

REVISTA

SIIPLE

Brásilia, Maio de 2011 - ANO 2 - NÚMERO 1



SIIPLE

Sociedade Internacional de
Português Língua Estrangeira

Política Editorial

Foco e Escopo

A Revista SIPLE, fundada em 07 de outubro de 2010, publicação semestral da Sociedade Internacional para o Português Língua Estrangeira - SIPLE - tem por objetivo divulgar textos inéditos na área de concentração de ensino e pesquisa de português como língua estrangeira e segunda língua, em âmbito nacional e internacional, redigidos em língua portuguesa em quaisquer das normas ortográficas vigentes nos países de língua e expressão portuguesas.

São aceitos artigos em versões digitalizadas de autoria de pesquisadores, professores de graduação (incluindo leitores), pós-graduação, mestres e doutorandos, professores de programas de extensão e centros binacionais ou culturais. Textos de alunos mestrados apenas serão aceitos se submetidos em co-autoria com seus orientadores doutores.

Indicamos os seguintes temas de interesse para publicação na Revista:

Ensino e aquisição/aprendizagem de PLE nas salas de aula:

- aquisição de português como L2 ou LE
- formação de professores
- formação de alunos de PLE
- ensino de PLE frente às culturas nacionais
- formação de terceiros agentes relevantes para o PLE
- cultura e ensino-aprendizagem de português como língua não-materna
- análise de abordagens e competências
- ensino do Português como L2 e LE
- especialidades do PLE: português língua de herança, português para fins específicos, português em contextos bilíngues (de escola, fronteira, indígena), português para trabalhadores imigrantes
- história do ensino de PLE

- ética no ensino de PLE
- políticas linguísticas para o PLE
- ensino de aspectos comunicacionais da gramática
- estudo da estrutura de aulas e aquisição
- planejamento de cursos
- produção e avaliação de materiais didáticos
- dicionários pedagógicos e seu uso
- avaliação e ensino de línguas
- estética da linguagem e ensino de línguas
- ensino da escrita e da oralidade
- discurso no ensino-aprendizagem do PLE
- tradução no ensino-aprendizagem de PLE
- terminologia/lexicografia aplicadas
- relações sociais mediadas pela língua portuguesa

Política de Acesso Livre

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona democratização mundial do conhecimento.

Políticas de Seção

São aceitos para publicação apenas textos inéditos resultantes de pesquisa aplicada e de discussão teórica, traduções de artigos seminais para divulgação em língua portuguesa, além de resenhas de obras atuais relevantes ou de alto interesse histórico para a área de PLE e entrevistas com personalidades científicas da Área de PLE. Não nos obrigamos, contudo, a incluir todos os diferentes tipos de seções num único número.

Processo de Avaliação por Pares

Os textos submetidos terão os nomes de seus autores apagados para envio à avaliação cega por pares, envolvendo dois pareceristas, sendo um membro da equipe interna e o outro do Conselho Editorial ou consultor *ad hoc*. Para que sejam publicados, os textos precisam receber dois pareceres favoráveis. Caso um dos pareceres seja contrário, o texto será enviado a outro parecerista.

No caso dos textos produzidos por autores convidados, a avaliação cega por pares é realizada por membros do Conselho Editorial ou consultores *ad hoc*.

Depois da análise, cópias dos pareceres serão encaminhadas aos autores juntamente com instruções para modificações, quando for o caso. Antes de serem publicados, todos os textos serão submetidos à revisão pelos autores segundo as recomendações dos pareceristas que sugerem implementações de forma.

Caso haja mais trabalhos aprovados do que possam ser publicados em determinado número da Revista, poderão ser escolhidos aqueles que tiverem obtido as melhores avaliações iniciais pelos pareceristas.

Arquivamento

Esta revista utiliza o sistema LOCKSS para criar um sistema de arquivo distribuído entre as bibliotecas participantes e permite às mesmas criar arquivos permanentes da revista para a preservação e restauração. [Saiba mais...](#)

Corpo Editorial (Interno)

EDITOR-CHEFE

José Carlos Paes de Almeida Filho

Corpo Editorial (Interno)

Marilena Somavilla Bomfim de Andrade

Fernanda Silva Medeiros Caetano

Francisco Deivison Sousa Carvalho

Cristhiane Miranda Vaz

Carlos Alberto Gonçalves Pavan

Conselho Editorial (Externo)

Maria José dos Reis Grosso - Universidade de Lisboa
Nelson Viana - Universidade Federal de São Carlos
Lucia Maria de Assunção Barbosa - Universidade de Brasília
Edleise Mendes - Universidade Federal da Bahia
José Carlos Cunha - Universidade Federal do Pará
Ana Catarina Nobre de Mello - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Vivaldo Andrade dos Santos - Universidade de Georgetown
Liliana Gottheim - Universidade Estadual de Campinas
Rosane de Sá Amado - Universidade de São Paulo
Ricardo Moutinho - Universidade de Macau
Kleber Aparecido Silva - Universidade de Brasília

Revisão

Equipe da Comissão Editorial

Endereço Postal da Revista Siple



Editor-Chefe/Revista SIPLE - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET)
- UnB - IL

Campus Universitário Darcy Ribeiro - Asa Norte ICC Centro Corredor do LET - sala 10
CEP.: 70.910-900
Brasília-DF

Normas para Publicação

Ao submeter um artigo para publicação na Revista SIPLE, queira observar os seguintes requisitos:

1 - Os trabalhos submetidos para publicação na página da SIPLE deverão ser enviados via correio eletrônico - corr-el - na forma de um arquivo anexado para o endereço jcpaes@unb.br. Este endereço de end-el está protegido contra spambots. Você deve habilitar o JavaScript para visualizá-lo. no formato *Word for Windows*.

2 - O trabalho poderá conter imagens, gráficos ou tabelas, desde que essas sejam disponibilizadas pelo autor, em formato JPG, com definição de 72 dpis. Essas imagens deverão ser designadas como figuras, com numeração sequencial e indicação da fonte de onde foram extraídas.

3 - O texto deverá ser digitado em fonte Times New Roman, tamanho do papel A4, corpo 12, com espaço entre-linhas de 1,5 linha. Artigos e entrevistas deverão ter entre 12 e 15 páginas, incluindo imagens e referências bibliográficas. Resenhas deverão ter entre 3 e 5 páginas. Casos especiais, com justificativa aceitável, poderão ser considerados para publicação.

4 - A formatação do texto deverá obedecer às seguintes recomendações:

4.1 - Título no alto da página, todo em maiúsculas e centralizado;

4.2 - Nome do autor duas linhas abaixo do título, alinhado à direita e com as iniciais em maiúsculas;

4.3 - Instituição a que o autor é vinculado logo abaixo do nome do autor, alinhada à direita e com as iniciais em maiúsculas;

4.4 - Os trabalhos serão precedidos de um resumo com palavras-chave; e de um abstract (em inglês) com suas respectivas keywords. Ambos os resumos deverão conter por volta de cem palavras e as palavras-chave serão no mínimo três. Estes resumos com suas respectivas palavras-chave devem vir duas linhas abaixo da instituição a que o autor é vinculado, em corpo 11, com alinhamento justificado e espaço simples entre linhas;

4.5 - O corpo do texto deverá vir duas linhas abaixo do abstract e receber alinhamento justificado;

4.6 - No corpo do texto, os parágrafos deverão ter recuo de 1,25 cm, formatado com a tecla TAB;

4.7 - As citações maiores do que três linhas deverão ser destacadas do texto, com distância de 2,5 cm da margem esquerda, e digitadas em corpo 11, sem aspas;

4.8 - As notas explicativas deverão se restringir ao mínimo indispensável;

4.9 - As referências bibliográficas de citações textuais deverão ser feitas no próprio texto, entre parêntesis, conforme o seguinte modelo:

No interior da cidade planejada destacava-se, portanto, uma cidade letrada que "compunha o anel protetor do poder e o executor de suas ordens" (RAMA, 1985, 43), não deixando de constituir, ela própria, também uma forma de poder.

4.10 - As referências bibliográficas do trabalho deverão ser indicadas de modo completo ao final do texto, obedecendo ao seguinte padrão:

Publicações impressas

Publicações em livros

BARTHES, Roland. O rumor da língua. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

Artigos em livros

NEVES, Margarida de Souza. Uma escrita no tempo: memória, ordem e progresso nas crônicas cariocas. In: CANDIDO, Antonio et al. A crônica - o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil . Campinas: Editora da Unicamp, 1992, p.75-92.

Artigos em publicações periódicas

MARQUES, Reinaldo. Meio de campo. Margens/Margenes- Revista de Cultura . Belo Horizonte, n.1, 2002, p.86-89.

Documentos eletrônicos disponibilizados na Internet

Monografias consideradas no todo

CARROL, Lewis. Aventuras de Alice. 21 Ed. São Paulo, 1994. Disponível em: www.bn.br Acesso em: 8 mar. 1997.

Monografias consideradas em parte

ALENCAR, José de. O guerreiro. In: _____, Ubirajara . [s.n.t.] cap. 3. Disponível em: www.vestibaboom.com.br . Acesso em: 30 nov. 2000.

Periódicos considerados no todo

JOURNAL OF TECHNOLOGY EDUCATION. Blacksburg(Va): Virginia Polytechnic Institute and State University, 1989. Disponível em: gopher://borg.lib.vt.edu:70/1/jte. Acesso em: 15 mar. 1995.

Artigo de periódico on-line

PRICE-WILKIN, John. Using the World Wide Web to Deliver Complex Electronic Documents: Implications for Libraries. The Public? Access Computer Systems Review, v.5, n.3, p.5-21, 1994. Disponível em: gopher://info.lib.uh.edu.70/e/journals/pacsreview/n3/pricewil.5n3. Acesso em: 28 jul. 1994

Para os casos omissos, consultar: FRANÇA, Júnia Lessa. Manual para normalização de publicações técnico-científicas . 6. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

4.11 - As referências mencionadas no item acima deverão ser formatadas com espaço entre-linhas simples e precedidas pela expressão "REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS", sendo que esta deverá ser colocada duas linhas após o final do texto;

4.12 - O trabalho não deverá conter nenhum outro tipo de formatação, além dos aqui mencionados. Casos omissos podem merecer consulta aos editores.

Sumário

Por Áreas de Concentração

Apresentação

A Complexificação da Área Acadêmica e Profissional de PLE

José Carlos Paes de ALMEIDA FILHO _____ 11

PLE Língua de Herança (PLH)

1. ABC do Português: Ensino de Português como Língua de Herança nos Estados Unidos

Vivaldo ANDRADE DOS SANTOS _____ 15

2. O Ensino do Português como Língua de Herança: Prática e Fundamentos

Ana Lúcia LICO _____ 22

PLE em Contexto Bilíngue

3. O Português nas Fronteiras - Desafios para a Escola

Maria Ceres PEREIRA _____ 34

4. O Ensino do PLE para Crianças e Jovens Chineses - Uma Proposta de Capacitação Docente

Jeni Silva TURAZZA e Cassiano BUTTI _____ 43

5. Alunos Estrangeiros na Escola Pública do Distrito Federal - Um Retrato de Novos Desafios

Marilena BOMFIM _____ 59

6. Bilinguismo de Escola: Português para Estrangeiros no Contexto da Escola Bilingue

(Português/Inglês)

Elisa NEVES _____ 75

PLE em Comunidades Trabalhadoras

7. O Ensino de PLE para Comunidades de Trabalhadores Transplantados
Rosane de Sá AMADO _____ 86
8. Ensino de português LE/SL em Comunidades de Trabalhadores Transplantados
Maria Eta VIEIRA _____ 98

PLE Ensino Para Fins Específicos (ELFE)

9. O Ensino do Português para Fins Jurídicos em Macau
Ricardo MOUTINHO, Custódio MARTINS e Mário PINHARANDA _____ 113

Corpo Editorial**Editor-Chefe**

José Carlos Paes de Almeida Filho

Corpo Editorial (Interno)

Marilena Somavilla Bomfim de Andrade

Fernanda Silva Medeiros Caetano

Francisco Deivison Sousa Carvalho

Cristhiane Miranda Vaz

Carlos Alberto Gonçalves Pavan

Conselho Editorial (Externo)

MARIA JOSÉ DOS REIS GROSSO - Universidade de Lisboa

NELSON VIANA - Universidade Federal de São Carlos

LUCIA MARIA DE ASSUNÇÃO BARBOSA - Universidade de Brasília

EDLEISE MENDES - Universidade Federal da Bahia

JOSÉ CARLOS CUNHA - Universidade Federal do Pará

ANA CATARINA NOBRE DE MELLO - Universidade Federal do Rio de Janeiro

VIVALDO ANDRADE DOS SANTOS - Universidade de Georgetown

LILIANA GOTTHEIM - Universidade Estadual de Campinas

ROSANE DE SÁ AMADO - Universidade de São Paulo

RICARDO MOUTINHO - Universidade de Macau

KLEBER APARECIDO SILVA - Universidade de Brasília

Apresentação: A complexificação da área acadêmica e profissional de PLE

Escrito por José Carlos Paes de Almeida Filho

A área profissional e científica da Aquisição/Aprendizagem e Ensino de Línguas, articulada teoricamente à pesquisa aplicada no âmbito da Linguística Aplicada, vivencia crescimento e complexificação conforme se expande a oferta das línguas mais frequentemente ensinadas ao redor do mundo. O ensino de uma língua como estrangeira, segunda ou como língua não materna, é pautado pelo desempenho profissional e organizacional dessa língua no mercado global e pela posição dos países parceiros globais em que é falada, na produção cultural de ciência e cultura nas sociedades do conhecimento. Depois que Portugal desempenhou o papel de potência poderosa no início do século 16, com claros índices de disseminação de sua cultura e idioma pelos quatro cantos do mundo nessa época, retornamos ao desempenho do Português como candidato a língua internacional, pela revitalização do capital cultural e econômico de Portugal e pela ascensão do Brasil falante de Português a um patamar de potência emergente do globo. Essas posições ainda não conferem à língua portuguesa de novo o status de língua hegemônica global, mas já refletem a expansão significativa de sua oferta e, conseqüentemente, expectativas pulsantes de complexificação da oferta do PLE ao redor do planeta. É dessa nova condição de difração do PLE, por conta de seus novos desafios com a oferta crescente dessa língua no mundo, que vai tratar esta coleção de artigos especializados reunidos neste segundo número da Revista da SIPLE. Trata-se de um número temático reunindo a produção sobre as especialidades do PLE a partir do 9º Congresso Internacional de Ensino do Português Língua Estrangeira realizado pela Sociedade Internacional para o Português Língua Estrangeira (SIPLE) na Universidade de Brasília entre 06 e 08 de outubro de 2010.

A área profissional e acadêmica de AELin (Aquisição, aprendizagem e Ensino de Línguas) pertence à área maior da Linguagem, da qual fazem parte também a Linguística e Letras, esta última reconhecidamente uma antiga cepa da Linguagem

que veio, por tradição, a ser utilizada como sinônimo de Literatura(s) na tradição brasileira. Os estudos de gramática, principalmente os de tradição filológica, são igualmente antigos e em alguns países da Europa passaram a denominar por esse nome a área maior da Linguagem. A AELin se aninha com várias outras disciplinas aplicadas como a tradução e lexicografia aplicada (por se ocuparem de fenômenos de superfície da prática social envolvendo linguagem) na área de maior abrangência da Linguística Aplicada. Poderíamos argumentar que as literaturas poderiam se reunir com Artes, o Ensino de Línguas com a Pedagogia ou Educação e a linguística com as ciências sociais, esvaziando, assim, a grande área da Linguagem. Mas essa solução contraria a percepção generalizada e correta, na minha análise, de que a construção epistemológica que vingou no Brasil, até certo ponto, foi a de valorizar a reunião de todas essas disciplinas de linguagem num só tronco, maximizando a convergência da teorização, via pesquisa pela manutenção das irmãs da área da Linguagem, juntas departamentalmente em faculdades ou institutos anacronicamente ainda chamados de Letras.

A institucionalização das disciplinas e ciências não obedece inicialmente a critérios orgânicos epistemológicos como esses que utilizei no parágrafo anterior. Prevalece na formalização dos departamentos, institutos e centros critérios de senioridade na estrutura universitária. Quem chegou primeiro e estabeleceu seu território acadêmico tem o direito de nomear o território a sua maneira ou à maneira de ver da época em que se instalaram. É claro que muitas dessas soluções institucionais prejudicam as disciplinas por ignorar suas identidades e por retardarem o usufruto de seus plenos benefícios outorgados pela pesquisa e ensino bem definidos.

No caso do PLE no próprio Brasil, assim como a Linguística Aplicada, a sua entrada nos departamentos não poderia ser diferente. Tem lhe cabido a lateralidade de centros ou núcleos, a precariedade dos projetos temporários de extensão, a instrumentalidade das disciplinas de serviço e a baixíssima percepção de sua relevância estratégica por parte dos capitães de herdades. A realidade já quase escancara a nova posição do Português na sua oferta a falantes de outras línguas e participantes de outras culturas indicando que um novo tratamento e planejamento do ensino do PLE já é tardio. Contudo, nem os departamentos, nem a política dos oficiais míopes nos escalões dos partidos e governos enxerga as novas demandas com clareza para traduzir a resposta em políticas de ensino de línguas e do PLE em

particular. O trabalho em favor da melhor posição para o PLE tem de ser mantido, então, nas dobras, falhas e entre lugares dos contextos de oferta.

Quando retornei da viagem de estudos que culminou com o meu doutorado no exterior em 1985, não havia senão vestígios esparsos e quase invisíveis da instalação do PLE nas instituições. Tendo ensinado PLE durante alguns anos fora do Brasil, percebi na volta o tamanho do potencial que se abria a profissionais dessa quase área à época. Havia algumas classes de ensino a estrangeiros, alguns materiais escassos publicados por editoras e outros domésticos para certas situações e nada mais. Não havia um lugar formal para pesquisadores em PLE nas instituições com raras exceções, não havia livros sobre o PLE para formação de professores, não havia uma associação de praticantes, não havia eventos, não havia exames de proficiência, não era praxe atender com iniciativas formadoras os mestres isolados no exterior. Em pouco mais de 25 anos, o cenário não está sanado, mas é sensivelmente melhor e prossegue promissor. Temos hoje indicadores de atividade em todas essas frentes. Para uma análise pormenorizada do panorama de ensino de PLE no Brasil, vide ALMEIDA FILHO, 2007.

A coletânea que ofertamos neste número se converte em testemunho inequívoco da difração da área, sinal de evolução representada pelos vários trabalhos aqui publicados retratando a inovação, o avanço para novos patamares de consciência, e a diversidade de contextos em que se oferta o PLE hoje no Brasil e no mundo. Outros trabalhos ainda nesta vertente deverão fazer parte dos próximos números da Revista da SIPLE. Relembremos, ainda, a hierarquia acadêmica ou de constituição científica da área de PLE.

Figura 1. Hierarquia de pertencimento do PLE





Ensino de PLE



Especialidades do PLE:

PLE instrumental, língua de herança, comunidades transplantadas de trabalhadores, fronteiras, bilinguismo escolar, contextos indígenas, falantes de espanhol, falantes de outra língua específica

São essas especialidades do PLE que nos ocuparam neste volume pioneiro no tratamento do tema. As especialidades não requerem cada qual uma teoria distinta, assim como não é possível produzirmos uma teoria de ensino e aquisição para cada novo idioma que se coloca para ensino a falantes de outras línguas. As especialidades possuem especificidades da mesma teoria básica e é o conhecimento crítico delas que nos aproxima da excelência no exercício profissional de ensinar PLE.

Referência

ALMEIDA FILHO, JCP & CUNHA, MJC Projetos iniciais no ensino de Português a falantes de outras línguas. Campinas e Brasília: Pontes Editores e Editora da UnB, 2007.

José Carlos Paes de Almeida Filho

Universidade de Brasília

Brasília, 25 de março de 2011.

1. O ABC do Português: Ensino do Português Como Língua de Herança nos Estados Unidos

Escrito por Vivaldo Andrade dos Santos - ISSN 2316-6894

Resumo

O artigo versa sobre novos contextos do Ensino do Português como Língua Estrangeira, primordialmente sobre o ensino de Português como Língua de Herança (PLH), focando no projeto “O ABC do Português: o ensino do Português como Língua de Herança”, desenvolvido na região de Washington DC (Estados Unidos) desde 2009. “O ABC do Português” é um projeto de extensão iniciado pela Universidade de Georgetown que busca pensar o ensino de PLE além do contexto universitário norte-americano, envolvendo a universidade, a comunidade brasileira (nesse caso, a Associação Brasileira de Cultura e Educação/ABRACE), e em parte, o governo brasileiro. No centro das discussões do projeto estão o treinamento e capacitação de professores de PLH, metodologia para o ensino de PLH, surgimento de um novo campo de saber linguístico para o PLE em contexto de Língua Inglesa, preparação de material didático de PLH, bem como a política linguística do governo brasileiro junto às comunidades brasileiras no exterior. São estas algumas das questões destacadas neste artigo.

Palavras-chave: Português como Língua de Herança (PLH), Português como segunda língua (PLE), comunidade brasileira no exterior, Ensino de Português Língua Segunda (PL2) em contextos norte-americano, bilinguismo, comunidade e língua.

Abstract

This article examines the new contexts of the teaching of Portuguese as a Foreign Language, primarily the teaching of Portuguese as Heritage Language (PLH), focusing on the project "O ABC do Português: o ensino do Português como Língua de Herança"/The ABC of Portuguese: the teaching of Portuguese as a heritage language". The ABC is a project developed since 2009 in the Washington DC area of the United States. This project is part of an initiative by Georgetown University, the Brazilian community (more specifically, the Associação Brasileira de Cultura e

Educação/ABRACE), and in part, the Brazilian government. The focus of the project's discussions are centered on: the training of teachers of PLH, teaching methodology for PLH, the new field of Portuguese linguistics for Portuguese as a foreign language in an English context, the preparation of pedagogical material for PLH, as well the role of the Brazilian government in establishing and leading a linguistic policy for the Brazilian communities living abroad.

Key-words:*Portuguese as Heritage Language, Portuguese as second language, Brazilian communities abroad, Teaching of Portuguese as a second language in United States context, bilingualism, community and language.*

A História do ensino de Português na Universidade de Georgetown em Washington, DC

A Universidade de Georgetown tem uma história de mais de 80 anos dedicados ao ensino da Língua Portuguesa e Cultura Luso-Brasileira[1]. Nos anos 1930, o Professor Joaquim da Siqueira Coutinho, na época Professor de Geopolítica na School of Foreign Services, começou a oferecer aulas particulares de Português, implementando, mais tarde, o ensino de Português no Institute of Languages and Linguistics (ILL). O ILL, eventualmente, tornar-se-ia independente dentro da universidade, com autonomia para formar especialistas nas áreas de ensino de língua. O primeiro decano do Instituto, o Dr. Robert Lado, assumiu a direção do ILL para expandir o campo do ensino de língua e linguística ao criar os departamentos individuais e, em 1961, nomeou a Professora Dra. Maria Isabel Abreu para criar o Programa de Português. Com o crescimento do programa e o crescimento da universidade, aquilo que se caracterizava pelo mero ensino de aulas particulares, tornou-se o Departamento de Português dirigido pela Professora Dra. Abreu até 1979, e finalmente, pela Professora Dra Cléa Rameh, por cerca de 30 anos. Com a reestruturação dos departamentos de língua em 1994, o departamento veio a unir-se, a partir de 1995, ao Departamento de Espanhol, formando agora o Departamento de Espanhol e Português dentro do Georgetown College (Faculdade de Humanidades), a maior faculdade do campus.[2]

Atualmente, o Programa de Português (PLE) da Universidade de Georgetown tem em torno de 250 alunos por ano, desde aulas de Português Básico até aulas em nível de pós-graduação. O programa caracteriza-se por estudar e valorizar a língua, a

cultura e a política dos países do mundo lusófono. A área integra no seu quadro docente os professores Dr. Michael Ferreira (Filologia e Linguística), Dra. Patrícia Vieira (Literatura Luso-Africana e Brasileira e Estudos Culturais), e o Dr. Vivaldo Andrade dos Santos (Literatura Brasileira e Estudos Culturais) oferecendo agora uma variedade de disciplinas na graduação para os alunos cuja especialização é Português (“major” e “minor”) ou apenas como disciplina eletiva, bem como disciplinas na pós-graduação para os alunos com interesse na Península Ibérica e/ou na América Latina.^[3] Há dois anos, foi criada uma nova área de especialização em “Spanish and Portuguese Studies”, aproveitando a potencialidade da maioria dos alunos que normalmente se matricula nas aulas de português da Universidade de Georgetown, i.e., alunos com conhecimento de espanhol como segunda língua.

O programa de PLE na Universidade de Georgetown

O programa de PLE na graduação consiste de, em média, seis matérias: Português Básico (aula intensiva, 5 dias/60 minutos-aula, 1º semestre), Português Intermediário (aula intensiva, 5 dias/60 minutos-aula, 2º semestre), Português para Hispanofalantes (aula de conteúdo acelerado para alunos com, pelo menos três anos de espanhol, 3 dias/50 minutos-aula, 1º semestre, equivalente a Português Básico + Português Intermediário), Português Avançado I (3 dias/50 minutos-aula, 2º ou 3º semestre, dependendo da linha de formação (*track*) seguida pelo aluno, Português Avançado II (3 dias/50 minutos-aula), Escrita Acadêmica (3 dias/50 minutos-aula).

Tipicamente, a maioria dos alunos de PLE da Universidade de Georgetown é composta por estadunidenses, sul-americanos, hispano-americanos, europeus, luso-brasileiros ou brasileiro-americanos. Desse grupo, interessou-nos os alunos de descendência lusófona ou brasileira. Ao matricularem-se nas aulas de PLE esses alunos impuseram-nos um desafio até então não contemplado pela realidade da área: em que aula matricular esses alunos que chegavam com certa competência linguística oral e escrita, superior ao aluno que aprende PLE pela primeira vez?

Foi a partir desse desafio que ocorreu-nos a ideia de buscar compreender, não somente na sala de aula, espaço da prática e produção do PLE desses jovens mas, sim, na infância, onde se deu pela primeira vez o contato com a Língua Portuguesa, num espaço-outro, diferente da nação de origem deles, dos pais ou dos familiares. Nesse caso, nos Estados Unidos, especificamente na região de Washington D.C.

Com o apoio do Centro de Estudos Latino-americanos, do Departamento de Espanhol e Português e do Programa de Estudos Brasileiros da Universidade de Georgetown (através de fundos do *Title VI Grant* e *The Reflective Engagement*, iniciativas de apoio a projetos de extensão envolvendo a comunidade não-acadêmica), e da Embaixada do Brasil em Washington D.C., através do apoio financeiro para desenvolver o projeto, construiu-se uma parceria com o grupo de Mães Brasileiras de Virginia (MVB) e com a Associação Brasileira de Cultura e Educação (ABRACE), responsável maior pelo ensino de PLE na comunidade na região, especialmente para proporcionar uma capacitação em nível de extensão aos professores e pais dessas crianças que estavam tendo o primeiro contato com o ensino formal do português como PLE. Daí nasceu o projeto “O ABC do Português”, do qual fazem parte as oficinas de capacitação de professores. Para um histórico do Projeto ABRACE proveniente do MBV, vide artigo de Ana Lucia Lico neste mesmo volume.

Projeto “O ABC do Português”

A primeira oficina foi realizada em janeiro de 2009, a segunda em novembro de 2009 e a terceira em maio de 2010.^[4] Há três princípios norteadores do projeto “ABC do Português”: primeiro, a carência de pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de PLH; segundo, a limitada e rara oportunidade de treinamento dos professores que trabalham diretamente com PLH; e terceiro, a tentativa de estreitamento dos laços entre a universidade, a comunidade (sociedade civil) e o governo brasileiro, no que diz respeito à necessidade de se pensar uma política linguística séria e ativa, dado o lugar de importância política e econômica que o Brasil ocupa no plano mundial hoje.

Uma das maiores dificuldades tem sido encontrar especialistas para tratar dessa nova modalidade do ensino de PLE, o Português para Falantes de Língua de Herança (PLH). Esse fato nos fez pensar em especialistas com grande experiência com PLE, área mais próxima do PLH, e que de alguma forma poderiam dar um suporte teórico aos participantes. Entre os palestrantes, participaram os pesquisadores Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (Universidade de Brasília/UnB), Professor Dr. Ataliba de Castilho (USP/ Unicamp), Professora Dra. Clémence Jouët-Pastré (Universidade de Harvard), e a Professora Mestre Célia Bianconi (Universidade de Tufts).

As oficinas aconteceram aos sábados, dia favorável à participação dos professores que vieram de Washington DC, e dos estados de Maryland, Virginia, New Jersey, New York, Flórida, Califórnia, Indiana, e Oregon. O perfil desses participantes, caracterizou-se como o de profissionais de áreas variadas como Letras, Educação, Marketing, sociologia, pedagogia, psicologia, administração, odontologia, matemática, história, linguística e jornalismo, com escolaridade ao nível da graduação, mestrado ou doutoramento

A escolha dos temas abordados nas oficinas foi diretamente decidido em consulta direta com as três partes envolvidas: a comunidade, a universidade e o professor palestrante. Vale salientar que esse aspecto na organização das oficinas tem sido de importância fundamental, pois a prática e os desafios reais de sala-de-aula se dão dentro da comunidade, no seu dia a-dia. Entre esses temas, destaca-se a definição de biliguismo, português como língua segunda, português como língua de herança, variantes linguísticas, língua e identidade, abordagens metodológicas, preparação e elaboração de materiais, planejamento de aula e curricular.

De um modo geral, as primeiras oficinas foram úteis para se conhecer o público participante e a sua realidade com PLH, fazer um levantamento dos problemas mais imediatos, bem como de criar uma rede de profissionais na área de educação que estejam trabalhando com o tema. A partir da terceira oficina, ficou claro para os participantes a necessidade de um projeto de longo prazo e contínuo de metodologia e prática. Dentre os temas mais específicos para as futuras oficinas, sugeriu-se oficinas específicas e voltadas para planejamento de plano de aula, elaboração de materiais didáticos (de conteúdo linguístico e cultural), manejo da aula e avaliação de rendimento dos aprendizes.

Concluindo

A importância do projeto “O ABC do Português” está, sobretudo, na sua condição de espaço de troca de saberes entre a Universidade e a comunidade. Por um lado, a universidade proporciona o saber teórico e a comunidade o saber prático, complementando-se ambos, de forma a implementar ou trazer para suas realidades próprias os resultados nascidos dessa interação. O impacto das ações do projeto é observado, primeiro, na implementação teórica nas salas de aulas, por parte dos professores e, segundo, no surgimento de uma nova especialidade do campo da

Linguística Aplicada que trata da Aquisição e Ensino das Línguas, de investigação no campo de PLE.

No que diz respeito aos desafios futuros, o projeto “O ABC do Português”, primeiro, luta para conseguir apoio financeiro, visto que até o momento, a sua realização somente tem sido possível graças ao apoio de fundos limitados e da universidade e trabalho sem compensação monetária por parte dos organizadores. Segundo, com esforço para garantir a participação da comunidade, uma vez que a questão de ensino e manutenção da Língua Portuguesa é, apenas, uma batalha a mais para sobreviver num país estrangeiro e numa outra cultura.

Referências Bibliográficas Básicas Sobre Português como Língua de Herança

Ferreira, Fernanda. “That’s Not How My Grandmother Says It: Portuguese Heritage Learners in Southeastern Massachusetts.” *Hispania* 88 (2005): 848-862.

Ferreira, Fernanda. “Portuguese Heritage Language Learners: Proficiency Levels and

Sociolinguistic Profiles.” *Portuguese Language Journal* 2 Fall 2007. 15 November 2007. <http://www.latam.ufl.edu/portugueselanguagejournal/index.html>.

Jouët-Pastré, Clémence. “Community-Based Learning: A Window into the Portuguese-

Speaking Communities of New England.” *Hispania* 88 (2005): 863-872. Lunn,

Patricia. “Spanish Mood and the Prototype of Assertability.” *Linguistics* 27 (1989): 687-702.

Silva, Gláucia V. “Heritage Language Learning and the Portuguese Subjunctive”

<http://www.latam.ufl.edu/portugueselanguagejournal/Content/2008/HLSubjunctivePLJSilva.pdf>

Stephens, Thomas. “Language Maintenance and Ethnic Survival: The Portuguese in New

Jersey.” *Hispania* 72 (1989): 716-720.

[1] Agradecemos a Professora Dra. Cléa Rameh por esses valiosíssimos dados históricos.

[2] A Universidade de Georgetown é composta de três faculdades em nível de pós-graduação e profissionalizante (Direito, Medicina, e Escola de Pós-Graduação), e quatro faculdades de graduação (Faculdade de Humanidades/Georgetown College, Escola de Relações Internacionais, Escola de Negócios, e Escola de Enfermagem e Estudos da Saúde).

[3] O Programa de Português possui ainda um leitor enviado pelo Instituto Camões e três professores contratados por tempo parcial para o ensino de língua.

[4] Modelo de Convocatória: *“Você ensina Português para seus filhos ou planeja fazê-lo?”*

Se a resposta é SIM, venha participar da “1ª Oficina de Capacitação de Professores de Português Como 2ª Língua Para Filhos de Brasileiros”. Você quer saber da importância do ensino do Português como 2ª Língua? Como é crescer sendo bilíngue? Quer saber sobre a questão da identidade e a auto-estima na aprendizagem do Português como 2ª língua? Como montar um curso de Português Como 2ª língua? A oficina abordará estes temas e outros, e constará de uma parte teórica e uma parte prática, com especialistas da área e pessoas da comunidade envolvidas com o projeto do ensino do Português como 2ª língua para filhos de brasileiros.”

Vivaldo Andrade dos Santos

Georgetown University, Washington DC

2. Ensino do Português como Língua de Herança: Prática e Fundamentos

Escrito por Ana Lucia Cury Lico - ISSN 2316-6894

Resumo

O ensino do Português como língua de herança (PLH) vem ganhando crescente atenção de profissionais e pesquisadores da área de PLE pela importância prática e teórica dessa especialidade do PLE na transmissão da Língua Portuguesa e de valores culturais brasileiros para filhos de brasileiros nascidos no exterior, ou residindo no exterior, desde muito pequenos. Esse processo tem como alicerce o propósito, emocional e/ou racional, que os pais têm de disseminar suas raízes culturais e sociais e por isso buscam criar ambientes escolarizadores, que proporcionem a seus filhos valorizar e estabelecer um forte vínculo afetivo com sua identidade como cidadãos brasileiros. O envolvimento dos familiares no processo educativo dos falantes de língua de herança é fundamental para a criação do contexto de vivência da língua, e o papel dos professores é extremamente significativo para ampliar e aprofundar essa vivência em sala de aula e completar a conexão. Nossa experiência nos Estados Unidos mostra que a demanda por programas que atendam a essas expectativas está em franca expansão, mas ainda carece de políticas e diretrizes por parte dos órgãos governamentais, de apoio e materiais por parte das autoridades educacionais e de profissionais da educação preparados para enfrentar esses desafios e suas variáveis tão específicas.

Palavras-chave: PLE, Português Língua de Herança, especialidades do PLE

Abstract

Teaching Portuguese as a heritage language is receiving increased attention from teachers and researchers of Portuguese as a Foreign Language because of its theoretical and practical importance of transmitting the Brazilian Portuguese language and cultural values to second or third generation of Brazilians living abroad. The foundation of the heritage language initiative is the desire to share Brazilian cultural and social roots with children so that they may establish and develop a connection with

their Brazilian heritage. The families' involvement in the education process of heritage speakers is key to creating an environment where the language can be experienced on a daily basis. The teachers' role is extremely important to broaden and deepen this knowledge in the classroom and thereby complete the connection. Based upon our experience in the U.S., the demand - and expectations - for Portuguese heritage language programs is growing. However, continued success will depend upon policies and guidelines from the Brazilian government; support and resources from education authorities; and the availability of education professionals capable of working with the specific challenges and variables of heritage language programs.

Key words: *Brazilian Portuguese as Foreign Language, Heritage Language, Heritage Speakers*

1. Brasileiros emigrados no exterior e sua herança sócio-cultural

Com o crescente fluxo de brasileiros emigrados para países como Estados Unidos, Japão, Itália, Alemanha, Espanha, Inglaterra, Paraguai e tantos outros com oportunidades de trabalho, pesquisa, estudo ou de melhores condições econômicas, pode-se perceber ao longo dos últimos 10 anos que há uma consciência mais clara e premente da importância de manter vivos no seio de suas famílias os vínculos com as origens e cultura brasileiras. Essa consciência, manifestada pelo desejo de que os filhos criem ou mantenham vínculos afetivos com os familiares residentes no Brasil e pela necessidade de que haja entendimento entre as partes e bom trânsito no ambiente social quando visitam o País, tem motivado mais e mais famílias a procurar maneiras de proporcionar o aprendizado da língua portuguesa e da riqueza da cultura brasileira a seus descendentes. Vale destacar que esse movimento é dramaticamente maior entre os brasileiros que emigraram, temporária ou permanentemente, em situação regular e que tem, portanto, melhores condições sócio-econômicas para compreender essa situação e tornar possíveis suas escolhas. Este ponto será melhor explorado mais à frente neste artigo.

A região de Washington, DC, por ser a cidade-sede do governo americano, é destino de missões da Marinha, Exército e Aeronáutica Brasileira, e onde estão localizados os escritórios centrais de organizações multilaterais como BID, FMI, Banco Mundial, OEA, entre outros, além de conceituadas universidades estadunidenses. Pela natureza dos projetos realizados nesses diferentes órgãos, há

um grande fluxo de profissionais trazidos do Brasil para trabalhar e residir na região, em caráter temporário, mas muitas vezes sem prazo definido. Esse contingente de emigrantes configura-se numa porção privilegiada das comunidades brasileiras de maneira geral em termos sócio-econômico-financeiros.

2. Aprendizado formal e informal: a importância do contexto

Pelo que temos observado na convivência com muitas famílias residentes na região de Washington, DC, nos EUA, em que pelo menos um dos pais é brasileiro - a mãe, em 97% dos casos - é forte o desejo dessa mãe ou pai de se comunicar, viver momentos de proximidade e carinho e transmitir emoções em sua língua materna. Para facilitar a apresentação do conceito, vamos nos referir a essa pessoa que representa a cultura minoritária como sendo a “mãe”, em função de ser ela mesma, a maioria protagonista nesses casos.

A maternidade em si está diretamente ligada ao que a mãe tem a oferecer aos filhos não só nos aspectos mais pragmáticos de nutrição e formação do ser, mas também no que se refere aos alimentos ‘da alma’ e da cultura.

Muitas crianças e jovens, levados ao ambiente formal de aprendizado do Português Língua de Herança (PLH), deparam-se com um cenário bem diferente do que estão acostumados a presenciar na escola convencional do país hospedeiro. No âmbito social, descobrem que aquilo que ele julga ‘diferente’ em sua família comparada ao de seus colegas de escola, por exemplo, é muito comum a tantas outras famílias. Essa criança ou jovem descobre que há muitos outros “iguais” a ele, que ele não é o único a pertencer a uma família com ‘estranhezas’, como hábitos alimentares ou costumes sociais diferentes dos de seus colegas de escola, por exemplo.

Ao sentir-se semelhante aos demais diferentes, essa criança começa a ampliar seu entendimento sobre o universo familiar em que está inserida e a abrir-se mais para reconhecer esforços e significados que seus pais oferecem para plantar a semente dessa identidade plural, multi-cultural a que estão expostos os filhos de brasileiros emigrantes.

Por outro lado, ao se depararem com um ambiente de aprendizado e convivência coletivos, as crianças também manifestam de maneira evidente

facilidades, dificuldades e questionamentos resultantes do ambiente que lhes é fornecido 'em casa'. Por exemplo, se a leitura em português não é um hábito consolidado na família, tanto para adultos quanto para crianças, na condição de aluno essa criança terá bastante dificuldade para exercitar isso dentro e fora da sala de aula. Há também os casos, muito comuns, das crianças que frequentemente se perguntam o que estão fazendo ali, por que tem de aprender português e, não raro, essas são aquelas cujas mães chegam e saem da escola conversando com os filhos em inglês.

É natural o questionamento da criança do porquê comprometer algumas horas da sua agenda fora da escola com atividades que parecem escola e em princípio sem propósito... mas se o conteúdo recebido, trocado em sala de aula com os demais colegas brasileiros fizer sentido, a criança começa a responder a essa pergunta por si só. Se as famílias não proporcionam uma convivência diária, com parâmetros claros e sólidos, com suas raízes brasileiras, o desejo do aprendizado da língua e da cultura acaba restrito ao âmbito do discurso. Esse discurso quando não exercitado, não vivenciado no dia a dia, gera dificuldades para a criança se identificar com sua porção brasileira.

3. O papel da família

Tem se tornado mais e mais claro que quando as famílias interagem com seus filhos, oferecem para essa interação mais do que apenas o seu jeito de fazer as coisas. Eles trazem o peso das suas crenças culturais, valores e comportamentos. (Maschinot, 2008)

Para os falantes de língua de herança, a quem assim nos referimos pois aprendem a língua em casa, no convívio e comunicação diários com um ou mais membros da família (Valdés, 2000) é de fundamental importância o contexto por trás de toda iniciativa de aproximação, de disseminação de crenças, valores e costumes do país de origem da mãe, no caso o Brasil.

Toda família que reconhece com clareza o valor de sua bagagem sócio-cultural e respeita e valoriza sua própria identidade, consegue com menos dificuldade estabelecer sistemas de convivência e fluxos de aprendizado que se renovam com os diferentes estágios de crescimento e desenvolvimento dos filhos. Esses sistemas e fluxos podem e devem variar em estilo e intensidade, de acordo com cada família,

mas devem ser estabelecidos com a aceitação de todos os membros da família e seguidos com absoluta consistência. Se a família faz um 'trato' e um dos membros não o respeita ou o desconsidera, sem qualquer efeito ou consequência individual ou coletiva, passa-se a desacreditar da motivação do acordo e, portanto, do que se espera dele.

Por exemplo, a mãe determinada a semear e cuidar da semente do falar português com os filhos, se decide usar somente a língua portuguesa para comunicar-se com os filhos, precisa aplicar essa regra mesmo em situações nas quais, talvez, se sinta um pouco desconfortável. Afinal "combinou-se" que seria fonte da matéria em tempo integral. Mas se por ceder ao cansaço ao fim de um dia cheio ou por desconforto em frente aos vizinhos resolver comunicar-se em inglês, estará mostrando que não vê o acordo como algo rigoroso ou que deva ser levado tão a sério e, de certa maneira, 'autoriza' a escolha do uso do inglês, em nome do conforto ocasional.

Se a família mostra à criança, em repetidas e inúmeras situações e circunstâncias, que o uso da língua é natural, vale a pena mesmo quando é preciso algum esforço para conseguí-lo. Após certo tempo, a própria criança começa a demonstrar sinais de uso do português pelos mesmos caminhos. Quanto mais natural e prazeroso perceber o lugar dessa língua de (pelo menos parte da) família, de forma mais natural e prazerosa poderá reproduzir esse uso.

O envolvimento dos pais é necessário para criar uma malha de apoio, de motivação, para começar e continuar esta jornada em direção a conseguir que a língua em uso dê condições à criança de circular livremente e com segurança no mundo em que ela é falada.

4. O papel da comunidade

A importância do coletivo, o efeito de grupo em qualquer atividade ou programa com falantes de língua de herança é ainda maior se considerarmos que o que recebem e trocam em casa só tem sentido completo quando situado em ambiente mais amplo. O mesmo vale para os adultos que, na condição de emigrantes, se deparam com questões e desafios que nem sempre estão preparados para enfrentar. As famílias demonstram necessidade cada vez maior de compartilhar experiências,

trocar ideias e discutir problemas e soluções comuns de forma a diminuir a solidão e a angústia do desconhecido e acabam por reforçar conceitos e negar-se a exploração de novos caminhos.

O senso de comunidade fora do território brasileiro é um fenômeno novo entre os expatriados, que padecem muitas vezes da ausência do interesse coletivo, da iniciativa em prol do grupo, do sentido do todo. Pode-se ver nesse traço uma marca da condição pós-colonial do caráter e da cultura brasileiros. O que se observa nas comunidades com que trabalhamos na região de Washington, D.C., é que esse cenário vem mudando aos poucos. Todos buscam se integrar ao novo ambiente, esforçam-se para fazer parte da sociedade na qual estão inseridos e, assim, acabam por aproximar-se, afinal todos são brasileiros vivendo situações semelhantes. O orgulho de ser brasileiro, quando trazido 'na mala' com os demais pertences, está diretamente ligado à aceitação e ao respeito - auto-aceitação e auto-respeito, valores fundamentais de serem compartilhados dentro da comunidade de brasileiros e dentro do universo familiar. Esse é o eixo central que aproxima e mantém qualquer grupo unido. A partir das contribuições e experiências individuais, começa a estabelecer-se uma malha de conhecimentos, recursos e demandas do grupo como um todo. E é aí que todos ganham mais força, representatividade e condições de realização.

Um exemplo de sucesso que pode ser citado, pelo seu histórico e capacidade de multiplicação, é o de grupos de mães brasileiras que se unem para oferecer apoio, emocional e social, umas às outras e geram movimentos e iniciativas de todo tipo e porte com impacto e resultados nos âmbitos individual, familiar e do grupo étnico como um todo.

O sonho de ter os filhos participando de uma transformação positiva do mundo e valorizando sua identidade como brasileiros, levou um grupo de famílias brasileiras residentes nos Estados Unidos a começar um esforço integrado de ensinar português e cultura brasileira para crianças. Esse grupo, o MBV - Mães Brasileiras da Virginia -, fundado em agosto de 2004 por cinco mães, tem hoje mais de 220 membros, representando famílias residentes dos três estados da região: Washington, D.C., Maryland e Virginia. Iniciado dentro do MBV, esse projeto foi a semente para o nascimento da ABRACE, em 2009, e os dois grupos mantêm relação de estreita parceria.

Alguns exemplos das atividades do grupo, sempre em caráter voluntário, são: encontros regulares para as crianças interagirem entremeados de contação de estórias, encontros mensais para as mães, celebração das principais datas comemorativas do Brasil, como Carnaval, Páscoa, Festa Junina, Dia da Criança e Festa de Natal, programa de ensino pré-escolar iniciado em 2006 e o lançamento da primeira turma de alfabetização em português, para crianças de 6 e 7 anos, em 2007.

A criação de tal senso de união e integração motivou o nascimento de grupos semelhantes em outras regiões dos Estados Unidos, gerando a semente para o que um dia poderá vir a ser uma rede de contatos, projetos e apoio mútuo em nível internacional.

Com o crescimento da demanda pelos programas de educação do MBV, aumentou a necessidade de profissionalização e formalização do projeto e fortaleceu-se a ideia de fundar uma entidade formal junto ao governo americano, o que veio a acontecer no segundo semestre de 2009.

A missão da ABRACE é preservar e promover ações de educação e a integração cultural e social da comunidade brasileira, para fortalecer sua identidade e efetiva atuação nos Estados Unidos.

A ABRACE oferece programas educacionais e culturais que ligam o Brasil e os Estados Unidos para formar comunidades fortes, participativas e que tenham orgulho de suas raízes.

5. O papel do professor de PLH

O professor, no ambiente de aprendizado e no contexto social de PLH, tem diversos sub-papéis que se sobrepõem e se alternam conforme o momento, a aula e o aluno. Os papéis de educador, motivador, provocador de reflexões, orientador e até conselheiro, revelam-se chave para manter a “liga” entre a criança e o ambiente ‘escolar’ e ajudar as famílias a estabelecer e a fortalecer essa ponte da forma mais confortável e produtiva possível.

O maior desafio apresentado ao professor nos programas de PLH resume-se a conseguir desestrangeirizar a língua ensinada (Almeida Filho, 2008). Para a língua ser verdadeira, com competência comunicativa, com uma competência intercultural de saber conviver com pessoas, não pode permanecer estrangeira. Uma língua em

uso precisa dar condições da pessoa circular livremente no mundo em que ela é falada e vivida como língua materna. O professor, em cada aula ou atividade precisa proporcionar ao aluno condições para que ele possa viver a língua, que possa saboreá-la; precisa ter à mão material que o motive a perguntar, falar, construir, concluir uma tarefa, avançar para que haja sentido de comunidade, cimentada pelo português. Assim esses alunos, por meio do significado comunicacional, aos poucos conseguem construir seu senso de identidade com esse “outro” mundo.

Para desempenhar esse papel desdobrado em vários, o professor de PLH deve adotar uma atitude profissional reflexiva, em que se observa, reavalia, repensa, e assim consegue interagir ele próprio com os diversos sentidos da língua. Com o propósito de provocar, estimular essa postura de reflexão contínua, a ABRACE, em parceria com a Universidade de Georgetown, deu início em 2009, a uma série de encontros para educadores interessados e/ou atuantes no ensino de PLH, conforme apresentado em pormenor no artigo de Vivaldo Santos nesta mesma publicação.

6. O tripé de forças, papéis e contribuições no processo de ensino e aprendizagem do PLH

Ao reconhecer a dinâmica de forças que se interligam, se sobrepõem e se somam na relação entre os participantes ativos na aprendizagem de PLH, o planejamento da ABRACE tem como meta alcançar de forma integrada crianças, suas famílias e educadores colaboradores no Projeto. Os programas para crianças na ABRACE ensinam a Língua Portuguesa como língua de herança (uma especialidade de PLE), Estudos Sociais, Folclore e História do Brasil. Para as famílias são oferecidos seminários educativos, grupos de estudos e apoio, além da feira cultural anual, que destaca os principais aspectos culturais das cinco regiões geográficas do Brasil. Para os educadores, além das oficinas de aperfeiçoamento em parceria com a Universidade de Georgetown, são realizados encontros mensais para discussão de casos, trocas de experiências e redefinição de rotas no contexto específico da turma de alunos de cada um.

Em resumo, a família comprometida conta com o professor como autoridade no entendimento da complexidade da situação e como aliado; o professor, por sua vez, reconhece e trata a família como detentora do papel principal na orientação geral e suprimento das necessidades comunicativas do aluno. Este, por seu lado, procura

apoio e consistência de cima (pais) e dos lados (professores e colegas) e, em troca, oferece seu esforço legítimo e sua disponibilidade em dar “frutos”.

7. Alguns Resultados Preliminares

Os resultados do longo e complexo processo de ensinar a língua portuguesa e a cultura brasileira para filhos de brasileiros nascidos no exterior variam conforme inúmeros fatores, a começar pela idade em que as crianças começam a frequentar a escola regular norte-americana, em contrapartida à idade com que iniciam o aprendizado do português fora de casa. Para simplificar, os resultados podem ser resumidos em gerais e específicos, relacionados ao impacto que os programas de PLH causam. Os resultados no âmbito geral são observados em todos os ‘atores’ envolvidos:

- as famílias percebem-se mais atentas e cuidadosas com aquilo que almejam oferecer aos filhos e, com isso, sentem-se orgulhosas de recuperar valores de sua história e em paz com sua consciência e suas memórias;

- em consequência do exposto no item anterior, muitas dessas famílias convidam amigos e outros familiares a juntarem-se ao programa;

- os parentes, em especial avós e tios residentes no Brasil, reconhecem o esforço e valorizam todo e qualquer progresso com muito entusiasmo e emoção, o que espalha satisfação e alegria e retroalimenta as relações familiares, mesmo as distantes;

- os professores reaprendem o que sabiam e acreditam na amplitude de sua contribuição, o que lhes proporciona um senso de crescimento pessoal e valorização de suas próprias crenças e raízes;

- as crianças ou alunos percebem-se claramente mais seguras e confortáveis no “mundo” dos pais ou dos avós e com isso ficam mais auto-confiantes para experimentar novos desafios;

No campo específico, é mais comum observar o seguinte:

- famílias que raramente ou nunca viajam para o Brasil voltam a sonhar com essa possibilidade;

- famílias que sofrem pela não-comunicação entre avós e netos passam a acreditar que 'nem tudo está perdido', e tornam-se mais esperançosas

- famílias que não se sentiam aptas a lidar com a complexidade e desafios de serem bilíngues ou trilingues ou multiculturais, começam a ganhar segurança e tranquilidade em diferentes situações;

- famílias que experimentavam conflitos causados pelo excesso de cobrança e recriminação aos filhos que resistiam a comunicar-se em português, passam a conhecer melhor e respeitar o perfil de cada um;

- crianças que se sentiam "estranhas no ninho" ou isoladas, começam a fazer amizades e a identificar-se com outros em situações semelhantes, ganham confiança para sentir-se parte desse novo grupo também;

- ao se sentirem parte do grupo, as crianças ficam mais à vontade para brincar e experimentar com os colegas e, com isso, o sentimento do dever começa a dar lugar ao do prazer na relação com esse mundo que está recebendo por 'herança';

- quando se relaciona com prazer com as histórias, pessoas e peculiaridades desse "outro" jeito de ser, as crianças começam a sedimentar sua 'nova' identidade, da qual passam a ter orgulho;

- as crianças, quando descobrem que têm amigos "de outro grupo", é como se ganhassem cúmplices, parceiros em uma aventura da qual tantos outros colegas não participam. Essa cumplicidade ganha contornos próprios, variados, entre grupos de meninos e grupos de meninas, e gera uma linha de entendimento entre eles totalmente nova e única.

Há que se considerar com muito cuidado e responsabilidade as particularidades das diferentes regiões em que vivem grupos de brasileiros espalhados pelo mundo. A começar pela razão predominante para o movimento migratório e, portanto, qual a condição de escolha que as famílias emigrantes têm de voltar para o Brasil.

Nos casos em que a comunidade local é composta predominantemente por cidadãos brasileiros em situação documental irregular, é preciso levar em conta a escala de prioridades desse grupo quando se planejar qualquer iniciativa, seja ela da área de educação, cultural, esportiva ou social. Normalmente a educação não se encontra entre as primeiras na lista de prioridades, nem mesmo aquela da escola

formal que os filhos frequentam. Nesses casos, os primeiros passos devem ser de sensibilização e reeducação dos próprios pais para questões mais abrangentes, antes de sequer mencionar qualquer aspecto de herança.

Nos casos em que a comunidade brasileira compõe-se de cidadãos que emigraram há muito tempo ou muito jovens, é comum encontrar membros de segunda e terceira geração já quase desligados das origens de seus pais ou avós, eles próprios totalmente aculturados pela sociedade que os recebeu. Talvez apareça o interesse tardio pela cultura que esteve ligada à língua que um dia foi materna, e nesses casos será necessária uma abordagem de PLE para depois, eventualmente, fazer-se a transição para PLH.

Nos casos em que a predominância na comunidade brasileira for de empresários e profissionais liberais que trabalham período integral, é quase certo que o desejo de transmissão da herança sócio-cultural aos filhos continue vivo, mas com pouquíssima vivência e aplicação na rotina do dia a dia. Muitas famílias rendem-se ao cansaço, à falta de tempo e ao não reconhecimento desse processo como prioritário e 'escolhem' a língua estrangeira (língua materna dos filhos) como a língua do conforto, da praticidade, da 'proximidade' com os filhos. Esses casos também devem ser abordados inicialmente como PLE com chances de transição menos trabalhosa para PLH.

Em suma, deve ser de alta prioridade a preparação de pais emigrantes para que entendam a complexidade do processo de educação e ajuste sócio-cultural a que seus filhos estarão submetidos e como decisões tomadas desde o início da vida em um novo País causarão impacto na vida de todos os membros da família. Se bem orientadas, essas famílias estarão mais bem preparadas para fazer escolhas e lidar melhor com os desafios de uma mudança desse porte.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Tornar-se professor de língua na estrangeiridade domada. In Mendes, Edleise e Souza Castro, Maria Lúcia (Orgs.) *Saberes em Português: Ensino e Formação Docente*. Campinas: Pontes Editores, 2008.

MASCHINOT, B. PhD. *The Changing Face of the United States - The influence of Culture on Early Child Development*. Zero to Three - National Center for Infants, Toddlers, and Families, 2000.

VALDÉS, G. *Spanish for Native Speakers: AATSP Professional Development Series handbook for teachers K-16*. 2000

FERREIRA, F.L. *That's Not How My Grandmother Says it: Portuguese Heritage Learners in Southeastern Massachusetts*. Hispania, 2005.

Ana Lucia Cury Lico é co-fundadora e Diretora Executiva da ABRACE - Associação Brasileira de Cultura e Educação, nos Estados Unidos da América e co-fundadora do MBV - Mães Brasileiras da Virginia, EUA. www.abracebrasil.org

Ana Lucia Cury Lico

Associação ABRACE, Washington, D.C.

3. O Português e as Línguas nas Fronteiras – Desafios para a Escola

Escrito por Maria Ceres Pereira - ISSN 2316-6894

Resumo

Este artigo foi inicialmente uma discussão apresentada na mesa de especialidades de PLE no Congresso da SIPLE/Brasília, 2010. Na ocasião, discutiu-se particularmente sobre a complexidade de ensinar português em cenários sociolinguisticamente complexos como é o caso das regiões de fronteiras (étnicas, no caso de populações indígenas e a proximidade com áreas urbanas) e geopolíticas - no caso das fronteiras com países hispano-falantes com as fronteiras brasileiras. O fio condutor se materializa nas perguntas - quais os desafios de ensinar português nestas situações? O português para estas populações é segunda língua? É língua estrangeira? Mato Grosso do Sul é o lócus destas discussões.

Palavras-chave: fronteiras, ensino de PLE, contextos complexos.

Abstract

This article is a result of a debate which took place in a Congress of Portuguese as a Foreign Language in Brasília 2010. In this Congress the subject was the complexity of Portuguese Teaching in Sociolinguistic Complex Scenario, as borderline regions such as ethnic borders, (the case of indigenous populations and the proximity of urban areas) and geopolitical borders such as frontier with Hispanic speaking country, which is the case of Mato Grosso do Sul. The guideline of this article is to try to answer these following questions: 1)What is the challenge of teaching Portuguese in this scenario? The Portuguese Language is the mother tongue ou second language

Key words: Foreign Language, Brazilian indigenous, Complex Scenario

Para Situar a Discussão

Como dito no resumo, este artigo é resultante de participação em mesa de especialidade no Congresso da SIPLE/Brasília 2010. A debatedora foi a Prof^a Dr^a

Jandira Cunha que gerou reflexões pertinentes no tocante as questões das fronteiras e seus respectivos conceitos. Todavia, as possibilidades destas reflexões tornaram-se plausíveis em decorrência da pesquisa em andamento *Investigações em Linguística Aplicada - Entre Política Linguística à Educação Bilingue* (Grupo de pesquisa LIET/CNPq). *O Caso dos Tekohá Kuera no MS*, aprovada e financiada pela CAPES/MEC/INEP pelo edital do Observatório da Educação Escolar Indígena.

O projeto citado reúne estudos que focalizam impacto da escolarização de alunos em cenários que categorizamos como sociolinguisticamente complexos que são aqueles das regiões de fronteira, no caso, com países hispano-falantes, cenários bilíngües indígenas.

Estudar essas situações faz sentido quando levamos em consideração dados como os seguintes. O estado de Mato Grosso do Sul tem a segunda maior população indígena brasileira e somente no município de Dourados, segundo dados da FUNAI/FUNASA, há uma população entre 13.000 a 13.500 indígenas das etnias Guarani/Kaiowá e Terena, sendo estes em numero menor. Sete são as escolas dentro das aldeias Jaguapiru, Bororó e no distrito de Panambizinho. Destas, apenas uma escola oferece ensino médio. Os professores e gestores escolares são indígenas. Os estudos vinculados ao projeto de pesquisa citado têm voltado preocupações em relação ao impacto na escolarização de alunos oriundos das especificidades lingüísticas referidas. Não há nos estudos a preocupação em fortalecer o monolinguismo, mas entender que as línguas envolvidas têm seu valor ou como língua de família, ou língua de herança. Esta é uma discussão nova para os estudiosos brasileiros, contudo, se reconhece a relevância visto que, em cenários como o deste artigo, muitos não falam a língua de seus antepassados. Apesar disto a língua pode, em princípio, ser vista como uma língua herdada. Assim, o trabalho exige a consciência de que vivemos em um país que se assume politicamente monolíngüe, todavia, em suas distintas regiões há “ilhas lingüísticas” como prefere chamar Damke, 2011. Nestas ilhas, línguas minoritárias coexistem com o português em maior ou menor intensidade, mas sempre desafiando a escola e os sujeitos que vivem, muitas vezes, identidades fragmentadas cf Moita Lopes, 2002.

A Propósito das Fronteiras

Conforme se vem argumentando, as fronteiras no caso das discussões do grupo, tanto podem ser entendidas como a divisa seca que permite, em tese, maior ir e vir dos moradores que, na maioria das vezes, se autodenominam fronteiriços como podem ser as fronteiras culturais e étnicas.

Em relação as fronteiras geopolíticas, de acordo com dados do IBGE (2000) há dez países, onze estados e cento e vinte municípios. Nas cinco mil e quinhentas escolas existentes no território fronteiriço, há quinhentos e oitenta e cinco mil alunos e vinte e oito mil professores. Estes números, certamente, justificam o olhar investigativo na relação língua/cultura e escola.

Fronteiras aqui são entendidas por aquelas áreas onde determinados grupos étnicos se reúnem/vivem, preservando suas culturas e, em muitos casos, suas línguas de “berço” para usar a categoria do RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Escola Indígenas/MEC, 2005).

A capital de Mato Grosso do Sul tem uma comunidade indígena Terena, Marçal de Souza, que vive a questão da fronteira étnica. Por ser um bairro da cidade, é próxima do centro e o traslado de seus moradores é feito, principalmente, pelos ônibus urbanos denominados de interbairros. Neste local não há as chamadas casas tradicionais, são, todavia, casas de certa forma padronizadas por se tratar de um conjunto habitacional subsidiado pelo Governo. Crianças e jovens estudam em escolas públicas. Contudo, no intuito de preservar de alguma forma a cultura e a língua de seus antepassados, fazem um artesanato tradicional e alguns mantêm a língua oral. Ao centro da aldeia há uma construção em alvenaria cuja arquitetura lembra uma ave típica do pantanal - o tuiuiú. Em seu interior os artesãos expõem seus produtos enriquecidos com produções de outras etnias, como do povo Kadiwel que trabalha com jarros em cerâmica com pinturas típicas. Tudo é comercializado juntamente com camisetas com frases e ou pinturas dos povos indígenas das etnias: Terena, Kadiwel e Guarani.

Trata-se de um ponto explorado pelo turismo local e quando chegam os turistas, são encaminhados a esta exposição permanente. Antes de apreciarem a exposição, os visitantes recebem uma breve palestra versando sobre o artesanato e da história de estarem em área urbana. Isto é feito em terena e depois em português. Em Dourados, cerca de 230 km da capital, há duas aldeias

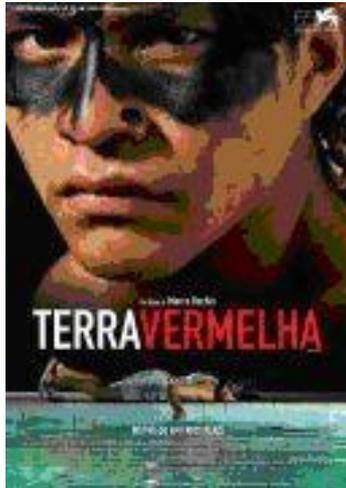
consideradas rurais, todavia, com o crescimento da cidade a distancia se reduziu para 5 km somente. Não há um marco físico que estabeleça a separação entre cidade e as aldeias. O *modus vivendi* dos moradores não se difere dos moradores urbanos. Poucas são as casas tradicionais, há seis escolas indígenas mantidas pelo poder público municipal, as casas têm o conforto da cidade: geladeira, televisão e celulares. Apesar disto, a tradição da cozinha de fogo de chão é mantida. O que lembra a área rural são as ruas sem nenhum tipo de pavimentação e sem iluminação externa, não há placas de ruas, não há número nas casas.

A proximidade com a área urbana gera problemas de toda ordem. Em conversa informal com um professor indígena, morador na aldeia, disse que percebe um conflito entre seu povo. Isto porque, não é mais possível viver como viviam os antepassados. Não há mais rios para a pesca, não há mata para a caça, para a retirada de matéria prima para a produção do artesanato, para retirada de medicamentos naturais. Assim, não é mais possível viver do modo tradicional. O emprego passa a ser na cidade, aos homens, prioritariamente o trabalho nas usinas de cana de açúcar e, às mulheres o trabalho do plantio de mandioca, milho e a criação de galinha. Os produtos são vendidos na cidade para onde se deslocam em carroças juntamente com seus filhos. Com este quadro criado, diz o professor que o conflito é tamanho que a maioria muda do guarani para o português quando chega ao limite da cidade. Quando retorna, muda do português para o guarani novamente. Sentem-se pressionados a agir como não índios para serem aceitos, pois experimentam forte preconceito na cidade. Sua língua não é aceita. Seu modo de viver, igualmente não. Em relação ao preconceito sofrido, o texto escolar de um aluno indígena revela com exatidão esse sentimento quando diz:

(...) quando queremos encher o preconceito e facientemente Reconhecê-lo. Quando se diz "Preconceito" as pessoas não vão diretamente ao que quer dizer e vez de chingar com palavras simplesmente impedem o acesso em certos lugos na maioria das vezes é isso que acontece na sociedade não indígena(...). (Autor desconhecido - dissertação de mestrado de Viana, 2011)

O conflito se instala e muitos se entregam a bebida alcoólica, jovens se entregam as drogas. O suicídio passa a ser uma prática desde a pré-adolescência aos mais velhos. A FUNASA (Fundação Nacional da Saúde) tem registros e esta prática tem sido tão freqüente que passou a ser tema de filme gravado parcialmente nas

aldeias de Dourados. Este drama é apontado com excelência no filme Terra Vermelha produzido pela Paris Filmes cujo lançamento nacional foi em 2008.



Capa do Filme Terra Vermelha 2008

Estudar estas questões relacionadas à língua, identidade e ensino regular é sempre extremamente desafiador, pois, para os sujeitos envolvidos isto representa reviver pertencimentos, conflitos de identidades fragmentadas, o não lugar. Mas, é na escola que estes conflitos se estabelecem nas relações professor/aluno, aluno/aluno, pois, ensinar e aprender em um cenário complexo desta natureza traz o sentimento crucial em relação às línguas envolvidas. Preconceitos lingüísticos de certa forma se revelam e a aprendizagem gera situações de dificuldade não somente para as crianças como para os docentes. A seguir passarei a abordar algumas das dificuldades levantadas em cenário escolar.

2. Desafios da Escola em Cenário Complexo

Nos cenários em questão há tanto situações de bilingüismo como de bidialetalismo. Para contextos indígenas na maior parte dos casos, bilíngües, o RCNEI busca orientar docentes no sentido da manutenção das línguas de berço. E quanto aos cenários bidialetais de acordo com Bortoni-Ricardo é possível desenvolver uma proposta de ensino do português também contemplando as variedades lingüísticas locais. Tanto as situações de bilingüismo como de bidialetalismo são presentes nas fronteiras étnicas referidas como nas fronteiras físicas. Nesta direção, Dalinghaus, 2008 pesquisou a realidade de uma escola brasileira localizada a uma quadra e meia

do Paraguai. Em relação às fronteiras étnicas, pesquisas de Pereira e grupo, 2009/2010 refletem os desafios lingüísticos vivenciados pelos sujeitos - professores, gestores e alunos.

Pelo fato de a escola ter clareza da realidade lingüística ali presente, faz ajustes para melhor atender sua demanda. Desta forma, a coordenação distribui as turmas com alunos bilíngües e monolíngües. Para aquelas onde estão a maioria bilíngüe, professores bilíngües são alocados. Esta é a forma encontrada para melhorar o desempenho escolar dos alunos.

Dalinghaus dedicou-se a estudar situações de escrita em momentos de avaliação escolar e, seu estudo detectou que há alunos cuja escrita é adequada para aluno da série em que se encontra. Mas, há casos de alunos que sentem maior dificuldade. No caso apresentado a seguir como representativo o aluno traz palavras do espanhol e emprega em seu texto escrito em português como - bén - demonstrando que o aluno, neste excerto, não atinge nem a escrita do espanhol e nem do português. Ele teria que escrever bien ou bem; nosa - não escreve em espanhol em que deveria ser nostra e nem em português que seria nossa.

Encontrou também aspectos referentes ao verbo em texto do aluno:

Melhorarón - por melhoraram;

Mudarón - por mudaram

Em texto de alunos indígenas encontramos casos como se seguem:

Pra mim. É difícil a violência dos Indígenas, mas aqui na minha aldeia não. Mas as vezes acontece, quando bebe alcoolismo fica cabeça variável (...)

(...) As vezes jovens de hoje não se preocupava esse doenças de AIDS e HIV mesma doenças que contaminar ao nosso corpo e jovens de hoje acham que isso acontecer ao Brasil.

Parece não haver noção de oração e de período, pois o aluno inicia a argumentação com um tópico introdutório e a encerra sem que tenha sentido. As demais orações não têm elementos de ligação, são orações justapostas somente. Finalmente, há inadequação vocabular: “bebe alcoolismo” e cabeça variável.

No segundo texto há problemas de construção semântica, pois no mesmo período em que usa o advérbio hoje e, na mesma oração o verbo no pretérito perfeito imperfeito preocupava.

É comum encontrarmos o marcador de plural somente no primeiro elemento de um sintagma oracional - as casa de minha rua é branca. Pessoas de baixa escolarização ou mesmo de áreas rurais podem fazer este tipo de construção sintática. Contudo, nenhum desses grupos - rurais ou de pouca escolaridade - marcam segundo segmento. Em textos escritos por indígenas encontramos com certa frequência construções desta natureza. Neste fragmento isto acontece, exemplo: esse doenças. Neste trecho, o problema não está somente em o aluno ter marcado o plural no segundo elemento do sintagma, está também em não estabelecer adequadamente também a concordância de gênero. Vários são os registros em nosso acervo de textos, focalizando estas inadequações ou erros gramaticais.

Os fragmentos apresentados até então são de alunos do ensino fundamental. Todavia, levantamos textos produzidos por indígenas em seleção para ingresso à Licenciatura Indígena Intercultural Teko Arandu da Universidade Federal - UFGD, 2010. Alguns dos textos produzidos nesta situação de avaliação foram escritos adequadamente considerando a situação avaliativa, outros, contudo, escreveram textos com sentido comprometido. Abaixo seguem alguns exemplos:

Na reserva (x) ensinando aluno próprio na língua materna, porque o pai e a comunidade aceitamo ensinar na língua. A partir de pré e segundo ano ensina na língua, após o terceiro ano ensina na língua portuguesa, La na Escola tem implantação sobre tecnologia, agrícola, prática culturais, quadra do Esporte (...)
(Sem nome, seleção 2010-UFGD)

Este texto foi produzido por um candidato a vaga na Licenciatura referida e ao longo de sua escrita se apresenta como professor. Não se tem informação de sua formação anterior, onde estudou o ensino médio. Sabe-se que é docente em escola indígena porque seu texto traz pistas. Muitos dos candidatos fizeram o ensino médio pelo magistério superior Ará Verá - Projeto de formação docente mantido pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

A parte transcrita é a parte inicial do texto e o candidato apresenta problemas de inadequação vocabular, emprego verbal, igualmente impróprio. As construções oracionais não seguem o padrão de quem tem o português como L1. Exemplo: ensinando aluno próprio na língua; La na escola tem implantação sobre tecnologia.

Como no fragmento de texto apresentado anteriormente, este candidato também marca o plural no segundo elemento do sintagma como no exemplo: prática

culturais. Muitos são os textos com problemas de escrita semelhantes a estes apresentados. Contudo, encontramos textos adequados a situação de avaliação para o que foram produzidos. A seguir encontra-se outro fragmento representando um texto adequado à situação:

Como fontes informam, o índice de indígenas analfabetos diminuiu razoavelmente, isso porque houve mais investimento na Educação Escolar Indígena. Mas além de diminuir esse índice, devemos nos preocupar com a qualidade de ensino oferecido para a comunidade indígena, e que alguns lugares deixam a desejar (...) Não só nas aldeias, mas na sociedade em geral, vemos que a Educação na maioria das vezes se coloca apenas como cabide de emprego, e isso deve acabar, pois já somos tão discriminados, então devemos exigir o melhor em tudo, principalmente o melhor na Educação Escolar Indígena. (Sem nome, seleção para Licenciatura, 2010)

O autor deste texto não traz marcas de que quem o escreveu é um professor(a), trata-se de uma produção com boa argumentação, há uma concepção de oração e período. Há adequação vocabular, os verbos estão adequados bem como a concordância. Textos como este não foram freqüentes e, nesse sentido podemos levantar algumas hipóteses. Primeira, que seu autor foi aluno da escola da Missão Evangélica. Esta escola tem na região uma tradição de ensino secular de qualidade. Em segundo lugar, pode-se pensar que o autor estudou em escola fora da aldeia como muitos o fazem porque acreditam que a escola fora da aldeia é melhor.

Algumas Considerações Finais

Este artigo traz reflexões pontuais que serão ampliadas pelo grupo de pesquisa. Os estudos estão em andamento bem como as análises dos materiais levantados. Vale destacar que do grupo de pesquisa, participam também professores indígenas e eles têm se envolvido com propriedade e dedicação.

Apesar de apresentar uma breve introdução de análise, é possível perceber que, de fato estudar a escrita de Língua Portuguesa produzida em condição de avaliação aponta para a necessidade de investir esforços para desvendar as dificuldades destes sujeitos. Por outro lado, que há particularidades no ensino do português que vão além da discussão do ensino desta língua como 2ª língua ou mesmo como língua estrangeira. É possível pensar em um português étnico em relação a determinadas populações indígenas? Por certo é preciso ampliar os estudos no sentido de

responder esta pergunta. Por outro lado, como cursos de formação docente têm qualificado profissionais ao trabalho em fronteiras complexas. Este artigo objetivou levantar o debate acerca das especificidades regionais onde o ensino de português traz, provavelmente, novos desafios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DAMKE, C. Políticas Linguísticas e a Conservação da Língua Alemã no Brasil. Unioeste. Mar. Candido Rondon. PR. www.ucm.es Consultado em março de 2011
- MEC - Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas [RCNEI]. Brasília. 2005
- MOITA LOPES, L. C. Identidades Fragmentadas a Construção de Raça, Gênero em Sala de Aula. Mercado de Letras. Campinas. SP. 2002
- PEREIRA, M.C. Projeto Investigações em Linguística Aplicada. Entre Política Linguística à Educação Bilingue - O Caso dos Tekohá Kuera no MS. CAPES/DEB/INEP 2009-2011
- VIANA, O.S. C. Preconceito e Intolerancia: Uma análise semiótica de textos produzidos por alunos indígenas. Programa de Mestrado em Letras. UFGD. Dourados/MS. 2011
- Filme Terra Vermelha. Consultado em março de 2011. Disponível em: <http://www.interfilmes.com>

Maria Ceres Pereira

Docente UFGD

Pesquisadora CAPES

4. Ensino-Aprendizagem de PLE Para Crianças e Jovens Chineses: Proposta de Capacitação Docente

Escrito por Jeni Silva Turazza & Cassiano Butti - ISSN 2316-6894

Resumo

Este artigo qualifica-se como relato de uma experiência situada no espaço de formação de crianças e jovens, cuja língua materna é o chinês, e que integram 60% do corpo discente de uma escola de Ensino Fundamental e Médio da cidade de São Paulo. As dificuldades dos professores em atuar na área de PLE orientaram a construção de um projeto de capacitação docente, fundamentado em teorias sobre o ensino-aprendizagem de PLE, cujo relevo é atribuído a procedimentos didáticos, fundamentados em princípios da Lexicultura. Tais princípios, por sua vez, funcionariam como ancoragem para uma proposta pedagógica léxico-gramatical do português brasileiro. Nesse sentido, este trabalho aponta para algumas reflexões críticas referentes a resultados obtidos de um trabalho inicial que implicou a configuração do perfil discente, por meio da aplicação de uma Análise de Necessidades, cujos resultados serviram de base para orientar o trabalho de capacitação docente, no que diz respeito à diferenciação entre o ensino de PLM e o de PLE, de modo a reconfigurar a construção de propostas didáticas significativas e elaboradas pelos próprios professores.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira (PLE); capacitação docente; Pedagogia Léxico-Gramatical.

Abstract

This article is qualified as an experience report within the area of education of children and teenagers, whose mother tongue is Chinese, and which correspond to 60% of the students' body of an Elementary School and High School in the city of São Paulo. The difficulties of the teachers in working in the PLE area guided the elaboration of a teaching enhancement project, grounded on theories on the teaching and learning of

PLE, whose support is attributed to didactic procedures, grounded on Lexiculture principles. Such principles, in turn, would work as the support for a lexical and grammatical pedagogical proposal of the Brazilian Portuguese. In this sense, this work points out to some critical reflections concerning results achieved of an initial work that implied the configuration of the students' profile, through the application of a Needs' Analysis, whose results were the basis to ground the teaching enhancement work, concerning the differentiation between the PLM and the PLE teaching, in order to reconfigure the building of significant didactic proposals developed by the teachers themselves.

Key words: *Foreign Language Portuguese (PLE); teaching enhancement; Lexical and Grammatical Pedagogy.*

1. Preliminares

Os registros apresentados no espaço ocupado por este texto focalizam uma experiência que, vivenciada pelos pesquisadores-autores, no exercício do papel social de capacitadores de membros do corpo docente de uma escola regular^[1] de Ensino Fundamental e Médio da cidade de São Paulo, tem o seu corpo discente formado por alunos brasileiros e chineses: estes recém-chegados ao Brasil, ou já fixados em nosso país há algum tempo. Todavia, esse tempo de permanência em nosso país não se qualifica por uma extensividade capaz de torná-los usuários fluentes da língua portuguesa, quanto ao uso desse sistema na sua variedade “brasileira. Assim, há de se considerar que esses alunos, na condição de filhos de imigrantes, fazem uso de sua língua materna no espaço qualificado pela socialização e sociabilidade da chamada “esfera da vida privada”. Nesse sentido, são bilíngues, pois deles se cobra a preservação, divulgação e uso da língua chinesa, em razão do grau de consciência de ser a língua materna um fator capaz de assegurar a identidade cultural dessa colônia de imigrantes, acolhida pelo Estado Nacional Brasileiro.

Nesse sentido, os imigrantes chineses alocados na capital paulistana, muitos deles com seus familiares, despendem grande esforço para se inserir nesse outro território que, configurado por práticas sócio-culturais cotidianas, são qualificadas como estrangeiras aos olhos dos chineses, por tipificarem os modos de proceder e de ser do povo brasileiro. Assim, grande é o esforço que essas crianças e jovens devem superar, para compreender o *modus vivendi* dos habitantes nativos. Dentre essas

dificuldades, situam-se aquelas que têm por fundação o domínio significativo da língua oficial: a que funciona como suporte de interações na sociedade moderna, por meio das quais o desconhecido se faz conhecido e o não-familiar é transmudado no familiar. Assim, entendem a importância de aprender o português brasileiro e, ao mesmo tempo, fornecer a seus descendentes uma educação formal, no novo país que escolheram para trabalhar, estudar ou manter relações interculturais de diferentes ordens. Por conseguinte, tão logo se fixam nesse outro território, percorrem algumas escolas, geralmente da rede particular de ensino, com o propósito de nelas matricular seus filhos para que estes cursem as séries dos Ciclos previstos pela Educação Básica brasileira.

A comunidade chinesa, no entanto, não tem encontrado o respaldo de muitos espaços educacionais que, despreparados para atender à demanda de estrangeiros, cujo grau de conhecimento linguístico se qualifica como elementar - frequentemente equivalente ao grau zero -, de modo que, também nesse campo, há dificuldades para ultrapassar barreiras que facultem a esses imigrantes domínio e acesso ao saber idiomático do brasileiro. Todavia, tal fato não impediu que a escola a que nos referimos buscasse informações na Secretaria Estadual de Educação, a fim de verificar quais procedimentos poderia adotar para formalizar as matrículas desses discentes e inseri-los no currículo regular brasileiro.

Essa iniciativa contribuiu para que, nos últimos 3 anos, o perfil do público-alvo fosse, significativamente alterado em 2010, pois, no quadro atual, 60% do corpo discente é composto por alunos chineses. Desde então, os membros responsáveis pela direção têm se mobilizado para assegurar a criação de um espaço pedagógico capaz de favorecer a aprendizagem do idioma português brasileiro e, assim procedendo, contribuir, por um lado, com o processo de socialização e de sociabilização entre essas crianças e jovens que integram o corpo discente. Por outro lado, as atividades didáticas que qualificam esse novo espaço visam a uma inserção mais qualificada em todas as atividades previstas no Projeto Pedagógico da instituição, por cuja planificação responde o seu corpo docente. Assim sendo, é sobre a reconstrução desse espaço didático-pedagógico que incide o foco deste relato de experiências, visando à complementação e/ou reinterpretação de práticas dos docentes de PLE, quanto ao ensino-aprendizagem significativo do português brasileiro.

2. Revisão da proposta didática: uma necessidade

As experiências decorrentes dos procedimentos adotados pela escola, durante os anos anteriores ao de 2010, atualmente pontuadas como acertos e erros, ocorreram de modo a que se adotasse um conjunto de medidas paliativas, com vistas a atender o número cada vez mais crescente de matrículas que passou a ocorrer. Contudo, os resultados obtidos não se fizeram satisfatórios, principalmente, pelo fato de esses alunos serem submetidos a avaliações contínuas a cada semestre das séries cursadas e, ainda, naquelas referentes ao término de cada ciclo. Buscava-se, portanto, assegurar grau de proficiência de aprendizagem e domínio de conhecimentos linguísticos e não-linguísticos, exigidos para a promoção de uma série para a outra dos Ciclos referentes ao Ensino Fundamental e Médio, à semelhança do que é oferecido aos alunos brasileiros.

Tais conhecimentos deveriam responder pela compreensão dos conteúdos propostos em cada disciplina do currículo concernentes às atuais propostas didáticas, o que abarcava participação ativa nas aulas referentes a leituras significativas de textos, realização de exercícios orais e escritos, avaliações e provas, entre outros quesitos. Entretanto, o pouco avanço no conhecimento do idioma impedia que esses alunos chineses dialogassem com seus professores ou colegas brasileiros, bem como com todos os funcionários do espaço escolar. Acrescenta-se a essas condições de aprendizagem a situação de desmotivação pelo fato de esses discentes não conseguirem acompanhar as aulas regulares, comprovada pelo baixo grau de desempenho refletido nas notas. Segundo a direção, em algumas das atividades propostas - aquelas em que eles não precisavam fazer uso constante da língua portuguesa, ou ainda quando era possível fazer algumas associações, como por exemplo, em aulas de matemática, artes, música e educação física - os resultados de aprendizagem eram parcialmente satisfatórios. Nesse sentido, os problemas de compreensão eram associados a não proficiência de uso da língua escrita oficial; razão pela qual, fomos convidados para elaborar uma proposta de educação continuada para o corpo docente que atuava nas aulas de Português como Língua Estrangeira.

2.1 Objetivos e subsídios para a elaboração da proposta

A planificação pelo corpo docente da proposta a ser elaborada colocaria em relevo dois objetivos: a) estender o grau de socialização e sociabilidade entre todos os alunos do corpo discente - o que deveria ser assegurado pela proficiência em comunicação oral; b) contribuir com o desenvolvimento de proficiência exigido pelas disciplinas do núcleo comum da matriz curricular regular, quanto ao domínio dos conhecimentos linguísticos, necessários para a compreensão de conteúdos propostos pelas disciplinas do núcleo comum da referida matriz - o que deveria ser assegurado pela proficiência em comunicação escrita.

2.2 Situação didática encontrada: identificação de dificuldades

A construção de uma proposta que nos permitisse atingir os objetivos delineados no item anterior implicou a necessidade de um levantamento do cenário pedagógico vigente naquele momento, com vistas a identificar encaminhamentos que, propostos, contribuiriam para superar as dificuldades vivenciadas no cotidiano de práticas escolares, já implantadas. Fundamentados no pressuposto segundo o qual a identificação de novas práticas de linguagem não oferece o objeto de ensino a ser ensinado ou aprendido, mas possibilita identificar a propriedade ou impropriedade com que ele está ou tem sido focalizado, um primeiro passo era saber quais intervenções seriam necessárias ou possíveis de serem encaminhadas. Assim, o propósito era manter, no espaço didático-pedagógico já construído, todas as ações que se faziam adequadas e contribuir para aprimorar ou reinterpretar aquelas que se faziam inadequadas. A coleta desses dados foi obtida por meio de relatos, configurados por uma modalidade de conversão inscrita por atos de fala que marcavam, nitidamente, o papel social dos interventores apenas como parceiros dos professores. Os resultados mais significativos desses primeiros encontros estão abaixo registrados, sob a forma de tópicos, quais sejam:

► quanto a ações que envolviam o corpo docente:

1. foram oferecidas, a todos os funcionários da escola, aulas de língua chinesa, com professores especializados. Acreditava-se que tal medida facilitaria as relações sócio-interativas entre brasileiros e chineses; todavia, a dificuldade do brasileiro na aprendizagem do chinês, ou a inviabilidade de frequentar as

aulas, em razão dos horários em que foram oferecidas, impediu que o projeto fosse planejado a contento;

2. foram contratados professores que já atuavam no ensino de português para chineses em igrejas ou espaços culturais, localizados nos bairros onde estão alocados boa parte dos membros da comunidade chinesa. Esses professores, no entanto, não eram licenciados em Letras-Português e, também, não apresentavam nenhuma formação em PLE;
3. foram convidadas professoras do magistério, com experiência em alfabetização, para ministrar aulas de português para os discentes chineses, cuja idade cronológica possibilitava designá-lo por “público infantil”; contudo, essas professoras alfabetizadoras, nunca haviam exercido esse papel social no campo acima mencionado. Esforçadas, valiam-se de suas práticas de docência em alfabetização para falantes nativos e, intuitivamente, tentavam responder às dificuldades vivenciadas pelos discentes estrangeiros, no dia a dia.

Ressalta-se, nesse contexto, que:

1. um único professor, formado em Letras, com atuação na própria escola há anos, responsabilizou-se por dar assistência a alunos classificados por ele como “avançados”;
2. as atividades didático-pedagógicas, voltadas para o ensino de português para alunos chineses eram designadas “aulas de reforço” e ministradas no período da tarde, tendo por parâmetro as dificuldades de compreensão das atividades desenvolvidas no período da manhã, em aulas do currículo regular.

► quanto a ações que envolviam o corpo discente:

1. alguns alunos já frequentavam as aulas há mais de 1 ano, razão por que conseguiam acompanhar, com certa flexibilidade, as aulas regulares e, por isso, eram dispensados das aulas de “reforço” em língua portuguesa;
2. uma parcela de alunos, sobretudo de ingressantes, dominava o sistema grafo-fonético do português, oralizando, satisfatoriamente, textos que lhes eram apresentados; todavia, esses alunos não compreendiam, em absoluto, o conteúdo desses textos, ou seja, não eram capazes de construir sentidos;

3. um grupo reduzido de alunos, recém-chegados ao Brasil, cuja faixa etária oscilava entre 6 e 9 anos, só conseguia dizer o próprio nome; inclusive, alguns deles não haviam recebido o letramento inicial em língua chinesa e, por isso, foram inseridos em aulas de alfabetização com professores chineses e brasileiros, para a aprendizagem dos distintos sistemas alfabéticos - o chinês e o latino;
4. alguns alunos não haviam sido matriculados regularmente na escola, pois eram membros da comunidade acolhida pelo colégio, mas também gozavam do direito de aprender o português, em horários especiais, como aos sábados;
5. esses alunos, de modo geral, dialogavam apenas com os membros da comunidade e, em língua chinesa, não se relacionando com os brasileiros. Os professores, no entanto, não conseguiam detectar se esse distanciamento se dava por motivos de “timidez” ou pelo não-domínio do português.

► quanto a ações referentes aos recursos didáticos:

1. cada professor, consoante suas experiências, selecionou o material que considerava “adequado” para o exercício dessa sua prática de docência e, assim sendo:
 1. para os alunos iniciantes, independente da faixa etária, adotava-se uma tradicional cartilha brasileira;
 2. para os “mais avançados”, trabalhava-se com um livro de PLE, em circulação no mercado nacional;
 3. para os alunos com algum tipo de dificuldade, o material didático se qualificava por cópias de páginas dos livros didáticos, adotados nas aulas regulares para nativos.
2. os recursos audiovisuais e um completo laboratório de informática, disponíveis na escola, não eram utilizados pelos professores de PLE; assim, vídeos, músicas e pesquisas a *sites*, por exemplo, foram desconsiderados pela equipe que ali atuava.

► quanto a ações referentes a procedimentos didáticos:

1. cada professor lecionava de acordo com suas experiências prévias. Desse modo, nenhuma distinção era feita entre o ensino de PLM e o de PLE[2];

2. dois professores usavam, como estratégia didática, o processo de tradução, focalizada na direção português-chinês, razão por que, esses alunos acompanhavam as aulas com dicionários bilíngues e anotavam nos livros e/ou nos textos que liam, e em caracteres chineses, o que não compreendiam. Esse procedimento não se fazia adequado, pois a tradução era literal e a leitura crítico-reflexiva se reduzia a um processo mecânico de descodificação da língua-alvo de aprendizagem para a língua nativa dos falantes;
3. os professores alfabetizadores em língua portuguesa, por sua vez, adotaram uma cartilha e fundamentavam seus procedimentos didáticos em práticas tradicionais: aquela voltada para a redução dos processos de ensino-aprendizagem, centrados na codificação-descodificação das letras constitutivas das formas vocabulares do sistema linguístico do português; por conseguinte, privilegiavam as categorias silábicas para o exercício dessa prática de docência: uma herança que contribuiu para a formação de copistas, quando da invenção da escrita.
4. os demais docentes adotavam procedimentos que não se diferenciavam do modelo de ensino de língua portuguesa para nativos: aquele qualificado como tradicional, cujo foco de incidência são as regras gramaticais da norma padrão e a terminologia referente a classes de palavras, na dimensão morfológica e sintática. Nesse caso, os procedimentos didáticos se qualificavam como decalque do ensino formal da gramática normativa, tendo por ancoragem o princípio da metalinguagem. Em se tratando do ensino centrado nas práticas de leitura de textos escritos, ou na composição escrita de textos, o modelo situacional implicado não pressupunha qualquer contexto capaz de desencadear os processos de compreensão pelo aluno. Em consequência, a própria situação de abordagem, referente ao funcionamento das unidades léxico-gramaticais do português brasileiro, inscrito nos textos produzidos pelos alunos, era modalizada pela ausência de criticidade, o que impossibilitava a reflexão pelo aluno.

3. Situação didática proposta: reinterpretação dos dados coletados

O conjunto desses dados possibilitou-nos pontuar que esse trabalho do corpo docente deixava de considerar a principal ancoragem implicada na aprendizagem

significativa de uma língua: as reais necessidades daquele que se propõe a aprendê-la, bem como a adequação de procedimentos didáticos capazes de orientar o uso dos recursos linguísticos para que o aluno ultrapasse os limites de seus conhecimentos elementares. A variação dos procedimentos adotados pelos docentes, quando analisados, desvelava que todos eles optavam por seguir, linearmente, as orientações do material didático adotado, pois nenhum deles relatou qualquer preocupação com o princípio da interculturalidade.

Segundo Silveira (1998), o exercício de práticas de docência implicadas no ensino do português brasileiro para estrangeiros - principalmente em se tratando de línguas com alto grau de distanciamento, como é o caso do chinês, comparado ao português - não podem prescindir de conhecimentos sócio-histórico-culturais da língua alvo. Tal cancelamento faz com que semelhante ensino se qualifique pelos parâmetros dos processos de “aculturação”. Nesse sentido, os docentes foram orientados a valorizar os recortes sócio-culturais, bem como os implícitos referentes aos modelos pelos quais o brasileiro representa, em língua, seus conhecimentos de mundo. Nesse sentido, tais considerações nos permitiram observar que:

1. muitos profissionais atuantes na área de PLE não apresentam formação específica na área e, sequer, são licenciados para a prática docente^[3]. Entendem, no entanto, que, por serem falantes nativos do português, são capazes de atender às reais necessidades discentes; não dominam, contudo, o funcionamento das estruturas linguísticas do português brasileiro que, empregados como recursos expressivos para o exercício de práticas de linguagem, facultam a representação de conhecimentos de mundo por marco sócio-histórico-cultural; assim, se por um lado, o identifica com outros povos, por outro, deles se diferencia pelo modelo desse mesmo marco. Desse modo, brasileiros e chineses não compartilham de um mesmo modelo de organização sócio-histórico-cultural comum, bem como de uma língua comum. Por conseguinte, o modelo de ordenação e expressão desses conhecimentos, inscritos os processos de produção-discursiva desses dois povos, não se equivalem no espaço de suas práticas sociais, ainda que eles se inscrevam como implícitos culturais nos textos produzidos, em situações interativas. Esta relação língua-cultura não era objeto de reflexão dos docentes e o seu ensino não integrava suas práticas de docência, visto que tais implícitos são

identificados mais facilmente pelos nativos em suas práticas escolares de produção de textos;

2. não se diferencia a abordagem de ensino de línguas para nativos daquela voltada para o ensino de línguas para não-nativos ou para falantes de outras línguas (cf. CHISS e MULLER, 1993; LOBATO e GARGALLO, 2004; MARTINEZ, 2009). Nesse sentido, a abordagem de PLE ainda soa como desconhecida e/ou inédita para muitos desses professores (cf. ALMEIDA FILHO). Portanto, acredita-se que a simples transferência de práticas docentes para nativos seja suficiente para assegurar a aprendizagem dessa mesma língua por estrangeiros;
3. não se consideram as necessidades de aprendizagem do aluno e, por isso, os planos de aula, bem como a produção de material didático adequado são ignorados por esses profissionais - razão pela qual qualquer livro ou material didático funciona como ancoragem para o ensino;
4. muitas das afirmações coletadas eram de ordem empírica; não havia dados teóricos que fundamentassem os procedimentos adotados e tampouco registros escritos dos avanços e/ou das dificuldades por que passavam os docentes e discentes, envolvidos na planificação do projeto.

Os dados, acima considerados, favoreceram a elaboração do projeto orientado por dois grandes propósitos:

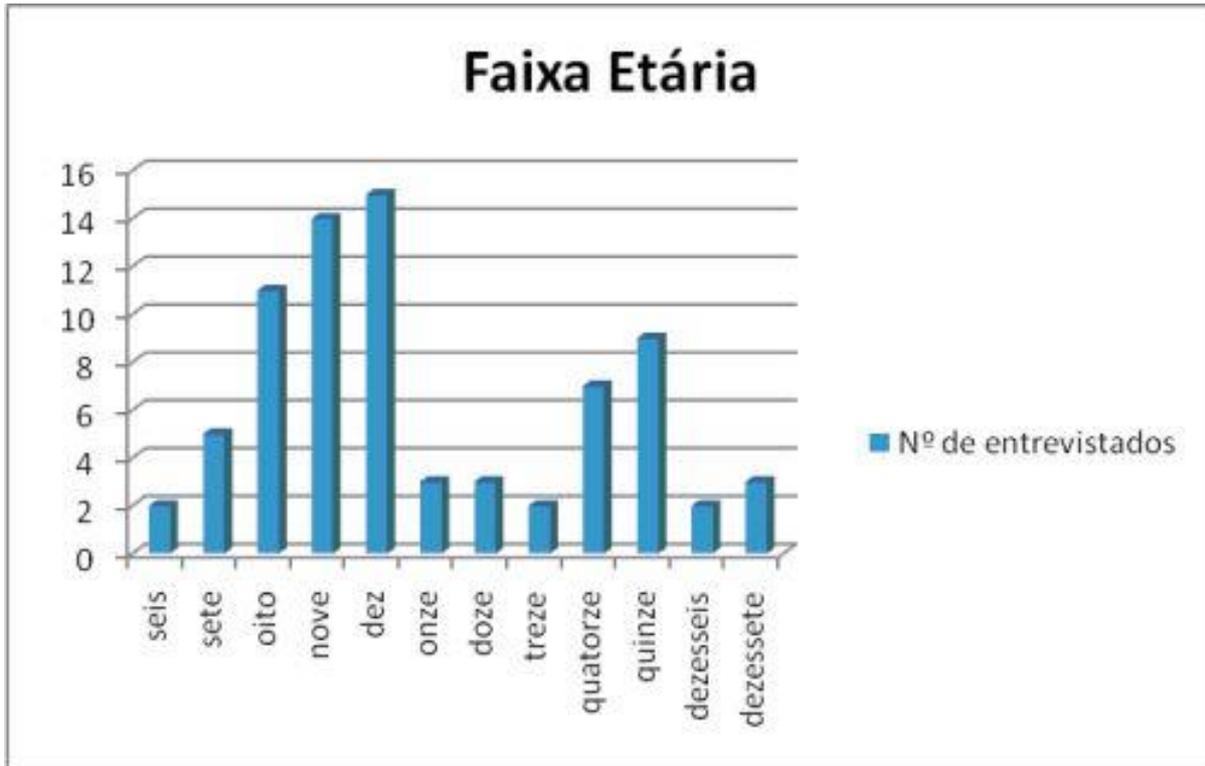
1. reconstruir e/ou reformular os módulos de ensino para as crianças e adolescentes chineses, de acordo com os resultados obtidos em uma *Análise de Necessidade*, formulada e elaborada para que se pudesse avaliar com maior precisão o grau de conhecimentos linguísticos dos discentes, de sorte a: a) sugerir o reagrupamento dos alunos por graus de dificuldades; b) diferenciar e dissociar esse novo agrupamento daqueles cuja finalidade eram aulas de reforço;
2. constituir uma equipe de trabalho em PLE, que receberia uma capacitação no que diz respeito:
 1. às semelhanças e diferenças entre ensino-aprendizagem de PLM e PLE;

2. à compreensão dos procedimentos didáticos adotados, tendo como parâmetro uma abordagem pedagógica de caráter interculturalista; razão pela qual passou a se usar o termo “Pedagogia Léxico-Gramatical”, visto que esta funciona como ancoragem para o ensino-aprendizagem das modalidades oral e escrita dos efetivos usos lingüísticos, ou seja, em situação de interação comunicativa (cf. TURAZZA, 2005);
3. à focalização de conteúdos linguísticos, perspectivizados a partir das necessidades dos alunos de PLE, levando-se em consideração que eles não eram falantes nativos;
4. à organização de sequências didáticas que contemplassem a planificação do Projeto Pedagógico daquela instituição de ensino;
5. à constituição e elaboração de material didático adequado.

3.1 Da Análise de Necessidades

As investigações que servem de suporte para o trabalho que realizamos enfatizam a importância de valorizar os conhecimentos prévios já desenvolvidos e arquivados na memória social dos alunos, bem como suas dificuldades comuns e não comuns de aprendizagem. Esses conhecimentos precisam ser identificados e funcionar como vestígios para a construção das sequências didáticas em PLE. Desse modo, um conjunto de obras^[4] forneceu subsídios para que elaborássemos uma Análise de Necessidades, com vistas a orientar a elaboração de um sistema classificatório por grau de conhecimento de usos da língua portuguesa.

A Análise foi aplicada apenas para os alunos que, segundo seus respectivos professores, já falavam ou liam algumas palavras e/ou enunciados simples, o que correspondia a um grupo de 76 alunos, com idades variáveis entre 6 e 17 anos. A faixa dos 8 aos 10 anos era a mais expressiva, totalizando 40 alunos, conforme o gráfico seguinte:



O resultado das Análises de Necessidade apontou que 66 alunos estavam no grau básico de conhecimento do português e apenas 10 alunos se situavam no nível intermediário. Diferente do relato dos professores, a Análise apontou que nenhum aluno avaliado estava no nível avançado. Assim, o perfil^[5] de alunos iniciantes representava 87% dos entrevistados (cf. gráfico 2).



Esses dados favoreceram considerar a necessidade de redistribuir os grupos de alunos selecionados para as aulas de PLE e, para tanto, foram adotados os seguintes critérios de reordenação:

- a. respeito ao grau de dificuldade ou de proficiência dos alunos, considerando-se os resultados obtidos a partir da Análise de Necessidades;
- b. faixa etária;
- c. número de alunos por sala: 15, no máximo.

Foi proposto um curso intensivo, com 3 horas de aulas diárias, de segunda a sexta-feira, totalizando 15 horas semanais[6].

3.2 Da educação para professores: por uma pedagogia léxico-gramatical

A complementação pedagógica passou a ocorrer intensivamente, com dois encontros presenciais por semana, quando se projetava a construção de uma Pedagogia Léxico-Gramatical, entretecida à abordagem interculturalista (cf. GALISSON, 1991; SILVEIRA, 1998). Justifica-se a escolha pela abordagem léxico-gramatical pelo fato de o léxico compreender um conjunto de conhecimentos armazenados na memória social humana, sendo, de acordo com Turazza (1998), o elemento linguístico mais dinâmico que faculta ao usuário de uma dada língua formalizar, por processos de textualização, os conhecimentos construídos cognitivamente, no e pelo discurso. O aluno mesmo estrangeiro, ao ter contato com as palavras da língua que busca aprender, sempre em situação de uso, descobre que as formas vocabulares não são palavras; contudo, ao romper os limites da decodificação mecanicista, descobrirá não só a palavra a que essas formas fazem remissão, mas também uma rede de palavras, organizadas por esquemas mentais que ordenam redes de conhecimentos. A ordenação desses conhecimentos por esquemas apontam serem eles variáveis de cultura para cultura; por conseguinte, a Pedagogia Léxico-Gramatical seria tomada como ancoragem para uma abordagem interculturalista, de modo que os discentes pudessem comparar e confrontar as razões, por exemplo, que levam os brasileiros a dividirem as 24 horas do dia em três recortes temporais, enquanto que os chineses focalizam apenas dois recortes. Tais diferenças justificam, por exemplo, a razão pela qual nos cumprimentamos pelo uso

de três expressões: *bom dia*, *boa tarde* e *boa noite*, enquanto que eles usam o equivalente a duas: o *bom dia* e o *boa noite*.

Nesse sentido, nas relações entre conhecimentos lexicais e conhecimentos do mundo, pressupôs-se que, quanto maior o conhecimento lexical do usuário de uma dada língua, maior será sua possibilidade de compreender o mundo em que se encontra inserido. Desse modo, para que os conhecimentos de mundo fossem ampliados, ou estendidos, o estrangeiro deve realizar algumas operações fundamentais: a) diferenciar e estruturar o léxico; b) diferenciar e estruturar os conteúdos de mundo; c) comparar e diferenciar formas de conteúdos desconhecidos pelos conhecidos, observando que a equivalência entre eles não é unívoca, em razão dos pontos de vista cultural (cf. TURAZZA, 1998; 2005); d) ter como fundamento o fato de que o léxico de uma pessoa não se reduz a um amontoado de palavras isoladas, pois “aprende-se não apenas palavras, mas a nomear e a reconhecer objetos do mundo por tê-los apreendido, por confrontos entre o já conhecido e o não conhecido.”^[7] (SPRENGER-CHAROLLES, 1984:83).

Por conseguinte, os professores foram orientados, a fazer um levantamento de diferentes conjuntos vocabulares que facultassem a constituição de campos lexicais e semânticos que orientariam a elaboração de atividades que ativassem, na memória do aluno, o campo conceptual a que os vestígios léxico-gramaticais faziam remissão. Esse processo de remissão implicava, por um lado, o uso efetivo desse vocabulário e sempre associado a situações vivenciadas pelas crianças.

Elegeram-se, para o cumprimento desse objetivo, alguns eixos temáticos que serviriam de ancoragem para o curso básico, quais sejam: a) identificação, apresentação e designação de pessoas, animais e objetos; b) formas de cortesia e solicitações: cumprimentos, pedidos, agradecimentos, escusas, felicitação; c) localização no tempo e no espaço; d) expressão das necessidades, dos gostos, das emoções; e) designações vocabulares referentes a campos como: alimentação, cores, esportes, família, escola, transporte, festas, trabalho, compras, diversão, emoções, saúde, habitações.

Os resultados obtidos por meio dessa proposta pedagógica léxico-gramatical, configurada por situações de usos, possibilitaram identificar a extensividade ou outras dificuldades dos processos de compreensão, decorrentes do ponto de vista pelos quais os alunos chineses interpretam seus conhecimentos de mundo. Essas

identificações pelos professores, sempre discutidas pela equipe, implicavam a construção de materiais didáticos e propostas de práticas de docência variadas.

Breves considerações finais

Pode-se afirmar que, atualmente, esses alunos têm aprendido a denominar as coisas, as pessoas e as ações por eles desencadeadas, e no idioma português brasileiro, na medida em que os processos de interação comunicativa intra e extramuros se intensificaram. Eles já se expressam com maior grau de segurança e conseguem acompanhar, parcialmente, as aulas do currículo regular. Pouco a pouco, essas crianças e adolescentes começam a compreender o Brasil e os brasileiros, tanto quanto os brasileiros começam a compreender os chineses e a China, até então, deles desconhecida. Trata-se, portanto, de um movimento de reinterpretação da identidade humana, inscrita na diversidade de duas línguas, dois povos e suas culturas híbridas.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*. Disponível em:

<www.estacaodaluz.org.br>. Acesso em: 19 set. 2007.

CHISS, Jean-Louis; MULLER, Maurice. *Recherches en didactique de la langue et des discours*. Paris: INPR, 1993.

ETIENNE, Sophie. *Créer des parcours d'apprentissage pour le niveau A1.1*. Paris: Didier, 2008.

GALISSION, Robert. *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE, 1991.

GIMENEZ, Telma Nunes; FURTOSO, Viviane Bagio. Formação de professores de português para falantes de outras línguas: alguns apontamentos iniciais. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília (Org.). *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: UnB, 2002, p. 41-55.

LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (Org.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004.

MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. Trad. Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2009 [1996]. Original francês.

QUADRO EUROPEU *comum de referência para as línguas* - aprendizagem, ensino, avaliação. Trad. Maria Joana Pimentel do Rosário; Nuno Verdial Soares. Porto: Edições Asa, 2001.

SEDYCIAS, João. Como implementar um programa de português numa faculdade de estudos liberais: problemas e estratégias. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília (Org.). *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: UnB, 2002, p. 127-137.

SELLAN, Aparecida Regina Borges. Ensino de português língua estrangeira e a formação do professor especialista. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua portuguesa: reflexões lusófonas*. São Paulo: Educ, 2006, p. 353-360.

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

TURAZZA, Jeni Silva. *Léxico e criatividade*. São Paulo: Annablume, 2005 [1996].

_____. O léxico em línguas de interface: dificuldades de aquisição de vocabulário. In: SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 93-119.

VIANA, Nelson. Planejamento de cursos de línguas: pressupostos e percurso. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 29-48.

Jeni Silva Turazza

(PUC-SP)

Cassiano Butti

(PUC-SP)

5. Alunos Estrangeiros na Escola Pública do Distrito Federal: Um Retrato de Novos Desafios

Escrito por Marilena Somavilla Bomfim de Andrade - ISSN 2316-6894

Resumo

Averiguou-se que, no período de 2008 e 2009, o quantitativo de alunos estrangeiros (doravante AE) matriculados nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal demonstrou um crescimento do número de matrículas: foram matriculados 230 AE em 2008 e 284 em 2009. Estes AE frequentam as salas de aula sem saber o português e, portanto, enfrentam dificuldades na aquisição/aprendizagem da língua de escolarização, o que torna a comunicação inviável, e compromete a integração social e o desempenho escolar. A legislação brasileira garante ao AE não apenas o acesso à educação, mas também lhes assegura o direito a um tratamento diferenciado que minimize os efeitos da barreira linguística, que tantos obstáculos interpõem ao sucesso acadêmico. Os resultados deste estudo revelaram que a aquisição lacunar da língua portuguesa tem neutralizado as oportunidades de aprendizagem dos AE das diversas disciplinas curriculares, prejudicado a sua socialização e integração à escola, ofuscado a diversidade linguística e cultural representada, no contexto escolar, pelos alunos oriundos de minorias étno-linguísticas e se oposto à política da escola inclusiva. O retrato da realidade dos AE apontou a demanda por uma política linguística afirmativa por parte dos órgãos reguladores do ensino no Distrito Federal para que implementem ações e programas que promovam o ensino de português como segunda língua aos AE visando adaptá-los aos estudos curriculares e integrá-los ao ambiente escolar ao qual pertencem.

Palavras-chave: aquisição/aprendizagem de L2; ensino de PL2 na escola regular; política linguística.

Abstract

It was found that, between 2008 and 2009, the number of foreign students (hereafter AE) enrolled in public schools in Distrito Federal showed a growth in enrollment: 230 AE were registered in 2008 and 284 in 2009. These AE attend classes without knowing

Portuguese and therefore face difficulties in acquiring and learning the language of schooling, without which it makes communication impossible, and undermines social integration and academic performance. The Brazilian legislation guarantees the AE access to education, and also guarantees them the right to differential treatment that minimizes the effects of the language barrier, which mediates many obstacles to academic success. The results of this study revealed that incomplete acquisition of the Portuguese language has neutralized the learning opportunities of the AE of the various curriculum subjects, impaired socialization and integration into the school, overshadowed the linguistic and cultural diversity represented in the school context, for ethno-linguistic minority students and opposed the policy of inclusive schooling. The reality of the AE pointed out the demand for a language policy statement that requires affirmative action and referrals by the education regulatory agencies in the Distrito Federal to implement actions and programs to teach AE Portuguese as a second language a key tool to promote their adjustment to curriculum studies and integration into the school environment where they belong.

Keywords: *Second language acquisition/learning, teaching Portuguese as a second language at school, language policy.*

1 - INTRODUÇÃO

Em resposta aos desafios e novos paradigmas impostos pela globalização e à crise financeira mundial recente, o informativo da Organização Internacional para as Migrações (OIM)[1], de 2008, ressalta que “o movimento de pessoas dentro e através de fronteiras se efetua com vistas a satisfazer os desafios socioeconômicos que a globalização traz consigo e que fazem com que a busca de trabalho propicie a maioria dos movimentos observados neste século”. Atentando-se para esta perspectiva, e reconhecendo-se a posição de liderança que o Brasil vem ocupando no cenário sócio-político-econômico dos países da América Latina e do Cone Sul, percebe-se uma maior entrada no Brasil de imigrantes de países vizinhos e de além-mar.

Por conseguinte, observa-se que maiores oportunidades de trabalho e melhores condições de vida do que aquelas encontradas em seus países de origem tem atraído esse novo fluxo migratório de estrangeiros para o país. Os imigrantes, em geral, vêm acompanhados de suas famílias com filhos em idade escolar e esses acabam por serem matriculados na escola regular.

A legislação brasileira, que assegura a todas as crianças do país o direito à educação, garante, portanto, o acesso dos AE à escola. O impacto dessas matrículas na escola tem demonstrado que o acesso garantido à escolarização dos AE não garante necessariamente o avanço escolar desses alunos. Alguns estudos mostram que a maioria dos alunos oriundos das minorias étnicas tem continuamente experimentado o fracasso escolar. (Scoprem, 1998; Gillborn e Mirza, 2000).

No ensino institucionalizado, a escola ministra as aulas no idioma nacional e o aluno estrangeiro, doravante AE, que não tem domínio dessa língua enfrenta dificuldades de aprendizagem em todas as disciplinas da grade curricular. Aprender a língua portuguesa, portanto, é fator crucial para amenizar essas dificuldades e assegurar a adaptação, alcançar a integração escolar, o aproveitamento e o progresso desses alunos.

Quando a escola regular recebe AEs, com pouca ou baixíssima proficiência em língua portuguesa, ainda em processo de aquisição, como falantes da língua majoritária e matricula-os, sem alternativa, em turmas voltadas para a formação acadêmica de falantes nativos, cursando as mesmas disciplinas, observam-se diversos problemas, dentre eles o não cumprimento do programa projetado para cada disciplina, o pouco aproveitamento e o baixo desempenho do aluno estrangeiro em situação de L2.

Como esperar que os AEs, sem o domínio da língua de escolarização e que trazem para a sala de aula uma percepção do mundo e história distintos, bagagem lingüístico-cultural e interesses diferenciados respondam aos estímulos de forma homogênea pressupondo que todos devam chegar ao mesmo resultado seguindo procedimentos iguais? (Lopes, 2006).

Visando compreender melhor o cenário da realidade dos AEs na escola pública no Distrito Federal e constatar as dificuldades que eles enfrentam nas escolas onde se encontram matriculados, em consequência da falta de proficiência lingüística em português, estabeleceu-se o objetivo desse estudo, ou seja, o de fornecer um retrato dos desafios que se impõem às instituições de ensino regular do Distrito Federal a fim de que empreendam ações que, além de garantir o acesso à matrícula do AE, promova também a sua adaptação aos estudos e o sucesso acadêmico.

2 - O CONTEXTO DA PESQUISA

O enfoque deste estudo, abalizado pelo ambiente linguístico educacional da sala de aula, está voltado para as dificuldades enfrentadas diariamente pelos AE e seus professores, em decorrência da baixíssima ou nenhuma proficiência linguística em português desses alunos.

Nesse contexto, desenvolveu-se essa pesquisa de cunho investigativo e documental, pois a revisão bibliográfica revelou o caráter incipiente do estudo, posto que não há muita pesquisa desenvolvida na área do ensino do português como segunda língua para alunos estrangeiros, com baixa proficiência em língua portuguesa e que são matriculados na rede pública de ensino básico no país.

No contexto da inserção escolar dos AEs nas escolas de ensino fundamental e médio do Distrito Federal, esse trabalho teve como ponto de partida a realização de um mapeamento pormenorizado do quantitativo de AEs matriculados nas escolas de ensino básico, subordinadas à Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, nos anos de 2008 e 2009.

Este mapeamento do quantitativo de AEs matriculados nas escolas do Distrito Federal permitiu a visualização da distribuição desses alunos, de modo a identificar onde há maior concentração de alunos estrangeiros matriculados no período. Uma vez identificada a Diretoria Regional de Ensino (DRE) que possuía o maior número de alunos estrangeiros, foi possível inferir que havia professores nessa Regional com mais experiências vivenciadas, na práxis em sala de aula, com esses alunos. Isso contribuiu para a coleta dos dados, uma vez que pudemos assim revelar se havia alguma tradição de ensino com alunos estrangeiros nas escolas selecionadas.

2.1 - Mapeamentos dos Alunos Estrangeiros no Distrito Federal

Realizou-se um levantamento junto à COSINE^[2] do número de AE matriculados nas 14 Diretorias Regionais de Ensino (DRE) que compõem o sistema educacional do Distrito Federal e, de acordo com esse mapeamento oficial efetuado pela COSINE e registrado no Gráfico I abaixo, foram matriculados 230 AE no ano de 2008 e 284 AE no ano de 2009, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio das 14 DREs. Esse mapeamento permitiu-nos visualizar uma panorâmica do quantitativo de AE

matriculados, da distribuição dessas matrículas nas DREs e da identificação das DRE com maior concentração de AE matriculados.



Gráfico I

Esse levantamento, organizado em formato de gráfico, forneceu dados relativos à distribuição da matrícula dos AEs pelas 14 Diretorias Regionais de Ensino (Gráfico I). Em seguida, a pesquisa propôs-se a interpretar os sentidos desses dados levantados à luz de uma política ou ausência de uma política linguística do ensino do PLE no contexto escolar da cidade de Brasília.

O Gráfico 1 exibe o quantitativo de AE matriculados na rede pública de ensino nos anos de 2008 e 2009, e, ao analisarmos o crescimento da matrícula dos AE nesse período, pode-se notar uma elevação de 29,3% na matrícula destes alunos de um ano para o outro.

A partir desse levantamento o estudo propôs-se a fornecer um diagnóstico da realidade escolar de AE matriculados nas escolas de ensino fundamental e médio do Distrito Federal (DF), a partir das dificuldades enfrentadas diariamente, em sala de aula, por esses alunos e seus professores, em decorrência do nível de proficiência linguística em português desses alunos.

3 - POR UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA DE INCLUSÃO DOS ALUNOS ESTRANGEIROS

Do ponto de vista histórico, explica Romaine (1989), a sociedade tem atribuído à escola o empoderamento para agir como um dos mais importantes instrumentos de socialização. Exerce controle social sobre os alunos, fortalecendo valores vigentes e

ao mesmo tempo rechaçando outros que não se coadunam com o código social aceito pela maioria. Isso coloca o aluno estrangeiro oriundo de uma etnia minoritária, portanto, falante de outra língua e membro de outra cultura, em posição de conflito. Os países de modo geral tem assumido tradicionalmente a mesma linha de política linguística com relação a grupos falantes de outras línguas, que não a da comunidade, que é a erradicação da língua/cultura minoritária e a assimilação por parte dos alunos de minorias da língua/cultura majoritária. Há ênfase na assimilação lingüística onde a língua que deve ser veículo da educação é a língua da maioria, de modo que os alunos devem esforçar-se para assimilar a língua/cultura da comunidade. Nesse sentido, Gouveia e Solla[3](2004, p.31) ratifica que:

A afirmação de que a língua portuguesa é a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e é a língua de acolhimento das minorias lingüísticas confirma que há alunos que não têm a língua portuguesa como língua materna para os quais é preciso encontrar soluções adequadas.

A política de inclusão educacional no Brasil está amparada pela Constituição Brasileira de 1988, nas disposições que garantem o direito de educação para todos e o respeito às diferenças. A consolidação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, no Brasil, ocorreu em 2003 ao ser implantado em 144 municípios, espalhados em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal. Este programa, alinhado com as iniciativas internacionais que assumiram a inclusão escolar como política, veio inaugurar uma mudança no enfoque da política educacional no Brasil, que antes tinha como marco conceitual a integração, evoluindo agora para a política de inclusão na escola (Alves e Barbosa, 2006, p. 22) Esta orientação poderia nos indicar que quando se fala em educação inclusiva levam-se em conta as especificidades dos alunos em sala de aula. Em decorrência disso, ao reconhecê-las, deve-se buscar soluções pedagógicas que efetivamente respondam a estas especificidades.

O desafio para a escola, neste caso, consiste em atender as necessidades educacionais que se lhe apresenta a chegada dos alunos estrangeiros sem o conhecimento da língua portuguesa. Estes alunos encontram dificuldades iniciais para se comunicar em sala de aula com seus professores e com os demais colegas. Além disso, sentem-se encabulados por não entenderem o que se fala e tem medo de se expressar em português. Em conseqüência, sentem-se desmotivados, não se

adaptam às regras da disciplina escolar e acabam por ser discriminados. (Caldeira et alli, 2004)

Quando nos confrontamos com a situação do aluno estrangeiro, sem o domínio da língua portuguesa nas salas de aula das escolas da rede pública no Distrito Federal, percebemos que há que se refletir sobre essa realidade, registrando-a em nosso discurso, analisando-a e levantando dados que revelem como a SEEDF, a escola e os professores têm lidado com essa questão. É importante lembrarmos que de acordo com o princípio da inclusão, a escola deve acolher o aluno estrangeiro, representante legítimo de uma minoria lingüística, étnica e cultural, e criar condições para que ele se desenvolva integralmente. A asserção anterior está embasada em legislação do CEDF que atribui à escola a função de matricular e dar tratamento especial ao aluno estrangeiro.

Esta referência à principal dificuldade que encontram os alunos estrangeiros matriculados no sistema escolar, isto é, a não proficiência na língua de escolarização, reportou-nos à experiência do aluno estrangeiro, de origem oriental, representante, portanto, de uma língua tipologicamente muito distante do português, matriculado numa das escolas da DRE PP/C. O desempenho acadêmico deste aluno no seu país de origem colocava-o numa posição de excelência em todas as disciplinas do currículo. Porém, ao ser matriculado na referida escola, na série condizente com sua faixa etária e tendo cursado todo o ano letivo, não foi aprovado por não ter conseguido cumprir as metas das disciplinas. Vale ressaltar que este aluno tinha baixa proficiência em língua portuguesa e ainda estava em processo de aquisição. O resultado negativo deveu-se ao fato de que seu grau de aquisição/aprendizagem da segunda língua não fora suficiente para fazer face ao padrão exigido pelo conteúdo curricular estabelecido.

Caberia, pois, um questionamento quanto ao critério empregado pelo sistema escolar para garantir a adaptação aos estudos a que este aluno faz jus. De fato, já existe um enquadramento legal emitido pelo Conselho de Educação do Distrito Federal, na sua Resolução nº 1/2005-CEDF, de 02/08/2005, no Art. 118 e §1º §2º, que garante ao aluno estrangeiro tratamento diferenciado na adaptação e avaliação dos conteúdos curriculares, justamente para minimizar os efeitos da barreira lingüística que se interpõe entre o aluno e seu desempenho acadêmico. Infelizmente, o que podemos constatar é que se esta dificuldade imediata não for sanada, ela pode

causar diversos e sérios prejuízos aos AEs, desmotivando-os em prosseguir com seus estudos e, assim, acarretando danos quiçá irreparáveis à sua escolarização. Enfim, considerando o desafio de se operacionalizar a inclusão efetiva dos alunos estrangeiros nas escolas públicas do Distrito Federal, vejamos o que traz o texto das Diretrizes Pedagógicas da SEDF, para o quinquênio 2009/2013:

A instituição educacional deve proporcionar a diversificação e a apropriação dos seus conteúdos, visando ao desenvolvimento de competências pelos alunos para que [...] compreendam e atuem no mundo em que vivem [...] a construção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças entre os alunos e que, ao mesmo tempo, considerem essas diferenças como elementos ricos de trabalho, promovendo uma constante interação entre os pares, é um princípio fundamental na perspectiva de assegurar uma educação de qualidade.

Convém lembrar que a parceria com a Universidade, cujo interesse em promover uma relação de cooperação com a sociedade visa, sobretudo, implementar ações de extensão para o fomento do ensino, da pesquisa e do desenvolvimento social, pode ser um recurso adequado para sanar a dificuldade do aluno estrangeiro com a língua majoritária. A Universidade dispõe de programas que oferecem cursos de português como segunda língua a toda a comunidade estrangeira do Distrito Federal, e, além disso, oferece cursos de formação de capacitação de professores para atuarem na área de ensino de português como segunda língua. Essa área de especialização é um recurso disponível na região que não pode ser desperdiçado.

4 - AE SEM DOMÍNIO DA LÍNGUA DE ESCOLARIZAÇÃO

4.1 - O desafio para a escola e para os professores

A diversidade cultural e lingüística, hoje presente nas escolas, é confirmada pela presença crescente de alunos estrangeiros que falam outras línguas, que não o português, e pertencem às mais variadas origens culturais. Frente a esta realidade, o acolhimento desses alunos na escola coloca um desafio: o de integrá-los à escola, inserindo-os no processo de escolarização, para que lhes seja garantida as mesmas oportunidades de progresso escolar que têm a maioria dos alunos nativos.

Quando a escola reconhece a riqueza da diversidade, encarando-a positivamente como uma grande oportunidade de capitalizar novas aprendizagens, está consolidando o princípio da escola inclusiva, pois defende a idéia de que a diversidade deve ser aceita e respeitada, na cultura e na língua do outro. Todavia, a escola não tem reconhecido, quando recebe os AE, que há um grande descompasso entre a matrícula do AE em uma determinada série, segundo o critério da faixa etária, e o nível de proficiência linguística em português desse aluno para acompanhar o desenvolvimento do conteúdo curricular da mesma série.

De acordo com Pessini (2004) a baixa proficiência na língua de interação em sala de aula, de *per se*, coloca o AE numa relação de desigualdade com os demais, onde as chances para um desenvolvimento social e acadêmico serão mínimas, a menos que se tomem providências para superar a limitação imposta pela barreira linguística, que interfere nas oportunidades de sucesso de aprendizagem do aluno nas diversas disciplinas do currículo e na sua verdadeira integração à escola.

Não é essa a essência das atuais políticas públicas de educação que buscam incluir e garantir uma educação de qualidade para todos? (Freitas, 2006)

Para melhor retratar a realidade dos AE sem domínio da língua de escolarização foi importante pesquisar, também, o que os professores tinham a dizer com relação às dificuldades que esses alunos apresentam em sala de aula. Os professores que atuam junto aos AE, quando se deparam com as dificuldades enfrentadas por estes, percebem-se angustiados por não contar com o apoio de nenhum projeto pedagógico ou orientação da DRE, da SEDF, de recursos ou capacitação que os auxilie a encaminhar a questão.

A despeito da vontade dos professores de ajudar seus AE a superar a barreira linguística, não é plausível esperar que apenas o professor ajuste sua prática pedagógica para lidar com esses alunos em sala de aula, sem que lhe sejam providos o devido preparo, necessário para ensinar o português com a abordagem de segunda língua, o projeto pedagógico da escola para adaptar estes alunos à língua-alvo e as diretrizes norteadoras da SEDF, DRE e escola para implementar ações que visem a integração desses alunos à realidade escolar.

Os professores que recebem os AE em suas salas de aula, na rede pública de ensino do Distrito Federal não tiveram a formação específica para lecionar português como segunda língua; sentem-se despreparados, não confiantes, o que é

perfeitamente compreensível. Muitos deles desconhecem que, atualmente, poderiam contar com recursos humanos qualificados para desenvolver programas de formação de professores de português para estrangeiros.

Tivemos, durante a pesquisa, a oportunidade de constatar ações isoladas, circunstanciais, não-institucionais. Como aquela em que a escola designou um professor que se encontrava disponível para dar aulas de reforço na língua portuguesa, no turno contrário, a um grupo de alunos chineses. Instituiu-se por iniciativa da direção, uma turma que funcionava no turno contrário às aulas, no intuito de dar solução a esta questão. Tratou-se de uma iniciativa pontual, em resposta à demanda dos alunos estrangeiros matriculados nessa escola e que não tinham o domínio da língua portuguesa. O contexto foi favorável à união de forças: por um lado, havia um professor com disponibilidade de horário buscando uma solução para melhorar o rendimento escolar desses alunos, e, por outro, uma turma de alunos com necessidade de aulas extras que visassem o aprimoramento da língua de escolarização.

Entrevistando o professor que lecionava português para os alunos chineses revelou-se que ele gostaria de ter mais contato com profissionais especializados no ensino de português como segunda língua, pois verificara *in loco*, que não se pode ensinar o português como L2 empregando-se a mesma abordagem de ensino de português como língua materna.

Observou-se, portanto, que os professores apresentaram soluções ou, no mínimo, medidas para minimizar as dificuldades dos alunos à integração no sistema escolar brasileiro.

Dentre as medidas ressaltadas destacaram-se aquelas apontadas por alguns professores e cujo teor transparece nos excertos abaixo:

Professor 1:

O grande problema é que eles têm que começar do zero. Eles não entendem nada; no começo é como se eles estivessem aqui por estar. Acho que eles deveriam passar por uma língua, um intercâmbio entre chinês e português, por exemplo. Mas, que eles tivessem um português básico, como tem inglês básico, para que eles pudessem interagir antes de entrar realmente na matéria. Deveriam ter assim a

matéria básica de português, e depois eles entrariam em sala de aula, porque acho que o grande problema é que ele é matriculado como se fosse normalmente um aluno capacitado.

Professor 2:

A gente está falando do aluno estrangeiro, né? Bem, quando um aluno brasileiro vai estudar num outro país, como é feito isso? Esse aluno, antes de iniciar o curso ou paralelamente ao curso, tem o curso de idiomas. E ponto final. O problema já está resolvido há muito tempo. Esse aluno deveria freqüentar num horário de aula a matéria que ele aprende no ensino médio, as matérias diferenciadas, e, no turno oposto ele deveria fazer um curso paralelo de idiomas. Se eu fosse estudar na China, ou no Japão, na Alemanha ou na Itália, eu teria que ficar 03 meses estudando, antes ou durante. O aluno vai ter a garantia de se matricular, mas, antes de efetuar a matrícula, ele, deverá demonstrar um coeficiente de rendimento em português para poder ingressar na sala de aula, porque o professor tem 40 alunos, tem 600 alunos em uma escola e 01 ou 02 estrangeiros. Ele não pode direcionar sua prática pedagógica para esses alunos.

Professor 3:

Eu não sei como é que feito o contrário. Eu acho que a criança, quando vai para outro país, ela primeiro aprende a língua do país; ela é obrigada a aprender durante um determinado tempo a língua.

Percebe-se nessas citações de professores entrevistados uma convergência de respostas, dos professores de AEs quanto à origem das dificuldades encontradas por esses alunos, ou seja, o não-domínio da língua portuguesa. Por conseguinte, há consenso entre os professores que atuam no contexto escolar onde estão inseridos os AEs quando afirmam que esses alunos deveriam primeiramente passar por um curso de português básico, antes do início do ano letivo, ou concomitante a ele, no turno contrário ao das aulas, a fim de melhor se adaptarem à escola.

4.2- Novos Desafios para os Órgãos Reguladores de Ensino no Distrito Federal

No contexto desta pesquisa, os AE oriundos de minorias lingüísticas diversas tem acesso à escola porque precisam estar inseridos no sistema escolar condizente com sua faixa etária e porque a lei brasileira lhes garante o ingresso na escola. Suas famílias escolheram o Brasil como país de adoção e seus filhos precisam estar inseridos no sistema educacional, como meio de garantir direitos e deveres, e, a aprendizagem da língua portuguesa, nesse caso, assume uma importância crucial, pois é a ferramenta necessária para que esses alunos possam alcançar integração na sociedade, à qual agora pertencem, e praticarem o exercício da cidadania estendida.

A solução para cuidar da aprendizagem suficiente do português para o bom aproveitamento escolar e para a não interferência no andamento do ensino aos alunos locais ultrapassa a alçada da escola. São necessárias ações das autoridades educacionais propícias à integração escolar destes alunos para impedir que se afastem da língua e da cultura do país que os acolhe.

Com base em situações semelhantes que já visualizamos em países de língua portuguesa há que se aconselhar os órgãos reguladores da educação, em particular à SEEDF, sugerindo-lhes a implementação de política lingüística que vise apoiar esses alunos na aprendizagem da língua-alvo antes do início do ano letivo ou durante o mesmo período. Outra ação educacional, preventiva e necessária, para se alcançar atingir esse objetivo é a capacitação de professores para ministrarem o português aos alunos estrangeiros.

A solução dos intrincados problemas dos alunos estrangeiros com dificuldades na língua portuguesa vai além da esfera escolar. Para encaminhar esta questão há que se unir esforços isolados dos órgãos reguladores da educação no Distrito Federal. Pressupõe-se uma atitude ativa da SEDF, da DRE e das escolas, no sentido de capacitar os professores para ensinar diferenciadamente a língua de escolarização ao aluno estrangeiro antes do início do ano, ou mesmo durante o período letivo, no turno contrário às aulas. Dessa forma, as políticas educacionais que visam a integração escolar desses alunos estarão combatendo seu insucesso na escola e impedindo que se afastem da língua e da cultura do país que os acolhe e realizando a inclusão de fato desses alunos.

A SEEDF poderia implementar ações que visassem adaptar esses alunos à aprendizagem da língua-alvo antes do início do ano letivo ou mesmo durante o período letivo, no contra-turno das aulas. Poderia disponibilizar nos CILs ou nas escolas um programa de ensino de PLE intensivo, antes do aluno ingressar no ensino fundamental ou médio. Poderia contratar professores de português como segunda língua para trabalhar com esses alunos estrangeiros. Poderia promover a formação continuada dos professores da SEEDF em convênio com a Universidade de Brasília. A iniciativa de formar professores para ensinar o português como segunda língua e de capacitá-los por meio de cursos rápidos, ministrados por professores universitários especializados nessa abordagem de ensino, deve partir da SEDF.

5 - CONCLUINDO

Alunos estrangeiros têm sido matriculados na rede pública de ensino do Distrito Federal e tem freqüentado as salas de aula sem um comando básico do português. Eles fazem parte das minorias lingüísticas das escolas e não recebem qualquer tratamento especial a que têm direito.

O impacto dessas matrículas na vida da escola tem demonstrado que as instituições brasileiras de ensino regular no Distrito Federal, ainda não estão preparadas para receber esses alunos. A Escola não tem reconhecido a existência dos problemas oriundos da baixa proficiência lingüística em português desses alunos, não tem suscitado reflexão sobre a situação deles, e, portanto, os têm relegado à invisibilidade.

Quando se confronta com a situação do aluno estrangeiro, sem o domínio da língua portuguesa, nas salas de aula das escolas da rede pública no Distrito Federal, percebemos que há que se refletir sobre essa realidade, registrando-a, analisando-a e levantando dados que revelam como os órgãos reguladores do ensino no Distrito Federal como o Conselho de Educação do Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, as Diretorias Regionais de Ensino e, em última instância, as escolas e os professores tem lidado com esta questão.

Cabe, portanto, diante dessa realidade, promover uma reflexão, uma providência sobre o tipo de política lingüística educacional a ser aplicada para o AE matriculado nas escolas públicas de EF e EM do Distrito Federal, que, a despeito da

baixa proficiência na língua de escolarização, faz jus à aquisição/aprendizagem da segunda língua, para que se possa capacitar este aluno até o ponto em que ele consiga acompanhar os estudos nas séries escolares, condizentes com a faixa etária do fluxo comum da escola, onde a língua majoritária é o veículo educacional.

Reconhecemos, portanto, que compete à escola valorizar a diversidade cultural e lingüística dos alunos estrangeiros, respeitando a diferença, a identidade étnica, o sistema de crenças e valores ao qual pertencem os alunos estrangeiros e, principalmente, assegurando o direito ao ensino da língua portuguesa a estes alunos, que lhes proporcionará, conforme enfatiza Barbulescu (2005, p.4), “[...] a capacidade de expressão e compreensão da língua portuguesa, como instrumento de plena integração [...]”.

Quando se reconhece a riqueza da diversidade, encarando-a positivamente como uma grande oportunidade de capitalizar novas aprendizagens, está consolidando o princípio da escola inclusiva, pois defende a idéia de que a diversidade deve ser aceita e respeitada, na cultura e na língua do outro.

Enfim, acreditamos que o esforço dessa pesquisa, da qual trouxemos aqui apenas um recorte, ainda que embrionária e fragmentada, a partir dos dados revelados já possa nos servir para despertar o olhar do Poder Público, responsável pela educação no Distrito Federal, com vistas a buscar e encontrar soluções para diminuir as dificuldades impostas pela barreira lingüística que separa os AE do sucesso escolar e social, para que possam compartilhar das mesmas oportunidades de aprendizagem dos alunos nacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, D. e BARBOSA, K. Experiências educacionais inclusivas: Refletindo sobre o cotidiano escolar, *In: Experiências Educacionais Inclusivas Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006, pp. 15-23, [Consult. 24 de julho de 2009]

Disponível em: <http://www>

portal.mec.gov.br/seesp/.../experienciaseducacionaisinclusivas.pdf

BĂRBULESCU, G. *O Ensino do Português como Língua Estrangeira para Alunos de Língua Romena*. Universidade Internacional de Lisboa - Centro de Estudos

Multiculturais, Lisboa: 2005. [Consult. 09 junho de 2009] Disponível em: www.multiculturas.com/textos/PLNM_romenofonos_Georgiana-Barbulescu.pdf

CALDEIRA, E., PAES, I., MICAELLO, M. e VITORINO T. **Aprender com a diversidade: um guia para o desenvolvimento da escola**. Ministério de Educação: Lisboa, 2004. [Consult. 17 de maio de 2009] Disponível em: http://www.acidi.gov.pt/docs/Publicacoes/Entreculturas/guia_diversidade.pdf

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação, **Diretrizes Pedagógicas 2009/2013**. Subsecretaria de Educação Básica, 2008, Brasília: Governo do Distrito Federal: [Consult. 8 junho de 2009] Disponível em: http://www.se.df.gov.br/300/30001007.asp?ttCD_CHAVE=14213

FREITAS, S. N. **Uma escola para todos: Reflexões sobre a prática educativa**. In: Inclusão: Revista de Educação Especial, Brasília: Secretaria de Educação Especial, pp. 37-40, Dez/2006

GILLBORN, D.; MIRZA, H. **Educational Inequality - Mapping Race, Class and Gender: a synthesis of research evidence**. London: OFSTED, 2000.

LOPES, M.A.G. **A prática da aula e suas dificuldades**. in Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências. Portugal: Porto Editora, 2006.

PESSINI, M. **A Aquisição Do Português Escrito Por Alex, Entre O Paraguai E Brasil: Um Estudo De Caso**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2003

PORTUGAL, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural-SCOPREM, **Base de Dados Entreculturas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1998.

ROMAINE, S. **Bilingualism**. 1st ed., Oxford, Basil Blackwell Ltd., 1989.

[1]A OIM é uma organização intergovernamental criada em 1951. É a organização líder na área de migrações e estabelece parcerias com agências governamentais, entre governos e não governamentais. Está comprometida com o princípio de que a migração humana ordenada traz benefícios para os migrantes e para a sociedade.

[2]COSINE- Coordenação de Supervisão Institucional e Normas de Ensino

[3]Adelina Gouveia e Luísa Solla - São as autoras do documento intitulado: Português Língua do País deAcolhimento: Educação Intercultural, p. 31, disponível em: www.acidi.gov.pt/docs/Publicacoes/.../Portugues_lingua_N4.pdf

6. Bilinguismo de Escola: Português para Estrangeiros no Contexto da Escola Bilíngue (Português/Inglês)

Escrito por Elisa Sobé NEVES - ISSN 2316-6894

Resumo

O ensino de Português para estrangeiros no contexto da escola bilíngue (Português/Inglês) oferece um excelente campo de investigação em Linguística Aplicada, pois há uma crescente tendência no mundo globalizado de abertura de escolas bilíngues, as quais recebem alunos estrangeiros oriundos de diversos países e culturas. Para isso, as escolas precisam estar preparadas para enfrentar os desafios no que se refere ao ensino e a aprendizagem de Português como Segunda Língua (PSL)/Língua Adicional (PLA).

Palavras-chave: Português para estrangeiros, contexto bilíngue, desafios

Abstract

Teaching Portuguese to foreigners in the context of a bilingual school (Portuguese/English) offers an excellent field for research in Applied Linguistics because there's an increasing tendency in the globalized world for the opening of bilingual schools, which receive foreign students from various countries and cultures. For this, schools need to be prepared to face the challenges regarding to teaching and learning of Portuguese as a Second Language (PSL) /Additional Language (PAL).

Key-words: Portuguese for foreigners, bilingual context, challenges

1. Introdução

O ensino de Português para estrangeiros no contexto da EB[1](Português/Inglês) no Brasil é campo pouco explorado, precisando ainda da atenção dos pesquisadores em Linguística Aplicada. Pesquisas sobre os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem de Português como Segunda Língua (PSL),

ou Português como Língua Adicional (PLA) são de fundamental importância não somente para as EBs, mas também para as escolas públicas e particulares, visto que há uma crescente demanda de estrangeiros oriundos de diversos países que fazem do Brasil a sua pátria por um determinado período de tempo.

A permanência de estrangeiros no Brasil exige que as escolas estejam preparadas para atender este novo público, oferecendo-lhes educação de qualidade e promovendo o real aprendizado da língua portuguesa. Essa nova realidade no contexto escolar brasileiro está diretamente relacionada com a globalização, pois ao ampliar as relações entre nações e ao abrir as fronteiras que antigamente separavam povos e culturas, os cidadãos do mundo agora têm a possibilidade de circular pelos países com mais facilidade. Nas palavras de Rajagopalan (2003, p. 57), “queiramos ou não, vivemos em um mundo globalizado. Entre outras coisas, isso significa que os destinos dos diferentes povos que habitam a terra se encontram cada vez mais interligados e imbricados uns nos outros (...)”.

Diante das mudanças em nível cultural, social, econômico e geopolítico que o mundo enfrenta neste novo milênio, é eminente a necessidade de se relacionar com outros povos, conhecer novas culturas, e principalmente de se comunicar em outras línguas. É preciso estar aberto ao intercâmbio com outras nacionalidades, e mais do que isso, estar disposto a aprender línguas. Rajagopalan (2003, p. 25) comenta sobre essa realidade e afirma que esta realidade está “marcada de forma acentuada por novos fenômenos e tendências irreversíveis como a globalização e a interação entre culturas, com conseqüências diretas sobre a vida e o comportamento cotidiano dos povos (...)”.

Sob essa perspectiva, o ensino e a aprendizagem de línguas fazem parte destas novas tendências e realidades, entrando no palco das grandes discussões sobre melhores estratégias de ensino, metodologias, materiais e livros didáticos, formação de professores, entre muitos outros assuntos pertinentes ao campo de pesquisa em Linguística Aplicada e disciplinas de contato.

Percebo então, a importância das EBs neste cenário, uma vez que desempenham um relevante papel social e educacional ao preparar os cidadãos para essa nova realidade que atinge dimensões planetárias. Voltando o foco para o Brasil, mais precisamente à capital federal, observo certo contingente de estrangeiros que permanecem na cidade por um período mínimo de dois anos. As famílias de

estrangeiros, em sua maioria diplomatas e funcionários de embaixadas, precisam colocar seus filhos na escola. Qual a melhor opção? A EB, é claro! A EB (Português/Inglês) oferece às famílias uma educação de qualidade, visto que o currículo é internacional, o calendário escolar é diferenciado (o ano letivo inicia em agosto e termina em junho), os alunos aprendem Inglês e Português no Ensino Fundamental e, se permanecerem na escola até o Ensino Médio, os alunos aprendem mais duas línguas estrangeiras. No último ano do Ensino Médio a escola oferece dois programas: um internacional, que prepara os alunos para ingressar em universidades no exterior; e outro nacional, que tem como objetivo preparar os alunos para o Vestibular no Brasil.

A EB oferece aos alunos um contexto de ensino e aprendizagem diferente daquele encontrado em escolas regulares públicas ou particulares. A EB hoje, no Brasil, é reconhecida pela qualidade da educação oferecida aos alunos e também pelas suas especificidades. A seguir, antes de iniciar a discussão sobre o ensino de Português para estrangeiros, pretendo levantar alguns tópicos importantes no que se refere à situação e ao contexto mais específico das EBs no Brasil, para que se compreenda melhor a proposta de ensino da língua portuguesa para estrangeiros.

2. A escola bilíngue (Português/Inglês) no Brasil: situação e contexto

Atualmente, o número de EBs cresce no Brasil a cada ano. No dia 22 de janeiro de 2010 o Jornal O Estado de São Paulo publicou uma matéria sobre o salto no número de EBs no Brasil, de 145 em 2007 para 180 em 2009, registrando assim um aumento de 24% no período. Mesmo com todo esse crescimento, as EBs atuam no mercado nacional sem uma legislação específica que as regule e sem a orientação das Secretarias de Educação de cada estado. Nem mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LEI 9394/96, prevê com clareza a situação das mesmas no Brasil. Um exemplo claro desta situação no país é o parecer do Conselho Estadual de Educação de São Paulo ao conceder à Escola Suiço-Brasileira a autorização de funcionamento, não mais como Curso Experimental Bilíngue, e sim, como Ensino Básico Regular.

No presente caso, constata-se que a requerente foi autorizada a funcionar como Curso Experimental Bilíngüe, em caráter de experiência pedagógica, quando estavam em vigor as Leis Federais números 4.024/61 e 5.692/71. Porém, com o

advento da nova LDB - Lei Federal nº 9.394/96 - a competência das escolas para formular e executar suas propostas pedagógicas ficou clara: respeitada a base nacional comum, os sistemas de ensino e as unidades escolares têm autonomia para organizar o currículo de acordo com "as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela." (Artigo 26). A Indicação CEE nº 21/97, acima citada, destacou bem esses princípios flexibilizadores da LDB e concluiu que as experiências pedagógicas autorizadas por este Conselho, nos termos da Lei Federal nº 9394/96, são consideradas como projetos pedagógicos regulares. Os cursos ministrados pela escola devem perder a denominação "experimental". (http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa_447_02.htm)

Penso então que devemos nos preocupar com esses dados e exigir dos órgãos competentes que prestem atenção às novas tendências mundiais e elaborem diretrizes que atendam às necessidades das escolas bilíngues no Brasil. Devido à complexidade que envolve o assunto, não me deterei a tais questões, pois pretendo discutir sobre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa para estrangeiros no contexto da EB (Português/Inglês), mais precisamente, na capital federal. Deixo esta questão em aberto para que seja analisada e refletida pelos leitores e pesquisadores, e quem sabe estudos futuros possam explicar melhor a situação na qual se encontram as EBs no Brasil.

No que se refere ao contexto da EB, é preciso compreender que muitas são suas especificidades, e que toda a estrutura da escola é organizada e planejada com o foco voltado ao ensino e a aprendizagem das línguas oferecidas. O contexto escolar é diferenciado do contexto de escolas públicas, particulares e de cursos de idiomas, uma vez que a diversidade cultural é o fator chave na EB. Ao conviver com múltiplas culturas, nacionalidades e línguas, alunos e professores vivenciam experiências de ensino e de aprendizagem únicas. Além disso, a proposta pedagógica, os programas de ensino e os currículos são diferenciados, mas atendem rigorosamente à todas as exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O calendário é internacional, a carga horária é maior e os professores são altamente capacitados. Normalmente, as EBs investem em cursos de formação contínua para o corpo docente. Todos estes itens são fundamentais para que a EB seja considerada um exemplo de educação de qualidade, principalmente no Brasil.

De acordo com Hamayan e Freeman (2005, p. 251)[\[2\]](#), “educação bilíngue é um programa educacional bem planejado que utiliza duas línguas para propósitos instrucionais.” E segundo a enciclopédia virtual Wikipédia[\[3\]](#), “(...) educação bilíngue envolve ensinar o conteúdo acadêmico em duas línguas, na língua nativa e na segunda língua com quantidades variáveis de cada língua utilizada de acordo com o modelo do programa”.

É importante mencionar que as EBs, quando credenciadas como escolas internacionais, recebem periodicamente a visita de especialistas em educação de diversos países, que verificam se a escola está funcionando de acordo com padrões internacionais de educação. É exigido da escola um plano de desenvolvimento contínuo, com metas estabelecidas e que devem ser cumpridas dentro do prazo estipulado, garantindo, assim, uma constante preocupação em: melhorar, inovar e atualizar os programas e currículos; expandir a estrutura física da escola; e oferecer capacitação contínua ao corpo docente. Acredito que é justamente essa preocupação com a qualidade da educação que falta aos demais contextos escolares mencionados anteriormente, para que os processos de ensino e aprendizagem sejam realmente efetivos e reais em todos os aspectos. Visto que as EBs não recebem apoio e orientação dos órgãos governamentais, é preciso buscá-lo em organizações internacionais, tais como o AdvancED[\[4\]](#), por exemplo, que trabalha com o credenciamento de escolas para que se tornem internacionais. Outro fator importante de ser compreendido no que se refere ao contexto da EB é com relação à diversidade cultural que existe dentro e fora da sala de aula de Português para estrangeiros. Na capital federal se observa um grande contingente de famílias de estrangeiros que residem na cidade por um período mínimo de dois anos, os quais, em sua maioria, são funcionários das embaixadas. Em uma única sala de aula há alunos oriundos de países como Sudão, Nigéria, Egito, Peru, Hungria, Holanda, Argentina, Inglaterra, Estados Unidos, França, Portugal, Itália, Canadá, entre muitos outros. Muitos desses alunos estão aprendendo a língua portuguesa como segunda língua, enquanto outros estão aprendendo-a como língua adicional. São comuns alunos que já são bilíngues e estão aprendendo na escola mais duas línguas, o Inglês e o Português. Diante desta realidade, o professor de Português para estrangeiros precisa saber lidar com a diversidade cultural presente na sala de aula, bem como planejar suas aulas de forma a atender as necessidades individuais de cada aluno, respeitando seus estilos de

aprendizagem, suas vivências e experiências de aprendizagem em outras línguas e suas possíveis dificuldades com os padrões da língua portuguesa.

3. Português para estrangeiros no contexto da EB

A sala de aula de Português para estrangeiros é um universo repleto de curiosidades, desafios e conquistas. O professor de PSL/PLA precisa saber lidar com a diversidade cultural, bem como respeitar toda a bagagem cultural e experiências de vida que os alunos trazem à sala de aula.

Os aspectos culturais estão fortemente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua alvo e precisam ser valorizados e respeitados. Ao entrar em contato com a língua portuguesa e ao vivenciar essa nova cultura, os alunos estrangeiros começam a se sentir mais pertencentes ao meio no qual estão inseridos, e logo estabelecem relações sociais e afetivas com os alunos brasileiros. Concordo com Almeida Filho (2002, p. 210) quando o autor afirma que,

“o lugar da cultura é o mesmo da língua quando essa se apresenta como ação social propositada. A experiência com e na língua-alvo em atividades envolventes e tidas como relevantes pelos alunos favorece o trabalho pela consciência cultural do outro e da própria L1 na aquisição de uma nova língua”.

Os alunos estrangeiros iniciam o processo de aprendizagem da língua portuguesa em uma turma especial, onde desenvolvem suas habilidades linguísticas em Português, por meio de atividades diferenciadas. Os conteúdos são organizados em um mapa curricular que é seguido de acordo com o ano em que o aprendiz se encontra matriculado. Para cada ano letivo, os alunos são agrupados de acordo com seu nível de conhecimento na língua portuguesa, visto que alguns alunos já possuem certo conhecimento da língua-alvo. Um caso muito comum na escola é o de famílias que moraram no exterior por um determinado tempo, tiveram seus filhos em outro país, e por isso as crianças aprenderam outra língua como materna. Ao retornar ao Brasil, estas crianças não são fluentes em Português e, ainda, precisam ser alfabetizadas na língua portuguesa para que possam freqüentar as aulas nas turmas regulares. Além destes casos, há os estrangeiros que não conhecem a língua. Por isso, os alunos são agrupados em quatro níveis diferentes para que possam receber instrução individualizada e de acordo com suas necessidades.

Sendo assim, os alunos estrangeiros são preparados para atingir altos níveis de proficiência e fluência na língua-alvo. O principal objetivo das aulas de PSL/PLA, nas turmas especiais para estrangeiros é promover situações reais de comunicação dentro e fora da sala de aula. Os alunos desenvolvem atividades de estudo do meio, com pesquisa de campo, onde visitam diversos lugares na cidade, tais como Palácio do Planalto, teatros, museus, bibliotecas, supermercados, entre outros. Como os alunos estão inseridos num contexto de imersão na língua portuguesa, suas oportunidades de comunicação na língua-alvo são reais, possuem significado e acontecem diariamente na rotina escolar. Almeida Filho (2007, p. 102) afirma que,

“(...) é na comunicação verdadeira, linguisticamente intensa, afetivamente envolvente e veiculada na própria língua-alvo que vai se construir no aprendiz uma competência comunicativa na nova língua.”

Os alunos estrangeiros que permanecem na EB até o último ano do Ensino Médio se submetem ao exame de proficiência em Português para estrangeiros, o CELPE-Bras. O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros foi desenvolvido pelo Ministério de Educação (MEC) e tem sido utilizado por muitos estrangeiros como comprovação de proficiência na língua portuguesa.

A realização deste exame de proficiência é de fundamental importância para os alunos estrangeiros que concluem seus estudos na EB (Português/Inglês), pois segundo Rottava (2008, p. 245) o CELPE-Bras é o único exame brasileiro de proficiência em Português para Estrangeiros/Português como Língua Estrangeira certificado e oficialmente reconhecido. Internacionalmente, é aceito por empresas e instituições acadêmicas como prova de competência em PE. No Brasil, as universidades exigem o exame para que alunos estrangeiros possam se matricular em programas de graduação e pós-graduação.

A EB possui vários alunos estrangeiros que finalizam o Ensino Médio na escola e alguns conseguem, inclusive, ingressar em universidades no Brasil. Acredito que esses resultados atingidos pelos alunos comprovam a seriedade e o compromisso da EB em realmente formar e preparar cidadãos capazes de realizar seus sonhos e atingir seus objetivos em qualquer lugar do mundo.

Para que o professor de Português para estrangeiros consiga atingir o resultado esperado no ensino da língua alvo, é preciso ter criatividade e muita vontade de ensinar, além é claro das competências que o professor de línguas precisa possuir

e desenvolver continuamente. Pretendo comentar sucintamente sobre alguns dos desafios que o professor de PSL/PLA encontra em sua prática diária no contexto da EB (Português/Inglês).

4. Desafios no ensino de Português para estrangeiros

O ensino de Português para estrangeiros oferece muitos desafios aos professores e à escola como um todo. Considero como desafios toda a questão cultural envolvida no processo de ensino e aprendizagem, as relações com a família dos alunos estrangeiros, e principalmente no que se refere aos livros e materiais didáticos disponíveis no mercado para o ensino de PLE.

Os livros e materiais didáticos que veiculam a língua e a cultura brasileira em língua portuguesa para estrangeiros precisam estar adequados ao contexto de ensino, ou seja, os materiais de PLE para a EB devem ser diferenciados, pois os alunos estão em um contexto de imersão na língua-alvo. Compartilho as ideias de Pacheco (2006, p. 25) quando a autora afirma que no exercício de regência de turmas de PLE, em turmas com alunos de nacionalidades distintas, (...) a prática demonstra necessidades e interesses diferenciados dos aprendizes. Essa constatação ajuda a descortinar as distintas formas de lidar com o aprender PLE de cada estrangeiro, o que vai demandar escolhas distintas no que tange a estratégias de ensino, abordagem e métodos, tipos de recursos a serem explorados, os MDs a serem utilizados.

Devido aos poucos livros e materiais apropriados e adequados ao contexto escolar e aos aprendizes, a EB adapta o uso de vários livros de português para estrangeiros, em sua maioria livros que não são específicos para o ensino de crianças. Vale ressaltar que além destes materiais a professora de PLE prepara muitos materiais didáticos, exercícios, e ainda utiliza como complemento um livro de português como língua materna para alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Diante destas observações, aponto aqui a necessidade de pesquisas futuras sobre a elaboração de materiais e livros didáticos apropriados ao ensino de PLE, respeitando a faixa etária, a diversidade cultural dos alunos estrangeiros e adequados ao contexto de cada escola, seja ela uma escola regular pública, privada, bilíngue ou internacional.

Considerações Finais

O ensino de PLE na EB é assunto interessante aos pesquisadores em LA, visto que ainda há muito campo para novos estudos e pesquisas. Percebo a complexidade de tal assunto, bem como sua relevância para o contexto mundial em se tratando de ensino de línguas em um mundo globalizado. Após discutir brevemente sobre vários tópicos relacionados ao ensino de Português para estrangeiros no contexto da EB no Brasil, mais especificamente na capital federal, compreendo que o assunto não se esgota tão facilmente, pelo contrário, mais dúvidas e questionamentos aparecem.

Cada vez mais as escolas deverão estar preparadas para receber alunos estrangeiros em suas salas de aula, visto que o Brasil tem sido escolhido como pátria, temporária ou permanente, por muitas famílias estrangeiras. Ao considerar o mundo como uma real Aldeia Global, entendo que as fronteiras devem ser desfeitas e as culturas devem ser acolhidas com respeito. Sendo assim, o ensino de PLE nas escolas brasileiras, não somente nas EB, mas em todos os contextos educacionais onde houver aluno estrangeiro, deve ser (re)avaliado, (re)estruturado e (re)pensado com o foco no real aprendizado do Português do Brasil.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de Português como língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Projetos iniciais em Português para falantes de outras línguas**. Campinas: Pontes, 2007.

_____. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. *In*: CUNHA, M. J. C., SANTOS, P. (Org.). **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002, p. 209-215.

Definição de bilingual education. Wikipedia on-line. Disponível em:

<http://en.wikipedia.org/wiki/Bilingual_education>. Acesso em: 13 jun. 2010.

Cresce procura por escolas bilíngues no País.Net, São Paulo, jan. 2010. Jornal O Estado de São paulo, Seção Educação. Disponível em:

<<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-procura-por-escolas-bilingues-no-pais,499839,0.htm>>. Acesso em: 22 jan. 2010.

HAMAYAN, E.; FREEMAN, R. **English Language Learners at School: a guide for administrators**. Philadelphia: Caslon Publishing, 2006.

Informações sobre AdvancED disponível em: <<http://www.advanc-ed.org>>. Acesso em: 13 abril 2011.

ISKANDAR, J. I. **Normas da ABNT: comentadas para trabalhos científicos**. 4.ed. Curitiba: Juruá, 2009.

MEDEIROS, V.; PACHECO, D. **Os manuais de ensino e o lugar do professor de Português como segunda língua**. Horizontes de Linguística Aplicada, Brasília, vol. 4, n. 2, p. 23-34, nov. 2005.

Ministério da Educação, **Celpe-Bras**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12270&ativo=519&Itemid=518>. Acesso em: 29 nov. 2010.

PACHECO, D. G. L. C. **Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo**. Rio de Janeiro, 2006. 335 p. Tese (Doutorado em Letras). Curso de Pós-graduação em Letras do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Parecer do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Disponível em: www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa_447_02.htm Acesso em: 28 fev. 2011.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROTTAVA, L. **Brazilian Portuguese as Foreign/second Language: an overview**. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; SILVA, K. A. **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2008, p. 245-266.

<http://www.advanc-ed.org>

[1]No decorrer do artigo, as palavras escola bilíngue serão representadas pela abreviação EB.

[2]No original: “*bilingual education is a well-planned educational program that uses two languages for instructional purposes*” (HAMAYAN & FREEMAN, 2005, p. 251).

[3]No original: *“bilingual education involves teaching academic content in two languages, in a native and secondary language with varying amounts of each language used in accordance with the program model”* (http://en.wikipedia.org/wiki/Bilingual_education).

[4]O AdvancED é uma organização composta pela *North Central Association Commission on Accreditation and School Improvement (NCA CASI)* e *Southern Association of Colleges and Schools Council on Accreditation and School Improvement (SACS CASI)* que realiza o credenciamento de escolas para que se tornem internacionais, visando altos níveis de excelência em educação.

7. Português como Segunda Língua para Comunidades de Trabalhadores Transplantados

Escrito por Rosane de Sá Amado - ISSN 2316-6894

Resumo

Embora o Brasil seja um país de imigrantes, tendo recebido, durante os últimos 500 anos, estrangeiros vindos das mais diversas partes do globo, há muito pouco tempo pesquisadores e professores de português como segunda língua (PL2) perceberam ser esta uma área específica a que devem voltar seus olhares. Este trabalho visa apresentar essa especialidade, descrevendo o fenômeno das chamadas *comunidades de trabalhadores transplantados*, que vêm crescendo em grandes centros urbanos, como São Paulo. Debruçar-nos-emos sobre a questão da integração entre as culturas e as línguas envolvidas, sobre as iniciativas individuais e de organizações não-governamentais em relação ao ensino de PL2 para esse público, além de atentarmos para o imenso campo de pesquisa linguístico-cultural e sócio-educacional que essa área representa.

Palavras-chave: Português Segunda Língua; Imigração; Interculturalismo.

Abstract

Although Brazil is a country of immigrants, having received during the last 500 years foreigners coming from all corners of the globe, only very recently researchers and teachers of Portuguese as a second language have realized this field of study is a specific area to which they must draw their attention to. This paper presents this specialty, describing the phenomenon of so-called communities of transplanted workers, which are growing in large cities like São Paulo. We will address the issue of integration between the cultures and languages involved, the initiatives of individuals and nongovernmental organizations regarding the teaching of PL2 for those people, and pay attention to the immense field of cultural-linguistic and socio-educational research that this area represents.

Key-words: Portuguese as a Second Language; Immigration; Intercultural communication

Brasil, um país de imigração

Que atire a primeira pedra quem nunca teve nódoas de emigração a manchar-lhe a árvore genealógica... Tal como na fábula do lobo mau que acusava o inocente cordeirinho de lhe turvar a água do regato onde ambos bebiam, se tu não emigraste, emigrou o teu pai, e se o teu pai não precisou de mudar de sítio foi porque o teu avô, antes dele, não teve outro remédio que ir, de vida às costas, à procura do pão que a sua terra lhe negava.

José Saramago (*Outros Cadernos de Saramago*, 2009)

Sair à procura do pão que sua terra lhe nega. Esta é uma das principais razões da imigração pelo mundo, ao lado de outras, igualmente tristes, como as guerras e as perseguições políticas e religiosas. No Brasil, a história não tem sido diferente. As grandes levas de imigrantes que aportaram por aqui - italianos, espanhóis, alemães, portugueses, japoneses, sírios, libaneses, judeus, gregos - principalmente a partir da segunda metade do século XIX até meados do século XX, traziam consigo a esperança de encontrarem no Brasil oportunidades que suas terras, atingidas por crises político-econômicas, guerras e excedente populacional, não lhes asseguravam naqueles momentos. O Brasil surgia então como a “terra da promessa”, e o governo brasileiro, necessitando, para a lavoura cafeeira, de mão-de-obra que substituísse os escravos negros, após a abolição em 1888, assinava tratados de acordo com outros países, como Itália e Japão, a fim de promover a vinda de trabalhadores.

As oportunidades, contudo, não se concentravam somente nos campos; muitos imigrantes ficavam pelas cidades ou a elas retornavam, decepcionados com as condições subumanas das lavouras e motivados pela incipiente industrialização urbana. Segundo levantamento da Repartição de Estatística e Arquivo do governo do estado de São Paulo, a população da capital, em 1893, era formada por 54,6% de estrangeiros contra 45,4% de brasileiros (apud TOLEDO, 2010). Dos grandes centros urbanos que o Brasil apresenta atualmente, São Paulo é o maior exemplo de como os estrangeiros ajudaram e continuam ajudando a construir uma das maiores metrópoles do mundo. Mesmo porque “falar da população imigrante na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) tem a ver com falar sobre a imigração no Brasil

em geral, devido ao fato que a RMSP concentra mais de um terço do total da imigração internacional no Brasil". (SOUCHAUD, 2010, p. 5)

São Paulo, imigração recente

Se nas décadas de 1950 a 1990, a imigração para o Brasil sofreu um decréscimo gradual, tendo em vista a melhoria nas condições de vida da maioria dos países europeus e asiáticos dos quais vieram as grandes levas de estrangeiros e as várias crises político-econômicas pelas quais o Brasil passou, o último decênio do século XX assistiu a uma retomada da imigração no país. A volta ao regime democrático e o avanço da economia motivaram a entrada de novos imigrantes, como atesta Baeninger:

A outra face do fenômeno migratório internacional no Brasil revela-se pela entrada de novos contingentes de imigrantes. O cenário da globalização encurta distâncias, redefine localizações e cria blocos econômicos, assim o País assiste, principalmente a partir dos anos 90, desde a entrada de coreanos até o crescente afluxo de latino-americanos. A indústria de confecção em São Paulo vem sendo administrada por coreanos, que, por sua vez, contratam bolivianos, peruanos e colombianos, na maioria em situação irregular, para trabalharem nesse setor. (2003, s/p.)

São Paulo volta então a ser o destino de grandes massas de trabalhadores de lugares tão diferentes do globo, quanto o são suas línguas e culturas.

Os sul-coreanos começam a chegar ao Brasil na década de 1960, fugindo das crises que assolaram o país após a Guerra da Coreia entre 1950 e 1953, e vão trabalhar nas confecções de proprietários árabes e judeus do bairro do Bom Retiro, na região central de São Paulo (cf. MANSO, 1998; FREITAS, 2009; CHOI, 1991). Rapidamente, vão melhorando suas condições de vida e se tornam proprietários das confecções, passando então a contratar outros imigrantes, de origem latino-americana. Atualmente, contabilizam-se cerca de 230 mil sul-coreanos em São Paulo, entre imigrantes e descendentes, sendo que boa parte deles continua envolvida com a indústria têxtil.

Estima-se que hoje há mais de 100 mil bolivianos vivendo na cidade de São Paulo (AZEVEDO, 2005). Atraídos pela possibilidade de trabalho nas confecções de coreanos e de seus próprios compatriotas, os bolivianos engrossaram, principalmente

na década de 1990, a fila de entrada no país, via Corumbá-MS, com destino a São Paulo, retomando um fluxo que se iniciara em menor escala na década de 1960 (FREITAS, 2009). Grande parte deles entra ilegalmente no Brasil, já com trabalho acertado com outros bolivianos que servem de intermediários para os donos das confecções. Trabalhando em turnos de até 16 horas, muitos moram em casas anexas às confecções, onde precisam pagar água, luz e comida, endividando-se com os patrões, num regime de semiescravidão, ganhando cerca de R\$ 0,10 por peça costurada (VARELLA, s/d). Outros conseguem trabalho na Feira da Kantuta, realizada na praça homônima, no bairro do Pari, onde se reúnem aos domingos cerca de dois mil bolivianos para dançar, comer as *salteñas*, os *buñuelos* e os *anticuchos*, e se encontrar com os conterrâneos (CAMARGO, 2006).

Ainda há outros grupos menores, mas não menos expressivos, de sul-americanos, mais notadamente formado por paraguaios e peruanos, cerca de 15 mil ao todo, que também trabalham em confecções e moram em quitinetes e favelas.

Outros contingentes de imigrantes continuam chegando ao Brasil, fugindo de perseguições políticas, principalmente de países africanos. Angolanos e nigerianos constituem os grupos mais representativos e se concentram na região central de São Paulo, vivendo principalmente do comércio ambulante.

Brasileiros, um povo acolhedor?

“O Brasil, historicamente, é formado por estrangeiros. Os novos que chegam podem professar a sua fé, manter os seus costumes. O brasileiro absorve e convive muito bem com as diferenças”. A fala do ministro interino da Justiça, Luís Paulo Barreto, publicada no sítio do Ministério da Justiça em janeiro de 2010^[1] reforça uma imagem do brasileiro, como povo acolhedor e hospitaleiro, que nem sempre condiz com a realidade presente nas grandes cidades como São Paulo. Quem é esse estrangeiro que é bem acolhido pelo brasileiro? O geógrafo francês Sylvain Souchaud, que pesquisa a imigração boliviana no Brasil, relata que as imigrações recentes sul-americanas:

questionam um pouco a identidade brasileira. Os brasileiros, principalmente do Sudeste, se definem através de uma migração europeia. Essa migração andina indígena muda um pouco o perfil migratório do Brasil. (VILELA, s/d)

Esse estranhamento com o “outro” que é estrangeiro, mas não é de origem europeia e caucasiana, não é, contudo, recente. Os anos que antecederam o início da imigração japonesa foram marcados por sentimentos xenófobos de parte da população paulista, expressados em artigos de Francisco Cepeda, publicados no jornal *Correio Paulistano*, entre julho e agosto de 1892, nos quais assim se referia aos asiáticos: “se a escória da Europa não nos convém, menos nos convirá a da China e do Japão”, e “o chim é bom, obediente, ganha muito pouco, trabalha muito, apanha quando é necessário, e quando tem saudades da pátria enforca-se ou vai embora”^[2].

Entretanto, o preconceito atualmente pode estar fundado muito mais em razões sócio-econômicas do que propriamente étnico-raciais. Tendo o Brasil passado por tantas crises econômicas nos últimos quarenta anos, que levaram milhares de brasileiros a emigrarem, muitos estranham os motivos que levam alguém a deixar seu país para viver ilegalmente, caso dos bolivianos, por exemplo, em situações precárias no Brasil. Desconhecem, contudo, que os 200 dólares que esses trabalhadores chegam a receber por mês nas confecções representam bem mais que os 30 dólares que eles recebiam em suas terras... Fatos análogos acontecem em lugares diversos no mundo. Peruchi (2010), ao tratar do ensino do português e da imigração portuguesa na França, cita o depoimento de um imigrante, que transcrevemos a seguir:

[...] Nós vimos para cá porque lá a miséria bate à nossa casa, nos obrigando a vir para a França para podermos comer. Nós somos trabalhadores como os franceses, nós somos explorados como os franceses. (2010, p. 54, tradução nossa)^[3]

Paulo Illes, coordenador do Centro de Apoio ao Migrante^[4], entidade ligada à CNBB, que oferece assistência aos imigrantes, é claro quando fala sobre o preconceito aos latino-americanos:

O imigrante boliviano ou peruano acha que não vai se integrar nunca à sociedade brasileira. Ele é discriminado e pensa: não sei o idioma, sou diferente, sou andino, ando diferente. (CARMO, 2008)

Não saber o idioma. Eis uma barreira para a integração e para a inserção na sociedade envolvente. Na década de 1990, a Comunidade Europeia, no intuito de assegurar o conhecimento das línguas faladas das comunidades pelas populações dos Estados-Membros, se mobilizou para elaborar o *Quadro Europeu Comum de*

Referência para as Línguas, tendo uma das preocupações “evitar os perigos que possam resultar da marginalização daqueles que não possuam as capacidades necessárias para se comunicarem numa Europa interativa” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 22). Alguns governos europeus, atentos às questões da integração dos imigrantes e da mobilidade dentro dos próprios Estados-Membros, criaram políticas de acolhimento, dentre as quais se destaca o ensino da língua oficial como língua estrangeira. Esse é o caso da França, que mantém um serviço nos *Fonds d'action sociale*, voltado ao ensino de francês como língua estrangeira para os imigrantes e suas famílias[5]. O governo alemão[6] também subsidia cursos de integração aos imigrantes, promovidos pelo Instituto Goethe[7], nos quais é ensinado o alemão como língua estrangeira, além de aspectos da cultura alemã.

O governo brasileiro, desde o final do século XIX até os dias de hoje, nunca demonstrou interesse em promover o ensino de português como segunda língua para os imigrantes que aqui chegaram e continuam chegando. Kreutz (2000) relata que os primeiros imigrantes italianos e japoneses faziam constantes apelos ao governo brasileiro para que seus filhos pudessem ingressar nas escolas públicas a fim de aprender português. O Estado, por sua vez, os incentivava a abrirem escolas próprias, as chamadas “escolas étnicas” ou “escolas de imigrantes”, em que se priorizava o ensino bilíngue, que existem até os dias de hoje[8]. São a essas escolas que se destinam os filhos dos estrangeiros, geralmente executivos de empresas multinacionais, com condições de pagar mensalidades, na maioria das vezes, de valor alto (MOURA, 2009). Já os filhos de bolivianos, peruanos, nigerianos, entre outros de nacionalidades já citadas, são matriculados nas escolas públicas, que não apresentam nenhuma estrutura para acolher crianças e adolescentes falantes de outras línguas[9].

Português como segunda língua para trabalhadores transplantados

Se às crianças e adolescentes, filhos desses trabalhadores imigrantes, é possível o acesso ao ensino formal de português, ainda que como língua materna na escola regular, como se dará a aquisição/aprendizagem do português pelos adultos?

Organizações não-governamentais e entidades ligadas a instituições religiosas têm assumido o papel que o governo ignora. O Centro de Apoio ao Migrante, citado anteriormente, e a Cáritas, em associação com o Alto Comissariado das Nações

Unidas para Refugiados (ACNUR)[10], promovem cursos gratuitos de português como língua estrangeira para imigrantes e refugiados, além de prestarem assistência jurídica e de colocação no mercado de trabalho.

Além disso, iniciativas individuais junto às comunidades de trabalhadores imigrantes, como a da professora Maria Eta Vieira, doutora pela Universidade de São Paulo, com pesquisa na área de ensino de português para bolivianos (VIEIRA, 2010), têm surtido efeitos junto a instituições governamentais: Vieira ministra atualmente cursos de formação de professores pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo com ênfase em cultura e imigração dos povos latino-americanos.

Essas iniciativas, contudo, ainda são pouco representativas em relação ao número crescente de imigrantes que chegam mensalmente aos grandes centros urbanos como São Paulo.

Além disso, outras questões também surgem no processo de ensino/aprendizagem a esse público específico: que português ensinar e como ensiná-lo?

Esses trabalhadores, *transplantados* de sua terra de origem, têm necessidades prementes de adaptação ao país que os acolhe. No caso de bolivianos e paraguaios, muitos vêm de áreas rurais, e são semialfabetizados, além de terem como línguas nativas o quéchua, o aymará, ou o guarani-jopará, sendo espanhol sua segunda língua. Problemas de comunicação com os donos das confecções em que trabalham, a maioria coreanos, que também mal dominam o português, são frequentes. Quando necessitam ir à Polícia Federal, para tratar da documentação, ou a postos de saúde e hospitais, sentem as dificuldades ao se deparar com o português como língua oficial, formal e específica. Ao tratarem com os donos das pensões em que moram ou com os donos das mercearias onde compram sua alimentação, conhecem outro português, o coloquial, com tantas variantes, resultantes da miscelânea de povos migrantes de todas as regiões do Brasil, que também escolheram São Paulo como terra das oportunidades.

Fica assim evidente que, se a língua alvo é variada e mesclada, multifacetada também é a cultura dos povos que habitam uma metrópole como São Paulo. O ensino do português, como de qualquer outra língua segunda ou estrangeira, deverá considerar as culturas do povo que o tem como língua materna. Assim também como

necessitará promover e divulgar, junto aos brasileiros, as culturas desses povos imigrantes.

Iniciativas como a da professora Sibebe dos Santos, de ensinar espanhol a crianças brasileiras e bolivianas matriculadas em uma escola pública municipal da zona norte de São Paulo (MAZZITELLI, 2007), visam justamente à integração por meio do conhecimento da língua e da cultura do outro.

O ensino intercultural faz-se, portanto, necessário, pois é através dele que se pode promover o entendimento e a tolerância entre os povos.

O aprendente de uma língua torna-se plurilíngue e desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais [...] permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 73)

Surge uma nova especialidade

Em vista do que expusemos, o ensino de português para comunidades de trabalhadores transplantados ainda que seja uma questão tão antiga no Brasil quanto a própria colonização e a construção da identidade do povo brasileiro, surge como uma especialidade nova para professores e pesquisadores da área de português segunda língua/língua estrangeira. Ela não é mais importante do que as demais especialidades - bilinguismo na escola, bilinguismo de fronteira, português como língua de herança, português para falantes de línguas indígenas, português para surdos e tantas outras - porque estamos tratando sempre com seres humanos, que têm direitos (etodo imigrante os tem!!) ao convívio pacífico e à integração cultural e linguística com outros povos, sem que para isso tenham que perder ou substituir sua identidade, sua memória, sua língua por outra. Mas esta especialidade exige de nós, professores e pesquisadores, um olhar diferenciado para esses aprendizes que vivem, em sua grande maioria, à margem da sociedade envolvente, e que enxergue a dor do coração arrancado da terra natal, transplantado para um país que verdadeiramente acolha a si e a seus filhos, garantindo-lhes o pão, com respeito e dignidade.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, Flávio Antônio Gomes. *A presença de trabalho forçado na cidade de São Paulo- Brasil/Bolívia*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Economia e Administração da USP (FEA/USP), 2005.
- BAENINGER, Rosana. O Brasil na rota das migrações internacionais recentes. *Jornal da Unicamp*, Campinas, ed. 226, 25-31 ago 2003. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bcAd2aPlvx4J:www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/agosto2003/ju226pg2b.html+imigra%C3%A7%C3%A3o+recente+no+brasil&cd=5&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 26 nov 2010.
- CAMARGO, Beatriz. *Histórias de vidas migrantes*. 2006. Disponível em: http://www.reporterbrasil.com.br/box.php?id_box=160. Acesso em: 28 nov 2010.
- CARMO, Márcia. Brasil tem 600 mil imigrantes ilegais, diz entidade. *BBC Brasil*. 27 mar 2008. Disponível em: http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2008/03/080320_imigracaobrasililegais.shtml. Acesso em: 28 nov 2010.
- CHOI, Keum Joa. *Além do arco-íris: a imigração coreana no Brasil*. 1991. Dissertação. (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Asa Editores, 2001. Disponível em: http://sitio.dgisd.minedu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/QEQR.aspx. Acesso em: 15 out 2009.
- FREITAS, Patrícia T. *Imigração e Experiência Social: o circuito de subcontratação transnacional de força-de-trabalho boliviana para o abastecimento de oficinas de costura na cidade de São Paulo*. Dissertação. (Mestrado em Sociologia) - IFCH/Unicamp, Campinas, 2009.
- KREUTZ, Lucio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 159-176, nov-dez 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE15/RBDE15_11_LUCIO_KREUTZ.pdf. Acesso em: 30 nov 2010.

MANSO, Bruno Paes. O enigma dos coreanos no Brasil. *Veja*, São Paulo, n. 1546, 13 mai 1998. Disponível em http://veja.abril.com.br/130598/p_054.html. Acesso em: 27 nov 2010.

MAZZITELLI, Fábio. Escola usa aulas de espanhol para integrar bolivianos. *O Globo Online*, 31 dez 2007. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2007/12/30/327820413.asp>. Acesso em: 30 nov 2010.

MOURA, Selma A. *Com quantas línguas se faz um país?* Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2009.

PERUCHI, Ingrid Bueno. *Entre migration et plurilinguisme: la place du Brésil et de sa culture dans l'enseignement du portugais en France (1973-1998)*. 2010. Thèse (Doctorat em Langues, Litteratures et Civilisations Romanes: Portugais)- Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France / Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SARAMAGO, José. Histórias de emigração. In: _____. *Outros cadernos de Saramago*. Disponível em: <http://caderno.josesaramago.org/2009/07/17/historias-da-emigracao/>. Acesso em: 26 nov 2010.

SOUCHAUD, Sylvain. A imigração boliviana em São Paulo. In: FERREIRA, Ademir Pacelli et al (Eds.) *Deslocamentos e reconstruções da experiência migrante*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 72-95. Disponível em: http://hal.ird.fr/docs/00/48/60/59/PDF/2010Souchaud_NIEM_ImigracaoBolivianaSaoPaulo_2009VersaoFinal.pdf. Acesso em 30 nov 2010.

TOLEDO, Roberto Pompeu. 25 pessoas, parcerias e coisas que ajudaram a construir a história de São Paulo. *Veja São Paulo*, São Paulo, edição especial, p. 77-129, 27 out 2010.

VARELLA, Thiago. Imigrantes bolivianos vivem como escravos em São Paulo. *EspaçoCidadania*, Universidade Metodista, n. 26. Disponível em <http://www.metodista.br/cidadania/numero-26/imigrantes-bolivianos-vivem-como-escravos-em-sao-paulo>. Acesso em: 29 nov 2010.

VIEIRA, Maria Eta. *Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo*. 2010. Tese (Doutorado em Linguagem e Educação) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2010.

VILELA, Soraia. *Brasil atrai grande número de imigrantes bolivianos*. Disponível em: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,5208328,00.html>. Acesso em: 27 nov 2010.

[1]Disponível

em: www.mj.org.br/data/Pages/MJA5F550A5ITEMIDBA915BD3AC384F6C81A1AC4AF88BE2D0PTBRNN.htm. Acesso em: 26 nov 2010.

[2]Mais informações em: <http://www.imigracaojaponesa.com.br/nossahistoria.html>. Acesso em: 10 nov 2010.

[3][...] Nous venons ici parce qu'il y a la misère chez nous, on est obligé de venir en France pour pouvoir manger. Nous sommes des travailleurs comme les Français, nous sommes exploités comme les Français. (PERUCHI, 2010, p. 54)

[4]Mais informações em: www.cami-spm.org. Acesso em: 29 nov 2010.

[5]Mais informações em: www.culture.gouv.fr/culture/dglf/politique-langue/frcs-lang-etrang.html#ancr820066. Acesso em: 29 nov 2010.

[6]Mais informações em: http://www.integration-in-deutschland.de/cln_117/nn_282906/SubSites/Integration/EN/02_Zuwanderer/Integrationskurse/integrationskurse-node.html?_nnn=true. Acesso em: 29 nov 2010.

[7]Mais informações em: http://www.educacion.es/exterior/usa/es/File/teach_europe_10/goethe_institut_german.pdf. Acesso em: 29 nov 2010.

[8]Sobre o ensino bilíngue, cf. artigos específicos nesta mesma edição.

[9]Sobre a questão das minorias linguísticas no ensino regular, cf. artigos específicos nesta mesma edição.

[10]Disponível

em: http://www.sescsp.net/sesc/revistas/revistas_link.cfm?Edicao_Id=140&Artigo_ID=1642&IDCategoria=1723&reftype=2. Acesso em: 30 nov 2010.

Rosane de Sá Amado

Universidade de São Paulo

8. Ensino de Português LE/SL em Comunidades de Trabalhadores Transplantados

Escrito por Maria Eta VIEIRA - ISSN 2316-6894

Resumo

Inserido em um contexto mais amplo de relações sociais, econômicas, políticas, trabalhistas e culturais, o ensino e aprendizado de Português Língua Estrangeira (doravante PLE) a imigrantes em São Paulo encontra-se, em alguns casos, atrelado a questões ligadas à inclusão, seja por meio de iniciativas de instituições públicas, entidades religiosas ou organizações não governamentais. Nos últimos anos, acompanhamos algumas iniciativas de instituições que buscam atender a população socialmente vulnerável, na qual está inserida parte da comunidade de imigrantes bolivianos, grupo que acompanhamos mais atentamente. Pretendemos com este texto contribuir para a ampliação de discussões que congreguem essas iniciativas sob uma perspectiva que leve em consideração, não apenas os documentos e as propostas inclusivas oficiais, mas também as características dos imigrantes e suas capacidades de escolha e reorganização de sua existência no novo espaço.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de PLE, inclusão de imigrantes bolivianos em São Paulo

Abstract

Inserted in a broader context of social, economic, political, labor and culture relations, teaching and learning of Portuguese Language (hereafter PLE) to immigrants in São Paulo is, in some cases, coupled up on inclusion issues, through initiatives of public institutions, religious organizations, or non-governmental organizations. In recent years, we have followed some of the initiatives of institutions that seek attending the socially vulnerable people, which is part of the community of Bolivian immigrants, a group that was followed more closely. The intent of this text contribute to expansion of discussions that bring together these initiatives from a perspective that takes into account not only the documents and official inclusive proposals, but also the

characteristics of immigrants and their capacities for choice and reorganization of their existence into the new environment.

Key Words: *teaching and learning of PLE, inclusion of Bolivian immigrants in São Paulo*

Introdução

O trabalho com imigrantes tem demandado a busca de novos caminhos metodológicos e reflexões sobre ensino e aprendizado de português, uma vez que apresenta situações também inusitadas de negociação de informações, conhecimentos e experiências que extrapolam o exclusivamente linguístico. Para entender a complexidade da questão da imigração e do ensino e aprendizado de PLE para a comunidade boliviana em São Paulo é necessário um olhar que esteja atento às especificidades do lugar social que ocupam no momento atual, mas que também leve em conta suas trajetórias e perspectivas, permeadas pelas relações socioculturais que se estabelecem, ou não, com a comunidade local. Para tanto, faz-se necessário que, entre outras medidas, os cursos de formação de professores enfatizem em seus currículos as especificidades do encontro entre culturas.

1. Migrações, trabalho e convivência

Pode-se observar que nos últimos anos a questão cultural e as habilidades de um indivíduo interculturalmente competente têm feito parte das preocupações de formação de profissionais de diferentes setores. Isso tem ocorrido, por exemplo, em áreas ligadas às Ciências Econômicas, à Administração e às Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. A formação e/ou seleção de profissionais interculturalmente competentes tem sido um desafio para as grandes empresas, como podemos verificar pelas afirmações constantes na pesquisa realizada na Fundação Getúlio Vargas por Freitas (2000, p. 12):

[...] administrar o intercultural envolve lidar com a alteridade, a familiaridade e a estranheza; é sair do etnocentrismo e buscar desenvolver uma sensibilidade que contemple o outro. Entretanto, não basta entender o indivíduo como um ser isolado, é preciso compreender outros aspectos como cultura, representações sociais e nacionais que formam o contexto em que ele está inserido na sociedade. Estes aspectos vêm recebendo grande atenção nos estudos sobre interculturalidade. Não apenas para a investigação e o

entendimento de determinados povos, raças, etnias ou tribos, mas para a aplicação prática em negócios. Já que a ampliação das práticas de gestão globais tem convivido com ambientes de trabalho culturalmente diversificados.

No momento de selecionar os profissionais mais adequados para serem enviados a outros países ou a outras comunidades com modelos culturais e comportamentais diferentes, os gestores empresariais não centram suas preocupações e atenções apenas na competência na área específica de atuação, mas também buscam a competência nas áreas relacionadas ao convívio e à capacidade de adaptação ao novo, ao desconhecido, ao outro. Isso se deve, como tem sido comprovado na prática, ao fato de que muitos projetos fracassam e acarretam grandes danos tanto econômicos como à imagem da empresa pela incapacidade ou inabilidade do profissional indicado para “desenraizar-se de sua cultura e adaptar-se, rapidamente, a um novo contexto.” (HOMEM, 2005, p. 22).

Segundo Pereira, Pimentel e Kato (2004), essa falta de habilidade ou incapacidade dos profissionais para se ajustarem às novas condutas culturais e sociais e ao novo ambiente nos países para os quais são enviados ocasiona altos custos e pode ter considerável relevância, uma vez que, além de prejudicar a produtividade das operações e as relações com os clientes, pode causar prejuízos econômicos e até mesmo perda de prestígio para o grupo empresarial. Conseqüentemente, em muitos casos, também resulta em perdas para o profissional que, ao não realizar a contento suas funções, pode sentir-se frustrado e ter sua autoestima diminuída. Além disso, as repercussões emocionais podem afetar os relacionamentos pessoais e familiares e levar até mesmo à interrupção de carreira:

Um expatriado que fica na posição, mas com problemas de adaptação, pode incorrer em custos diretos e indiretos para as companhias, e para o próprio indivíduo e seus familiares. Os custos diretos anuais, decorrentes do processo de repatriação por conta de retorno prematuro de profissionais é de aproximadamente US\$ 2 bilhões (BLACK; GREGERSEN, 1999). Os custos indiretos incluem a redução de produtividade, perda de *market share* e posição competitiva, destruição da equipe de trabalho da empresa, prejuízos nas relações com clientes e fornecedores, e perda de imagem e reputação da empresa no mercado (BLACK; GREGERSEN; MENDENHALL, 1992; NAUMANN, 1992). (PEREIRA; PIMENTEL; KATO, 2004, p. 5-6).

Pereira, Pimentel e Kato (2004, p. 6) comentam ainda os dados de uma pesquisa realizada com gestores de recursos humanos responsáveis pela seleção de candidatos para trabalhar como representantes em negócios internacionais. Nesse

estudo constata-se que a adaptabilidade intercultural aparece em primeiro lugar como um dos fatores fundamentais para o êxito profissional; em seguida estão as habilidades técnicas para a tarefa e para gestão e, em terceiro, a estabilidade e adaptabilidade da família.

Esses estudos reforçam a importância do aprendizado de língua enquanto principal veículo de aprendizado cultural e que, além de revelar um desejo de integração, como afirma García (1999), é instrumento de uso e principalmente um direito.

Se esse aprendizado é fundamental e objeto de preocupação para empresários e gestores de grandes empresas, também deve fazer parte da formação de pequenos empresários e de imigrantes com ou sem preparo profissional e formação acadêmica. De acordo com García (1999, p. 116):

Conocer la lengua del país de acogida es un indicador del deseo de integración, un instrumento de uso y un derecho. Para los que se encuentran en una situación de inferioridad es mucho más indispensable que para el que se encuentra en una situación más acomodada. Por ello es importante potenciar el componente cultural y captar la dimensión de los aspectos etnolingüísticos de los mundos cognoscitivos diversos[\[1\]](#).

Esses pressupostos aparecem já em 1996, na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos que considera:

[...] que las personas que se trasladan y se establecen en el territorio de una comunidad lingüística diferente de la propia tienen el derecho y el deber de mantener con ella una relación de integración. La integración se entiende como una socialización adicional de estas personas de manera que puedan conservar sus características culturales de origen, pero compartan con la sociedad que las acoge las referencias, los valores y los comportamientos suficientes para permitir un funcionamiento social global sin más dificultades que las de los miembros de la comunidad receptora[\[2\]](#).

2. Processos migratórios, ensino e aprendizado de línguas

A não adaptação a ambientes e culturas diferentes pode causar, como vimos, transtornos e frustrações no âmbito emocional e até mesmo prejuízos financeiros e sociais, com consequências que afetam a esfera empresarial. Mesmo que os deslocamentos sejam provocados ou motivados por fatos ou razões aceitáveis tanto na comunidade de partida quanto na que recebe o estrangeiro, como é o caso de uma transferência por motivo de trabalho, estudo ou turismo, o estranhamento é inevitável

e, muitas vezes, requer de ambas as partes uma adequação a novos hábitos e comportamentos.

Pode-se supor que, além do apoio por parte da família e das comunidades envolvidas, os indivíduos que saem de seus países por motivos profissionais ou acadêmicos normalmente contam também com a proteção e/ou auxílio do Estado ou da instituição à qual se vinculam. Esse amparo pode ocorrer, por exemplo, sob a forma de seguro de vida, incentivos financeiros, bolsas de estudo, facilidades e subsídios oriundos de compromissos e acordos diplomáticos entre os países de origem e de destino. Além disso, o fato de esses imigrantes portarem documentos que comprovem a permissão de entrada, de permanência e que os autorizem a exercer uma atividade produtiva no país acolhedor converte-se em grande vantagem e contribui para uma melhor adaptação e integração na comunidade receptora.

Essas modalidades (profissional, estudos, turismo) são, entretanto, apenas três das possíveis causas que levam indivíduos a transferir-se de um lugar a outro. Contudo, nem sempre as migrações são voluntárias, nem sempre há a possibilidade de escolher o local para onde se deseja ir, o tipo de atividade a ser desenvolvida nesse lugar ou, ainda, a relação que se estabelecerá com os habitantes desse novo destino. Existem também as migrações forçadas pelas guerras, por questões políticas, por fatores climáticos, assim como as provocadas pela busca de melhores condições de vida ou, em alguns casos, para garantir a própria sobrevivência.

A migração voluntária é sempre menos complicada que uma saída forçada. As condições e adversidades pelas quais passa um diplomata, um professor convidado ou um estudante em um país estrangeiro são muito diferentes das geralmente encontradas por um refugiado político ou um indocumentado^[3]. Ainda assim, como afirmam Grinberg e Grinberg (1984, p. 28), podem ser identificados traços comportamentais e elementos comuns em algumas das reações emocionais dos sujeitos implicados nessas migrações. A maneira como algumas pessoas lidam com sentimentos de perda e desapego ou com sensações de saudade, tristeza e desamparo pode estar, muitas vezes, vinculada mais diretamente à formação de caráter do que aos próprios motivos pelos quais estão sendo privadas da presença dos entes queridos ou da terra natal.

Movimentos migratórios foram e continuam sendo responsáveis por profundas transformações e reconfiguração de cenários e culturas, uma vez que promovem a

recriação e inovação de crenças, estilos de vida e modos de pensar. Há ondas migratórias de diferentes países em determinadas épocas e o Brasil tem sido destino de muitos imigrantes.

Uma das características mais destacadas do povo brasileiro deve-se exatamente a essa diversidade de estilos de vida e formas de conceber o mundo que marca a variedade de imigrantes presentes no Brasil. Tradicionalmente tido como um país hospitaleiro, receptivo ao extremo e que valoriza - às vezes até de forma exagerada - o que é estrangeiro, algumas atitudes observadas com relação a imigrantes de determinados países causam estranheza. Como exemplo, poderíamos apontar relatórios de instituições internacionais, como o referente à pesquisa realizada, em 2008, pela *GMAC Global Relocation Services*^[4] com executivos expatriados em 110 países. Esse informe indica o Brasil como um dos países mais difíceis para adaptação, atrás apenas da China, Índia e Rússia^[5].

Se para executivos a situação não é das mais fáceis, podemos inferir que para imigrantes com baixo poder aquisitivo e menor conhecimento, formação e/ou estratégias de interação, o estranhamento e o comportamento pouco amigável por parte do brasileiro sejam ainda piores. Isso pode ser percebido até mesmo nas ruas e em transportes públicos. A reação de alguns desses brasileiros ao perceberem a presença de um estrangeiro, falando outra língua e com traços físicos diferentes é, muitas vezes, de repulsa e de redobrar os cuidados com os pertences. Vemos hoje a mesma reação descrita por Ianni (1992) com relação à figura do estrangeiro:

O que se observa, em geral, é a transformação da diferença em estereótipos, estigmas, racismos, xenofobia e até mesmo em atitudes extremas como o etnocídio e o genocídio, em que o outro, geralmente o (i)migrante, é transformado em perigo, e muitas vezes é responsabilizado pelos problemas existentes na sociedade que o recebe. (IANNI, 1992, apud SILVA, 2008, p. 79).

Infelizmente, para algumas pessoas, a condição de estrangeiro e pobre está diretamente ligada a crimes, a desordem, escassez de empregos e de moradias etc. São algumas ideias preconcebidas com relação aos estrangeiros que não têm sustentabilidade e podem ser desmentidas facilmente com dados estatísticos. Porém, nem sempre essas estatísticas ou estudos fazem parte do cotidiano das pessoas que convivem diretamente com esses imigrantes.

O indivíduo, ao deixar seu país, leva consigo uma história, uma cultura e, principalmente, muitos sonhos, expectativas e desejos e que, invariavelmente, ao entrar em contato com a realidade do país estrangeiro terá que adequá-los ao novo cenário. Esse encontro pode dar-se de diferentes maneiras, provocando desde uma coexistência e convivência pacíficas entre os valores e costumes das comunidades envolvidas, até repulsa e marginalização do estrangeiro. De qualquer forma, haverá sempre um rearranjo de valores e comportamentos, uma negociação de sentidos entre os indivíduos que participam da experiência.

Independentemente das causas que provocam as migrações (se essas são voluntárias ou forçadas), é de se esperar que se dê a interação dos indivíduos em todos os âmbitos: cultural, social, profissional, familiar. Essa interação, entretanto, nem sempre será sinônimo de integração.

Como afirmamos, muitas vezes, na tentativa de aproximar o aluno de nossa cultura e de nossas formas comportamentais, favorecemos o surgimento de equívocos e malentendidos ou, empenhados em fazê-lo conhecer nossa forma de ser, pensar e agir, damos informações nem sempre pertinentes para que o aluno tenha um desempenho adequado em determinadas situações em que de fato ele precisa usar o idioma nacional. Tal atitude pode, em vez de contribuir para um entendimento, reforçar uma imagem caricatural do estrangeiro, como alguém que desconhece nosso cotidiano ou ainda, incentivar preconceitos e aumentar a distância social e psicológica entre os estudantes e os brasileiros que vivem em São Paulo.

Na rede social constituída por esses laços criam-se as condições que vêm justificar formas próprias de entendimento do mundo, que são diferentes das nossas, e que incluem outras formas também de atribuir valor e significado ao trabalho. São essas diferentes formas de atribuir valor ao trabalho, engendradas nas suas relações familiares e comunitárias, que muitas vezes vão entrar em choque com o entendimento próprio do que significa um trabalho regulamentado nos parâmetros de uma sociedade democrática liberal, estabelecido em leis e convenções internacionais. (DORNELAS, 2010, s.n.p.)

3. Ensinar português a trabalhadores falantes de espanhol

O ensino de PLE para falantes de espanhol apresenta características e nuances muito específicas, tanto no que se refere a aspectos linguísticos quanto no tocante às expressões comportamentais desses falantes e, principalmente, como eles

veem e atuam diante da possibilidade ou necessidade de ensinar e/ou aprender a língua do outro.

O fato de serem línguas muito próximas[6], aliado ao contexto, à afinidade e ao grau de predisposição dos falantes para aproximar-se à língua e cultura do outro garante certo grau de compreensão mútua, ao menos nas relações mais imediatas e superficiais. Referimo-nos, por exemplo, às interações nas quais há uma elevada propensão à tolerância e ao entendimento, como em situações em que o conteúdo das informações é previsível e uma compreensão global é suficiente. Essas situações variam desde a compra de objetos ou produtos em lojas e supermercados, até indicações ou instruções pontuais sobre como desempenhar um trabalho ou uma tarefa específica, sendo possível, inclusive, valer-se de gestos e demonstrações de como se devem realizar determinadas atividades e que funcionariam como recursos facilitadores da compreensão.

Na verdade, a comunicação nem sempre é tão efetiva quanto se supõe; contudo, ela se estabelece e pode gerar, por sua vez, uma excessiva confiança por parte dos envolvidos a ponto de encobrir desentendimentos que, por serem considerados insignificantes naquele momento, não são explicitados.

Provavelmente, alguns esclarecimentos e possíveis soluções para problemas de ensino e aprendizado de PLE por falantes de espanhol situem-se na fronteira, às vezes, bastante tênue, que separa e/ou aproxima tais idiomas, como os decorrentes da ausência total ou parcial de clareza, por parte de um falante, daquilo que é específico da língua portuguesa ou da espanhola, ou ainda, do que é compartilhado pelas duas. Essas diferenças, semelhanças e/ou oposições podem dar-se tanto em relação a fatores estritamente linguísticos (português - espanhol) quanto em relação às características culturais (brasileiros - bolivianos). A falta de consciência sobre elas pode gerar, por sua vez, um uso indiscriminado, excessivo ou inadequado de termos da língua materna nas produções em língua estrangeira por parte dos alunos.

O contato com esses imigrantes à época da realização de nossa pesquisa revelou que nas relações formais[7] a predisposição ao entendimento é menor e evidenciam-se mais efetivamente as dificuldades enfrentadas pelo estrangeiro, o que gera, por sua vez, frustração ao tentarem estabelecer uma conversa mais formal ou prolongada (LLOBERA, 1995, p. 7). Existem fatores como os códigos de comportamento e as formas de atuação intrínsecas a cada instituição e contexto em

que erros, dúvidas e falta de habilidade do estrangeiro com a nova língua e cultura têm consequências sociais negativas. Em muitos casos, essas dificuldades de comunicação podem provocar um comportamento de intolerância e de conflito, gerando preconceitos e submissão de um indivíduo ao outro. Os problemas de entendimento da língua se confundem, em ocasiões, com os problemas acerca do entendimento do entorno de comportamento e do ambiente formal das instituições brasileiras.

Torna-se necessário, portanto, refletir profundamente sobre a importância de um ensino e de um aprendizado mais comprometidos com a inserção desse grupo - e de outros grupos, evidentemente - na sociedade, que centre forças na superação das dificuldades e proporcione um tratamento mais eficaz com relação a possíveis interferências, erros e desentendimentos interculturais para a sua superação e eliminação gradativas. No caso específico do trabalho gerador de nossa pesquisa, espera-se que o aprendizado de PLE funcione como facilitador do acesso a setores pelos quais os imigrantes bolivianos precisam transitar, entendendo e se fazendo entender, e que também contribua para uma melhor percepção de modos comportamentais característicos de nossa sociedade, em especial a paulistana - foco de nosso estudo - que lhes permita uma maior interação com os brasileiros e, principalmente, uma integração social adequada, o que nem sempre tem ocorrido de forma espontânea e natural, como veremos a seguir.

4. A imigração boliviana para o Brasil

A imigração boliviana para o Brasil teve início em meados do século XX, especialmente nos anos 40, quando se deu a vinda do primeiro contingente de estudantes bolivianos devido à intensificação das relações culturais entre os dois países. Passados cerca de 60 anos as condições dessa imigração mudaram consideravelmente. Se aquele primeiro grupo veio por motivos acadêmicos, na condição de convidados, com bolsa de estudos do governo brasileiro e em número bastante reduzido, hoje os imigrantes são trazidos por “coiotes”^[8] ou por “parentes”^[9] e amigos que lhes prometem trabalho, alimentação, moradia e melhores condições de vida. Um dos aspectos que expressa mais enfaticamente as diferenças entre as duas épocas, além da formação acadêmico-profissional, é o que se refere à quantidade de imigrantes vindos naquele momento e os que vêm agora. Estima-se

que o número de bolivianos que entram mensalmente no Brasil em busca de trabalho oscile entre 1.200 e 1.500, a maioria sem documentação e/ou em situação irregular, segundo dados divulgados em registros do Memorial do Imigrante[10], também apresentados pela Rede Social de Justiça e Direitos Humanos no Relatório 2008 - Direitos Humanos no Brasil[11].

Os imigrantes bolivianos buscam em outros países como Brasil e Argentina, por exemplo, melhores condições de vida, mas na verdade, muitas vezes se deparam com problemas como preconceitos, regime de trabalho quase escravo e dificuldades de sair da ilegalidade. No caso específico dos que estão em nosso país, o que se pode observar é que mesmo com o Acordo firmado entre Brasil e Bolívia em 2005 para a legalização da situação dos imigrantes irregulares, poucos se beneficiaram dele, seja por falta de conhecimento, de interesse ou, ainda, por dificuldades econômicas (os custos para a regularização não estavam ao alcance da maioria dos bolivianos - multa de R\$ 848,00 e despesas com os trâmites legais em 2006). Vale lembrar que com a redução desses custos a pouco menos de R\$ 100,00 como ocorreu em 2009 com a Anistia Internacional, o número de imigrantes que solicitou regularização no país superou os 40 mil. Dos inscritos no período de vigência do acordo, 02 de julho a 30 de dezembro de 2009, a maioria foi de imigrantes bolivianos - cerca de 17 mil -, sendo que 16,3 mil no estado de São Paulo. Segundo informações publicadas no *site* do Ministério da Justiça, em 07 de janeiro de 2010, houve ainda solicitações por parte de imigrantes chineses (5,5 mil), peruanos (4,6 mil), paraguaios (4,1 mil), coreanos (1,1 mil) e europeus (2,4 mil)[12].

Muitos dos bolivianos em situação ilegal chegam e/ou permanecem aqui por meio de uma espécie de rede de contatos formada por familiares, amigos e empregadores, e não veem necessidade de regularizar sua documentação, pois para atingirem seus objetivos é o bastante estar no Brasil, independentemente da situação de ilegalidade. Para muitos, o objetivo principal é trabalhar e ganhar dinheiro, mesmo que esse trabalho se configure como uma forma de exploração e o dinheiro que ganhem não seja o suficiente para que se mantenham ou sequer para custear os gastos da viagem ao Brasil. Mesmo com muitas privações, aqui eles têm confiança em seu trabalho, esperança de prosperar e acreditam em dias melhores. Trabalham o máximo de horas possível nas oficinas de costura, não apenas para produzir e ganhar mais, mas também para manter o *status* de trabalhador, de empregado que,

de certa forma, mantém viva a dignidade e dá sentido à vida do imigrante, como aponta Sayad (1998, p. 55):

Afinal, um imigrante só tem razão de ser no modo do provisório e com a condição de que se conforme ao que se espera dele; ele só está aqui e só tem sua razão de ser pelo trabalho e no trabalho; porque se precisa dele, enquanto se precisa dele, para aquilo que se precisa dele e lá onde se precisa dele.

Se, por um lado, a situação de ilegalidade pode parecer cômoda ou não se apresentar como problema para alguns bolivianos em São Paulo, por outro será adequada e muito favorável para os empregadores desses imigrantes, uma vez que inibe qualquer reclamação ou reivindicação trabalhista legal. Esse tipo de comportamento e de atitude tem gerado abusos e desrespeito aos direitos desses imigrantes, não apenas por parte de seus empregadores, mas também de outros setores da sociedade paulistana: “Todos nos olham do pé pra cima, do pé pra baixo”^[13]. Depoimentos de imigrantes relatam esse tipo de prática e de preconceitos por parte de funcionários de algumas empresas e instituições públicas ou privadas, como postos de saúde e transportes públicos.

Por se encontrarem em situação irregular, com visto inadequado (de turismo), vencido ou sem visto algum, os bolivianos temem sair à rua e serem detidos - um risco que é ressaltado e exagerado pelos patrões, que chegam a ameaçar entregá-los à polícia caso decidam deixar o trabalho. (CÂMARA MUNICIPAL, 2006, p. 25)

A modo de conclusão - o (não) espaço do imigrante boliviano em São Paulo

Em uma pesquisa publicada em artigo de 2007, (p. 1) Cymbalista e Xavier afirmam haver certa invisibilidade dos imigrantes bolivianos em ambientes públicos paulistanos devido a uma “[...] hipertrofia do espaço de trabalho de grande parte da comunidade, a oficina de costura, que é também espaço de moradia [...]”. Mesmo sem havermos realizado uma pesquisa exaustiva sobre esse aspecto e sem a comprovação por meio de estatísticas oficiais, pode-se observar informalmente que esse fato tem sofrido alterações nos últimos tempos, pois a presença de bolivianos nos espaços públicos tem aumentado consideravelmente. E, infelizmente, talvez na mesma proporção, também estão crescendo os níveis de intolerância e os atritos entre a comunidade local e a de imigrantes, confirmando o que parecia improvável, mas que já pontuávamos em 2006:

Esa idea de que la aceptación (o tolerancia) a lo indio está fortaleciéndose a partir de la presencia de Evo Morales en el escenario político mundial está bien para el discurso políticamente correcto y las fotografías de la prensa internacional, [...] en la vida cotidiana la discriminación hacia los bolivianos pobres que migran al Brasil no sólo se mantiene sino que va en aumento[14].

Fazia-se necessário, portanto, buscar o que Cymbalista e Xavier (2007, p. 122) chamaram de “primeiro passo para a construção de uma interface adequada entre São Paulo e os bolivianos”. Esse “primeiro passo” consiste em conhecer os padrões de inserção da comunidade em seu próprio contexto e realidade, uma vez que possuem características muito especiais e únicas que não permitem enquadrá-los em outros modelos de imigração já ocorridos em São Paulo. Transposto ao âmbito do ensino e aprendizagem de PLE, tal caminho ou estratégia de aproximação permitiu-nos constatar a interferência que alguns fatores exercem sobre esse ensino e aprendizado, já que incidem sobre a forma de aceitar, apreender ou rechaçar a cultura e a língua do outro.

Em termos de prática em sala de aula, uma das primeiras grandes mudanças que foram necessárias deveu-se ao fato de que ao contrário do que pensávamos inicialmente, os imigrantes bolivianos com os quais realizamos nossa pesquisa não estavam em contato direto com os brasileiros, ou seja, o contexto de imersão não era nem tão frequente como supúnhamos, nem possuía a qualidade necessária para que houvesse um progresso efetivo no domínio da nova língua. Ao iniciarmos o curso em 2005, por acreditarmos que eles estivessem muito inseridos na sociedade paulistana, os conteúdos programados, os materiais, a metodologia e as estratégias de ensino que utilizávamos exigiam deles um conhecimento da realidade brasileira que eles não compartilhavam o que, por sua vez, dificultava o entendimento e os desmotivava a seguir o curso. Ao mesmo tempo, sentiam uma urgência em ver resultados aplicáveis à sua vida cotidiana e às suas necessidades mais imediatas. Dessa forma, vimo-nos impelidos a repensar objetivos e estratégias para conseguir aproximar-nos e apresentar conteúdos mais significativos aos alunos que os motivassem a aprender o português.

O (novo) caminho nos foi proporcionado pelo Acordo Bilateral Brasil-Bolívia para regularização da situação de ilegalidade na qual vivem muitos desses bolivianos. Uma vez que eles tinham a necessidade de entender as normas do Acordo, providenciar e preencher documentos e formulários além de cumprir determinações

burocráticas, decidimos fazer um acompanhamento mais direto dos caminhos a serem trilhados para a obtenção do visto de residência permanente no Brasil. Para isso, buscamos auxílio em órgãos oficiais como Polícia Federal e Promotoria da Justiça, com o intuito de conseguirmos o máximo de informações possível sobre os procedimentos a serem seguidos por aqueles estrangeiros que desejavam regularizar sua situação no Brasil.

De posse desses dados, pudemos reformular com mais precisão os objetivos das aulas para o primeiro semestre de 2006. Dessa forma, estabelecemos como prioridade esclarecer os principais pontos do Acordo e capacitá-los para providenciar e realizar a entrega da documentação necessária. A partir de então, os conteúdos abordados nas aulas vincularam-se diretamente a esses objetivos. Assim, foram enfocados o texto da lei, o preenchimento dos formulários necessários a serem entregues à Polícia Federal, os comprovantes de endereço e de chegada ao Brasil, as declarações solicitadas pelos órgãos oficiais e o mapa da cidade de São Paulo com a localização das principais instituições às quais teriam necessidade de ir: o Consulado da Bolívia, que naquele momento foi transferido do bairro de Pinheiros para a Avenida Paulista, e a sede da Polícia Federal, situada no bairro da Lapa (zona oeste). Além disso, dedicamos atenção especial às normas interpessoais no trato com os funcionários dessas instituições.

Foram necessárias mudanças em nossos procedimentos e também na busca por adequar as atitudes dos alunos às regras em sala de aula. Outra mudança fundamental foi ver o aluno não apenas como alguém que não sabe falar português e sim como um cidadão com um potencial de aprendizagem, com atitudes, afinidades e aversões com o lugar e as pessoas que os rodeiam. O que significa, no final das contas:

[...] “ver o trabalhador não só como “força de trabalho”, nem só como “vítima” de processos coercitivos, nem apenas como um “fator de produção”, “capital humano”, ou como “indivíduo”, unidade que se poderia isolar, passiva, a que se aplicaria o Direito. Significa respeitar o trabalhador na inteireza de sua pessoa, na ampla gama de suas relações sociais. (...) estar atento ao seu modo de entendimento do mundo que o cerca, às formas como se organiza como família e comunidade, como organiza o seu cotidiano, e sobretudo não menosprezar sua capacidade de optar e reorganizar sua existência, mesmo que isso não corresponda exatamente com as nossas expectativas. (DORNELAS, 2010, s.n.p.)

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística Aplicada** - ensino de línguas e comunicação. Campinas: Pontes/Arte línguas, 2005. 112p.

CÂMARA MUNICIPAL de São Paulo. **Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito para apurar a Exploração de Trabalho Análogo ao de Escravo nas Empresas, Regular ou Irregularmente Instaladas em São Paulo**. Processo nº 0024/2005. São Paulo, 2006. 61p.

CYMBALISTA, R.; XAVIER, I. A comunidade boliviana em São Paulo: definindo padrões de territorialidade. **Cadernos MetrÓpole**, nº 17, 1ºsem. 2007, p. 119-133.

DECLARACIÓN Universal de los derechos lingüísticos. Comité de seguimiento. / Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona, Barcelona: Inresa, 1998. Disponível em: . Acesso em: 25 nov. 2010)

<

DORNELAS, Pe. Sidnei Marco. *Como promover o trabalho decente face à diversidade cultural*. Centro de Estudos Migratórios. I **Fórum Estadual de Combate ao Trabalho Escravo**. SRTE. São Paulo, 28 e 29 de jan. de 2010. Disponível em: . Acesso em: 22 set. 2010.

FREITAS, M. E. **Como vivem os executivos expatriados e suas famílias?** Relatório de Pesquisa nº 7, EAESP/FGV/NPP - Núcleo de Pesquisas e Publicações, 2000. Disponível em: . Acesso em: 10 nov. 2008. GRINBERG, L; GRINBERG, R. **Psicoanálisis de la migración y del exilio**. Madri: Alianza, 1984. 274p.

GARCÍA, P. El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes. In: **Carabela**, 45. Madrid. feb. 1999. p. 107-124.

HOMEM, I. D. **O processo de expatriação em uma multinacional brasileira do Estado de Santa Catarina**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em Administração. Florianópolis, 2005. Disponível em: . Acesso em: 27 jan. 2008.

LLOBERA, M. et al. **Competencia comunicativa**. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madri: Edelsa, 1995. 159p.

PAIVA, O. da C. Imigração de Latino-Americanos para São Paulo (Brasil): dois tempos de uma mesma história. Disponível em: . Acesso em: 15 set. 2009.

PEREIRA, N. A. F.; PIMENTEL, R.; KATO, H. T. Expatriação e Estratégia Internacional: o Papel da Família como Fator de Equilíbrio na Adaptação do Expatriado. **Anais do XXVIII Encontro da ANPAD**, 2004. Curitiba. CD-ROM. Disponível em: . Acesso em: 15 dez. 2008.

SAYAD, A. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: EDUSP, 1998. 299p.

SILVA, S. A. da. **Costurando sonhos**: trajetória de um grupo de imigrantes bolivianos em São Paulo. São Paulo: Paulinas, 1997. (Estudos e debates). 294p.

_____. O Imigrante boliviano e o papel da cultura em suas trajetórias. In: **Ciberteologia-Revista de Teologia & Cultura**. Ano II, n. 16, mar/abr 2008, p. 79.

VIEIRA, M. E. **Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira**: os imigrantes bolivianos em São Paulo. Uma aproximação sociocultural. (Tese Doutorado - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), São Paulo, 2010. 179p. Disponível em: Acesso em: 15 nov. 2010).

_____. Entrevista para o jornal **La Prensa - Editores Asociados. La Paz - Bolívia**. Edición de enero, 2006. Disponível em: . Acesso em: 09 mar. 2009.

[1]“Conhecer a língua do país de acolhida é um indicador do desejo de integração, um instrumento de uso e um direito. Para os que se encontram em situação de inferioridade é muito mais indispensável que para quem se encontra em uma situação mais confortável. Por isso, é importante potencializar o componente cultural e captar a dimensão dos aspectos etnolinguísticos dos mundos cognitivos diversos.” (Tradução livre nossa).

[2][...] que as pessoas que se deslocam e fixam residência no território de uma comunidade linguística diferente da sua, têm o direito e o dever de manter com ela uma relação de integração. Por integração entende-se uma socialização adicional destas pessoas de forma a poderem conservar as suas características culturais de origem, ao mesmo tempo em que compartilham com a sociedade que as acolhe as referências, os valores e os comportamentos que permitirão um funcionamento social global, sem maiores dificuldades que as experimentadas pelos membros da sociedade de acolhimento. (Declaración Universal de los derechos lingüísticos, p. 21. Disponível em: . Acesso em: 25 nov. 2010) (Tradução livre nossa).

[3]Termo usado, ultimamente, em substituição a “ilegal”, devido ao teor pejorativo e discriminatório deste vocábulo.

[4]Grupo empresarial pertencente à General Motors (GM), que atua em treinamento intercultural, incluindo gestão e execução de processos de expatriação.

[5]Disponível em: <www.gmacglobalrelocation.com/survey.html>. Acesso em: 25 jan. 2009.

9. O Ensino do Português para Fins Jurídicos em Macau

Escrito por Ricardo Moutinho, Custódio Martins & Mário Pinharanda Nunes - ISSN 2316-6894

Resumo

Este trabalho apresenta um curso de PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas) voltado a alunos de Direito em Língua Chinesa da Universidade de Macau, China. O texto aborda a importância do ensino de português no contexto jurídico do território, bem como vários pontos importantes que devemos ter em conta ao se elaborar um curso de língua estrangeira para fins específicos. O nosso objetivo é estimular a discussão nesta nova área que vem surgindo: a de novas especialidades no ensino de PFOL, que está em pleno crescimento em razão do iminente processo de internacionalização da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: PFOL para fins específicos, Estudantes de Direito, Aprendentes Chineses

Abstract

This work introduces a Portuguese course for Law students in Chinese Language at the University of Macau, China. This text broaches the importance to teach Portuguese in the juridical context of the territory, as well as several important points that must be taken into account when we elaborate a foreign language course for specific purposes. Our aim is to stimulate the discussion in this new upcoming area of study: the new specialities in the teaching of Portuguese for non-native speakers/speakers of other languages, which is growing due to the imminent process of internationalization of the Portuguese language.

Keywords: *Portuguese for specific purposes, Law students, Chinese learners.*

1. Introdução

À semelhança do que vem acontecendo com a supremacia do inglês em nível global, também o português começa a adquirir importância em nível hegemónico, sobretudo devido ao papel que alguns países de expressão portuguesa - o Brasil, na América do Sul; Angola, Moçambique e São Tomé, na África; e Portugal, na União Europeia - têm tido nas últimas décadas em nível do desenvolvimento económico. Nesse sentido, temos assistido a um incremento no número de interessados na aprendizagem da língua portuguesa, sobretudo na China, um dos parceiros económicos privilegiados dos países de expressão de língua portuguesa (PALOP).

Contudo, o avanço nas relações comerciais trouxe a necessidade da demanda por profissionais qualificados, capazes de se comunicar em língua portuguesa que atuem em áreas muito específicas como a diplomacia, a administração, o direito internacional, a engenharia e a educação. Os postos de trabalho gerados nessas áreas do conhecimento são de vital importância para a manutenção de acordos firmados entre nações onde, pelo menos uma delas, o português é a língua oficial. Por esta mesma razão, surge a necessidade de cursos de PFOL para fins específicos, cada vez mais comuns hoje em dia.

No entanto, as razões do interesse pela língua portuguesa e, conseqüentemente por cursos de PFOL, no âmbito jurídico de Macau vão muito além dos factos mais recentes. Depois da assinatura do Tratado de Amizade e Comércio Sino-Português em 1887, os direitos administrativos do território foram transferidos a Portugal. Com isso, o Direito Português é implantado na região e a importância de falar a língua portuguesa em Macau tornou-se cada vez mais evidente, em razão da necessidade de se contratar profissionais para a área público-administrativa capazes de ler e interpretar as leis neste idioma, já que o sistema judicial e jurídico está alicerçado no Direito de matriz portuguesa. Esta situação levou à necessidade de formar tanto tradutores especializados, como profissionais na área jurídica, ambos proficientes em língua portuguesa^[1].

Essa realidade abriu caminho para que o Departamento de Português da Universidade de Macau iniciasse um programa experimental no âmbito do ensino do português para fins específicos, com destaque para o curso de Direito em língua chinesa, que forma os futuros juristas da Região Administrativa Especial de Macau.

Com o passar do tempo, as políticas de difusão do ensino de PFOL no território não tiveram muito sucesso, resultando em um número pequeno de novos falantes de português nas camadas populares da sociedade. Além disso, após a transferência da soberania da região à República Popular da China em 1999, o português perde o *status* de “língua do governo” (embora ainda continue a ser língua oficial juntamente com o Chinês), passando a ter menos importância na função pública^[2]. Contudo, a manutenção de uma constituição de base portuguesa ainda garante ao português um espaço de grande destaque no âmbito jurídico, o qual passaremos a discutir agora.

2. A importância do português no âmbito jurídico

Atualmente, é imprescindível para qualquer jurista ou advogado de Macau ter certo nível de proficiência em língua portuguesa para atuar na área do Direito. Embora o Chinês seja a língua mais falada hoje no território (provavelmente seguida pelo Inglês e o Tagalo, em razão do grande número de imigrantes filipinos no território) e de o Código Civil já estar praticamente todo traduzido para o Chinês, ainda são muitas as razões pelas quais os futuros advogados não falantes de português devem fazer um curso de PFOL em Macau.

A primeira delas é o facto de não haver (ou de haver poucos) livros teóricos em língua chinesa em algumas áreas do Direito de Macau. Aprender português, portanto, significa uma enorme vantagem para quem está matriculado num curso de Direito no território. A segunda é que nem todas as leis ainda possuem uma versão em Chinês, especialmente as da área fiscal, em que o próprio Código ainda está disponível somente em sua versão original em português. A terceira razão encontra-se nos sítios eletrônicos dos Tribunais de Segunda e Última Instâncias de Macau^[3], em que muitos acórdãos apenas possuem uma versão (em chinês ou em português) sem tradução, tornando a tarefa de quem trabalha na área judicial muito árdua, caso não se tenha a competência de ler e interpretar textos nas duas línguas oficiais do território.

O que está na origem desses factos, indubitavelmente, é a escassez de tradutores especializados na área jurídica. Isso prova que os cursos de PFOL também têm grande importância na área da tradução especializada, que caso consiga se firmar como uma nova opção de carreira no futuro poderá cobrir a falta de profissionais qualificados neste setor.

Portanto, temos boas razões para entender o porquê de se criar um curso de PFOL voltado a alunos de Direito falantes não-nativos de português. Na próxima seção, discutiremos quais habilidades e adaptações são necessárias para a atuação docente neste ambiente específico de ensino/aprendizagem.

3. Cursos de PFOL voltados a áreas de atuação específicas

Embora saibamos que é comum identificar cursos para fins específicos como “instrumentais”, evitamos utilizar essa nomenclatura neste nosso texto por acreditarmos que a língua não está fora do sujeito (como sugere a ideia de “instrumento”), mas que a mesma se apresenta como uma parte constituinte de qualquer ser humano que por ela (e nela) comunica-se e identifica-se. Portanto, decidimos mencionar no título desta seção, “Cursos de PFOL voltados a áreas de atuação específicas”. Esta denominação sugere que os alunos deste curso aprendem a se comunicar em Português de acordo com uma determinada finalidade, incorporando nesta e desta língua novos aspectos de agir e de pensar. Com isso, é abandonada a ideia de língua como ferramenta (que se torna inutilizável quando momentaneamente não precisamos mais dela), como sugere a nomenclatura “instrumental”, e passa-se a considerar o aprendizado de uma nova língua como um caminho para se chegar a um objetivo.

O ensino do português para fins específicos é uma área de ensino e de investigação com uma história relativamente recente[4], revelando-nos que é preciso investir ainda mais[5]. No caso concreto de Macau, a área de ensino do português para fins específicos coloca, por um lado, vários desafios. Como regra geral, o ensino de línguas para fins específicos exige, não só conhecimentos da língua em questão, mas também, competência em determinadas capacidades de caráter técnico que exigem, naturalmente, que a língua seja usada nos vários contextos técnicos e específicos de forma adequada (Orr, 2002:1). Orr (ibid.:2) distingue entre o ensino da língua para fins gerais e o ensino da língua para fins específicos, salientando que, embora o ensino da língua para fins específicos requeira, necessariamente, conhecimentos da língua para fins gerais, o professor de língua para fins específicos, é normalmente um profissional conhecedor do contexto linguístico da especialidade. O ensino de português para a área do Direito em Macau é, neste sentido, um verdadeiro desafio, como já havíamos mencionado anteriormente, porque os

profissionais envolvidos no curso não têm conhecimentos específicos em nenhuma das áreas jurídicas, mas sobretudo porque o público que frequenta este curso, em sua grande maioria, não tem conhecimentos de português, iniciando a sua aprendizagem no nível básico. Assim, o programa tem desenvolvido planos de ensino e estratégias que melhor possam se adequar a este público.

Feak e Reinhart (2002), por exemplo, apresentam as características de um programa de ensino de inglês para estudantes de Direito que apresentamos no Quadro 1 [6].

Quadro 1 - Programa de ensino de inglês para a área do Direito Universidade de Michigan

Contexto	Perfil do Aluno	Objetivos do Programa	Cursos e Estratégias	Características Específicas	Ideias Práticas
<ul style="list-style-type: none"> Curso de verão de 6½ semanas; As turmas do primeiro ano do curso de Direito são em geral muito grandes; 18 horas de contato por semana 	<ul style="list-style-type: none"> Alunos provenientes de vários países; Alunos já com conhecimentos da área jurídica (4 anos de graduação); Alunos com experiência 	<ul style="list-style-type: none"> Geral: preparar os alunos para o curso de Direito; Competências identificadas com base em entrevistas e questionários; Capacidade de analisar 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Processamento de materiais jurídicos:</u> Curso de 5 horas semanais; Objetivo principal – aprendizagem das estratégias de leitura essenciais para a área jurídica – com base em jurisprudência; 	<ul style="list-style-type: none"> Acesso a materiais autênticos; Os professores são peritos na área jurídica; Materiais produzidos especificamente para o tipo de alunos que frequentam o curso; Workshop em linguagem jurídica – os alunos tomam 	<ul style="list-style-type: none"> Ainda que o curso possa ter pouca procura, os profissionais envolvidos têm tido todo o apoio institucional, que tem permitido que o curso continue a dar os seus frutos; Selecionar conteúdos apropriados; Selecionar os profissionais adequados;

<p>(aulas; filmes; encontros individuais; uma oficina; um workshop; visitas de estudo relacionadas com a área;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Limite máximo de alunos por turma – 15; • Alunos completar um questionário relativo às suas capacidades linguísticas. 	<p>profissional na área;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maior parte dos alunos com mais dificuldade na expressão oral, na audição e na escrita. 	<p>casos jurídicos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do sistema jurídico dos Estados Unidos; • Familiarização com material jurídico; • Uso das bases de dados jurídicas; • Capacidade para redigir documentos jurídicos de nível académico; • Capacidade para investigar 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Escrita Jurídica Académica:</u> • Curso de 5 horas semanais • <u>Objetivos:</u> • Ajudar os alunos no desenvolvimento da escrita técnica e de nível académico; • <u>Pesquisa de questões jurídicas:</u> • Curso de 2 horas por semana; • <u>Objetivos:</u> • Iniciar os alunos na pesquisa na área jurídica; • Redação de um pequeno 	<p>contato com as características da linguagem jurídica[7];</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visitas a aulas de Direito, onde se discutem casos específicos; • Visionamento de filmes que abordem questões legais e jurídicas – seguido de discussão; • Organização de visitas de estudo a prisões e a tribunais com a possibilidade de discutirem com os prisioneiros e os juizes questões legais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver os materiais adequados; • Caso um curso especializado não seja possível, é sempre possível integrar num curso geral de língua ou de ensino de língua para fins académicos, incluir estratégias e materiais que vão de encontro às necessidades deste tipo de público.
---	--	--	---	--	--

		na área jurídica; • Proficiência ao nível da compreensão do discurso jurídico.	projeto de pesquisa; Alunos trabalham neste curso com uma base de dados jurídica.	
--	--	---	--	--

Planejar um curso de línguas para um determinado fim não é uma tarefa fácil. Há que se considerar diversos pontos e adequá-los às reais necessidades dos aprendentes. O primeiro deles é a escolha da abordagem e do método. Será que, por se tratar de um curso específico de PFOL, devemos utilizar uma abordagem e um material didático específicos entre os que estão disponíveis no mercado, ou podemos nos aventurar nos caminhos do ecletismo metodológico? No nosso caso, não é difícil de responder. Não há qualquer material didático de PFOL de base sociointeracionista especificamente voltado à área jurídica, nem quaisquer orientações técnico-didáticas publicadas em revistas, anais ou livros teóricos para tal fim[8]. Certamente isso também acontece em outras áreas do conhecimento. Há uma escassez no mercado de materiais didáticos de PFOL para fins específicos. Os poucos que conseguimos encontrar concentram-se nos níveis de proficiência ou na faixa etária dos aprendentes, mas nunca nas áreas de atuação profissional. Portanto, isso nos obriga a trabalhar na escolha de nossas próprias abordagens e métodos. Contudo, embora possa parecer uma tarefa penosa, não deixa de ser enriquecedor elaborar e discutir abordagens e métodos para um curso específico de línguas. É necessária a composição de uma equipe de trabalho formada por docentes responsáveis pelo curso a fim de discutir técnicas e estratégias relevantes para o processo de ensino/aprendizagem em questão. Além disso, é preciso didatizar todo o material, fornecer pistas de como trabalhá-lo e sempre deixar possibilidades de adaptação para se adequar o material a realidades distintas, uma vez que um grupo de aprendentes (mesmo sendo dos mesmos níveis de proficiência, faixa etária e área do conhecimento) sempre é diferente do outro.

Outro ponto importante para também ser levado em conta é o planejamento. Essa mesma equipe constituída por vários professores pode sugerir temas para serem abordados em aula, além de conteúdos gramaticais e atividades. Cabe a cada membro da equipe opinar sobre as propostas apresentadas a fim de se alcançar certo nível consensual entre os docentes envolvidos neste processo. Uma questão importante sobre este ponto é que alguns professores de cursos de línguas para fins específicos podem pensar que não são competentes o suficiente para abordar e elaborar atividades e unidades sobre certos tópicos, pelo facto de não serem especialistas na área em que seus alunos vão atuar no futuro. Não há dúvida de que este receio é justificável, mas devemos reconhecer que a origem deste receio nos remete a abordagens de ensino tradicionais que colocam o professor como a fonte de conhecimento, o único transmissor de informações e elaborador de pressupostos. Se pensarmos na hipótese de que o conhecimento é construído na interação, não fica difícil aceitarmos que, em certas ocasiões, os aprendentes podem participar ativamente do processo de ensino/aprendizagem, colaborando, desse modo, com a sua própria formação como sujeitos atuantes na língua que aprendem e no âmbito profissional que escolheram. Contudo, uma opção para que este receio seja diminuído é a integração de profissionais da área do curso em questão na equipe de trabalho responsável por elaborar o planejamento. Esses profissionais podem fornecer pistas importantes e colaborar diretamente com as discussões sobre quais tópicos abordar em nossos cursos. Não há dúvida que quanto maior for o contacto com a área em que vai se atuar ensinando línguas, maior a confiança que desenvolveremos e o interesse que teremos pelo nosso trabalho. A cooperação entre profissionais das duas áreas é o quadro de trabalho que verificamos existir na Universidade de Michigan, anteriormente relatado. Feak e Reinhart (2002:22) sublinham que:

“Embora nós tenhamos encontrado muitos imprevistos ao desenvolver o nosso programa de Língua Inglesa para Fins Jurídicos, começando pelo nosso relacionamento com diferentes partes da Faculdade de Direito, funcionários, e desenvolvimento de materiais, a cada ano damos mais um passo. Além do total apoio do nosso departamento, nós contamos com o retorno e com a cooperação da Faculdade de Direito, em particular do pró-reitor de graduação, para continuar a desenvolver o nosso programa de Inglês para Fins Específicos[9].”

Esse mesmo contacto pode, também, nos fornecer uma melhor compreensão de como avaliarmos os nossos alunos. Este é outro ponto de fundamental importância na elaboração de qualquer curso. Saber como avaliar e o que avaliar é a chave para

a definição dos itens seguintes, já discutidos nessa seção (abordagem, método, técnicas e planejamento). Porém, é importante mencionar que o processo de avaliação deve ser contínuo e não pontual. Realizar avaliações em apenas um ou dois momentos durante o curso pode não fornecer aos aprendentes dados de como atenderem aos requisitos necessários para o aprendizado de uma língua, muito menos fornecer aos professores uma ideia mais ampla acerca do nível de desempenho dos aprendentes. Por isso, uma avaliação diagnóstica, realizada de tempos em tempos, é a melhor opção para orientarmos os nossos alunos a fim de que melhorem os seus desempenhos no curso ou mantenham um nível satisfatório no mesmo.

4. Curso de PFOL voltado a alunos de Direito

O curso de Licenciatura em Direito (Língua Chinesa) da Universidade de Macau tem a duração de quatro anos. Contudo, as disciplinas de PFOL, para o referido curso, têm a duração de apenas três anos, além de uma disciplina no quarto ano que aborda apenas termos técnicos em Língua Portuguesa da área do Direito Civil. Esta disciplina é ministrada toda em Chinês e, por isso, a nosso ver, não se caracteriza como uma disciplina de PFOL. O público aprendente é, em sua maioria, formado por alunos de Macau; há também uma parte, em menor número, proveniente da China Continental (mais especificamente da província de Guandong, no sul do país). A média de idade dos aprendentes é de 20 anos.

A carga horária é de 8 horas semanais para a disciplina ministrada no primeiro ano e de 6 horas semanais para as ministradas no segundo e terceiro anos. O material do curso é baseado em tópicos. Cada unidade contém um tema ligado à área jurídica (direitos humanos, problemas sociais, direito da família, economia, política e sociedade etc.) e, com base nestes conteúdos, elabora-se atividades centradas no conceito de tarefas. Os aspectos linguísticos (conteúdos gramaticais, pronúncia, listas de vocábulos etc.) também são abordados sistemicamente quando há a necessidade.

Há também atividades extras previstas como, por exemplo, a participação dos aprendentes no Grupo de Discussão em Língua Portuguesa em que os alunos participam uma vez por semana, abordando temas relacionados a outras esferas do conhecimento (como cultura, arte, entretenimento etc.). O propósito deste grupo é mostrar aos alunos que a Língua Portuguesa não se encerra apenas no âmbito

jurídico; uma vez que ministramos um curso voltado para um fim específico, acreditamos que iniciativas deste tipo, ou seja, a língua transitando por diferentes esferas do conhecimento, como as citadas anteriormente, são fundamentais para a conscientização de que a língua não tem um fim apenas dentro de uma área de conhecimento do curso, nem tampouco somente dentro da sala de aula.

4.1. O Curso de Português para Fins Específicos para a área do Direito - Características

Quadro 2 - Programa de ensino de português para a área do Direito na Universidade de Macau

Contexto	Perfil do Aluno	Objetivos do Programa	Estratégias	Características Específicas
<ul style="list-style-type: none"> Curso de língua – duração de 3 anos letivos; 8 horas de contato semanais no 1º ano e de 6 horas semanais no 2º e 3º anos, tanto no curso diurno como no noturno; Grupos com uma média de 22 alunos^[10]; 	<ul style="list-style-type: none"> Alunos provenientes de Macau e também do continente chinês da República Popular da China; Alunos iniciam o seu 1º ano da licenciatura com conhecimentos básicos de português ou como 	<ul style="list-style-type: none"> Preparar os alunos desde o primeiro ano para que sejam capazes de vir a ler e a interpretar informação jurídica; Desenvolver a capacidade de análise crítica; Desenvolver as capacidades da leitura, da escrita, da audição e da 	<ul style="list-style-type: none"> Nos primeiros dois meses do 1º ano os alunos tomam contato com os conteúdos linguísticos que lhes permitem estabelecer situações de interações básicas. Depois desta fase inicial (destinada a todos os alunos que nunca tiveram 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho com materiais autênticos desde o 1º ano; Os professores não têm conhecimentos jurídicos, por se tratar de um curso híbrido, em certa medida, já que os alunos não possuem nem conhecimentos de língua nem conhecimentos jurídicos;

<ul style="list-style-type: none"> Nos grupos do 1º ano poderá haver vários níveis de proficiência; Os alunos iniciam o seu curso com poucos conhecimentos de língua e sem conhecimentos jurídicos. 	<p>iniciantes totais;</p> <ul style="list-style-type: none"> Alunos com dificuldades ao nível das técnicas de estudo e de trabalho; Alunos revelam dificuldades ao nível da audição e da compreensão de textos escritos. 	<p>expressão oral;</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a capacidade de redação de textos semi-técnicos e técnicos; Tomar contacto com textos técnicos e jurídicos. 	<p>contato com a língua), os alunos começam a trabalhar situações narrativas, cujo contexto está relacionado com questões jurídicas;</p> <ul style="list-style-type: none"> Trabalho com temáticas e campos lexicais relativos a várias áreas do Direito; A partir do 2º Ano, os alunos começam a tomar parte em debates e a redigir textos de opinião; No 2º ano os alunos começam a aperfeiçoar a expressão oral 	<ul style="list-style-type: none"> Necessidade de anualmente produzir materiais que se adequem às necessidades de cada grupo e das características gerais do curso; Visionamento de filmes que abordem questões legais e jurídicas – seguido de discussão, ainda que a um nível mais ou menos básico, a depender das características de cada grupo; Mini-conferências / palestras proferidas por especialistas, seguidas de discussão e/ou atividades
---	--	---	---	--

			<p>através de apresentações orais;</p> <ul style="list-style-type: none"> No 3º ano os alunos não só desenvolvem as estruturas e áreas lexicais que vêm sendo desenvolvidos desde o 1º ano, como também, regra geral, desenvolvem um trabalho de pesquisa de pequena escala e também um trabalho escrito, como seja a redação de um projeto de lei, cuja temática seja pertinente ao contexto de Macau. 	<p>desenvolvidas pelos alunos relativamente ao tópico em questão;</p> <ul style="list-style-type: none"> Em muitas ocasiões são os próprios alunos que trazem para a aula materiais técnicos para análise, ou que explicam a informação técnica, usando para tal os recursos linguísticos de que dispõem.
--	--	--	--	--

4.2 Português para Fins Específicos para a área do Direito na Universidade de Macau - perspectivas futuras explicitando pressupostos

Conforme podemos verificar na descrição do curso que Feak e Reinhart projetaram para a Universidade de Michigan, descrito anteriormente (Cf. **Quadro 1**), o contexto que encontramos em Macau é completamente distinto, na medida em que os alunos que nele se inscrevem não só não têm conhecimentos jurídicos, à partida, encontrando-se no nível intermediário de proficiência da língua inglesa.

Traçando um breve comentário relativo à informação do **Quadro 2**, no qual estão resumidas as características do curso de português para fins específicos, que será desenvolvido na Universidade de Macau, salientamos algumas das diferenças entre este e o curso descrito por Feak e Reinhart.

Reparamos que os alunos do curso de Direito da Universidade de Macau, no cômputo geral têm um maior número de horas de contato semanal com a língua, quando comparados aos alunos da Universidade de Michigan. No entanto, a despeito disso, os primeiros parecem estar em desvantagem em relação aos últimos; apesar das 280 horas, em média, de contato com a língua no primeiro ano de curso e 210 horas, nos dois anos seguintes, perfazendo um total de 700 horas, os alunos do curso de Direito da Universidade de Macau têm que adquirir, no período de três anos, não apenas os conhecimentos de caráter técnico, mas também os conhecimentos básicos da língua portuguesa.

Acrescido a esta dificuldade, os alunos têm uma pesada carga horária de matérias curriculares restantes, que lhes deixam muito pouco tempo para se dedicarem ao estudo individualizado da língua, bem como para trabalhos de pesquisa, que muitas vezes são necessários para o desenvolvimento das atividades realizadas na aula. O atual número de alunos por turma, em média de 20 a 22, dificulta não só o acompanhamento individual dos aprendentes, como também o desenvolvimento das tarefas e atividades de oralidade^[11].

As diferenças entre os dois cursos, o de Michigan e o de Macau, concentram-se, sobretudo, no que diz respeito aos objetivos, estratégias e materiais. Aí reside, sem dúvida, o grande desafio para os docentes que têm trabalhado no curso de Português para Fins Específicos na área de Direito da Universidade de Macau, nos últimos anos. No entanto, a estratégia geral por nós adotada tenta compatibilizar o baixo nível de proficiência dos alunos e o desenvolvimento dos recursos linguísticos

necessários para que os mesmos tornem-se capazes de interpretar, ler e escrever textos técnicos. Esse equilíbrio tem sido alcançado em nosso trabalho, a partir do desenvolvimento da capacidade de compreensão em vários níveis, estimulando, simultaneamente, as estratégias de autonomização que permitam aos alunos, em situações futuras, aplicar essa capacidade.

São os pressupostos de estimular essas estratégias que estão na base da reorganização do curso de Português para fins específicos na área de Direito da Universidade de Macau, que entrará em vigor, no próximo ano letivo. A necessidade de reestruturação surge na sequência lógica da avaliação informal que tem sido feita nos últimos anos, no que se refere ao funcionamento do curso. Nesse sentido, é importante proceder-se a uma análise das características da linguagem jurídica, a qual será o objeto de trabalho dos alunos, para que a nova elaboração de materiais venha a ser mais concisa e precisa, em função dos objetivos que nos propomos atingir. Com relação às estratégias, e considerando as características do contexto anteriormente mencionadas, o ensino centrar-se-á na aprendizagem através de tarefas reais, no âmbito das questões jurídicas, que suscitem tanto as estruturas necessárias quanto o léxico para a sua consecução. Como complemento à aprendizagem por tarefas, será disponibilizada aos alunos uma base de dados com vários tipos de textos que serão trabalhados em sala de aula ou fora dela, em nível das concordâncias e da linguística de corpus. Esta base de dados permitirá o desenvolvimento de um conjunto de estratégias que possibilitarão a análise da língua em vários níveis e em diferentes tipos de texto.

5. Considerações Finais

Conforme vimos pela informação no **Quadro 2**, as características tanto do contexto, quanto do público-alvo e, conseqüentemente, das necessidades que o curso de língua para futuros juristas impõem, os materiais e as orientações curriculares devem ser pensados, levando-se em conta o global e o específico. Além disso, cabe ressaltar que o tempo de que se dispõe para o ensino e aprendizagem da língua e de conceitos jurídicos em Língua Estrangeira (doravante LE) é relativamente curto.

Parece-nos que as orientações futuras para esse tipo de curso, que por si só poderá trazer informações valiosas para o processo de aquisição de LE, passam,

antes de tudo, por uma análise ainda mais detalhada do contexto e dos seus intervenientes principais - os alunos e as suas necessidades. É precisamente nesse sentido que a equipe de professores está trabalhando atualmente.

Referências Bibliográficas

BAXTER, A. N. (2009) "O Português em Macau: Contacto e Assimilação". *Português em Contato. Iberoamericana*. 277-312

BOLINA, M. (1999) *Contributo para o Estudo do Ensino Primário em Macau*, Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Lisboa.

FEAK, C. & REINHART, S. (2002) An ESP Program for Students of Law. *English for Specific Purposes*, Thomas Orr (Ed.), Case Studies in TESOL Practice Series, Jill Burton (Series Editor), Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.

GROSSO, M. J. dos Reis. (2007) *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*. Universidade de Macau, Macau.

ORR, T. (2002) The Nature of English for Specific Purposes. *English for Specific Purposes*, Thomas Orr (Ed.), Case Studies in TESOL Practice Series, Jill Burton (Series Editor), Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.

RODRIGUES, M. H. (2004), *O Ensino de Português em Macau: Um aborgadem pós-luso-tropicalista*. Tese de Doutoramento. University of Birmingham.

_____ (1998), *Variáveis Contextuais de Aprendizagem da Língua Portuguesa por Aprendentes Chineses*, Dissertação de Mestrado, Universidade de Macau, Macau.

TEIXEIRA, M. (1982), *A Educação em Macau*, Direcção dos Serviços de Educação e Cultura, Macau.

TEIXEIRA E SILVA & R.; MOUTINHO, R. (2010). O ensino de português como língua não-materna (PLNM) em Macau. Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE). Disponível em: [HTTP://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=](http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=)

[107:o-ensino-de-portugues-como-lingua-nao-materna-plnm-&catid=16Çportugues-no-mundo&Itemid=61](http://www.court.gov.mo/p/pdefault.htm)

[1] Tal empresa, como se pode perceber, não se tem afigurado fácil, dada a complexidade da linguagem jurídica, por um lado, e por outro pela multiplicidade de áreas específicas que juristas e causídicos têm de conhecer.

[2] Para mais informações sobre o ensino de PFOL em Macau, consultar: Teixeira e Silva & Moutinho (2010), Baxter (2009), Grosso (2007), Rodrigues (2004 e 1998), Bolina (1999) e Teixeira (1982), a título de alguns exemplos.

[3] Consultar em: <http://www.court.gov.mo/p/pdefault.htm> e em: <http://www.court.gov.mo/p/pdefault.htm>.

[4] No então Território de Macau, ainda sob administração portuguesa, tinha sido feita uma tentativa de elaborar materiais para a área da saúde da autoria de Sara Gonçalves e Carlos Viola com edição da Lidel.

[5] Salientamos que no III SIMELP, a ter lugar na Universidade de Macau em Agosto de 2011, estará aberto um simpósio nesta área, cujo objetivo principal é o de reunir investigadores e professores que tenham vindo a desenvolver trabalho neste sentido.

[6] Ainda que a globalização tenha imposto ao ensino do inglês uma expressão internacional muito mais saliente e relevante, relativamente ao ensino do português, Feak e Reinhart (2002:7) salientam que o ensino do inglês para a área do Direito tem sido pouco desenvolvida, pelo menos no contexto dos Estados Unidos.

[7] Tal como acontece com o português, Feak e Reinhart (2002:19) salientam que tem havido muito pouca investigação sistemática ao nível da descrição das características da linguagem jurídica.

[8] Tanto quanto é do nosso conhecimento, decorrente das pesquisas bibliográficas que temos vindo a efetuar nos últimos anos no âmbito do nosso curso na Universidade de Macau, a Lidel publicou um manual de exercícios com base no léxico e em estruturas (Português Jurídico para alunos de PLE, de Hermínia Malcata), cuja organização se centra nas áreas principais do Direito e que tem como público alvo estudantes de Direito que têm o português como segunda língua.

[9] Although we have encountered a number of unforeseen obstacles in developing our EALP program, centering primarily on our relationship with different parts of the law school, staffing, and materials development, each year we move forward. In addition to full support from our

department, we have the backing and cooperation of the law school, in particular the assistant dean of student affairs, as we continue to develop the ESP program.

[10] Até há 3 anos, cada grupo tinha uma média de 10 alunos por turma. No entanto, restrições de caráter administrativo e também ao nível do corpo docente conduziram à necessidade de aumentar o número de alunos por grupo.

[11] Nos 2º e 3º anos, em geral, o número de alunos em cada grupo decresce um pouco, pois alguns alunos desistem ou reprovam.

Ricardo Moutinho (Universidade de Macau)

Custódio Martins (Universidade de Macau)

Mário Pinharanda Nunes (Universidade de Macau)