndice B

A mesma autora afirma que “As ocasiões em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a compreensão dos textos, são eventos de letramento” (Kleiman (2005, p.22).

Em seguida, poderão ser apresentados textos de gêneros diversos, agora escritos em língua portuguesa – uma notícia, um relato de viagem, um cartão postal, uma troca de mensagens, entre outros textos nos quais o eixo temático esteja relacionado ao país de origem dos alunos estrangeiros. As atividades devem estar voltadas não só à compreensão leitora, mas também à exploração de elementos que favoreçam as trocas culturais entre os alunos, o sentimento de identificação e o interesse por tudo aquilo que possa ampliar o conhecimento de mundo dos leitores, o que possibilitará o desenvolvimento da aprendizagem.

Weiss & Oliveira (2016, p. 04) lembram que é importante sustentar

a necessidade de se tratar a cultura com uma definição que revele a riqueza e a diversidade de perspectivas do mundo contemporâneo. Em uma sala de aula, por exemplo, os interactantes possuem diferentes bagagens culturais, reagindo de maneiras distintas a partir das variadas perspectivas em relação ao tópico discutido.

É importante também, estimular nas aulas o trabalho colaborativo e a expressão oral dos alunos, pedindo que façam leitura em voz alta, que respondam oralmente às questões propostas e que apresentem pesquisas e outros trabalhos.

Com atividades desse tipo, o aprendiz será levado a buscar semelhanças entre a sua língua materna e a língua estrangeira para conseguir compreender o texto. Além de fazer inferências de significado e buscar aproximações semânticas entre os cognatos, o aprendiz estará aprendendo um novo idioma ao mesmo tempo em que estará também ampliando seu conhecimento cultural, aproximando-se de outros saberes, tradições, costumes.

4. Prática colaborativa

A prática colaborativa pode ser entendida como uma situação de aprendizagem em que dois ou mais alunos aprendem algo juntos, dentro ou fora da sala de aula, um colaborando com o outro no processo de construção do conhecimento. Dentro da perspectiva da teoria sociocultural, o desenvolvimento da cognição e a aquisição do conhecimento se dão pelo dialogismo, pela interação e não são apenas os fatores biológicos que possibilitam o aprendizado de uma língua. Sendo assim, a prática colaborativa apresenta-se como uma abordagem segundo a qual os alunos constroem e compartilham o conhecimento de maneira autônoma, diferentemente da abordagem tradicional de ensino em que a transferência do conhecimento é feita exclusivamente pelo professor. Numa situação de colaboração, o professor atua como um mediador, criando oportunidades de interação, estimulando a criatividade dos alunos na realização de tarefas e orientando o trabalho a ser realizado.

A construção do saber é a principal contribuição da prática colaborativa, pois leva o aprendiz a desenvolver suas habilidades sociais e cognitivas na interação com outros aprendizes. Segundo Figueiredo (2019), a interação é a chave para o desenvolvimento cognitivo, pois como afirma Vygotsky (*apud* FIGUEIREDO, 2019) “o homem é um ser social”, por conseguinte o diálogo e a colaboração são elementos que favorecem o que a teoria vygotskiana denomina ZDP – zona de desenvolvimento proximal -, que se define como a diferença entre o que a criança é capaz de realizar sozinha e o que realiza com a ajuda de outrem.

4.1 Prática colaborativa e o ensino de língua estrangeira

É a partir da percepção da teoria vygotskiana em relação à influência da interação na aprendizagem que Figueiredo (2019) vai tratar a importância da prática colaborativa no ensino de língua estrangeira, no qual a interação faz-se ainda mais necessária, uma vez que a língua é “tanto objeto de conhecimento quanto meio para a aprendizagem”.

Quando se tratam de aulas de língua estrangeira, a prática colaborativa mostra-se essencial, pois muitas vezes a aula é a única oportunidade que os alunos têm de usar a língua, ou seja, se não há entre os aprendizes a comunicação no idioma-alvo, as condições de interação e logo de aprendizagem ficam extremamente limitadas. Sendo assim, a prática colaborativa nas aulas de língua estrangeira proporciona oportunidades de interação e possibilita que, em

conjunto, os alunos possam compartilhar ideias e informações, além de criar estratégias de aprendizagem.

Inúmeros estudos comprovam a eficácia da prática colaborativa no ensino de línguas estrangeiras, demonstrando como as oportunidades de interação maximizam a aquisição do idioma estudado, pois possibilita que coloquem em uso o que aprendem, construam juntos o conhecimento e troquem informações e sugestões em situações significativas de comunicação. Para Antunes (2009), o aprendizado de questões linguísticas se dá pelo uso efetivo da língua, em situações de interação que comportam um objetivo específico, o que a autora denomina *língua-em-função*. No aprendizado de uma língua estrangeira, não se trata de falar por falar no idioma estudado, mas sim de fazer uso adequado dos mais variados gêneros discursivos para se comunicar.

A prática colaborativa no ensino de línguas proporciona, portanto, não só situações interativas de comunicação, mas também estabelece objetivos e tarefas determinantes para que essas situações sejam concretas e reais, logo o ensino não fica restrito a memorizações de conceitos e reproduções de falas descontextualizadas e sem finalidade específica. Ao contrário, a prática colaborativa permite que a língua-alvo seja colocada em uso entre os pares que percebem, assim, a sua funcionalidade.

Conforme afirma Figueiredo (2006), nesse tipo de abordagem os alunos compartilham estratégias de aprendizagem, se arriscam mais, perdem o medo de errar, se corrigem e se expressam, “o que faz com que testem e produzam a língua que estão aprendendo, de uma forma contextualizada e espontânea, língua essa que se concretiza, se constrói e é utilizada de acordo com suas necessidades comunicativas” (FIGUEIREDO, 2006, p.24).

Também vale ressaltar que a prática colaborativa permite que os aprendizes percebam, que assim como eles, seus pares também apresentam dificuldades para se comunicar em outra língua e possam compartilhar os conhecimentos que já possuem, além de poder construir novos significados e chegar a outras reflexões com o trabalho colaborativo.

Aprender a se expressar em outro idioma é uma atividade que está essencialmente ligada à exposição a esse idioma. É necessário que haja *input* e *output*, ou seja, ao aprendiz devem ser apresentadas produções orais e escritas na língua-alvo para que ele possa, então, realizar suas próprias produções.

Com a prática colaborativa, observa-se também uma alternância nos papéis do professor e do aluno, pois o processo de aprendizagem é muito mais autônomo, uma vez que nele o aluno participa ativamente da construção do conhecimento. Enquanto nas aulas mais tradicionais, recebem passivos o que lhes oferece o professor, aqui os próprios alunos passam a exercer a

função de transmitir os seus saberes ao outro (WEISS & OLIVEIRA, 2016), ou seja, o estudante não só aprende como também ensina. Ao perceber, por exemplo, que o parceiro cometeu um erro ou apresenta alguma dificuldade, procura intervir, com o conhecimento que já possui, corrigindo-o ou estimulando-o a lidar como os obstáculos. Essa forma de interferência colaborativa contribui, inclusive, para o fortalecimento da autoestima do aluno, que percebe que não é o único a ter dificuldades e cometer erros, como também percebe que tem capacidade de ajudar outros aprendizes com o saber que detém, desempenhando assim uma dupla função: de professor e de aluno.

4.2 *Tandem*

Dentre as práticas de aprendizagem que envolvem a colaboração entre pares, destaca-se o método *tandem*, proposta pedagógica que aproxima falantes proficientes de falantes aprendizes. A palavra *tandem*, de origem latina, remete à bicicleta de dois assentos e em outros contextos à situações em que duas pessoas trabalham juntas em uma atividade para alcançar o mesmo objetivo.

O termo é utilizado desde a década de 60 para se referir a uma estratégia de aprendizagem de língua estrangeira que envolve falantes nativos de diferentes idiomas interessados em aprender a língua do outro. Trata-se, portanto, de uma proposta pedagógica que traz oportunidade de inserção dos aprendizes em contextos de comunicação autêntica e intercultural. Os participantes do *tandem* se envolvem em situações que proporcionam, além de *input* linguístico, que leva à aquisição da língua, também a discussão de temas do interesse do aluno. O *tandem* pode ser considerado uma ferramenta complementar ao ensino de línguas e se define, portanto, pela interação entre aprendizes de idiomas. Orienta-se por três princípios que regem essa interação: bilinguismo, reciprocidade e autonomia. O bilinguismo se deve à utilização do idioma materno e do estrangeiro pelos participantes. A reciprocidade está relacionada à dimensão colaborativa da atividade, uma vez que cada participante deve ajudar e receber ajuda na mesma proporção. É um método autônomo, pois, a partir da interação, cada aluno desenvolve seu próprio processo de aprendizagem, delimita seus objetivos e os métodos para alcançá-los.

Através da colaboração interativa, os estudantes se inserem em situações comunicativas relevantes e, na condição de falantes proficientes da língua, são capazes de ajudar os parceiros

e receber ajuda dos mesmos. Dentro dessa modalidade, portanto, os alunos desenvolvem seu aprendizado da língua estrangeira formulando estratégias de expressão comunicativa, construindo e negociando significados e refletindo sobre o próprio idioma.

De fato, pode-se afirmar que o princípio da autonomia é determinante para a aprendizagem colaborativa em *tandem*, pois ao estudante cabe expressar, pelo seu comportamento pessoal, uma atitude ativa e independente no processo de aprendizagem, no qual é levado a *aprender a aprender*, ou seja, desenvolve suas próprias percepções e recursos para atingir seus objetivos. Ao mesmo tempo em que se preocupa com o aprendizado do parceiro é levado a refletir sobre como pode aprender mais.

Nesse sentido, o *tandem* associa-se aos pressupostos da teoria sociointeracional vygotskiana, pois apresenta-se como uma prática colaborativa que enfatiza o papel da interação entre pares que se envolvem na coconstrução do conhecimento (FIGUEIREDO, 2019, p. 61)

O ensino de línguas estrangeiras está intimamente ligado ao desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação. Livros, fitas cassetes, cd's, dvd's e outras mídias favoreceram ao longo do tempo os métodos de aprendizagem. Com as possibilidades ofertadas pela internet, observou-se o surgimento de novos contextos de aprendizagem que fazem uso das tecnologias digitais de comunicação (TDIC's). Hoje em dia, são inúmeros os aplicativos eletrônicos e comunidades de aprendizagem, voltados para estudantes de idiomas.

Por isso, o modelo *tandem* vem se universalizando, uma vez que tais recursos contribuem para aproximar falantes competentes de diferentes idiomas, eliminando as barreiras espaciais. Conhecidos como *teletandem*, alguns projetos utilizam teleconferências ou troca de mensagens para promover sessões de conversação entre aprendizes de idiomas de diferentes centros de estudos. A interação pode se dar de forma sincrônica ou assíncronica, oral ou escrita, ou seja, os pares podem trocar mensagens num chat (sincrônica e escrita), fazer uma chamada de vídeo (sincrônica e oral), enviar um e-mail (assíncronica e escrita) ou enviar áudios e vídeos (assíncronica e oral).

No Brasil, Teletandem Brasil é um dos projetos pioneiros que vem sendo desenvolvido pela Universidade Estadual de São Paulo - Unesp desde 2006. Já o Tandem Unila é um projeto de extensão da Universidade Federal de Integração da América Latina que promove encontros de *tandem* face a face.

Com ou sem a internet e sua gama infinita de possibilidades, o *tandem* apresenta um aspecto diferencial: a aprendizagem intercultural. Os participantes adquirem não apenas conhecimentos linguísticos como também desenvolvem a competência comunicativa intercultural (BYRAM, 1997). Na interação por *tandem*, não apenas os idiomas maternos são

diferentes, mas também a identidade cultural de cada um dos participantes, o que lhes permite enriquecer tanto a competência linguística quanto a cultural.

Como afirma Benedetti (2010, p. 02), “A comunicação em LE não se limita ao intercâmbio de informações linguísticas, mas também se trata da expressão da sua identidade de falante na complexidade das relações em situações de contato intercultural”. Quando se comunica como um falante nativo, o aprendiz passa a estabelecer comparações e nessa confrontação de culturas são as tradições, os costumes, os valores e crenças os assuntos que constituem o insumo linguístico mais rico quando se trata de analisar a competência comunicativa, pois é nesse contexto que se extrapolam os limites da aprendizagem de um idioma e se passa a aprender também sobre outra cultura. Ademais, esse aprendizado cultural propicia ainda, a partir do conhecimento do outro, a reflexão sobre si mesmo, num processo ainda mais complexo de reconhecimento e construção da própria identidade, tanto como falante do seu idioma quanto como falante de uma língua estrangeira.

5. A língua falada no ensino

Considerando que o objeto deste trabalho é a análise das produções orais dos alunos, parece conveniente que se aborde a questão da importância (ainda pouco reconhecida) da integração da língua falada no ensino de Língua Portuguesa.

Alguns autores, como Marcuschi (1997) e Castilho (1994, 2019), deram especial atenção ao assunto e destacaram a contribuição das propostas pedagógicas que integram a língua falada para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que possibilitam a análise e a reflexão sobre o sistema linguístico a partir de um material que os estudantes já dominam: a fala.

A língua é uma atividade dialógica e que pressupõe a interação social, mas, ainda que vários autores, ao longo das últimas décadas, tenham dado ênfase a essa questão, o ensino de línguas segue priorizando o estudo e repetição de esquemas classificatórios, a análise de frases soltas, as regras gramaticais descontextualizadas.

Segundo Castilho (2019), a linguagem é um objeto cientificamente analisável e três grandes modelos teóricos dão conta da sua interpretação: o modelo da língua como atividade mental, como uma estrutura e como atividade social.

A primeira teoria vê a língua como uma capacidade inata que permite reconhecer sentenças, interpretá-las e produzi-las. Uma gramática da competência, ou Universal, vai investigar como uma língua é adquirida, como as sentenças são interpretadas e produzidas e como as pessoas percebem que o interlocutor fala a sua ou uma outra língua.

Outra teoria entende que as línguas possuem um sistema organizado em níveis: fonológico, gramatical e discursivo. As descrições e identificação de regularidades é tarefa da gramática estrutural.

A terceira teoria considera a língua como uma atividade social, ou seja, é um conjunto de usos concretos, “historicamente situados, que envolvem um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado” (CASTILHO, 2019, p.11). A gramática funcional trata de buscar pontos de encontro entre a estrutura e as situações sociais.

As duas primeiras teorias se ocupam, portanto, dos enunciados e entendem a língua como um fenômeno homogêneo, cuja análise independe das suas condições de produção. Já, para a terceira teoria, a língua é um fenômeno heterogêneo e sua condição de produção não pode ser negligenciada no momento da análise. Considerando-se, assim, que a língua é uma

enunciação, cabe à Sintaxe ocupar-se dos enunciados, ao passo que a Semântica e a Pragmática se dedicam ao exame de temas como atos de fala e competência comunicativa.

Nas escolas, no entanto, o ensino da Língua Portuguesa ainda se vale de práticas bastante tradicionais, embora já se considere que o ensino não deva centrar-se apenas na língua escrita. Como pondera Castilho (2019, p.13), o ensino de Língua Portuguesa deveria concentrar-se na reflexão sobre a língua e não na reprodução de esquemas classificatórios, pois assim se perceberia sua importância, inclusive para a aquisição da língua escrita.

Para o autor, a língua falada constitui um meio de reflexão sobre os processos constitutivos da língua, pois nela “nada se apaga”, ou seja, todo o processo de preparação do texto é passível de análise. Antunes (2009) aponta para o mesmo caminho ao identificar a língua como uma “atividade funcional” e dialógica, que acontece em situações reais, em eventos comunicativos, servindo a determinados objetivos. O ensino de línguas, segundo a autora, deve preocupar-se com a formação integral do cidadão e orientar-se pela interação interpessoal, que acontece sob a forma de textos orais ou escritos. A língua, assim se concretiza em ações, em situações comunicativas e se distancia da língua abstrata, estática, descontextualizada que comumente é apresentada nas aulas de língua.

A troca de relatos orais, proposta para este trabalho e desenvolvida com alunos bolivianos e brasileiros, comprovou que o aprendizado de línguas é favorecido pela implementação de práticas mais interativas, comunicativas e funcionais. As produções constituíram uma demonstração de como a língua falada pode ser explorada nas aulas, em especial, com alunos estrangeiros que têm urgência em aprender o idioma para suprir suas necessidades básicas de comunicação cotidianamente.

Ao contrário do que se costumava acreditar, o ensino de línguas não precisa restringir-se a práticas que incluam apenas o texto escrito, mas é necessário que se valorizem também os conhecimentos da língua falada que o estudante já possui. Esse tipo de atividade, além de estimular a expressão oral, proporciona a reflexão sobre o sistema linguístico, na qual se incluem desde a percepção das regularidades até o reconhecimento das variedades relativas às diferentes situações de uso.

A possibilidade de utilizar a língua com o objetivo específico de relatar um aspecto cultural leva o aprendiz a fazer um uso concreto do idioma, ir além da mera formação de enunciados e estar mais próximo da enunciação, ou seja, sua aprendizagem se dá não pelo estudo formal e estruturalista de frases soltas, mas sim pelo próprio discurso que produz.

5.1 Treino fonético

Nos relatos gravados pelos alunos bolivianos para este trabalho, pôde-se perceber que uma das maiores dificuldades no aprendizado da Língua Portuguesa reside na pronúncia do fonema [z], portanto, uma intervenção⁶ foi pensada com vistas a trabalhar tal dificuldade. A sequência didática elaborada não chegou a ser aplicada antes do término dessa dissertação, mas, considerando-se sua pertinência em relação ao trabalho desenvolvido, será apresentada aqui uma breve descrição da metodologia e dos objetivos que se esperam alcançar com a sua aplicação.

A partir de um poema “Letra para uma valsa romântica”, Manuel Bandeira, no qual se destacam palavras que apresentam a fricativa alveolar sonora [z], os alunos são levados a escutar a leitura feita por um falante nativo; perceber como se produz o som do fonema em questão, por meio do aplicativo *Sounds of Speech*, desenvolvido pela Universidade de Iowa, que demonstra quais os movimentos articulatórios são necessários para a sua produção; identificar fonema [z] no poema e distingui-lo da fricativa alveolar surda [s], reproduzir o som através da leitura das palavras do poema que apresentam o fonema estudado, numa dinâmica similar a um trava-línguas; ler e gravar sua própria leitura para depois identificar seus erros e tentar corrigi-los e ao final, produzir versos, com palavras que também apresentem o fonema [z].

A atividade procura desenvolver a habilidade de produzir o fonema em questão levando em consideração três aspectos essenciais: a percepção acústica através da leitura do poema, a realização dos movimentos articulatórios observados no site e a percepção das diferenças fonéticas através dos pares mínimos, nos quais as palavras mudam de significado devido à troca de um único fonema (*faces/fazes*).

Depois de ouvir a gravação com sua leitura do poema e reconhecer, com a ajuda do professor, possíveis desvios em sua produção, o aluno tende a estar mais atento às suas realizações, pois ouvir a própria produção estimula a autocrítica do aluno e lhe permite detectar pontos a retocar (ALMEIDA FILHO, 2001).

A atividade permite, também, que os alunos entrem em contato com um texto autêntico de um autor de inquestionável importância na literatura brasileira. Ainda que a atividade tenha sido pensada como um treino fonético, ou seja, tem por objetivo praticar através da escuta e

⁶ Consultar Apêndice C

repetição um fonema de difícil aquisição, outras questões mais ligadas à leitura e compreensão poderiam ser, posteriormente, exploradas no poema.

6. As escolas, os alunos e a sequência didática

Para o desenvolvimento do projeto foi aplicada uma sequência didática em duas escolas estaduais paulistas: uma localizada na cidade de Carapicuíba e outra na cidade de Cotia, ambas a cerca de 30 km da capital. As duas cidades se encontram, respectivamente, na parte oeste e sudeste da Região Metropolitana de São Paulo e pertencem à Diretoria de Ensino de Carapicuíba.

6.1 A escola E.E. Cícero Barcala Júnior e seu entorno

A E.E. Cícero Barcala Júnior, criada e instalada em 1987, está localizada na Estrada do Jacarandá, 3.010, município de Carapicuíba/SP. A escola oferece ensino fundamental e médio, em dois períodos, manhã e tarde. Conta com 1772 alunos distribuídos em 24 turmas de Ensino Fundamental, de 6º ao 9º ano, e 12 de Ensino Médio. Tem a sua disposição 20 salas de aula, sendo 12 turmas de Ensino Médio e 07 de Ensino Fundamental no período da manhã, e outras 17 turmas de Ensino Fundamental à tarde. Apresenta um quadro de 98 professores, sendo que desses, 78 são cargos efetivos.

Carapicuíba sempre foi considerada historicamente uma “cidade dormitório”, pois devido à falta de oferta de trabalho na cidade, a grande maioria dos seus habitantes trabalha em cidades vizinhas, como Barueri, Osasco e São Paulo. A cidade, que sempre recebeu migrantes à procura de emprego, majoritariamente vindos da região Nordeste do Brasil, observou nos últimos anos uma crescente onda migratória internacional, principalmente de haitianos e bolivianos. Ainda que a maioria trabalhe em São Paulo e outras cidades vizinhas, muitos haitianos são vistos pela cidade, exercendo trabalhos informais, como a venda de produtos “piratas” no centro da cidade. Bolivianos se concentram na área da produção têxtil, na região central do município de São Paulo, mas também em oficinas de costura clandestinas de Carapicuíba e arredores.

O bairro Altos de Santa Lúcia, no qual se encontra a escola, assim como outros adjacentes, como Jardim Planalto e Jardim Ana Estela, compõem uma região periférica da cidade que parece ter se tornado o núcleo da imigração boliviana na cidade. Todas as escolas da região contam com alunos bolivianos ou descendentes de famílias bolivianas. Há, inclusive, no bairro, uma igreja católica, onde uma vez por semana é celebrada uma missa em espanhol,

à qual assistem bolivianos de todo o bairro. Um CAMI (Centro de Apoio e Pastoral do Imigrante) funciona nas dependências da igreja e atende os imigrantes da região, oferecendo cursos de idiomas, costura, informática, entre outros.

A escola participante do projeto tem em torno de 15 alunos que vieram da Bolívia. Os alunos têm entre doze e dezesseis anos e chegaram ao Brasil nos últimos sete anos. Não há na escola nenhum programa ou projeto de inclusão desses alunos. Apenas uma professora fala um pouco de espanhol e se tornou uma espécie de mediadora entre alunos imigrantes e professores/gestores. A mesma professora é também responsável por intermediar o contato com os pais de tais alunos no momento da matrícula para interpretar os documentos apresentados.

A escola promove muitas atividades culturais, como Festa da Primavera, Festa de Halloween, apresentações de danças, nas quais se observa a participação ativa dos alunos imigrantes. No entanto, nenhuma festa cultural que destaque a cultura boliviana foi realizada.

Não há cursos ou materiais de ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros, ou apoio pedagógico voltado ao acolhimento e inclusão desses alunos no ambiente escolar.

6.1.2 Perfil dos alunos

Os alunos bolivianos se dividem entre os que vieram de Cochabamba, Santa Cruz de la Sierra e La Paz. Geralmente os pais vêm para trabalhar em oficinas de costura, muitas vezes clandestinas e em condições precárias, e deixam seus filhos com a família – tios, avós, irmãos mais velhos –, somente quando se estabelecem permitem que venham os filhos. Muitas crianças, no entanto, não se adaptam e acabam retornando à Bolívia.

Segundo a descrição dos professores, os alunos bolivianos são muito tímidos, mas bastante dedicados aos estudos, especialmente ao aprendizado da Língua Portuguesa. Os alunos relataram estranhar a dinâmica da escola, uma vez que na Bolívia os professores seriam mais exigentes e os alunos mais disciplinados. Observaram, também, diferenças relacionadas à questão da segurança, uma vez que saíram de regiões mais tranquilas e seguras para viver num bairro violento da periferia.

Alguns vivem há bastante tempo aqui e afirmam já ter se adaptado, enquanto outros, que chegaram nos últimos anos, afirmam sentir falta da família, da comida e dos costumes da terra natal.

6.2 Centro de Estudos de Línguas

Mantidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), os Centros de Estudos de Línguas existem há mais de trinta anos e hoje são mais de 200 unidades espalhadas pelo Estado. Oferecem cursos de até sete idiomas (espanhol, francês, italiano, alemão, japonês e mandarim) a alunos matriculados a partir do 7º ano do Ensino fundamental, além do inglês, oferecido aos alunos do Ensino Médio.

A cidade de São Paulo conta com mais de 20 unidades distribuídas pelas regiões norte, sul, leste, centro, centro-oeste e centro-sul. O município de Cotia possui apenas uma unidade, assim como a maioria dos demais municípios.

Em 2011, o estado de São Paulo contava com 106 unidades, mas houve um investimento de 13 milhões de reais que possibilitou a criação de outros 142, totalizando na época 248 CELs.

No ano de 2018, contabilizam-se 204 CELs. Muitas das unidades que abriram em 2011 encerraram seu funcionamento nos anos seguintes devido à falta de alunos ou de professores, e muitas vezes por desconhecimento da melhor forma de administração e funcionamento do CEL, que se guia por práticas pedagógicas, exercício letivo, processo de atribuição de aulas diferentes daquelas adotadas pelo Ensino Regular.

6.2.1 O Centro de Estudos de Línguas de Cotia

O Centro de Estudo de Línguas, doravante CEL, criado em 1987 e instalado em 1989, está instalado dentro da E.E. Prof. Pedro Casemiro Leite, situado na Av. Prof. José Barreto, município de Cotia/SP. Oferece cursos de seis diferentes idiomas: espanhol, francês, italiano, alemão, japonês e inglês nos períodos matutino e vespertino e conta também com aulas aos sábados de manhã, que são, inclusive as mais concorridas, devido ao perfil dos estudantes, que começam a trabalhar quando vão para o Ensino Médio.

A Unidade Escolar, à qual está vinculado o CEL, passou, a partir do ano de 2018, a ser uma escola de ensino médio integral, com aulas que começam às 7:30 e acabam às 16:30. O diretor e a vice-diretora da escola são também responsáveis pelo CEL, alguns dos alunos da escola frequentam os cursos de idiomas aos sábados, mas o que se observa é uma separação entre escola e centro de línguas, tanto física quanto administrativa. O processo de atribuição de

aulas, o planejamento semestral, as reuniões pedagógicas, as festas organizadas, enfim, tudo o que se refere ao CEL é feito separadamente da escola.

No segundo semestre de 2018, o CEL contava com 1500 alunos distribuídos por 36 turmas e 14 professores. Ainda que vinculada a uma Unidade Escolar, o CEL possui seu próprio espaço, com 5 salas de aula, além de uma secretária e uma coordenadora exclusivas para o seu funcionamento.

O curso de inglês passou a ser oferecido em 2009, segundo resolução SE nº 81 de 04/11/2009, como um curso de aprimoramento voltado apenas para alunos de Ensino Médio e com duração de 1 ano, dividido em dois estágios, com carga horária de 160 horas.

Os demais cursos, com duração de três anos, estão divididos em dois níveis, I e II, com uma carga horária total de 480 horas. Cada nível corresponde a três estágios com 80 horas/aula cada um, distribuídos em 4 horas semanais.

As turmas iniciantes são constituídas de no mínimo 25 alunos e os demais estágios de no mínimo 20 alunos, segundo determinação da Secretaria da Educação. No entanto, o índice de não comparecimento e abandono no 1º estágio é grande, cerca de 30%, ou seja, muitos alunos que fazem a matrícula, por motivos diversos, não chegam a assistir nem mesmo à primeira aula. Para garantir, portanto, a manutenção das turmas nos estágios seguintes, a equipe gestora permite a matrícula de até 35 alunos no 1º estágio dos cursos, o que prejudica a qualidade das aulas com turmas lotadas, mas garante a possibilidade de conclusão dos cursos aos alunos que não os abandonam.

Atende alunos de aproximadamente 50 escolas estaduais, localizadas no município de Cotia e municípios vizinhos, como Vargem Grande Paulista, Carapicuíba, Itapevi, Embu, Taboão da Serra, São Paulo.

Para as aulas, os professores contam com recursos diversos, como aparelho de som, televisão, datashow, notebooks, internet, podendo diversificar as aulas com atividades relacionadas a músicas, vídeos, exercícios online, apresentações de trabalhos feitos pelos alunos, entre outros.

Não há, no entanto, livros didáticos para todos os alunos, pois a Secretaria da Educação só disponibiliza esse tipo de material para o ensino regular e para o curso de inglês do CEL. Alguns idiomas, como o japonês e o alemão, recebem livros devido a um convênio da SEE com a Fundação Japão e com o Instituto Goethe.

Durante o período em que vigorou a lei 11.161 de agosto de 2005, voltada à oferta do idioma espanhol para o Ensino Médio, as escolas que ofertavam Ensino Médio recebiam dezenas de livros didáticos. A maioria das escolas, no entanto, não oferecia a aula de espanhol,

pois essa constituía-se uma disciplina optativa para os alunos e, por essa razão, a grande maioria das escolas da região não formava turmas com alunos suficientes para abrir uma sala e atribuir aula a um professor específico, por isso doavam os livros não utilizados ao CEL, que, por sua vez, distribuía-os aos alunos dos cursos de espanhol.

Os cursos procuram adaptar-se à falta de recursos adequados e oferecer aos alunos um conhecimento do idioma que vá além do nível linguístico, que possa não somente prepará-los para o mercado de trabalho, mas também que sirva para ampliar seus conhecimentos culturais.

As aulas combinam o ensino tradicional ao método comunicativo, mesclando o ensino da gramática da língua ao desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas: ler, escrever, ouvir e falar.

A cada estágio (de duração semestral), aos alunos é proporcionada a leitura de livros e a exibição de filmes no idioma estrangeiro. Músicas, vídeos, curta-metragens também são utilizados como recursos para desenvolver a compreensão leitora e auditiva, assim como para ampliar os horizontes culturais.

Os alunos têm de apresentar trabalhos, com o resultado de pesquisas, a partir do 2º estágio. Os países que falam o idioma estudado, os pratos típicos desses países, festas e celebrações importantes, pintores e escritores destacados são temas que os levam a ampliar seu conhecimento cultural e a treinar a expressão oral e escrita no idioma estrangeiro, colocando em uso o conhecimento adquirido nas aulas.

A cada ano também produzem e participam de pelo menos dois eventos culturais: a Feira Gastronômica e a Festa das Nações. A primeira tem o objetivo de que cada turma apresente um prato típico da culinária de algum país cujo idioma esteja sendo estudado. A Festa das Nações conta com pratos típicos, mas também proporciona a apresentação de danças, músicas, dramatizações. Os dois eventos envolvem os alunos em atividades que extrapolam o aprendizado da língua e promovem o contato com elementos culturais com os quais não teriam oportunidade de conhecimento, pois, como será explicado na próxima seção, a grande maioria dos alunos é de origem humilde, não frequenta restaurantes ou faz viagens internacionais.

6.2.2 Perfil dos alunos

Os alunos vêm de diferentes escolas estaduais da região, a maioria é motivada pela preocupação com o aprimoramento curricular visando ao futuro profissional. Observa-se

também uma grande preocupação por parte dos pais em proporcionar aos filhos cursos que os ocupem no período do contraturno.

Como o curso tem duração de três anos, muitos acabam desistindo, pois, começam a fazer cursos profissionalizantes ou Ensino Médio nas Escolas Técnicas (ETEC's) da região; outros começam a trabalhar, pois precisam ajudar na renda familiar. Entre os que persistem, são bastantes os que têm um bom aproveitamento, são dedicados, participativos, com hábito de estudos e vêm no aprendizado de idiomas uma porta para oportunidades de trabalho e consequente ascensão social.

Ao longo dos quase 20 anos de funcionamento, alguns alunos tiveram oportunidade, inclusive, de conhecer outros países. Através de processos seletivos, nos quais se destacaram, puderam participar de cursos em países do exterior. Entre os anos 2013 e 2015, um aluno foi para o Japão, por um programa da Fundação Japão; quatro alunos foram para a Argentina, uma para Espanha e dois para Inglaterra, através de um programa de intercâmbio para alunos dos Centros de Línguas, proporcionado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. No segundo semestre de 2018, dois alunos foram selecionados para ter aulas no Instituto Goethe e agora concorrem a bolsas de estudo na Alemanha.

Durante o curso, constiuem turmas mistas, com alunos entre 12 e 16 anos, apresentam baixos índices de reprovação, muitos vêm de bairros distantes, onde não há maiores oportunidades de estudo. Provêm de famílias de baixa renda e grau de escolaridade básico. Não raro, voltam, depois da conclusão do curso, orgulhosos e agradecidos ao CEL, para compartilhar com os professores suas conquistas.

6.3. Sequência didática: “Relato Pessoal- um aspecto da minha cultura”

Para a realização deste trabalho, formulou-se uma sequência didática⁷ que foi aplicada no segundo semestre de 2018, com dois grupos diferentes de alunos: brasileiros que estudam espanhol no Centro de Línguas da E.E. Prof. Pedro Casemiro Leite, no município de Cotia e bolivianos que estudam regularmente na E.E. Cícero Barca Júnior, de Carapicuíba. Cada grupo realizou a atividade em sua respectiva unidade de ensino, e não tiveram nenhum encontro presencial. Com os alunos bolivianos, foram aplicadas somente as primeiras etapas da

⁷ Consultar Apêndice A

sequência descrita no apêndice A, devido à impossibilidade de reuni-lo em um só momento, uma vez que estudavam em diferentes turmas e períodos na escola.

A atividade, partindo da reprodução de vídeos publicitários do Brasil e da Bolívia, propiciou a discussão sobre o que constitui a cultura de um país, quais eram as semelhanças e diferenças entre eles, quais os estereótipos relacionados aos dois países apresentados.

Os alunos foram incentivados a pensar em um aspecto cultural de seus países e, utilizando-se da língua estrangeira que estão aprendendo, contá-lo a um estudante do outro grupo. Tais relatos foram gravados pelos próprios alunos ou pela professora e, posteriormente, cada gravação foi apresentada a um aluno do outro grupo, que foi orientado a tecer comentários, em sua língua materna, sobre o relato ouvido. Assim, em cada um dos grupos, cada aluno pode praticar a produção e a compreensão oral na língua estrangeira, além de poder expressar-se também na sua língua materna. Os comentários foram igualmente gravados e apresentados aos alunos envolvidos no projeto. Ao todo 10 alunos brasileiros e 10 bolivianos participaram da atividade.

As produções dos alunos, áudios e textos, foram analisadas durante a aplicação da sequência didática, e não somente ao final, pois o desenvolvimento da atividade foi de fundamental importância para que se verificasse como a língua-em-função favorecia o ensino de línguas, uma vez que a língua se concretiza “em atividades, em ações e em atuações comunicativas, isto é, como modo de ação, como forma de prática social, direcionada para determinado objetivo” e não “pela língua abstrata, sem sujeito e sem propósito – a língua da lista de palavras e das frases soltas” (ANTUNES, 2009, p.35-38).

Através da sequência proposta os alunos participantes tiveram, portanto, a oportunidade de colocar efetivamente em uso a língua a ser aprendida - tanto os brasileiros que se propõem a aprender o espanhol no Centro de Línguas, como os bolivianos, que precisam aprender o português para acompanhar as aulas no ensino regular.

Durante o desenvolvimento da sequência, os alunos atuaram como “professores”, o que os levou a refletir não só sobre a língua estrangeira, mas sobre sua própria língua, vista agora sob a perspectiva do outro, no que também se pode definir como um evento de letramento, uma vez que

O conceito de letramento abre espaço para uma nova forma de conceber a relação entre o escrito e o oral. Foi postulada uma relação de continuidade — não de oposição — entre o oral e o escrito, perante as evidentes relações que existiam entre os usos da língua falada e da língua escrita.

(KLEIMAN, 2005, p.45)

Assim, observou-se de que forma a interação contribui para o processo de aprendizagem, em que medida esta é uma proposta pedagógica viável dentro do contexto socioeducativo desses participantes e que ações pedagógicas podem ser encaminhadas em sala de aula a partir dos resultados observados na atividade.

O contexto de imersão em que se encontram os estudantes favorece que seu aprendizado se dê por meio de eventos reais de letramento, pois os participantes envolvidos “têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns” (KLEIMAN, 2010, p.23). Se tratam, portanto, de situações essencialmente colaborativas em que os estudantes aprendem por meio da interação e trocas de conhecimento, tanto dentro como fora do ambiente escolar. Sendo assim, as aulas de Língua Portuguesa se revelam apenas como mais uma das disciplinas que o estudante tem de cursar na escola, mas estão longe de se configurar em um curso que lhes garantirá o ensino da língua estrangeira.

Por isso, a proposta de interação entre aprendizes de português e de espanhol neste trabalho configura uma maneira de promover situações comunicativas que fazem parte do letramento em língua estrangeira, pois, a sala de aula, como afirma Colín Rodea (2008, p. 117)

no caso do português e do espanhol não é suficiente; nesse caso, é necessário trabalhar o aspecto linguístico, fonético e sintático no âmbito comunicativo e ensinar as formas pragmáticas que expressam uma cultura, através do contraste e da explicitação de padrões de interação verbal, analisando e contrastando estilos discursivos e mal-entendidos. Em outras palavras, discutir o que implica aprender as formas da fala do outro e falar de si próprio na língua do outro.

A interação e a colaboração entre os alunos que têm como objetivo aprender um idioma facilita a percepção e a compreensão tanto de questões linguísticas como culturais. A partir desse modelo de aprendizagem, os próprios alunos auxiliam o colega na sua produção em LE/L2, indicando-lhes a melhor forma de pronunciar um fonema ou aprimorando-lhes o léxico, enquanto as questões culturais estão presentes no conteúdo das produções, nas quais cada aluno fala sobre algum traço característico das tradições culturais de seu país.

Como cada aluno faz suas indicações em Língua Materna, os aprendizes se vêm expostos ao idioma-alvo, recebendo um *input* linguístico, ao mesmo tempo em que estão processando as informações recebidas (*intake*) para expressar sua própria produção em LE/L2 (*output*).

6.3.1 Aplicação e Resultados

Como o objeto deste trabalho é analisar a aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos de origem boliviana, os resultados aqui apresentados vão se limitar àqueles verificados com tais alunos, ainda que a mesma atividade tenha sido aplicada também com os alunos brasileiros do Centro de Línguas. Vale ressaltar que todos os participantes tiveram sua identidade preservada e estão identificados apenas por iniciais e números.

Para motivar a reflexão sobre o que é cultura, tradições, costumes e aspectos culturais que identificam os diferentes povos, a primeira etapa da sequência didática consistiu em mostrar vídeos promocionais de turismo do Brasil e da Bolívia⁸, que retratavam muitos desses aspectos. Após a exibição, os alunos observaram que o vídeo dos dois países apresentava muitas características em comum. O que se destacam nas apresentações são as paisagens turísticas e as tradições culturais. Praias, florestas, samba, futebol, pessoas felizes e se divertindo alegremente se destacam no vídeo promocional brasileiro, enquanto na apresentação da Bolívia o destaque fica por conta do Salar de Ayuni, lhamas, tecidos coloridos, rostos de feições indígenas. Os alunos concordaram que os vídeos transmitiam imagens diferentes da realidade de onde saíram e também dessa pra onde vieram. Discutiu-se a diferença entre o que se vê no vídeo sobre o Brasil e o que se via nas ruas de Carapicuíba, cidade que não possui atrativos turísticos, cujas manifestações culturais são bastante limitadas, além de ser um lugar que não oferece opções de lazer à sua população e que, para complicar, tem altos índices de violência. Comentaram que, por isso, sentiam falta da liberdade de poder sair para brincar, já que aqui estavam proibidos de fazê-lo porque era “muito perigoso”. Reconheceram os estereótipos e perceberam o quanto esses se afastam da imagem real que têm do “boliviano” e do “brasileiro” conforme os reconhecem. Uma aluna abordou a diferença entre *colla* e *camba*, como se denominam os dois grupos sociais na Bolívia: *camba* caracteriza os habitantes da parte ocidental e andina do país, e o que se reconhece como boliviano no mundo, com feições indígenas e vestimenta e sotaque típicos; *colla* representa o branco, de origem europeia, que tem mais prestígio social, e se concentra na região oriental do país.

Em seguida, agora para demonstrar as características do gênero relato pessoal, foram escolhidos dois textos, um em português e outro em espanhol, nos quais se observam traços culturais característicos da naturalidade dos narradores. No primeiro texto “É índio, ou não é?”, de Daniel Munduruku (2001), observaram mais uma vez a questão do estereótipo: no caso um

⁸ Vídeos retirados da plataforma *Youtube*: “Brasil, el país de la samba” e “Bolívia te espera” - disponíveis nos respectivos links: - <https://youtu.be/bn-e1t9wUXU;!!!>; <https://youtu.be/sVasvpZK918>, (acesso em jul./2018)

indígena, que de acordo com o relato, é alvo de comentários de duas senhoras, que o vendo no metrô se perguntam se é índio o sujeito que tem traços físicos específicos, como a cor da pele e o cabelo, mas cujas vestimentas e atitudes - o narrador se veste com uma calça jeans e anda de metrô - não correspondem à imagem que elas têm de um índio.

O segundo texto, “Ha nacido una niña”, de Malala Yousafzai (2013), em espanhol, demonstrou vários costumes e tradições dos *pashtuns* como, por exemplo, jogar frutas secas, doces e moedas no berço ou atirar com o rifle para o céu quando nasce um filho homem.

Os dois textos, escritos em primeira pessoa, apresentavam, portanto, em sua narrativa aspectos não só culturais, como também históricos e sociais. Os alunos observaram as características em comum na composição dos dois textos e discutiram quais elementos da cultura dos narradores foram ressaltados na narrativa.

Na terceira etapa, deveriam relatar algo que fosse típico da cultura boliviana. Nesse momento, notou-se, em alguns alunos, em especial aqueles que já estão no Brasil há mais tempo, uma certa relutância em falar sobre o que se referia ao país de origem. Foi necessário insistir e inclusive contar uma história pessoal, para motivá-los. Quando começaram a se lembrar das festas, danças, comidas, costumes foram orientados a gravar um relato referente ao aspecto cultural que seria abordado.

O que, a princípio, parecia ser uma proposta simples e viável, demonstrou-se mais complicada quando posta em prática. A grande maioria dos alunos bolivianos, ao contrário dos brasileiros, não contavam com aparelhos celulares, o que impediu que o projeto seguisse como previamente planejado, com a comunicação direta entre os participantes. Foi necessário intervir, gravando o áudio de cada aluno boliviano para enviar aos alunos brasileiros. Esses últimos gravaram seus áudios e me enviaram para que eu os mostrasse aos alunos bolivianos. O mesmo foi feito com os comentários em que cada um apontou erros referentes à pronúncia e ao vocabulário utilizado pelo interlocutor. Sendo assim, a interação entre os alunos foi, em parte, prejudicada, pois foi preciso atuar como um elemento intermediário, o que não estava previsto na elaboração do projeto, porém tal intervenção possibilitou o acesso a todo o material produzido e trocado pelos participantes, tornando possível analisá-lo e propor intervenções didáticas capazes de favorecer o melhor aprendizado.

Os alunos, além de relutância, demonstraram timidez durante a gravação dos áudios e se afastaram, em parte, da proposta original, pois em vez de relatar algo pessoal vinculado à um aspecto cultural do país, limitaram-se a expor um traço característico da cultura do país. Entre os “relatos” houve a descrição das línguas indígenas faladas na Bolívia, particularidades do sistema educativo, danças, festas e comidas típicas, celebrações como a do Dia dos Mortos, mas

nada muito pessoal foi, de fato, relatado nas primeiras gravações. Ainda assim, pôde-se perceber que a maioria dos alunos oscilam entre duas perspectivas em relação à sua condição de imigrante: ou buscam a integração com os brasileiros ou a invisibilidade, ou seja, ao menos no ambiente escolar, não parecem dispostos a se reconhecerem como estrangeiros, uma vez que são vistos como diferentes enquanto o que pretendem é ser reconhecidos como iguais entre os adolescentes com os quais convivem.

Com o objetivo de ajudar o parceiro a melhorar sua expressão em Língua Estrangeira, os alunos fizeram algumas correções na pronúncia dos parceiros. Nos comentários gravados em língua materna os alunos demonstraram dificuldade para descrever como deveriam ser executados os sons.

Uma aluna brasileira, do curso de espanhol do Centro de Línguas, que aqui será identificada como M, 14 anos, diz:

(...) O G ele tem o som do G mesmo não é orirrem, é origem (...)

Sua companheira de classe, S, 14 anos, faz a seguinte observação:

(...) e a pronúncia do S que fala mais Z como “representa” que fala mais com/os com ... tremido.

Entre os alunos bolivianos do ensino regular, duas alunas também parecem não encontrar palavras para descrever os fonemas da sua língua:

(...) dijiste pequena, es pequeña, la Ñ es donde tiene una diferencia y luego dijiste caza, no es caza es cassa. (A1, 16 anos)⁹

(...) tuviste el sotaque más com zeta, como/pue como es el zum estas palabras así, eso es no más que te equivocaste y también bailãaando, la le/alargaste más las letras y tiene que decir bailando. (A10, 15)

Cagliari (2002) comenta que, frente a uma língua estrangeira, o aprendiz tende a julgar o que encontra em função do sistema fonológico da sua própria língua:

dessa maneira, o estrangeiro tende a considerar como alofones dois fonemas daquela língua, pela simples razão que, em sua língua, aqueles sons não estão em oposição fonológica. Por exemplo, um falante de Português, que não conhece a Língua Inglesa, pode confundir os fonemas [s] e [θ] ou [z] e [ð], achando que existe oposição apenas entre [s] e [z], com acontece na Língua Portuguesa (cf. *thin e sin; that e zed*). (CAGLIARI, 2002, p. 28).

⁹ Os alunos bolivianos participantes estão aqui identificados com a letra A seguida de um número de um a dez, assim como na transcrição dos seus relatos, que se encontram no anexo A

Ao descrever a diferença entre as principais variedades linguísticas do espanhol na Bolívia, “colla” e “camba”, a aluna boliviana (A1, 16 anos), também compara o “camba” ao acento argentino e se refere ao fonema /ɟ/ para descrever o som produzido pelos falantes dessa variedade:

(...) o que muda no espanhol/ no espanhol boliviano, o castellano tem dois grupos do... dois grupos de idiomas. Falam que uno é colla e o outro é é camba, como que é? O colla fala mais claro, mais amplio e o camba fala como como o tipo arge/argentino, é:: com jota.

Ao fazer essa comparação, a aluna demonstra já conhecer algo do sistema fonológico do português, ou seja, sabe que em português o grafema J representa a fricativa palato-alveolar [ɟ]. É capaz, portanto, de estabelecer uma relação entre os dois idiomas, refletindo sobre a língua estrangeira e criando uma estratégia para descrever o sistema fonológico da sua própria língua apoiando-se no sistema fonológico da língua estrangeira.

7 Metodologia da Pesquisa

7.1 Aprendizagem de espanhol e aquisição do português

Entre as muitas classificações referentes ao ensino de português - PLA (Português Língua de Acolhimento), PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas), PFE (Português para Falantes de Espanhol), – optou-se aqui pelo termo PLE – Português Língua Estrangeira – que neste trabalho, está relacionado ao ensino de Língua Portuguesa enquanto língua não-materna, englobando, assim, tanto o que se entende por língua estrangeira quanto por segunda língua ou L2. Compreende-se que se trata de um termo mais abrangente e que se insere no amplo contexto de pesquisa do Ensino de Português Língua Estrangeira (EPLÉ).

Considerando-se que o ensino-aprendizagem de L2 ou LE é um processo “complexo pelo qual o indivíduo interioriza, de forma gradual, os mecanismos necessários (linguístico extralinguísticos e culturais) que lhe possibilitam atuar de forma adequada no seio de uma comunidade linguística” (SANTOS GARGALLO, 1999, p.28), convém esclarecer alguns pontos relevantes para o trabalho de análise das produções coletadas.

Cabe, primeiramente, diferenciar os conceitos de aquisição e aprendizagem, valendo-se das definições propostas por Santos Gargallo (1999). Para a autora, aquisição é um processo inconsciente e espontâneo, no qual há uma internalização do sistema linguístico, ou seja, a língua se aprende pela exposição direta e como consequência do uso natural da língua com fins comunicativos. A aprendizagem, por sua vez, caracteriza-se por ser um processo consciente, que se produz através da instrução formal, em um centro educativo e a internalização do sistema linguístico se dá pela reflexão sobre seu funcionamento.

A forma pela qual se aprende uma língua, portanto, determina os seguintes conceitos: L1, L2 e LE. Entende-se por L1 ou língua materna a que se adquire em ambiente familiar, na infância, de forma natural e espontânea. Já a L2 pode tanto revelar-se o idioma oficial aprendido institucionalmente, como o idioma minoritário falado por grupos ou comunidades linguísticas. A aprendizagem de uma L2 pressupõe contato linguístico entre os dois idiomas, é uma das línguas oficiais em territórios bilíngues ou a língua oficial onde se encontra um imigrante, portanto, relaciona-se a espaços de bilinguismo ou multilinguismo, nos quais seu domínio permite a inclusão social, política e cultural do falante.

Na Bolívia, por exemplo, um falante de quéchua que aprende o espanhol quando acede ao ambiente escolar, tem como L1 o quéchua, língua indígena, adquirida no meio familiar e como L2 o espanhol, idioma oficial, maioritário e de prestígio, aprendido no ambiente escolar.

Na Galícia, região da Espanha onde o galego divide com o espanhol o status de língua oficial, observa-se um cenário semelhante. Atualmente, um novo gênero de falante vem se constituindo, o neofalante, indivíduo que faz o caminho inverso, aprende o espanhol como língua materna e o galego como L2, dentro de um cenário onde se procura resgatar o idioma. É certo que a Reforma Educacional instituída na Bolívia prevê que as línguas indígenas tenham reconhecida e valorizada a sua significância, mas ainda não há registro de que tal política haja propulsado o número de falantes de tais línguas indígenas como L2. De qualquer maneira, a partir do momento em que chegam ao Brasil, os imigrantes bolivianos poderiam também ser considerado neofalantes do português, uma vez que estão aprendendo um idioma oficial que não é sua língua materna, tampouco uma língua estrangeira, considerando-se o aspecto geográfico e conseqüentemente o contato linguístico dos bolivianos com o português, mas sim uma segunda língua.

Por sua vez, a LE é entendida como a que se aprende em um contexto no qual não há contato direto com a língua-alvo, a qual se aprende em situações formais, em espaços onde o idioma estudado não é o oficial, mas sim pertencente a uma comunidade de falantes que se encontra fora dos limites territoriais onde se encontra o aprendiz. Carece, portanto, da função social e institucional que a L2 cumpre na comunidade linguística em que se aprende (SANTOS GARGALLO, 1999).

Percebe-se que a L2 está intrinsecamente relacionada ao processo de aquisição da língua, enquanto a LE se aproxima mais do conceito de aprendizagem. Uma L2 se aprende em situações de imersão, em que há contato com falantes nativos, com os quais é natural a interação, ao passo que uma LE se aprende dentro de ambientes formais de aprendizagem, sem interação ou situações comunicativas reais com falantes nativos. Por isso, pode-se afirmar que, dentro do contexto deste trabalho, para os bolivianos o português é uma L2 e para os brasileiros o espanhol é uma LE. Ainda assim, o termo língua estrangeira foi utilizado neste trabalho indistintamente em referência à língua-alvo a ser aprendida tanto por bolivianos quanto brasileiros.

Na Bolívia os idiomas indígenas somam mais de trinta e os principais, quéchua, aimará e guarani são inclusive ensinados nas escolas de Educação Básica e ensino superior. Uma reforma educacional, implementada em 1994, instituiu o ensino das línguas indígenas como parte obrigatória do currículo da educação básica, através do programa Educación Intercultural y Bilingüe. Assim, além do ensino do espanhol e de uma língua estrangeira, comumente o inglês, pelo menos um idioma nativo, que muitas vezes é a língua materna da comunidade, é ensinado nas escolas. As universidades contam com cursos de formação para professores desses

idiomas. Muitos alunos imigrantes, portanto, já chegam aqui com conhecimento de uma outra língua, uma L2, o que talvez facilite o aprendizado da língua portuguesa. Já o Brasil não conta com a mesma realidade, não existem contextos de bilinguismo ou educação bilíngue, salvo em algumas comunidades, como no norte amazônico do país, em regiões onde o português convive com idiomas indígenas, ou em regiões fronteiriças, onde o português convive com o espanhol.

Além disso, parece importante lembrar que, no Brasil, os professores de Língua Portuguesa não recebem, em sua formação acadêmica, disciplinas específicas voltadas ao ensino de português como língua estrangeira. Muitos, inclusive, têm formação apenas em língua portuguesa e, portanto, desconhecem aspectos básicos da metodologia do ensino de língua estrangeira, cujas especificidades definem o aprendizado.

Tampouco existe no mercado editorial brasileiro grande quantidade de livros didáticos relacionados ao assunto, em especial que se dediquem a uma análise contrastiva voltada para o ensino de português a falantes de espanhol, o que seria particularmente interessante, pois “comparar os sistemas linguísticos do Português e do Espanhol oferece subsídios importantes para o professor preparar ou complementar seu material didático” (FERREIRA, 2001, p. 44). No entanto, a pesquisa voltada ao PLE ainda é incipiente e em sua maioria vinculada ao ensino acadêmico, ou seja, são alunos estrangeiros que vêm estudar nas universidades brasileiras, em curso de graduação, pós-graduação ou programas de intercâmbio os que são levados a estudar a Língua Portuguesa e motivam as pesquisas na área.

Já com relação à Educação Básica, não se observam tantos trabalhos de pesquisa, ainda que seja uma realidade o aumento do número de estudantes estrangeiros, imigrantes, refugiados ou apátridas, que cresce devido aos conflitos políticos ou territoriais, como na Venezuela e na Síria, desastres ambientais, como o ocorrido no Haiti, ou a crise econômica de países como Bolívia.

Em geral, pode-se afirmar que o insumo maior que leva ao aprendizado de estudantes imigrantes provem de situações informais de letramento, pois na falta de cursos e materiais didáticos específicos para a aprendizagem da Língua Portuguesa, são as telenovelas, as músicas e as interações cotidianas resultantes da necessidade básica de comunicação que garantem o aprendizado.

Nesse contexto, sem que haja professores responsáveis por orientar, direcionar e avaliar o aprendizado, não é raro que vocábulos, estruturas e a prosódia da língua espanhola acabem sendo fossilizadas na interlíngua desses estudantes.

7.2 Análise de Erros e estratégias de aprendizagem na constituição da Interlíngua

As transferências são processos naturais de utilizar elementos da língua materna para completar aquilo que ainda se desconhece da língua-alvo e cumprem um importante papel na aprendizagem de línguas. No processo de aquisição de uma nova língua é esperado que, principalmente entre línguas próximas, haja um aproveitamento de habilidades linguísticas prévias. Muitas teorias tentam explicar o processo de aquisição de línguas, por meio de diferentes abordagens. A Análise Contrastiva, mais associada ao behaviorismo, dedicava-se a fazer uma comparação sistemática entre língua materna e língua segunda para identificar pontos de semelhanças e de diferenças entre os dois sistemas linguísticos e, assim, prever quais seriam e o que causaria dificuldades para o aprendiz.

Entretanto, verificou-se posteriormente que não são todos os erros cometidos na língua-alvo que podem ser explicados pela influência da língua materna, o que fez surgir a Análise De Erros, que propõe verificar de que forma os erros podem trazer informações de como se dá a aprendizagem da língua e fornecer evidências de quais são os procedimentos e estratégias utilizadas pelo aprendiz. A Análise de Erros possibilita identificar e classificar o erro para assim formular hipóteses de como se desenvolvem os estágios de aquisição/aprendizagem do novo idioma.

O termo Interlíngua, adotado por Selinker (*apud* FERREIRA, 2001), é o sistema linguístico intermediário que emprega o falante não nativo ao se expressar na língua estrangeira. Esse sistema apresenta traços da sua língua materna e da língua-alvo e caracteriza-se pela sistematicidade e variabilidade, pois reflete um sistema interiorizado de regras que o aprendiz possui e que se desenvolve gradualmente à medida que se ultrapassam as etapas da aquisição. Santos Gargallo (2005, p. 393, tradução nossa¹⁰) assim define a Interlíngua: “é considerada como o sistema linguístico do falante não-nativo em uma determinada etapa do processo de aprendizagem, o qual se constrói de forma processual e criativa e é observável na atuação linguística”.

Segundo González (1994), a Interlíngua (IL) reorienta o que se entendia por transferência dentro da Análise Contrastiva, já que vai além da noção de erro como algo relacionado a hábitos da Língua Materna que deveriam ser evitados na Língua Estrangeira. Progride também em relação a à Análise de Erros, pois incorpora o seu poder explanatório. A

¹⁰ La Interlengua (IL) es considerada como el sistema lingüístico del hablante no nativo en una determinada etapa del proceso de aprendizaje, el cual se construye de forma procesual y creativa y es observable en la actuación lingüística.

IL, portanto, entende a transferência como apenas mais um aspecto a se analisar e não como velhos hábitos a serem erradicados ou um subproduto resultante de diferentes estruturas, mas sim como provas que sustentam a hipótese construtivista do aprendiz. Para a autora

Na visão da interlíngua os desvios das normas da língua alvo são tratados como elementos representativos do sistema do aprendiz, um sistema genuíno - língua genuína e natural – segundo alguns, que possui um conjunto de regras sistemáticas que podem ser descritas (...) numa gramática: a gramática não-nativa (GONZÁLEZ, 2014, p.55-56).

Portanto, é fundamental que se procure analisar os erros não somente com o intuito de explicá-los a partir da observação dos rastros da língua materna encontrados na língua estrangeira, mas como uma dentre os muitos tipos de estratégia utilizadas para a realização da expressão comunicativa.

7.3 Tipos de transferência

Outros mecanismos que caracterizam a formação da Interlíngua são a hipercorreção, a hipergeneralização, a fossilização e a transferência. A transferência é a primeira característica identificada por Selinker (*apud* DURÃO, 2004) na Interlíngua de aprendizes de segunda língua e pode ser classificada em dois tipos: transferência linguística, constituída por elementos derivados da língua materna, e transferência de instrução – elementos derivados do processo de aprendizagem. Selinker (*apud* DURÃO, 2004) distingue também dois tipos de estratégias: de aprendizagem e de comunicação.

Para Fernández (2005) existe “um elenco vasto de estratégias já praticadas pelo aprendiz de forma consciente ou inconsciente”¹¹. Para valorizar essas estratégias que favorecem o processo de aprendizagem convém assumir que estratégias de comunicação são eficazes para a aprendizagem e por isso, o autor trata de referir-se a ambas por estratégias comunicativas.

Nós denominamos estratégias comunicativas qualquer uma que se ative na interação, compreensão e expressão, tanto oral como escrita, independentemente de tratar-se de uma estratégia cognitiva, metacognitiva, afetiva o social, convencido de que, ainda que a interação de aprendizagem seja só a de resolver una situação de comunicação, é rentável para a aprendizagem. (FERNÁNDEZ, p.417, 2005, tradução nossa)¹²

¹¹ un elenco vasto de estrategias ya practicadas por el aprendiz de forma inconsciente o consciente

¹² Nosotros denominamos estrategias comunicativas cualquiera que se active en la interacción, comprensión y expresión, tanto oral como escrita, independentemente de si se trata de una estrategia cognitiva, metacognitiva, afectiva o social, convencido de que, aunque la interacción de aprendizaje sea sólo la de resolver una situación de comunicación, es rentable para el aprendizaje.

As estratégias, portanto, são elementos distintivos da Interlíngua em relação à Análise Contrastiva e à Análise de Erros, pois dentro desses modelos o que importa é o resultado da produção, enquanto na Interlíngua importa o que está por trás dela, ou seja, as estratégias que são postas em ação para a sua elaboração.

Portanto, o capítulo a seguir tratará de analisar os erros da interlíngua dos alunos bolivianos a partir da observação de quais elementos do espanhol se transferem para a língua portuguesa, sob a perspectiva de que tais transferências constituem estratégias comunicativas do processo de aprendizagem.

A língua espanhola, por sua similitude com o português, permite que a expressão nesse idioma se apoie em transferências para efetivar a comunicação, mas a partir das transferências negativas, ou interferências, alguns erros são incorporados e constituem obstáculos de difícil superação na constituição da Interlíngua. Nas produções de hispanofalantes aprendizes de português ou brasileiros aprendizes de espanhol esses erros vão caracterizar o que se determinou chamar Portunhol (FERREIRA, 2001) e compõem o que se considera uma das principais características da Interlíngua, a fossilização.

No entanto, é importante ressaltar que as interferências da Língua Materna não são a única ou a principal razão dos erros cometido em Língua Estrangeira. Na análise de erros da interlíngua dos aprendizes de uma LE se consideram os erros *interlinguísticos*, também chamados erros de transferência, que refletem a interferência da língua materna na língua estrangeira, e também os erros *intralinguísticos*, que resultam das características próprias da língua-alvo e do percurso evolutivo que leva, por exemplo, às generalizações de determinadas regras gramaticais da língua-alvo. Os chamados erros desenvolvimentais, que cometem as crianças na aquisição da L1, como omissões, adições, ou generalizações se enquadram nos erros intralinguísticos. São erros, portanto, que demonstram o desenvolvimento da gramática que o aprendiz constrói a partir dos conhecimentos da LE que vai assimilando. Por isso, o erro é visto na Análise de Erros sob uma perspectiva positiva, na medida em que reflete de que maneira se dá o progresso desse sistema gramatical transitório e variável que constitui a interlíngua, determinando a evolução da competência linguística em LE.

É importante lembrar, também, que as inúmeras semelhanças entre os dois idiomas podem levar o estudante a crer na facilidade da aprendizagem. Almeida Filho (2001, p.14) recorda que

De fato, a condição de serem línguas irmãs assim tão próximas encapsula uma subjacente proximidade tipológica das duas línguas. A ordem canônica da oração nas duas línguas é altamente coincidente, a fonte maior do léxico é basicamente a mesma e as bases culturais onde se assentam são em larga medida compartilhadas. Ullmer (1971) estabelece, por exemplo, que mais de 85% do vocabulário português tem cognatos em Espanhol.

Porém, essa proximidade que tanto ajuda na compreensão leitora, como foi visto anteriormente com a Intercompreensão entre línguas próximas, pode também representar um perigo na medida em que induz a construir o “mito da facilidade” (FERREIRA, 2001), que é um dos principais motivos que levam o estudante a estacionar seu aprendizado em um nível intermediário que afeta principalmente a produção oral.

Durante a aplicação da atividade foi bastante comum escutar, tanto dos alunos brasileiros como dos bolivianos, que os áudios gravados em língua estrangeira eram incompreensíveis, o que leva a crer que as produções dos falantes não são reconhecidas pelos falantes nativos como uma produções autênticas no idioma estrangeiro, ainda que utilizem, na sua maior parte, o léxico e as estruturas da língua estrangeira. Tal estranhamento se deve aos erros relacionados ao léxico, à pronúncia, às construções sintáticas, mas também à prosódia, uma vez que ao se expressar em língua estrangeira se transferem também o ritmo, o prolongamento das vogais e a marcação de sílabas tônicas de uma língua a outra, ou seja, todos os aspectos fonológicos da língua materna. Essa transferência é crucial para a constituição do sotaque do falante, que quando muito marcado pode prejudicar a compreensão do interlocutor.

É importante, portanto, criar condições para que os erros, naturais no processo de aprendizagem, não sejam fossilizados pelo estudante e para isso torna-se necessária a intervenção do professor, que por meio das atividades apropriadas de ensino, tratará de promover o progresso do aprendizado. Para evitar que tais equívocos se instalem permanente na produção em língua estrangeira, Almeida Filho (2001) recomenda que professores e posteriormente o próprio aluno possa analisar sua produção oral, pois ouvir a própria produção estimula a autocrítica do aluno em relação à sua competência de comunicação:

O aluno pode iniciar realizando essa análise a partir da gravação de outros trazida pelo professor. Mais tarde, gravações da própria produção oral ou textos escritos por ele são usados para que se destaquem os ajustes resultantes de hipóteses erradas ou de tendências afetivas fossilizadoras. A troca de mensagens por meio da técnica de diários dialogados por meio de fitas gravadas pode ser muito útil nesse estágio (ALMEIDA FILHO, 2001, p.19).

A sugestão do autor encontra correspondência com a proposta pedagógica deste trabalho. A gravação das produções orais em Língua Estrangeira, como aqui é demonstrada, pode somar-se à aprendizagem colaborativa e ao desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural, pois apresenta-se como um recurso de verificação e análise do progresso da aprendizagem/aquisição da Língua Estrangeira e proporciona a interação dialógica sobre temas culturais entre dois diferentes grupos de aprendizes.

8. Análise dos dados

A seguir serão analisados alguns dos erros cometidos pelos alunos bolivianos em suas produções orais em língua portuguesa, de acordo com os seguintes critérios gramaticais: fonético-fonológico, morfológico, morfossintático e lexical. Pretende-se com essa análise investigar as possíveis origens dos equívocos e como esses podem ser considerados estratégias utilizadas pelos estudantes para se comunicar em um novo idioma. Espera-se, assim, contribuir para o trabalho de professores com suporte pedagógico voltado ao atendimento a alunos bolivianos das escolas públicas.

Não foram analisadas as produções dos alunos brasileiros nem os comentários feitos em língua materna porque não contribuem para o objeto da pesquisa, ainda que tenham sido essenciais para o desenvolvimento do projeto.

Igualmente, optou-se por não proceder a uma análise da conversação, pois como se tratam de mensagens por áudio não há, nas gravações, interação direta entre os falantes. Assim aspectos referentes à elaboração do texto oral, como pausas, prolongamentos, hesitações foram registrados na transcrição dos textos, mas não serão comentados na análise.

Os alunos participantes têm entre 12 e 16 anos, alguns estão no Brasil há um ou dois anos, com exceção de três alunos que já vivem aqui há mais de seis anos e dividiam-se entre vindos de Cochabamba, Santa Cruz e La Paz. A maioria demonstrou muita timidez a princípio, mas alguns acabaram se envolvendo mais na atividade. Alguns chegaram, inclusive, a refazer o relato, seguindo as instruções recebidas pelos parceiros brasileiros.

Não foram considerados os desvios à norma padrão, pois entende-se que o objetivo da pesquisa não é analisar a correção gramatical, mas sim o processo de aquisição da língua. É importante recordar que esse processo não se dá de maneira totalmente institucionalizada, pois a maior parte do que aprendem é resultado da interação com familiares que já dominam o português e amigos feitos aqui, por isso se expressam reproduzindo traços característicos da língua coloquial, como falta de concordância (*diferente tipos de idioma*), desvios ortográficos (*nóis por nós*), reduções (*tô por estou, cê por você*) e outras ocorrências características do texto falado.

A análise dividiu os erros observados em três diferentes tipos: os referentes ao léxico, à morfossintaxe e à fonética.

8.1 Léxico

Quadro 1 - Transferências léxicas verificadas nas produções dos alunos

<u>Pronome</u>	<u>Numeral</u>	<u>Substantivo</u>	<u>Adjetivo</u>	<u>Verbo</u>	<u>Advérbio</u>	<u>Conjunção</u>	<u>Preposição</u>
uno	una	diablo	amplio	comencé	temprano	sino	hasta
l'otro		colores		leer	enton		
		plato		soar	después		
		trenza		es	alá		
		sonido		son			
		persoas					

Ao analisar as escolhas lexicais observadas nas produções dos alunos, percebem-se alguns vocábulos da língua espanhola. A maioria das palavras são cognatas ao português como os substantivos *trenza*, o adjetivo *amplio*, o verbo *leer* e foram transferidas literalmente do espanhol para o português. A transferência léxica é um dos recursos mais rentáveis nos casos de carência na interlíngua do aprendiz (ELLIS, *apud* DURÃO, 2004). São exemplos de uma estratégia comunicativa na qual o aprendiz empresta palavras do espanhol para completar a mensagem do seu texto.

O uso da palavra *diablo* pode ser explicada pelo contexto da sua ocorrência:

⇒ *eu vou falar sobre a Diablada é:::representa sobre o diablo e o santo que quando luta o diablo.* (A2)

O aluno discorria sobre uma dança tradicional boliviana chamada *Diablada*, que representa a luta entre o diabo e o arcanjo São Miguel. A proximidade entre os vocábulos *diablada-diablo-diabo* pode ter interferido na escolha lexical do falante.

Cabe também lembrar que o vocábulo *diablo*, assim como *sonido*, *colores*, *leer*, *plato* têm origem nas mesmas palavras latinas, respectivamente *diabolus*, *sonum*, *colorum*, *legere*, *platus* que, em português, resultaram em *diabo*, *som*, *cores*, *ler* e *prato*. A semelhança, derivada da origem latina, é, pois, tanto um fator facilitador, como visto anteriormente, quanto um complicador, uma vez que ajuda na compreensão do PLE, mas também leva a erros lexicais.

As ocorrências *enton* no enunciado

⇒ *Tiraque enton é uma dança tradicional.* (A6)

e *alá* em

⇒ *Alá na Bolívia a... entrada escola é as oito.* (A4)

demonstram um outro tipo de estratégia. Nessas palavras não se observa transferência literal, ou seja, não se tratam de empréstimos da LM para a LE, mas sim uma construção criativa a

partir da Língua Materna e da Língua Estrangeira. Denotam que os aprendizes partem do conhecimento que já possuem e testam possibilidades. *Enton* é uma redução morfológica de *entonces* e resulta da dificuldade, que será posteriormente analisada, dos hispanofalantes em reproduzir os sons nasais do português. A dificuldade o leva à uma aproximação com item lexical *então*.

O termo *alá* também provém de uma interferência linguística, pois ao querer usar o advérbio *allá* do espanhol, o falante faz uma tradução falha, porém que leva em conta o fato de que em português não existe o dígrafo LL.

Já com a expressão *persoas* em

⇒ *tem no redor dessa dança tem um monte de macaco vestido aí de persoas (A2)*

não se pode afirmar que seja o resultado da mesma estratégia, pois pode também ser apenas uma correção feita no momento da produção, já que o texto falado diferencia-se do texto escrito pelo não apagamento do seu processo de elaboração. Se na escrita, o leitor não tem acesso às estratégias de preparação e organização do texto, na língua falada todas as versões, erros, ajustes que o falante produz no momento de execução da sua fala estão expostos para o ouvinte (CASTILHO, 2019). De qualquer maneira, em *persoas* se nota a interferência da língua espanhola, pois o vocábulo *personas* desse idioma acabou afetando produção do falante na língua portuguesa na sua intenção de usar a palavra *pessoas*.

Em:

⇒ *É... quando você chega tarde na escola o professor fica/fica bravo, tem que chegar entre as/temprano né? (A4)*

o emprego da palavra *temprano* caracterizou um empréstimo lexical, pois o termo não encontra um cognato equivalente em português. O aluno faz uso de um advérbio da língua espanhola para preencher um lapso de memória ou o desconhecimento da palavra *cedo*.

O mesmo processo ocorre com a conjunção *sino*:

⇒ *É... lá na Bolívia o idioma é o espanhol, mas a gente não sempre fala em espanhol sino também em castellano. (A1)*

A aluna empresta do espanhol o termo que não existe em português, equivalente à conjunção *mas sim*.

Da mesma maneira, em outro relato, observou-se a ocorrência da preposição *hasta*:

⇒ *tem um ônibus que leva hasta/até pra sua casa. (A4)*

Nesse caso, porém, o próprio aluno identificou e corrigiu sua produção no momento da fala.

Em dois momentos notou-se a interferência de pronomes indefinidos do espanhol. Na primeira ocorrência, o indefinido *uno* aparece no enunciado

⇒ *o castellano tem dois grupos do... dois grupos de idiomas. Falam que uno é colla e o outro é é camba. (A1)*

Em outro relato, numa pausa reflexiva, a aluna utiliza não apenas o pronome indefinido *otro* como toda uma estrutura em espanhol com a forma suprimida do artigo *el* e o verbo *es*:

⇒ *'otro es:: ai deixa eu:: ai eu não lembro mais. (A10)*

A estrutura é uma transferência que parece mais relacionada a fatores afetivos do que cognitivos.

O mesmo se observa no seguinte trecho de um outro relato, no qual a aluna está enumerando os pratos típicos da culinária boliviana:

⇒ *A gente come um:: comidas tradicionais como tipo chuño, é:: papuhaico, queso, amasnuti, arveja, ají, hum... pique – comida –, é pique después é::: sopa de lawa, pjire, ahh e é tudo isso. (A3)*

O termo *después* é utilizado com o sentido de *também* e está associado igualmente a um momento de reflexão da falante. Nesses momentos, portanto, a preocupação parece ser maior em resgatar algo da lembrança e expressar-se em LE acaba ficando em segundo plano.

A maioria das ocorrências observadas de transferência léxica se explicam pela semelhança como o português e remetem ao falso mito da facilidade de que trata Ferreira (2001), que advém da proximidade tipológica entre as línguas. Na aquisição do português por falantes de espanhol ocorre uma mistura de elementos lexicais própria da etapa inicial de aprendizagem, que não é identificada pelo falante como pertencente a um dos sistemas. A presença desses elementos lexicais dificulta “o avanço da interlíngua rumo a um padrão desejável da língua-alvo.” Segundo a autora, portanto, “se por um lado a semelhança facilita o entendimento, por outro lado são constantes as evidências de transferência negativa e eventualmente de fossilização.” (Ferreira, 2001, p.40)

8.2 Fonética

O quadro a seguir representa uma simplificação das distinções relativas à correspondência fonética entre o sistema espanhol e português, tendo em vista a variante americana do espanhol e a variante paulista urbana do português.

Quadro 2 - Correspondência fonética entre espanhol e português

Fonemas	Grafemas em espanhol	Palavra em espanhol com o fonema	Grafemas em português	Palavra em português com o fonema
[r]	<R>/<RR>	carro	–	–
[x]	<J>/<G>	gente	<R>/<RR>	carro
[ʒ]	*	–	<J>/<Ge>/<Gi>	gente
[dʒ]	<Y>	yo	<Di>	dia
[ʃ]	*	–	<CH>/<X>	chuva
[tʃ]	<CH>	chile	<Ti>	tia
[s]	<S>/<Ce>/ <Ci>/<Z>	azul	<S>/<SS>/<Ç>/ <Ce>/<Ci>	sapato
[z]	**	–	<Z>/<S>	azul
[v]	–	–	<V>	vida

* ocorrem como alofones de /λ/ em variedades do espanhol, como a rio-platense.

** ocorre como alofone de /x/ em variantes do espanhol como a boliviana andina.

_ não observado

As inadequações mais recorrentes na interlíngua dos alunos bolivianos, em especial nos que estão há menos tempo no Brasil, se referem aos fonemas do português que não encontram equivalentes em espanhol. Como se pode observar no quadro acima, há pelo menos quatro fonemas em português, [ʒ], o [v], o [z] e o [ʃ], que não existem no espanhol. Os grafemas que os representam (V, Z, CH, J/G), no entanto, são os mesmos existentes em espanhol, porém usados para representar outros fonemas – [β], [s], [tʃ] e [x], respectivamente.

8.2.1 Trocas fonéticas - Fonemas Consonantais

Quadro 3 - Trocas fonéticas verificadas nas produções dos alunos

[z] > [s]	[v] > [b]	[v] > [β]	[ʒ] > [x]	[ʒ] > [ʃ]	[λ] > [j]	[dʒ] > [d]	[d] > [ð]
paí[s]es	mora[b]a	fe[β]ereiro	ar[x]entino	[ʃ]ente	caste[j]ano	[d]iablada	to[ð]os
gosto[s]a	pro[b]ei	Bolí[β]ia	indí[x]ena	ori[ʃ]em	[j]amado	[d]istinto	tra[ð]icionais
repre[s]enta	participa[b]a	di[β]isão	ori[x]inais			[d]ivisão	
on[s]e	[b]ou						
divi[s]ão							
ca[s]a							
fanta[s]ia							
Bra[s]il							
doi[s] anos							

Ainda que os dois idiomas tenham alfabetos gráficos quase idênticos (o espanhol diferencia-se do português apenas por apresentar também o grafema Ñ), neles a correspondência entre os grafemas e os fonemas não é a mesma em alguns casos. Assim, o grafema Z, por exemplo, representa a fricativa alveolar sonora [z] em português e a fricativa alveolar surda [s] na variante americana do espanhol, uma vez que na América prevalece o *seseo*, variação linguística que não distingue, como no espanhol peninsular, a consoante fricativa interdental surda [θ], representada graficamente por Z e Ce/Ci, da fricativa alveolar surda [s], representada pelo grafema S, assimilando-se o fonema [s] na pronúncia de ambas consoantes.

Desse modo, uma palavra escrita com a letra Z ou com S intervocálico, como *azul* e *casa*, apresentam a pronúncia [a 's u l] e ['c a s a] em espanhol e [a 'z u l] e ['c a z a] em português. Nas produções analisadas, essa transferência fonética é nitidamente observada nas palavras *paí[s]es*, *gosto[s]a*, *repre[s]enta*, *on[s]e*, *divi[s]ão*, *ca[s]a*, *fanta[s]ia*, *Bra[s]il*, *doi[s] anos*, pois todas apresentam a troca do fonema [z] pelo fonema [s].

O grafema V, por sua vez, representa a fricativa labiodental [v], em português, e a fricativa bilabial [β], em espanhol, o que explica a ocorrência nos relatos da troca fonêmica em *fe[β]ereiro*, *Bolí[β]ia*, *di[β]isão*. Também se observou a troca do fonema [v] pela oclusiva bilabial [b] em *mora[b]a*, *pro[b]ei*, *participa[b]a*, *[b]ou*.

Outra característica do espanhol americano que se verifica em algumas regiões da Bolívia é o *yeísmo*, variação pela qual não se distingue a consoante lateral palatal sonora [λ], representada pelo grafema LL, da fricativa palatal sonora [j], representada pelo Y, tornando os dois grafemas equivalentes ao último fonema. Como não produzem o fonema [λ], que em português é representado pelo dígrafo LH, observou-se, nos primeiros estágios da interlíngua, o uso do fonema [j] em *caste[j]ano*, *[j]amado* (*castelhano* e *chamado*), palavras que em espanhol se escrevem com LL, *castellano* e *llamado*.

Nos alunos que estão há menos tempo no Brasil, observou-se também uma maior dificuldade em assimilar o som da fricativa palato alveolar [ʒ], pois o fonema não existe na variante boliviana do espanhol. Por essa razão os falantes testam hipóteses, usando os fonemas que conhecem – [ʃ] e [dʒ]. Assim, notou-se a ocorrência desses fonemas na produção de algumas palavras como *gente*, ['fentʃi] e ['dʒentʃi], o que, no primeiro caso, pode ser explicado também pela proximidade nos pontos de articulação dos sons porque o [ʃ] é uma fricativa palato-alveolar surda e o [ʒ] diferencia-se apenas por ser sonora. Em ['dʒentʃi], a ocorrência da africada sonora [dʒ] remete à forma como a palavra *gente* era pronunciada no galego-português

antigo, antes de perder seu elemento oclusivo, resultando em ['ʒẽtʃi] no português e sofrendo um ensurdecimento no galego, que resultou em ['fente].

Em apenas um caso, o erro ocorreu devido à grafia da palavra. Em um relato no qual a estudante ao usar a palavra *exemplo*, diz [e 'ʒ e m p l o] se percebe um apoio no sistema gráfico do espanhol, ou seja, houve uma transferência da grafia palavra *ejemplo* do espanhol associada à fonética do português. Trata-se também de um erro interlinguístico que demonstra que já houve a percepção de que a letra jota, em português, representa um outro som, o [ʒ].

Provém daí outro motivo de confusão, provocado pelos grafemas J e G (quando seguido de e ou i), que em espanhol representam o fonema fricativo velar surdo [x]. Em português os mesmos grafemas representam a fricativa palato-alveolar sonora [ʒ]. Assim, a palavra *gente*, cuja grafia é a mesma nos dois idiomas, se pronuncia ['x e ŋ t e] em espanhol e ['ʒ ẽ tʃ i] em português. Portanto, nas primeiras fases da interlândia, é comum ocorrer a troca dos fonemas nas palavras escritas com tais consoantes. Nas produções analisadas se verificou a ocorrência da troca também nas seguintes palavras: *ar[x]entino, indí[x]ena, ori[x]inais*.

É interessante notar que o fonema [tʃ], africada palato alveolar surda, em [a r x e ŋ ' tʃ i n o] já foi assimilado pela falante, ainda que a mesma apresente dificuldade em sua produção como demonstra em *É quase distintio/distinto ao espanhol*. Há uma autocorreção provocada pela confusão na pronúncia do [t]. Primeiro diz [dʒ i s 'tʃ i n tʃ o], mas em seguida, trata de corrigir sua produção, [d i s 'tʃ i n t o], realizando corretamente a pronúncia do [tʃ], mas equivocando-se agora na pronúncia do [dʒ]. Em português, a oclusiva dental surda [t] assume o alofone [tʃ], antes de [i], assim como acontece com a oclusiva dental sonora [d], que assume o alofone [dʒ], africada palato alveolar sonora. A palavra *distinto*, por apresentar os dois alofones leva a aluna a produzir [tʃ] antes do [o], ocorrência inexistente em português, que imediatamente é percebida e corrigida pela falante, numa demonstração de que ela detém o conhecimento da ocorrência do alofone [tʃ] e que esse já está quase completamente assimilado. Pela mesma razão, observa-se também o fonema [d] em algumas palavras como *[d]ivisão, tra[d]icionais*, quando em português a pronúncia mais corrente é com o fonema [dʒ].

Também com o fonema [d], é possível perceber a realização do alofone [ð], como em *to[ð]os*. Se em português, a oclusiva dental [d] assume o alofone [dʒ], antes de [i], em espanhol assume a fricativa dental [ð] em posição intervocálica. A mesma ocorrência se observa com o fonema [b], oclusiva bilabial que entre vogais se realiza como [β], fricativa bilabial. Na produção dos alunos bolivianos é possível perceber a transferência desses fonemas

aproximantes para o português em várias palavras como *fe[β]ereiro*, *Bolí[β]ia*, *di[β]isão*, *to[ð]os tra[ð]icionais*.

Ainda que se tratem de diferenças sutis na pronúncia, esses sons afetam a percepção do ouvinte que não reconhece a prosódia do seu próprio idioma na fala do estrangeiro, considerando-a falha e mais distante do ideal do que de fato se encontra.

Portanto, nas palavras citadas anteriormente, revela-se uma transferência fonética, ou seja, os fonemas empregados na produção oral dos falantes são aqueles da Língua Materna e não da Língua Estrangeira. Essas transferências demonstram que a interlíngua dos falantes está em processo de constituição e não se encontra mais em estágios iniciais, pois em todos os relatos observaram-se ocorrências desse tipo de transferência em algumas palavras, mas não em todas, a partir do que se deduz que a nova correspondência fonética está sendo internalizada e que as falhas são resultado da dificuldade de assimilação.

8.2.2 Trocas fonéticas - Fonemas vocálicos

Quadro 4 – Trocas de fonemas vocálicos verificadas nas produções dos alunos

Ã [ã]>[a]	AM/AN [ã]>[a]	Ó [ɔ]>[o]	É [ɛ]>[e]
drag[a]o	Fal[a]m	v[o]lta	[e]
p[a]es	fal[a]mos	av[o]s	n[e]
multiplicaç[a]o	c[a]mpo	espanh[o]l	
	tent[a]ndo	s[o]	
	t[a]nto	esc[o]la	
	d[a]nça	n[o]s	
		n[o]ssa	

O traço mais representativo da expressão oral dos alunos hispanofalantes em português se refere à produção das vogais abertas e das vogais nasais. O sistema vocálico do espanhol se constitui de cinco fonemas (a, e, i, o, u), todos orais, enquanto o português conta com doze fonemas, sendo sete orais – a, ê, é, i, ô, ó, u – e cinco nasais – ã, ãe, ãi, õ, ãu.

Durão (2004) lembra, ainda, que em português o sistema fônico vocálico varia seu número de vogais de acordo com o acento e a posição na palavra. Em posição tônica são doze fonemas, mas em posição átona as vogais abertas não ocorrem, e em posição átona final se

reduzem a *a, i, u*, (*cidade* > [si'dadzi]; *livro* > ['livru]). Observa-se, portanto, que a semelhança entre os dois idiomas é parcial e menos abrangente do que pode parecer num primeiro momento.

A oposição entre as vogais fechadas [e] e [o] e as vogais abertas [ɛ] e [ɔ] constitui traço distintivo entre palavras do português, por isso merecem especial atenção. A alternância entre vogal aberta e fechada é responsável pela distinção semântica de palavras, como *sede* e *sede*, ou por marcar o gênero, como em *avô* e *avó*. A distinção também se dá na oposição entre substantivos e verbos: *o jogo/eu jogo, o acerto/eu acerto*. Algumas palavras apresentam a vogal fechada no singular e aberta no plural como em *porco* e *porcos*. Também os adjetivos terminados em *-oso* mudam de [o] para [ɔ] tanto no feminino quanto nos plurais: *amoroso-amorosos, amorosa/amorosas* e alguns pares de pronomes mudam de [e] para [ɛ]: *ele/ela, este/esta, esses/essa, aquele/aquela*. (CARVALHO & BAGNO, 2015)

Os falantes de espanhol, no entanto, apresentam bastante dificuldade para distinguir esses fonemas e a pronúncia do [e] e do [o] prevalece na produção oral. Assim em palavras como *volta, avós, espanhol, só, escola, nós, nossa, é, né* que apresentam as vogais abertas [ɛ] e [ɔ] o que se ouve são as vogais fechadas [e] e [o]: *v[o]lta, av[o]s, espanh[o]l, s[o], esc[o]la, n[o]s, n[o]ssa, [e], n[e]*.

A nasalização é outro fenômeno que apresenta traços distintivos em português, como se nota no par mínimo *massa e maçã*. Segundo Durão (2004, p.186) as vogais nasais são um fenômeno fonético característico da língua portuguesa que “se concretiza, seja por influência de uma consoante nasal contígua ou não a essa vogal, seja por outras circunstâncias especiais que foram se fixando ao longo da passagem do latim ao português” (tradução nossa)¹³. Nas demais línguas neolatinas, apenas uma suave nasalização resultante do contato da vogal com consoantes nasais é observada, caracterizando um processo de coarticulação e não é distintivo.

Sendo assim, esse aspecto contrastivo entre o sistema vocálico dos dois idiomas dificulta a produção por hispanofalantes de palavras com ditongos nasais e com vogais seguidas das letras M e N, pois tais fonemas não encontram equivalentes no espanhol e como são considerados traços distintivos em português, sua não realização constitui um dado complicador para os aprendizes. Verificou-se essa dificuldade para realizar a nasalização nas seguintes palavras com ditongo nasal: *drag[a]o, p[a]es, multiplicaç[a]o*; e nas seguintes palavras com consoantes M e N: *fal[a]m, fal[a]mos, c[a]mpo, tent[a]ndo, t[a]nto, d[a]nça*.

Ferreira (2001) chama a atenção para a lacuna existente no mercado editorial, no qual faltam materiais didáticos de PLE que contemplem as necessidades específicas dos falantes de

¹³ se concreta ya por influencia de una consonante nasal contigua o no a esa vocal, ya por otras circunstancias especiales que se fueron fijando a lo largo del paso del latín al portugués

espanhol, em especial no que concerne ao estudo descritivo e comparativo do sistema fonológico do português, pois esses tipos de erros são propensos à fossilização e merecem ser trabalhados com mais atenção, com práticas que auxiliem na aquisição desses aspectos fonológicos diferenciais.

8.3 Morfossintaxe

Quadro 5 – Desvios morfossintáticos verificados nas produções dos alunos

Preposição + artigo	Preposição+pronome	Heterogenéricos	Verbos	Advérbios
da lá	De nós	meu origem	probei	não sempre
do Santa Cruz	de meu país	Uma/um costume	Trouxe-traz	
no Cochabamba			hajam gustado	
no Santa Cruz				

Os dois idiomas, português e espanhol, possuem artigos definidos bastante semelhantes, o que se deve ao surgimento desses pronomes nas línguas românicas a partir dos demonstrativos latinos. Na língua portuguesa os artigos derivaram do caso acusativo – *illum>elo>lo>o; illam>ela>la>a; illud>elo>lo>o* enquanto na língua espanhola partiram do caso nominativo – *ille>ele>él; illa>ela>la; illud>elo>lo*. Explica-se, assim, a permanência do artigo neutro em espanhol e sua fusão com o artigo masculino em português.

No entanto, um aspecto em relação à presença de artigo antes de nome próprio ou geográfico representa um traço distintivo entre os dois idiomas. Na norma padrão do espanhol, tal uso, salvo condições específicas, constitui um vulgarismo. Em português se utiliza o determinante antes de alguns nomes geográficos, mas enquanto um falante nativo não encontra dificuldade para identificar quais nomes admitem o uso do artigo, para um aprendiz do idioma essa não é uma tarefa fácil. Devido à essa diferença observou-se várias construções equivocadas como nos dois enunciados a seguir que apresentam as contrações *do* (preposição *de* e artigo *o*) e *da* (preposição *de* e artigo *a*) antes dos nomes *Santa Cruz* e *Cochabamba*, quando o correto seria a ausência do artigo – *departamento de Santa Cruz, eu sou de Cochabamba*:

⇒ *Camba tem mais no departamento do Santa Cruz, o colla tem mais no departamento do Cochabamba, né? (A1)*

⇒ *eu sou da Cochabamba. (A2)*

Da mesma forma, observa-se a contração *na* (artigo feminino *a* associado à preposição *em*), no seguinte enunciado:

⇒ *Cochabamba é um estado lá na Bolívia depois do estado tem um/ na Cochabamba tem o Tiraque na onde eu venho é o/ a dança veio dali. (A6)*

Tratam-se de erros intralinguísticos, cometidos a partir de generalizações derivadas da constatação por parte dos aprendizes de que, ao contrário do espanhol, na língua portuguesa cabe o uso de artigo precedendo nomes próprios e geográficos. Esse processo demonstra que houve a assimilação não completa de um aspecto estrutural e complexo da língua, pois tal uso não é irrestrito quando se tratam de nomes geográficos, de modo que ocorre em alguns casos (*Sou da Bahia; Sou do Rio de Janeiro*), mas não em outros (*Sou de São Paulo; Sou de Belém*).

Coelho (2012), ao discorrer sobre a presença ou ausência de artigo nos sintagmas preposicionais observa a grande dificuldade de alunos de língua eslava em perceber onde e em que circunstâncias se utiliza um artigo, quando está prevista sua contração com uma preposição existente e qual o valor semântico que emerge dessa estrutura. A aplicação dos artigos “se afigura como bastante difícil de sistematizar em termos normativos na língua portuguesa, com variações que se verificam quer a nível semântico-lexical, quer a nível estilístico” (COELHO, 2012, p. 10). Estando a preposição associada a nomes próprios que denotam lugar, o uso do artigo não parece seguir uma regra específica e sua colocação se revela bastante intuitiva para um falante nativo.

Em um caso, houve a omissão da preposição:

⇒ *Na Bolívia, no departamento Cochabamba, as comidas son muito conhecidas (A3)*

Em dois momentos observou-se a contração preposição + artigo feminino antes do advérbio indicativo de lugar *lá*:

⇒ *tem um ônibus que leva hasta/até pra sua casa e também trouxe da lá. (A4)*

⇒ *As músicas da lá eram bem diferentes daqui. (A9)*

As ocorrências se explicam pela generalização, pois com outros advérbios ocorre o uso do artigo como nas contrações *dali* e *daqui*.

Observou-se também a omissão do artigo antes do pronome possessivo, cujo uso é comum em português, mas agramatical em espanhol. Trata-se de um erro que afeta a construção sintática do enunciado:

⇒ *Eu vou falar da cultura de meu país (A5)*

Outra generalização se observa na construção seguinte, na qual se nota o uso da preposição *de* associada ao pronome pessoal *nós*, numa construção agramatical.

⇒ *aí a comida deles de nós é muito gostosa, mas é diferente.* (A3)

É comum em português, particularmente na língua falada e coloquial, a preferência pela preposição + pronome pessoal para expressar posse – *a comida deles* por *sua comida*. As duas formas estão corretas e a segunda é preferida na língua falada, porém, essa construção não ocorre com determinados pronomes como o *nós* – *a comida de nós*/a nossa comida*.

Algumas palavras diferenciam-se quanto ao gênero nos idiomas português e espanhol. Assim, as palavras terminadas em *-umbre*, por exemplo, em espanhol são femininas, ao passo que em português suas cognatas terminam em *-ume* e são masculinas. Essa diferença explica a confusão na escolha do artigo e a autocorreção feita no trecho:

⇒ *lá na Bolívia a gente tem línguas originais que são pro/ que são como uma/ um costume do povo falar.* (A1)

Outras palavras, como *origem* e aquelas terminadas em *-aje* (*viaje, mensaje*) são masculinas em espanhol, mas femininas em português. Daí o uso equivocado do pronome possessivo masculino *meu* precedendo o substantivo feminino *origem* na frase:

⇒ *Eu sou de Cochabamba, eu sou camba, minha família é camba e ... não, é colla, meu origem.* (A1)

Algumas ocorrências demonstram escolhas lexicais não válidas em português

⇒ *mas a gente não sempre fala em espanhol sino também em castellano.* (A1)

Na frase, a aluna optou pelo advérbio *não* quando, nesta posição, o correto seria o uso do *nem* (*a gente nem sempre fala em espanhol*). Em espanhol, com os advérbios *siempre* y *tanto* é permitido o uso de *no* em vez de *ni*, o que levou à uma transferência negativa.

Na finalização do seu relato, a aluna se atrapalha na pronúncia do verbo *haver*, sem se dar conta, ou desconhecendo o fato de que, no português coloquial, o mais usual é utilizar o verbo *ter* como auxiliar (*espero que vocês tenham gostado*).

⇒ *espero que vocês hacham haram/hayam gustado.* (A1)

Observaram-se, ainda, outros erros relacionados à conjugação verbal. No enunciado seguinte, um erro intralinguístico demonstra como a aluna, apesar de equivocar-se na pronúncia e falhar na escolha lexical, já está assimilando a morfologia verbal do português.

⇒ *os platos mais conhecidos lá e que eu já probei* (A3)

Ela utiliza o verbo *probar* do espanhol quando o ideal em português seria o *experimentar*, mas acrescenta o *i* na desinência verbal da primeira pessoa. Ainda que se

considere o uso do verbo *provar* do português, a pronúncia correta seria *provei*, com o fonema [v] e não [b], ocorrendo aí uma transferência fonética.

Em outro trecho, o aluno se equivoca quanto à conjugação do verbo *trazer*, que é problemático, inclusive, para falantes de português.

⇒ *tem um ônibus que leva hasta/até pra sua casa e também trouxe da lá. (A4)*

Aqui, o aluno utiliza a forma verbal *trouxe*, justamente a de maior dificuldade de assimilação pelos nativos com pouca ou nenhuma escolarização, entre os quais é corrente o apagamento da vogal, (*truxe**). A forma correta se apresenta a mesma para a primeira e a terceira pessoa no passado - *eu trouxe, ele trouxe*, mas o aluno, no enunciado em questão, deveria usar o verbo no presente: *tem um ônibus que leva até a sua casa e também traz de lá*.

Trata-se, portanto, também de um erro intralinguístico, pois revela que o aprendiz tem conhecimento de algo “difícil” da língua portuguesa, porém, ainda não domina seu uso, ou seja, assimilou a forma verbal *trouxe*, mas não a conjugação do verbo *trazer*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu de algumas constatações: o aumento do número de alunos imigrantes nas escolas estaduais paulistas e a ausência de políticas públicas da Secretaria de Educação, tanto no atendimento a esses alunos como em oferecer suporte pedagógico aos professores que os recebem.

O direito à educação assegurado pela legislação brasileira e paulista respalda o acesso de imigrantes aos bancos escolares, à garantia de matrícula e à certificação dos cursos, porém até que ponto recebem de fato a educação à qual têm direito?

Ao observar a realidade escolar em que se inserem, particularmente os alunos participantes deste trabalho, percebe-se com que precariedade acontece seu acolhimento, sua integração e seu desenvolvimento sociocognitivo. Além do direito à matrícula, os estudantes imigrantes contam apenas com a “boa vontade” daqueles (professores, alunos, funcionários) que se dispõem a ajudá-los. E, apesar dos muitos obstáculos: idioma, preconceito, violência social, diferenças culturais, timidez; no curto espaço de meses já se encontram falando, com mais ou menos fluência, se adaptando e conquistando seu espaço.

As práticas aqui referidas – PIBID e Prefeitura de São Paulo - atestam que muita coisa pode ser feita para auxiliar no enfrentamento a essas adversidades e no acesso a uma formação de melhor qualidade. Isso é o que se procurou demonstrar neste trabalho, que teve como interlocutor imaginário um professor que busca suporte pedagógico para receber um aluno imigrante em suas aulas.

Assim, procurou-se demonstrar o que determina a legislação a respeito do aluno imigrante, pois saber que seus direitos estão estabelecidos e devem ser respeitados é fundamental para que se possa combater a discriminação em relação a esses que são cidadãos com os mesmos direitos e deveres que qualquer outro brasileiro, e que, portanto não devem ser tratados com nenhum tipo de preconceito.

Como a maioria desses estudantes vêm da Bolívia, é válido considerar a importância de se conhecer minimamente a realidade linguística desse país, entendendo que o espanhol é a língua oficial, mas não a primeira língua de grande parte da população. Ainda assim, sendo o espanhol falado pela maioria dos alunos que aqui chegam, parece importante conhecer também sua origem e, assim, entender o porquê da semelhança com o português.

Por essas razões, procurou-se, aqui, ressaltar essas questões, mas também destacar a diferença entre os idiomas, demonstrando como as semelhanças podem colaborar no processo

de aprendizagem, por meio da proposta da Intercompreensão entre línguas próximas, mas também podem afetar a aquisição negativamente.

Procurou-se aliar o ensino de português língua estrangeira à abordagem colaborativa no ensino de línguas, dando destaque à língua falada para o desenvolvimento da competência comunicativa. O ensino colaborativo promove a interação, a construção do saber e a partilha de conhecimentos entre os participantes. As práticas pedagógicas que estimulem a língua falada no ambiente de ensino favorecem o aprimoramento dessa modalidade de expressão que muitas vezes não recebe nas aulas a devida atenção.

A análise das gravações possibilitou compreender como o espanhol interfere na aquisição da língua portuguesa, como se constitui a interlíngua dos falantes de espanhol e de quais estratégias lançam mão para se comunicar em língua estrangeira.

Percebeu-se, assim, que as transferências lexicais atuam como um apoio, preenchendo vazios que impediriam a fluência comunicativa; que os erros sintáticos são reflexo dos conhecimentos assimilados que atuam na interlíngua por meio, por exemplo, das generalizações (como no uso dos artigos antes de substantivo próprio e advérbios de lugar) entre outras ocorrências.

Apesar da semelhança gráfica, os dois idiomas se diferem em relação ao quadro fonético-fonológico, o que leva o aprendiz a erros relacionados a trocas de fonemas e à dificuldade de realização de determinados sons. Assim, em uma única palavra – divisão – encontram-se alguns dos principais problemas observados na produção oral de um falante de espanhol. Os fonemas consonantais [dʒ], [v] e [z], além da vogal nasal [ã] ocorrem sequencialmente na palavra – [dʒivi'zẽw̃] –, cuja pronúncia em espanhol seria [d i β i s a o], fazendo da sua pronúncia um verdadeiro desafio aos aprendizes, que podem com a prática de gravar e ouvir sua própria produção, aperfeiçoar a pronúncia.

Os desvios e as dificuldades aqui analisados evidenciam que há, entre os dois idiomas, uma considerável semelhança que pode, de fato, favorecer a compreensão leitora, mas as demais habilidades, em especial, a expressão oral, necessitam ser cuidadosamente tratadas para que se desenvolvam da melhor maneira.

Espera-se, portanto, que com uma atividade baseada em ensino colaborativo e expressão oral, seja possível proporcionar aos alunos bolivianos o desenvolvimento da competência comunicativa em Língua Portuguesa, além de um intercâmbio de conhecimentos linguísticos e culturais com alunos brasileiros.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR LAURA, María Juana. Actitudes lingüísticas hacia el castellano en Bolivia. Entre la fidelidad y la conciencia lingüística. In: CHIQUITO, Ana Beatriz y QUESADA PACHECO, Miguel Ángel (eds.). Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes. *Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS 5)*, 2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.15845/bells.v5i0.678> (Acesso em 13/01/2019)
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.(org.) Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: “Português para estrangeiros interface com o espanhol”. Campinas: Pontes, 2ª ed., 2001
- AMADO, R. S.; MANDALA, P.; REINOLDES, M. Portas Abertas - Português para imigrantes. 2018. Livro Didático.
- ANTUNES, Irandé. Língua e cidadania; repercussões para o ensino. In: *Língua, texto e ensino*. São Paulo: Parábola, 2009
- APAZA, Gregorio Callisaya. El español de Bolivia. Contribución a la dialectología y a la lexicografía hispano-americanas. Tese de doutorado. Universidade de Salamanca, 2012
- BAKHTIN, M. “Os gêneros do discurso” in *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/...php/.../Bakhtin%20-%20Os-Generos-do-Discurso.pdf...> Acesso em: 15/04/2018
- BARROS, Webert Cavalcanti, PEREIRA, Regina Celi Mendes. Por uma política de letramento em PLE. Revista ProLíngua – ISSN 1983-9979 Página 121-135 Volume 8 - Número 1 - jan./jun. de 2013
- BRASIL, Constituição de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 30/01/2019.
- BYRAM, M. “Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence”. Clevedon: Multilingual Matters. 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Análise fonológica: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fônico. Campinas, SP, Mercado das Letras: 2002
- CAPUCHO, F. Línguas e identidades culturais: da implicação de políticos e (socio) linguistas. In: SILVA, F; RAJAGOPALAN, K. (Org.) A linguística que nos faz falhar. São Paulo: Unicamp, Parábola Editorial, p.83-87, 2004.
- CARVALHO, Orlene Lúcia S.; BAGNO, Marcos. Gramática brasileira para hablantes de español. São Paulo: Parábola, 2015

- CASTILHO, A. Teorias Linguísticas e Ensino da Gramática In: Hubner et alii. *Diário de classe 3. Língua Portuguesa*. F.D.E. – Secretaria da Educação do Estado de SP. S Paulo, 1994
- _____. A língua falada no ensino de português. São Paulo: Contexto, 2019
- CGEB/NINC - 1º Documento Orientador: Estudantes Imigrantes, SEE-SP (set/2017). Disponível em: bit.ly/2DNgkQC . Acesso em: 18/03/2018
- COELHO, Joaquim. Presença ou ausência de artigo nos sintagmas preposicionais complementos e/ou modificadores de nome. Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, faculdade de Letras 2012. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/76315/2/28291.pdf>. Acesso em: 17/11/ 2019.
- COLÍN RODEA, Marisela. A cultura invisível: elementos de variação em contextos de ensino de português para falantes de espanhol no Brasil. In: WIEDEMANN, Lyris, SCARAMUCCI, Matilde. (org./eds.) *Português para falantes de espanhol. Ensino e Aquisição*. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- DOLZ, Joaquim; SCHLNEUWLY, Bernard. “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- DURÃO, Adja B. A. B. Análisis de errores em la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués. : Eduel, 2004
- FÁVERO, L., ANDRADE, M.L., AQUINO, Z. Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2000
- FERNÁNDEZ López, Sonsoles. "Las estrategias de aprendizaje." In: LOBATO, Jesús Sánchez, et al. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, *SGEL*, 2005.
- FERREIRA, Itacira. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.(org.) In: “Português para estrangeiros interface com o espanhol”. Campinas: Pontes, 2ª ed., 2001
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma (or.). A aprendizagem colaborativa de línguas. Goiânia: Ed. da UFG, 2006
- _____. A interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019
- GONZÁLEZ, Neide T. Maia. Cadê o pronome? - O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos. Tese de doutorado, DL, FFLCH/USP 1994.
- INSTITUTO UNIBANCO. Equidade. O papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes. *Aprendizagem em foco*, nº 38, fev. 2018. In: <https://www.institutounibanco.org.br/>

[aprendizagem-em-foco/38/](#). Acesso em: 18/03/2018.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010.

LOBATO, Jesús Sánchez, et al. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 30, 1997.

MARTINS, Selma Alas. A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue. *MOARA*, v. 42, p. 117-126, 2014.

MIRANDA DE PAULO, Livia. Novos tempos, novas didáticas: caminhos para a (trans) formação de professores via intercompreensão no Brasil. *Revista Letras Raras*, [S.l.], v. 6, n. 3, p. 8-25, dez. 2017. ISSN 2317-2347. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/869/532>>. Acesso em 04/11/2018.

MIRANDA PAULO, L. Novos tempos, novas didáticas: caminhos para a (trans)formação de professores via intercompreensão no Brasil/ *New times, new didactics: ways to train teachers by intercomprehension approach in Brazil*. *Revista Letras Raras*, v.06, n. 3 (2017)

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In: CONGRESO BRASILENO DE HISPANISTAS, 2002, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 17 Oct. 2019.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009
_____. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013

RAMALLO, Fernando; O’ROURKE, Bernadete (2014). “Perfiles de neohablantes de gallego”. En: Maite PUIGDEVALL (coord.). *Los nuevos hablantes de lenguas minoritarias: pertinencias y legitimidades* [dosier en línea]. *Digithum*, nº16, p. 98-105. UOC. Disponível em: <<http://journals.uoc.edu/index.php/digithum/article/view/n16-ramallo-orourke /n16-ramallo-orourke-es>> Acesso em: 29/07/2018.

SANTOS GARGALLO, I. *Linguística aplicada a la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco Libros, 1999.

_____. *Análisis de los errores en la interlengua de hablantes no nativos de español*. In: LOBATO, Jesús Sánchez, et al. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 2005.

TEYSSIER, P. *História da Língua Portuguesa*. 7ª ed. Lisboa: Sá da Costa, 1997.

VASSALLO, M., L. & TELLES, J., A. Foreign language learning *in-tandem*: Theoretical principles and research perspectives. In: The ESpecialist, vol. 27, nº 1 (83-118) 2006

<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/6117/4438> (Acesso em 04/08/2018)

WEISS, Denise Barros; OLIVEIRA, Daniel Augusto de. “Poder e assimetrias em uma sala de português como língua estrangeira multicultural.” In: RIBEIRO, Alexandre do Amaral. (org.) Ensino de Português do Brasil para estrangeiros: internacionalização, contextos e práticas. Rio de Janeiro, Epublik, 2016. (p. 168 a 188)

SITES

Transcrição Fonética:

<http://aucel.com/pln/transbase.html>

<http://www.fonemolabs.com/transcriptor.html#pa%C3%ADses+1>

<https://soundsofspeech.uiowa.edu/main/spanish>

VÍDEOS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo da história única (vídeo). Disponível em:

https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt#t-787998. Acesso em 10/11/2018.

Vídeos Promocionais:

Brasil, el País de la Samba - <https://youtu.be/bn-e1t9wUXU>). Acesso em 10/10/2018

!!Bolívia Te Espera!!!: <https://youtu.be/sVasvpZK918>. Acesso em 10/10/2018

Videoconferência Intercompreensão das línguas românicas. Disponível em:

<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/videoteca>. Acesso em 23/08/2018.

APÊNDICE A - SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Relato Pessoal: Um aspecto da minha cultura

Apresentação

Série: Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. Participantes voluntários entre alunos bolivianos matriculados no ensino regular de uma escola estadual de Carapicuíba e alunos dos cursos de espanhol do Centro de Línguas de Cotia.

Duração: 8 aulas

1ª etapa: Introdução ao tema “Cultura de um país” (1 aula)

Com o objetivo de estimular o debate sobre os aspectos culturais de cada país e levar os alunos a pensar em quais são os costumes e tradições de seu povo, se dará a:

- reprodução de vídeos ilustrativos da cultura do Brasil (Video Promocional de Brasil, el País de la Samba - <https://youtu.be/bn-e1t9wUXU>) e da Bolívia (!!Bolivia Te Espera!!!: <https://youtu.be/sVasvpZK918>);
 - discussão sobre os vídeos, procurando:
 - . confrontar diferenças;
 - . buscar semelhanças;
 - . inferir estereótipos.
-

2ª etapa: Reconhecendo o gênero – Relato Pessoal (2 aulas)

Através da leitura e análise de diferentes relatos pessoais, os alunos se familiarizarão com o gênero, para posteriormente serem capazes de produzir o seu próprio texto. Esta etapa, assim como a seguinte, se realizará nas aulas de português de uma escola estadual de Carapicuíba e nas aulas de espanhol do Centro de Línguas de Cotia, e contará com:

- a leitura de relatos pessoais diversos, em especial, do texto *É índio ou não é índio?*, Daniel Munduruku e do 1º capítulo do livro *Eu sou Malala*, Malala Yousafzai.

a discussão e análise dos textos, através de questões como “quem é o autor?”, “quando foi escrito o relato?”, “qual a estrutura do texto?”, “qual o tema?”, “quem é o narrador?”, “quais são os tempos verbais utilizados?”, “como se relacionam os parágrafos?”;

a identificação das características comuns aos textos lidos: narrador em 1ª pessoa, tempos verbais pretéritos, narrador-protagonista, experiência pessoal, entre outras.

3ª etapa: Seleção dos participantes (1 aula)

Para o desenvolvimento e finalização da sequência didática o professor deverá:

- solicitar a participação de alunos voluntários para dar continuidade à sequência;
 - demonstrar a importância do trabalho a ser realizado para o aprendizado de línguas;
 - esclarecer que a participação será anônima e que os participantes serão identificados apenas por letras - aluno B (brasileiro), aluno E (estrangeiro);
 - selecionar entre os voluntários 10 alunos bolivianos da escola estadual;
 - selecionar 10 alunos do curso de espanhol do Centro de Línguas.
-

4ª etapa: 1ª Produção Oral (1 aula)

Como parte principal da sequência, na qual colocarão em prática a interação através do intercâmbio de relatos:

- os alunos selecionados deverão gravar um áudio na Língua Estrangeira, de no máximo 5 minutos, no qual farão um relato sobre o tema “Um aspecto cultural do meu país”;
 - as gravações serão intercambiadas entre alunos bolivianos e brasileiros através do envio dessas por meio de aplicativos de troca de mensagens por smartphone, como o *whatsapp*, quando possível;
-

5ª etapa: Comentário Escrito (1 aula)

- Cada aluno participante deverá gravar na Língua Materna um comentário sobre o texto oral recebido, destacando seus pontos positivos, mas também fazendo sugestões pertinentes para que o outro aprimore seu léxico, pronúncia, entre outros aspectos linguísticos;
 - depois de escritos, os comentários serão enviados também por aplicativo.
-

6ª etapa: 2ª produção oral –Reelaboração (1 aula)

- Os alunos deverão escutar os comentários feitos pelo companheiro e produzir um segundo relato oral, no qual as sugestões sejam aplicadas;

- Neste momento, o professor deverá identificar as principais dificuldades de cada aluno, e direcioná-los a atividades apropriadas para a resolução dos problemas.
-

8ª etapa: Produção Final (1 aula)

- Os áudios serão reproduzidos em sala de aula para apreciação dos alunos;
- Poderão, ainda, compor uma coletânea a ser publicada, em forma de *podcast*, nos meios digitais.

APÊNDICE B - SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A INTERCOMPREENSÃO NA LEITURA DE TEXTOS

1ª etapa

- Formar grupos de cinco alunos;
- Distribuir cópias de fábulas bolivianas, escrita em espanhol (<https://www.educa.com.bo/content/leyendas-y-mitos-de-santa-cruz>)
- Cada grupo deverá tentar ler a fábula recebida, a partir do reconhecimento das palavras semelhantes.

2ª etapa

- Circular as palavras cuja ortografia seja idêntica ou parecida;
- Traduzir as palavras diferentes que prejudiquem a interpretação;
- Com a ajuda do dicionário, do professor e dos alunos bolivianos, identificar também os falsos cognatos que apareçam no texto.

3ª etapa

- Em grupos, os alunos deverão discutir o que entenderam da leitura;
- Um aluno de cada grupo deverá compartilhar o entendimento com a sala.

4ª etapa

- Ler outros textos, escritos em português, relacionados à Bolívia: notícias, relatos de viagem, receitas típicas, textos expositivos sobre cultura, história do país;
- Os textos devem ser selecionados de acordo com o perfil dos alunos e a série em que estiver sendo aplicada a sequência didática;
- O professor deverá levantar questionamentos que possam levar à interpretação dos textos, à inferência de informações e à construção de significados;
- Observar as semelhanças e/ou diferenças culturais observadas e promover a discussão sobre o assunto.

5ª etapa

- Pesquisar lendas e mitos indígenas do Brasil;
- Escolher e apresentar aos demais alunos da sala de aula uma história encontrada na pesquisa, em forma de cartaz, apresentação em Power Point, ilustrações, dramatizações ou outra forma.

APÊNDICE C - SEQUÊNCIA DIDÁTICA: FONÉTICA E FONOLOGIA NA SALA DE AULA

1ª etapa:

-
- Escute e acompanhe a leitura do poema a seguir. (A leitura feita pela professora deverá ser gravada para que possa ser reproduzida outras vezes)

Letra para uma valsa romântica

Manuel Bandeira

A tarde agoniza
 Ao santo acalanto
 Da noturna brisa.
 E eu, que também morro,
 Morro sem consolo,
 Se não vens, Elisa!

Ai nem te humaniza
 O pranto que tanto
 Nas faces desliza
 Do amante que pede
 Suplicantemente
 Teu amor, Elisa!

Ri, desdenha, pisa!
 Meu canto, no entanto,
 Mais te diviniza,
 Mulher diferente,
 Tão indiferente,
 Desumana Elisa!

2ª etapa

-
- Você percebeu que um som se repetiu ao longo do poema? Esse som, o fonema [z], é representado pela letra Z, mas também pelo S e às vezes até pelo X. Observe:

Azul: a/z/ul

Casa: ca/z/a

Exílio:e/z/ílio

- Esse som é diferente do fonema [s] que você já conhece. Em português, ele pode ser representado por várias letras – S, SS, Ç, C, SC, X, mas nunca pela letra Z. Às vezes, o significado da palavra muda de acordo com o fonema:

Fase - fa/z/e: período, etapa

Face - fa/s/e: rosto, semblante

- Agora, ouça outra vez o poema e responda:
 - a) Quais palavras do poema apresentam o fonema [z]?
 - b) Quais palavras do poema apresentam o fonema [s]?

3ª etapa

-
- Circule os fonemas [s] e [z] nas palavras em que aparecem no poema;
 - Observe como se produzem esses sons a partir da descrição dada pelo site ou aplicativo <http://soundsofspeech.uiowa.edu/index.html#english>. Você viu como são diferentes os movimentos articulatórios em cada fonema?
 - Veja outra vez como se produz o fonema [z] e tente reproduzi-lo;
 - Agora repita as palavras na ordem em que aparecem. Cada vez que errar, volte ao início, ou seja, comece a repetir a partir da primeira palavra da lista.

Valsa
Agoniza
Santo
Brisa
Consolo
Elisa
Humaniza
Faces
Desliza
Suplicantemente
Pisa
Diviniza
Desumana
Eliza

4ª etapa

- Leia todo o poema e grave sua leitura;
- Escute a gravação e procure identificar os erros;
- Repita a leitura corrigindo os erros identificados.

5ª etapa

- Acrescente mais uma estrofe ao poema, procurando utilizar palavras que tenham o fonema [z].

ANEXO A- TRANSCRIÇÕES

Optou-se aqui por fazer uma transcrição conversacional dos relatos para simplificar sua leitura. Para possibilitar a realização da análise, a transcrição fonética está representada no corpo da dissertação e se restringe às principais ocorrências em que se verificaram equívocos ou dificuldades na produção em língua portuguesa pelos estudantes bolivianos participantes da atividade. Para preservar a identidade dos alunos, os nomes dos participantes foram retirados dos relatos.

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento	/
Entonação enfática	Maiúsculas
Alongamento de vogal ou consoante	:: podendo aumentar para mais
Silabação	- - -
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentário descritivo do transcritor	(())
Desvio temático	- -

Adaptado de: FÁVERO, L., ANDRADE, M.L., AQUINO, Z. Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2000

A1, 16 anos

Lá...diferente tipos de idioma. É... lá na Bolívia o idioma é o espanhol, mas a gente não sempre fala em espanhol sino também em *castellano*. É quase distintio/distinto ao espanhol então lá na Bolívia a gente tem línguas originais que são pro/ que são como uma / um costume do povo falar. Tem três tipos de idiomas que/ quéchua guarani e aimará. Esses idiomas são de origem do campo, dos índios. O... dos indígenas ... o que muda no espanhol/ no espanhol boliviano, o castellano tem dois grupos do... dois grupos de idiomas. Falam que uno é *colla* e o outro é *camba* como que é? O *colla* fala mais claro, mais amplo e o *camba* fala como como o tipo arge/*argentino* é com jota e só isso.

A1 (segunda versão)

Oi meu nome é xxxxx *bou* falar sobre as línguas. Bom primeiramente minha família tem pessoas que falam quéchua pessoas que:: não. Lá na Bolívia o idioma é o o *castellano* tem divisão em dois idiomas diferentes que é é::: *llamado* de é: *colla* e *camba*. *Camba* tem mais no departamento do Santa Cruz, o *colla* tem mais no departamento do Cochabamba, né? Eu sou de Cochabamba, eu sou *camba*, minha família é *camba* e ... não, é *colla*, meu origem ((risos)) e aí nós falamos *colla*, parte da:: parte se hum::: parte do idioma de *colla* que nos falamos falamos também a nossa língua profia/própria que é quéchua, indígena aí eu *comencé* falar o quéchua pa quando eu era pequena moraba em um em campo, em um campo, aí eu moraba com meus avós, meus tios, aí eu hum:: *comencé* a falar quéchua logo quando quando eu fui eu morei na cidade eu *comencé* falar espanhol aí o o *colla* e tem minhas famílias também que falam o *camba*, tem parte dos meus tios, primos, primas e muita gente que fala, né? E eu ...é os idiomas são muito importantes para conseguir enten/entender o espanhol, né? Porque tanto você falar o espanhol como o... e saber com diferenciar contra o *colla* e o *camba* cê pode gostar muito dos idiomas porque é::: é::: mui/é muito bonitinho falar aí você aprender mais idiomas e espero que vocês hacham *haram/hayam gustado* aí eu não posso conseguir falar muito bem português, mas tô tentando.

A2,16 anos

Bom, meu nome é xxxxxx, eu sou da Cochabamba, eu vou falar sobre a diablada é:::representa sobre o *diablo* e o santo que quando luta o *diablo* deu uma dança de diablada, ele dança, a roupa é diferente, tem chifres, tem tudo e do santo tem só uma asa. Só isso.

A2 (segunda versão)

Bom, meu nome é xxxxxx, eu vou falar da diablada que é um baile divertido que a roupa é vermelha, tem chifres, a dança é só tem que correr, pu/tem que pular também, tem no redor dessa dança tem um monte de macaco vestido aí de *persoas*, aí tem que brigar de mentira, não é de verdade, ah é só isso. Tem um monte de esse negócio hum...hum... ... tem outro personagem também que é com um macaco mais gordo ainda e tem chifre também, as mulher tem uma saia aí como uma... como cabelo de mentira que é de *trenza* e uma máscara, uma

toalha vermelha que tem aqui também no:: na cintura, tem uns dinheirinho falso que tá no redor pra pular e soar isso dai, só.

A3, 13 anos

A dança é muito diferente, a roupa deles são de todos tipos de cores, aí a comida deles de nós é muito gostosa, mas é diferente. A gente come um:: comidas tradicionais como tipo *chuño*, é:: *papuhaico*, *queso*, *amasnuti*, *arveja*, *ají*, hum... *pique* – comida –, é pique después é::: *sopa de lawa*, *pjire*, ahh e é tudo isso.

A3 (segunda versão)

Oi gente, meu nome é xxxxxx, eu to aqui no Brasil já há dois anos, eu vim 2007, mês de fevereiro. Na Bolívia, no departamento Cochabamba, as comidas *son* muito conhecidas, por *ejemplo*, *pique*, *charque*, *kawi*, *planchitas*, *chicharrón*, *chicharrón de pollo*, *chicharrón de chancho*, e:: *planchitas* son esses né?, os platos mais conhecidos lá e que eu já probei, são muito legais, é mui:::to diferente que aqui no Brasil que as comidas e são muito gostosas e isso.

A4, 15 anos

Oi tudo bem? *Alá* na Bolívia a... entrada escola é as oito e a saída es as una da tarde e o inter/ o primeiro intervalo é as nove e meia e a entrada é as nove e quarenta e cinco. O segundo intervalo é as *once* e meia e a entrada é *once* e quarenta e cinco. É... quando você chega tarde na escola o professor fica/fica bravo, tem que chegar entre as/ *temprano* né? E você tem que saber a *leer* bem, a multiplicação, a divisão, e isso e quando você sai da escola é...tem um oni/tem um ônibus que leva hasta/até pra sua casa e também trouxe da lá. É isso.

A5, 16 anos

Eu vou falar da cultura de meu país que vem acreditando que os mortos vão e vem e a gente prepara uma mesa com uma toalha preta, a gente coloca umas fotos, nos co/fazemos pães, colocamos fruta, doce, comida e *fresco* e a gente ora por eles e a gente eu acho que é só.

A6, 15 anos

Bom, Salay é uma dança tradicional na Bolívia na onde eu venho é o nome de Cochabamba. Cochabamba é um estado lá na Bolívia depois do estado tem um/ na Cochabamba tem o Tiraque na onde eu venho é o/ a dança veio dali. Tiraque *enton* é uma dança tradicional que tem todos países tipo Estados Unidos, Argentina, os países.

A7, 14 anos

Capurales é uma dança, é muito legal, é:: eles trenam lá na na rua, depois de dois meses eles saem na rua para dança, tem música lá e a fantasia é uma roupa preta e a e a cabeça é de um dragão. Eu participei lá, é muito legal, eu sai, dei uma volta lá na rua e é muito legal.

A8, 14

No Carnaval lá, em vez de desfiles, lá a gente faz festas só com comidas e brincadeiras, tipo, a gente pega a:::: enche a bexiga cheia de água e taca em todo mundo, faz espuma assim, coloca balde cheio de bexiga lá, cheio d'água e taca em todo mundo lá, a gente faz em vários grupos, assim tem de um a dez, cada um vai jogando, o primeiro que é eliminado perde, só isso.

A9, 12 anos

Oi eu sou o xxxxxxx, tenho doze anos, eu estudo no Cícero Barcala Junior, é::: eu na Bolívia eu escutava músicas normais, participava das danças, das festas com meus amigos é:: e as outras tradições. As músicas da lá eram bem diferentes daqui. A tradições do Brasil são diferentes da da Bolívia, as comidas são diferentes, é:: também as regras daqui, é:: as diretoras, os ti/as pessoas, as crianças são diferentes, as escolas. As () da Bolívia eram bem mais tipo tradições, festas, ti/a::: das culturas sobre as tradições de Deus o das igrejas, em outros lugares também, as danças eram ti/eram dançadas em outro lugar, em escolas ou até em festas. O dia de natal era dan/atra/apresentações de dança ou ti/ é também as crianças *participabam*, alguns não. As músicas eram em instrumentos musicais e ensaiavam as crianças pras festas outras coisas.

A10, 15 anos

São vários tipos de:: – é falar em português, né? – São vários tipos de vestimenta da Bolívia. Um deles é Capu/ vestimenta de danças:: Capurales, é::: Salay, é:: Tinkus, é Cueca, é ((risos)) Diablada, Diablada, Morenada, ah outro::: ah Chakarera, Chakarera, *l'otro es*:: ai deixa eu ai eu não lembro mais, eu não lembro mais. Ah as ro/la as roupas elas são todas coloridas com vários tipos de estampas que vem com alguns vem com chapéu, outros vem com:: alguma coisa reciclada tipo lata tio o negocio da lata colocam no sapato pra eles dançar e fazerem um *sonido* assim pra deixar mais elegante, mais mais bonito a roupa. Aí eles são vários com com várias formas de de desenhos eles são diferentes cores cada um tem seus diferentes estilos as roupas.

ANEXO B- TEXTO MOTIVADOR: **Ha nacido una niña**

Malala Yousafzai, joven pakistaní que recibió un disparo en la cabeza luego de regresar de la escuela, es actualmente una activista se ha dedicado a defender el derecho de las niñas y jóvenes a la educación. En el libro autobiográfico Yo soy Malala, relata las complicaciones que éstas enfrentan en su país debido a las estrictas costumbres del Islam.

Cuando nací, los habitantes de nuestra aldea se compadecieron de mi madre y nadie felicitó a mi padre. Llegué al alba, cuando se apaga la última estrella, lo que los pashtunes consideramos un buen augurio. Mi padre no tenía dinero para pagar un hospital o una comadrona, así que una vecina ayudó a mi madre. El primer hijo que mis padres habían tenido nació muerto, pero yo nací llorando y dando patadas. Era una niña en una tierra en la que se disparan rifles al aire para celebrar la llegada de un hijo varón, mientras que a las hijas se las oculta tras una cortina y su función en la vida no es más que preparar la comida y procrear.

Para la mayoría de los pashtunes, cuando nace una niña es un día triste. El primo de mi padre Jehan Sher Khan Yousafzai fue uno de los pocos allegados que vino a celebrar mi nacimiento e incluso hizo un generoso regalo de dinero. No obstante, trajo un gran árbol genealógico de nuestro clan, el Dalokhel Yousafzai, que se remontaba hasta mi tatarabuelo y que sólo mostraba la línea masculina. Mi padre, Ziauddin, es distinto de la mayoría de los hombres pashtunes. Cogió el árbol y trazó una línea que bajaba desde su nombre como una piruleta y en el extremo escribió “Malala”. Su primo se rio asombrado.

A mi padre no le importó. Cuenta que, cuando nací, me miró a los ojos y se enamoró. Decía a la gente: “Sé que esta niña es distinta”. Incluso pidió a los amigos que echaran frutas secas, dulces y monedas en mi cuna, algo que normalmente sólo se hace con los niños varones.

Me pusieron el nombre de Malalai de Maiwand, la mayor heroína de Afganistán. Los pashtunes somos un pueblo orgulloso compuesto de muchas tribus repartidas entre Pakistán y Afganistán. Vivimos como lo hemos hecho durante siglos, de acuerdo con el código pashtunwali, que nos obliga a ser hospitalarios con todo el mundo y cuyo valor más importante es el *nang* u honor. Lo peor que le puede ocurrir a un pashtún es quedar en ridículo. La vergüenza es algo terrible para un hombre pashtún. Tenemos un dicho: Sin honor, el mundo no vale nada. Luchamos y disputamos tanto entre nosotros que la palabra para primo – *tarbur* – también significa enemigo. Pero siempre nos unimos contra los extraños que intentan conquistar nuestras tierras. Todos los niños pashtunes conocen la historia de cómo Malalai exhortó al ejército afgano a derrotar a las tropas británicas en 1880 en una de las mayores batallas de la Segunda Guerra Anglo-Afgana.

Malalai era hija de un pastor de Maiwand, un pueblo en las polvorientas llanuras al oeste de Kandahar. Cuando era muy joven, tanto su padre como el hombre con el que estaba prometida se encontraban con los miles de afganos que estaban luchando contra la ocupación británica de su país. Malalai fue al campo de batalla con otras mujeres de la aldea para atender a los heridos y darles agua. Vio que sus hombres estaban perdiendo y cuando cayó el que llevaba la bandera, ella levantó su velo blanco mientras dirigía a las tropas al campo de batalla.

¡Joven amor! Si no caes en la batalla de Maiwand, entonces, por Dios, alguien te ha destinado a ser un símbolo de la vergüenza.

Malalai murió bajo el fuego, pero sus palabras y su valentía incitaron a los hombres a dar un vuelco a la batalla. Aniquilaron a una brigada entera enemiga: una de las peores derrotas del

ejército británico. Los afganos estaban tan orgullosos que el último rey afgano construyó un monumento a la victoria de Maiwand en el centro de Kabul. En el instituto leí algunas historias de Sherlock Holmes y me reí cuando vi que era la misma batalla en la que el doctor Watson había resultado herido, antes de convertirse en compañero del gran detective. Malalai era para los pashtunes nuestra de Arco. En Afganistán muchas escuelas de niñas llevan el nombre de Malalai. Pero a mi abuelo, que era un erudito religioso y clérigo de la aldea, no le gustó que mi padre me llamara así. “Es un nombre triste – dijo. Significa ‘afligida’”.

Cuando era pequeña, mi padre solía cantarme una canción escrita por el famoso poeta Rahmat Shah Sayel de Peshawar. Termina así:

Malala de Maiwand,

Levántate una vez más para que los pashtunes comprendan lo canción del honor

Tus poéticas palabras transforman mundos enteros,

Te lo pido, levántate de nuevo

Mi padre contaba la historia de Malalai a todos los que venían a casa. A mí me encantaba escucharla, lo mismo que las canciones que me cantaba mi padre, y la forma en que mi nombre flotaba en el viento cuando la gente me llamaba.

Vivíamos en el lugar más hermoso del mundo. Mi valle, el valle de Swat, es un reino celestial de montañas, cascadas y lagos de agua clara. “Bienvenido al paraíso”, dicen las señales cuando se llega al valle. Antaño Swat se llamaba Uddyana, que significa “jardín”. Tenemos campos de flores silvestres, huertos de frutas deliciosas, minas de esmeralda y ríos llenos de truchas. Con frecuencia se dice que Swat es la Suiza de Oriente; incluso tuvimos la primera estación de esquí de Pakistán. Los ricos de Pakistán venían de vacaciones para disfrutar de nuestro aire puro y del paisaje, y de nuestras fiestas sufíes de música y baile. También venían muchos extranjeros y a todos los llamábamos *angrezan*, ingleses, con independencia de su origen. Incluso vino la reina de Inglaterra y se alojó en el Palacio Blanco, construido con el mismo mármol que el Taj Mahal por nuestro rey, el primer vale de Swat.

YOUSAFZAI, Malala; LAMB, Christina. Yo soy Malala. Alianza Editorial, 2013.

ANEXO C - TEXTO MOTIVADOR: **É índio ou não é índio?**

O texto a seguir foi escrito por um índio, Daniel Monteiro da Costa (Munduruku), que nasceu em Belém do Pará e é professor e escritor. Leia com atenção.

Certa feita tomei o metrô rumo à praça da Sé. Eram meus primeiros dias em São Paulo e eu gostava de andar de metrô e de ônibus. Tinha um gosto especial em mostrar-me para sentir a reação das pessoas quando me viam passar. Queria poder ter a certeza de que as pessoas me identificavam como índio a fim de formar minha autoimagem.

Nessa ocasião a que me refiro, ouvi o seguinte diálogo entre duas senhoras que me olharam de cima a baixo quando entrei no metrô:

— Você viu aquele moço? Parece que é índio – disse a senhora A.

— É, parece. Mas eu não tenho certeza assim. Não vi que ele usa jeans? Não é possível que ele seja índio usando roupa de branco. Acho que ele não é índio de verdade! – Retrucou a senhora B.

— É, pode ser. Mas você viu o cabelo dele? É lisinho, lisinho. Só índio tem cabelo assim desse jeito. Acho que é, sim – defendeu a senhora A.

— Sei não. Você viu que ele usa relógio? Índio vê hora olhando pro tempo. O relógio do índio é o Sol, a Lua, as estrelas... Não é possível que ele seja índio – argumentou a senhora B.

— Mas ele tem olho puxado – disse a senhora A.

— E também usa sapatos e camisa – ironizou a senhora B.

— Mas tem as maçãs do rosto muito salientes. Só índios têm o rosto desse jeito. Não, ele não nega. Só pode ser um índio e, parece, dos puros.

— Não acredito. Não existem mais índios puros – afirmou cheia de sabedoria a senhora B. — Afinal, como um índio poderia estar andando de metrô? Índio de verdade mora na floresta, carrega arco e flecha, caça e pesca e planta mandioca. Acho que não é índio coisa nenhuma...

— Você viu o colar que ele está usando? Parece que é de dentes. Será que é de dente de gente?

— De repente até é. Ouvi dizer que existem índios que comem gente – disse a senhora B.

— Você não disse que não achava que ele era índio? E agora parece que você está com medo?

— Por via das dúvidas...

— O que você acha de falarmos com ele?

— E se ele não gostar?

— Paciência... Ao menos nós teremos informações mais precisas, você não acha?

— É, eu acho, mas confesso que não tenho coragem de iniciar um diálogo com ele. Você pergunta? – disse a senhora B, que a essa altura já se mostrava um tanto constrangida.

— Eu pergunto.

Eu estava ouvindo a conversa de costas para as duas e de vez em quando ria com vontade. De repente senti um leve toque de dedos em meu ombro. Virei-me. Infelizmente elas demoraram a me chamar. Meu ponto de desembarcar estava chegando. Olhei para elas, sorri e disse:

— Sim!

MUNDURUKU, Daniel. Histórias de índio. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

Anexo D- Relatos orais em língua portuguesa de alunos bolivianos
(gravados em *pencard*)