

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP

PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
INSERÇÃO LINGUÍSTICA DE
ESTRANGEIROS NO ENSINO MÉDIO
OFICIAL BRASILEIRO**

Doutorado em Língua Portuguesa

Emerson Salino

Orientador:

Prof. Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira

São Paulo, 2018

Emerson Salino

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
INSERÇÃO LINGUÍSTICA DE
ESTRANGEIROS NO ENSINO MÉDIO
OFICIAL BRASILEIRO**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Língua Portuguesa, sob orientação do Professor Doutor João Hilton Sayeg de Siqueira

PUC-SP

São Paulo, 2018

BANCA EXAMINADORA

A vida é cheia de términos e novos começos. A cada curva há algo que nos desafia, seja o novo, o formidável, ou simplesmente o familiar. O que para uns é uma montanha intransponível, para outros é um desafio a vencer. O que se torna sombrio para alguns, ainda permanece iluminado para outros. Os otimistas veem o caminho à frente, os pessimistas ficam tão ocupados em olhar para trás que não conseguem ver a solução bem diante deles. Se ficarmos segurando a corda que nos arrasta para trás, não teremos mãos livres para agarrar a corda que nos puxa para frente.

Brahma Kumaris

O projeto de pesquisa **“ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: INSERÇÃO LINGÜÍSTICA DE ESTRANGEIROS NO ENSINO MÉDIO OFICIAL BRASILEIRO”** – Emerson Salino – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2018, foi financiado pelo CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira, por acreditar em meu projeto e me incentivar a trazer à luz um trabalho de quinze anos de pesquisa, com muita paciência e carinho.

À Prof^a. Dr^a. Lilian Ghiuro Passarelli e Prof. Dr. Agnaldo Martino, pela dedicação ao meu trabalho no processo de qualificação, levando-me a uma reflexão mais atenta daquilo que busco como pesquisa, além de participarem da banca de defesa.

À Prof^a. Dr^a. Leonor Lopes Fávero (minha estimada orientadora do mestrado) e à Prof^a. Dr^a. Fabiana Parra De Lazzari por terem aceitado a tarefa de fazer a leitura e as arguições em minha banca de defesa.

Aos professores do programa de Língua Portuguesa que me ensinaram e me enriqueceram com o saber acadêmico.

À Lourdes Scaglione, uma grande amiga que sempre esteve disposta a me dar as informações necessárias para que minha vida acadêmica não “travasse” e uma pessoa que quero estar sempre perto.

A minha família, que sem dúvida, foram as pilastras de minha sustentação durante toda minha vida, respeitando todas as minhas escolhas – Braulia Totti, minha mãe; Diana Totti Horie, minha irmã; Rogério Horie Pinto, meu cunhado; tios e primos.

Em especial, aos meus alunos, estrangeiros e brasileiros, protagonistas dessa tese, que durante esses quinze anos trilharam essa longa jornada de trabalho e me fizeram acreditar que estou no caminho certo.

À Prof^a. Dr^a. Christianne Gally, pelo auxílio generoso na constituição deste trabalho e, além disso, por ser minha irmã, amiga, mentora e muitas vezes mãe conselheira, pelos cafés da tarde, pelo carinho e palavras de amor dispensadas a mim.

Às diretoras do Colégio Saint Clair, pelo espaço para esta pesquisa, por confiar em meu trabalho e por acreditar que a Educação é o caminho para a solidariedade e o amor.

Aos meus amigos professores do Colégio Saint Clair, por toda paciência que tiveram em meus momentos de estresse e mal humor.

Aos meus amigos companheiros do Soda Pop Bar e do ABC Bailão, onde pude passar momentos de descontração e alegrias em meio a esses turbilhões acadêmicos.

Ao meu amigo eterno, Agnaldo Martino, pela paciência de me ouvir sem criticar e de criticar mesmo sem me ouvir – coisas de irmão – sou sempre grato.

A todos meus os amigos, colegas, que participaram de forma direta ou indireta dessa minha batalha.

E finalmente aos invejosos. Que esses tenham vida longa para que assistam de pé como se vence na vida. Muito estudo, muita dedicação, muito amor no que faz e, principalmente, muito trabalho.

*A Arnaldo Totti (in memoriam), que sempre me chamou de “professor” e, hoje, teria um imenso orgulho de me chama de **Doutor**.*

RESUMO

Esta tese tem como objetivo destacar o trabalho de inserção linguística de jovens imigrantes no ensino médio oficial brasileiro, auxiliando-os no conhecimento da Língua Portuguesa falada e escrita no Brasil, em que podemos destacar o trabalho com três diferentes etnias: bolivianos, coreanos e libaneses – pessoas que saem de seus países em busca de melhores condições de vida e vêm morar em terras brasileiras, em especial, na cidade de São Paulo, e aqui buscam o aprendizado de uma nova vida, novos costumes, adaptando-se a diferentes culturas e, principalmente, aprendendo uma nova língua, que será sua principal fonte de comunicação. O Colégio Saint Clair, por sua vez, oferece a esses jovens estrangeiros oficinas que permitem desenvolver e aprimorar seu processo de aprendizagem linguístico por meio de aulas que saem do sistema tradicional, mais lúdicas e interativas, mas que não deixam de preparar esses jovens para os concursos, ENEM e vestibulares, como qualquer aluno que frequenta uma escola regular com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), proporcionando um aprendizado que envolva não apenas o saber falar, mas o produzir e interpretar textos, respeitando os processos fonológicos, de construção de coesão e coerência e questões normativas. O trabalho se complementa com a ação humanista, cujo propósito é inserir o aluno em um grupo social igualitário, fortalecendo a relação de confiança *aluno–aluno* e *aluno–professor* para que os resultados sejam eficazes.

Palavras-chave: Língua Portuguesa, Imigração, Oficinas, Gramática, Texto, Redação.

ABSTRACT

This thesis aims to highlight the work of linguistic insertion of young immigrants in the official Brazilian high school, assisting them in the knowledge of the Portuguese language spoken and written in Brazil, in which we can highlight the work with three different ethnic groups: Bolivians, Koreans and Lebanese - people who leave their countries in search of better living conditions and come to live in Brazilian lands, especially in the city of São Paulo, and here they seek the learning of a new life, new customs, adapting to different cultures and , mainly learning a new language, which will be its main source of communication. The Saint Clair College, for its part, offers these young foreigners workshops that allow them to develop and improve their language learning process through classes that leave the traditional system, more playful and interactive, but do not fail to prepare these young people for the competitions, ENEM and vestibular, like any student who attends a regular school based on the National Curricular Parameters (PCNs), providing a learning that involves not only the ability to speak, but the production and interpretation of texts, respecting the phonological processes, construction cohesion and policy issues. The work is complemented by the humanist action, whose purpose is to insert the student into an egalitarian social group, strengthening the student-student and student-teacher relationship so that the results are effective.

Keywords: Portuguese Language, Immigration, Workshops, Grammar, Text, Writing.

SUMÁRIO

Introdução	13
 Capítulo 1 – A contextualização educacional de estrangeiros	17
1.1. A educação: um direito de todos os imigrantes	17
1.2. A Política Nacional de Imigração e o direito à educação	21
1.3. A adaptação à legislação por conta da demanda	26
 Capítulo 2 – O perfil dos sujeitos da pesquisa	29
2.1. Os bolivianos	33
2.2. Os coreanos	38
2.3. Os libaneses	43
2.4. A adaptação à Língua Portuguesa falada no Brasil	48
 Capítulo 3 – O apoio pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros	54
3.1. A fonologia	59
3.2. A coerência e a coesão	64
3.3. A norma gramatical	76
 Capítulo 4 – O relato da experiência sobre como ensinar Língua Portuguesa para estrangeiro	81
4.1. Oficina de Língua Portuguesa: texto	86
4.1.1. <i>O caso do vestido</i> : descobrindo a coesão e a coerência	86
4.1.2. <i>A raposa e as uvas</i> : produções de paráfrases	93
4.1.3. <i>A história de um imigrante libanês</i> : língua falada e língua escrita	102
4.1.4. <i>Tecendo uma história</i> : operadores argumentativos e lógicos	106

4.1.5. <i>Falando do lugar de onde venho: fonologia, língua falada, variantes linguísticas</i>	110
4.2. Oficina de Língua Portuguesa: gramática	115
4.2.1. <i>O varal da semântica: denotação e conotação</i>	115
4.2.2. <i>O caminho dos verbos: modos e tempos verbais</i>	122
4.2.3. <i>Jogando com as classes gramaticais: substantivos, artigos, adjetivos, pronomes, advérbios e preposições</i>	127
4.2.4. <i>Quebra-cabeça gramatical: análise sintática</i>	136
4.2.5. <i>De olho nos homônimos e parônimos: homônimos e parônimos</i>	142
4.3. Oficina de Língua Portuguesa: paródia	147
4.3.1. <i>Análise sintática: tipos de sujeito</i>	148
4.3.2. <i>Análise sintática: tipos de predicado</i>	152
4.3.3. <i>Tonicidade: sílaba tônica</i>	156
4.3.4. <i>Sintaxe: regência verbal</i>	162
4.3.5. <i>Texto: coerência e coesão</i>	167
Conclusão	171
Referências	179
Anexos	184
Anexo 1 – Whisky a go go – Roupas Nova	184
Anexo 2 – Balada – Gustavo Lima.....	186
Anexo 3 – Despacito – Luis Fonsi	190
Anexo 4 – É preciso saber viver – Titãs	193
Anexo 5 – O sol – Jota Quest	198

Introdução

Durante quinze anos, venho trabalhando como professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio do Colégio Saint Clair e tive a oportunidade de ter, como alunos, grupos bastante heterogêneos, pois recebíamos jovens

de diversas regiões diferentes de São Paulo e até mesmo de cidades da região metropolitana, como Guarulhos, Santa Isabel, Taboão da Serra etc.

O fato de o Colégio estar situado numa região comercial em que há muitos estrangeiros (Pari – proximidades do Brás, Bom Retiro, e nas imediações da Rua Santa Efigênia e Rua 25 de março) faz com que o número de alunos imigrantes seja também muito expressivo, principalmente bolivianos, coreanos e libaneses. Constatado tal fato, percebi a necessidade de um método de inserção desses alunos que não prejudicasse o estudante que já estava alfabetizado em Língua Portuguesa, mas que, da mesma forma, fosse produtivo para os alunos de outros países que não falavam ou escreviam a nossa língua.

Dentre essas três etnias, o grupo de bolivianos se encontra em maior quantidade em regiões brasileiras. Isso acontece por ser um país de fronteira, o que faz com que muitos estejam no Brasil de forma clandestina. A maioria deles vive em condições bastante precárias, porém há aqueles que possuem alguns bens ou algum comércio, mas poucos são os que se destacam financeiramente e possuem condições de pagar uma escola particular. Esse grupo é o que mais sofre preconceitos pelos brasileiros e até mesmo por parte de alunos de outras origens estrangeiras. São aqueles que prestam serviço braçal, vêm para o Brasil com promessas de uma vida melhor e se deparam com “máquinas de costuras” e horas incansáveis de trabalho “escravo”. São considerados inferiores, seu comportamento é tímido e introvertido, dificilmente se misturam a outros grupos. Vivem em pequenas comunidades como as do grupo da Rua Coimbra, Brás, próximo ao metrô Bresser-Mooca. Ser boliviano no Brasil não é fácil, não têm grande credibilidade financeira e, dificilmente, conseguem um bom *status* social.

Os coreanos vêm por outros motivos, são destinados ao comércio, mas trazem seu conhecimento e logo já abrem suas lojas. São considerados muito inteligentes, pois o ensino

na Coreia é muito rigoroso, e a disciplina deve ser seguida à risca. Esse grupo costuma ser dominador e sabem fazer negócios. Sua maioria não frequenta escolas públicas por possuir um padrão aquisitivo elevado e também por terem medo de assaltos – não é comum que esses estrangeiros tenham contas em bancos, sendo assim, estão sempre mais vulneráveis a roubos e sequestros. Sua língua é muito diferente da nossa. Alguns deles, ao chegarem ao Brasil, passam a frequentar grupos de L2 (curso de português para estrangeiros) para terem maior contato com o português, mas o objetivo é apenas estabelecer um diálogo voltado para os negócios (comércio). Os adolescentes são aparentemente muito felizes e adoram as liberdades encontradas no Brasil, misturam-se com facilidade entre os brasileiros e se comunicam como podem.

Os libaneses também chegam com um pouco mais de estrutura financeira, conseguem montar seus comércios e, quando não, chegam com algum trabalho garantido dentro da própria comunidade islâmica. Os alunos libaneses são mais tímidos e não têm um relacionamento aberto assim que chegam, os costumes que trazem são bem diferentes daqueles do comportamento do brasileiro. Esse grupo chega em grande número de seu país, nunca são encontrados sozinhos, sempre conversam em sua língua. São os libaneses os que mais apresentam dificuldades em aprender português, pois há uma adoração a suas origens e isso os faz menosprezar, de certa forma, outros costumes. O relacionamento com jovens de outras nacionalidades é lento e demorado, e, quando acontece, não tem a mesma proximidade como os outros estrangeiros aqui apresentados.

Dessas histórias partiu o desejo de escrever sobre “como é aprender uma língua num país novo num grupo de L1 (Ensino de Português para nativos) sendo um grupo de L2?”

Muitos estudos de Língua Portuguesa instrumental e ensino para estrangeiros são realizados há décadas, porém nenhum está voltado ao preparo para os vestibulares, para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, apenas para o aprendizado do dia a dia que, muitas vezes, fica na língua falada.

Esta tese tem como objetivo central a inserção linguística de alunos estrangeiros – aqui especificamente, bolivianos, coreanos e libaneses – no Ensino Médio oficial do Brasil, lembrando que tais alunos entram na escola sem conhecimento algum de Língua Portuguesa. A decisão pelo tema se deu pelos vários questionamentos que me surgiam no trabalho cotidiano do magistério. São eles:

- Que processo os alunos estrangeiros usam para identificar a fala com o desenho das letras na Língua Portuguesa?
- Há uma relação de texto e contexto na construção de sentido coerente desses alunos?
- Que ideia de coesão e coerência pode-se esperar deles?
- Até que ponto a norma gramatical é importante para a vida cotidiana desses alunos? E como vestibulandos?

Para responder a todos esses questionamentos, busquei embasamento teórico em diferentes autores como, Ubiratan Inácio de Araújo, Alfredo Bossi, Ataliba de Castilho, Dino Preti, Leonor Lopes Fávero, Anna Maria Marques Cintra, Otto Jespersen, R. Lado, Van Dijk, Sidney Silva, Steven Roger Fischer, Luiz Antonio Marcuschi entre outros grandes autores. Além dessas múltiplas leituras, as disciplinas e seminário de que participei no Programa de Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, tudo isso fez com que eu formasse e reformulasse conceitos teóricos e didáticos, para melhor auxiliar os alunos oriundos de outros países.

Metodologicamente, a pesquisa se faz com busca de respaldo teórico e também com a prática escolar do dia a dia, observando o desenvolvimento dos recém-chegados ao Brasil nas salas de aula e na convivência extrassala com colegas de turma.

O resultado dessa observação se concretiza nas várias oficinas criadas e aplicadas para informar tantos alunos de L1 quanto de L2 facilitando o entendimento do conteúdo para uns e outros.

A pesquisa se organiza em quatro capítulos:

O primeiro capítulo: “Contextualização educacional de estrangeiros”, trata das dificuldades apresentadas pelos imigrantes que aqui querem morar e percebem que a lei que diz que a “Educação é um direito de todos” nem sempre cabe a eles. Veremos o surgimento das escolas de estrangeiros em São Paulo e o fim delas por questões políticas; além perceber que as leis que deveriam amparar seus direitos como cidadão nas escolas brasileiras nem sempre são claras em relação ao estrangeiro no Brasil. Esse capítulo abordará também as dificuldades de considerarmos a língua como um processo de inserção para uma educação linguística.

No segundo capítulo: “Perfil dos sujeitos da pesquisa”, apresentamos as principais informações recolhidas por meio de leituras e do convívio com os alunos estrangeiros e seus familiares sobre essas três diferentes etnias trabalhadas nesta tese: bolivianos, coreanos e libaneses: suas culturas, suas educações, um pouco de suas vidas em seus países de origens e os choques culturais com o povo brasileiro, suas línguas, para entendermos as diferenças linguísticas trazidas por cada povo, e, a partir daí, discutirmos suas necessidades como falantes em um país cuja língua pode ser completamente diferente da sua.

No terceiro capítulo: “Apoio pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros”, apresentamos o processo de formação linguística para o aluno de ensino médio, que se prepara para o vestibular: a fonologia, apresentando as maiores dificuldades para a fala; a coesão e a coerência, ponto de grande importância para a escrita; a norma gramatical, questão de necessidade para entendimento e construção de sentidos em um texto.

No quarto capítulo: “Relato da experiência de como ensinar Língua Portuguesa para estrangeiros”, apresentam-se propostas de oficinas de Língua Portuguesa para estrangeiros, dentro do ensino médio oficial proposto pelo MEC e pelos parâmetros curriculares, permitindo que o aluno imigrante seja inserido no grupo de alunos brasileiros, tendo assim a mesma acessibilidade ao ensino. Esse capítulo propõe técnicas de aprendizagem que permitem o contato com o texto e com as regras gramaticais, o conhecimento da estrutura linguística por meio de jogos em grupos mistos de estrangeiros e brasileiros, e a percepção da importância da música como instrumento de ensino de uma língua – pela construção de paródias que remetam aos conteúdos fundamentais para o vestibular.

O trabalho não pretende ser o esgotamento do assunto acerca da inserção linguística de estrangeiros no ensino médio oficial brasileiro, mas pretende abrir um espaço de discussão em relação a esse público e apontar alguns caminhos para que o aprendizado da Língua Portuguesa não seja um desafio e, sim, um prazer

Capítulo 1

A contextualização educacional de estrangeiros

1.1. A educação: um direito de todos os imigrantes

Desde o período colonial, a Educação brasileira – e seus objetivos –, vem sendo modificada, a fim de suprir as diferentes necessidades que surgiam com o passar do tempo: ou para assegurar a nacionalidade, num primeiro momento; ou para formar indivíduos capazes de gerir o Estado, já no período da República; ou para os indivíduos serem inseridos no contexto industrial, no momento em que o país se alinhava às evoluções que ocorriam em todo o mundo; ou para formar cidadãos críticos, nos dias de hoje. Para cumprir essas prerrogativas, várias leis foram criadas e postas em prática nas inúmeras escolas oficiais em todo território nacional, mesmo que não tenham atingido os objetivos desejados.

Em meados do século XX, uma nova questão surge, com a chegada de imigrantes vindos de várias partes do mundo, às terras brasileiras: dar educação a essa nova leva de cidadãos recém-chegados. As escolas simplesmente recebiam o aluno estrangeiro, sem preocupação em tomar qualquer cuidado com sua adaptação à nova realidade de vida. Posteriormente, com o aumento de estrangeiros no país, começa-se a pensar em políticas voltadas para esse público.

Hodiernamente, o crescimento do número de estrangeiros que chegam todos os dias ao Brasil e que são matriculados em escolas públicas ou privadas de todas as regiões, faz-nos repensar se tais políticas, adotadas no passado, são adequadas para o momento atual.

Vivemos o momento da globalização plena, em que fatos de qualquer parte do mundo podem ser vistos e discutidos instantes depois de acontecerem. Isso faz com que a comunicação seja bem mais dinâmica que no passado e, por isso, pensemos na fala e escrita como campo de união para tudo isso.

Percebe-se que a língua torna-se uma preocupação, também, para as escolas, visto que faz parte desta o papel social de inserir o estrangeiro à sociedade brasileira. Cabe ressaltar que a proposta de inserção de alunos com conhecimentos linguísticos diferentes dos nossos

em classes comuns é, de certa forma, positiva para que haja um melhor desenvolvimento psíquico, afetivo e – principalmente – social, com a função da eliminação dos preconceitos.

Infelizmente, nem todas as escolas estão preparadas para receber esses alunos estrangeiros, e suas equipes profissionais sentem-se desamparadas para que o ensino de Língua Portuguesa seja desempenhado a esse grupo. São raras as escolas que apresentam apoio necessário a esse público, apenas em algumas há professores ou equipe pedagógica que dominam as diferentes línguas para o auxílio desses alunos imigrantes.

É sabido que a função do professor no momento que esses estrangeiros chegam nas escolas é fundamental, não apenas para o acolhimento, mas principalmente para a comunicação e o processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua. Um dos maiores problemas da educação e formação de um aluno estrangeiro, está na existência de dois tipos de professores: os “generalistas” e os “especialistas”: aqueles não têm o preparo necessário para o trabalho diferenciado, e são a maioria do corpo docente; e estes apresentam qualificações muito específicas com relação às dificuldades apresentadas e, de certa forma, acabam por não atenderem a todas elas. Assim, surge a ideia de que existem duas categorias qualitativamente distintas: o professor ou atende à maioria dos alunos como L1 (Língua Portuguesa para nativos) ou atende os considerados L2 (Língua Portuguesa para estrangeiros), posto que dessa segunda forma pode ocorrer uma não inserção desses alunos no grupo de brasileiros (BUENO, 1999). Esta visão dicotômica representa uma das maiores dificuldades para a inserção social, seja ela qual for.

Ser estrangeiro no Brasil não é uma tarefa fácil, ser criança e adolescente no Brasil é ainda mais difícil, pois os direitos à Educação e Cultura não são respeitados como dizem as Leis e, com isso, necessitam de um maior envolvimento – primeiro social para serem inseridos em um grupo livre de preconceitos; e segundo que aprendam a se comunicar na Língua Portuguesa para que sejam aceitos como falantes, respeitados em suas dificuldades e estimulados a se desenvolverem nessa nova língua, possuidora de uma série de regras – muitas vezes, totalmente fora do seu ciclo linguístico.

Pensar na possibilidade de formalização de um programa de ensino que atenda diretamente esses alunos dentro do ensino oficial regular torna-se praticamente impossível. O ensino apresentado nas escolas oficialmente registradas, a priori, não propõe aos alunos imigrantes, resultados imediatos, o material trabalhado nas escolas vem pronto e dificilmente sofre alterações pelos professores para uma melhor adequação desse novo grupo – nesse caso,

é o aluno que precisa se adaptar ao sistema de ensino brasileiro e as suas imposições enquanto língua falada e escrita e não o contrário.

Nota-se que uma literatura específica para se trabalhar com esse grupo de jovens que chega ao Ensino Médio é nula. O que se tem são estudos relativos ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, como L2 e nada se fala sobre um trabalho voltado ao grupo de estrangeiros inseridos em um grupo de brasileiros.

De acordo com Cintra (1996a), em seu artigo “Do planejamento à execução de um ‘treinamento’ em língua materna”, a palavra *treinamento*, que tem uma conotação um tanto mecânica, em algumas situações, oferece vantagens na tomada de consciência do sujeito frente ao fenômeno da língua. Partindo disso, sugere-se que o ensino de Língua Portuguesa pode, de certa forma, ser um processo de repetição, que não deixa de ser útil em relação ao ensino para os estrangeiros, porém a proposta descrita nos três momentos apresentados: *análise da necessidade, desenho do curso e avaliação* estão descartadas dentro do processo de ensino proposto pelo Ensino Médio a não ser um dos itens apresentados: “‘análise da necessidade’ que, mesmo assim, deverá sofrer algumas interações, pois a análise de necessidades assume, normalmente, características diferentes daquela que constitui a fase diagnóstica na situação escolar (...)” (CINTRA, 1996a, p. 58). Com isso, essa análise sofreria adaptações, pois o estrangeiro, neste caso, deve ser diagnosticado dentro da sala de aula e, de alguma forma, aproximado ao cotidiano linguístico de alunos nativos que fazem parte do grupo.

Noutro artigo – “Uma abordagem comunicativa para o ensino de língua materna” –, a mesma autora propõe que:

A solução para o ensino parece estar na adoção de um enfoque humanista e comunicativo, que seja capaz de colocar em segundo plano conteúdos, métodos e técnicas, deixando no primeiro plano o aluno-gente, sujeito da aprendizagem, e o professor, facilitador do processo. Um enfoque dessa natureza poderá, por um lado, ressaltar os valores humanos em jogo no ensino e na aprendizagem, e, por outro, se valer, estrategicamente, de procedimentos naturais dos sujeitos envolvidos. (CINTRA, 1996b, p. 70).

De fato, o trabalho humanístico é inegavelmente importante para trazer o aluno para mais perto do conhecimento, entretanto as avaliações oficiais, a exemplo dos vestibulares, em nenhum momento, estão preocupadas com tal estratégia e cobram conteúdos maçantes,

exigindo linguagens e técnicas; habilidades e competências, não só dos alunos estrangeiros como também dos nativos. Apesar de o enfoque humanista e comunicativo existir, ele estará agrupado a uma série de informações, regras e esquemas “conteudistas” propostos pelo Ensino Médio.

Acreditamos que a principal necessidade seria a captura de uma autoestima desses alunos estrangeiros que se encontram matriculados em uma escola brasileira e que nem sempre querem estar onde estão – num outro país. Incluí-los em um processo de ensino de língua materna torna-se um desafio: são adolescentes que trazem sua cultura, estilos e vícios e que devem fazer parte de um grupo que possui suas mesmas qualidades, porém, dentro de outra realidade.

Esse processo de ensino de linguístico é lento, e esses alunos veem tudo isso como ensino de segunda língua e não como uma língua oficial, visto que, ao voltarem para suas casas após o horário de aula, sua língua natal será a oficial. De acordo com Jespersen (1904), “o objetivo de aprender uma língua estrangeira deve ser a aquisição de um meio de comunicação com lugares que nossa língua nativa não alcança”.

Pode-se notar que aprender uma língua estrangeira, para esses alunos, a princípio, é apenas uma forma de sobrevivência no grupo. Além disso, é importante destacar que há um jogo de interesses comerciais em questão: saber falar português é fonte de sobrevivência no comércio local.

Percebe-se, então, que caberia ao professor preparar esses alunos para o comércio, para a vida de trabalho – mas, não é esse o caso. Esses jovens chegam ao Brasil com diferentes expectativas e muitos deles não desejam seguir os passos dos pais, querem formar-se, ser independentes e não ter uma vida de “escravos” atrás de um balcão vendendo mercadorias.

Contudo, são jovens que, ao chegarem a terras brasileiras, devem ser matriculados em séries que correspondem à sua faixa-etária, sendo assim as dificuldades do uso da língua aumentam, pois esses alunos não terão acesso linguístico para a solução de possíveis problemas apresentados em sala de aula, como o entendimento de uma proposta para construção de um texto narrativo ou dissertativo, se eles acabaram de chegar a um grupo correspondente à sua idade e está frequentando uma sala de Ensino Médio.

1.2. A Política Nacional de Imigração e o direito à educação

As escolas, por um bom tempo, foram consideradas fonte de fiscalização de estrangeiros ilegais no país, visto que era preciso matricular crianças e jovens. Este fato afastou da educação muitos supostos alunos estrangeiros por medo de serem descobertos e deportados quando aqui se encontravam ilegais

Em 12 de julho de 1995, a Secretaria de Educação encaminhou ao colegiado um requerimento conjunto à COGSP (Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo), da CEI (Cadastro Específico do INSS) e da CENP (Conselho Executivo de Normas-Padrão), vazado nos seguintes termos:

Art. 1º - As escolas estaduais que ministram ensino fundamental e médio deverão receber os estrangeiros de acordo com o disposto nesta Resolução.

Art. 2º - A direção da escola deverá proceder à matrícula dos alunos estrangeiros sem qualquer discriminação, observando, no que couber, as mesmas normas regimentais que disciplinam a matrícula de alunos brasileiros nas escolas da rede estadual de ensino.

Art. 3º - As coordenadorias de Ensino e de Estudos e Normas Pedagógicas baixarão instruções conjuntas que se fizerem necessárias, para a aplicação do disposto nesta resolução.

Essas instruções não chegam com a mesma velocidade em que o número de alunos de diferentes etnias chega ao país, em especial na cidade de São Paulo. Essas alterações e emendas propuseram uma forma mais apropriada e regular para que os alunos estrangeiros, no Estado de São Paulo, tivessem os mesmos direitos e fossem aceitos. Não mais poderiam ser negadas suas matrículas nas escolas públicas, mesmo que não apresentassem nenhuma documentação.

Muitas escolas da rede particular de ensino não efetuavam matrícula de alunos estrangeiros não portadores de documentos exigidos pela Lei do Estrangeiro (Lei nº 6.815/80, alterada pela Lei nº 6.964/81). Muitas vezes, o fato se dá pelo “medo”, por parte das escolas privadas, de serem punidas. São escolas independentes e precisam manter-se no mercado estudantil. Se essas escolas aceitam os alunos irregulares, podem ser fiscalizadas pela supervisão de ensino, correndo o risco de serem fechadas e impedidas de lecionar por serem coniventes ao meio ilegal de estrangeiros no país.

Os alunos que logram matrícula em algumas das escolas particulares ou municipais têm seus atos escolares considerados nulos ou inexistentes, quando não apresentam, no prazo determinado pela direção, os documentos exigidos. É-lhes dado um tempo mínimo para que providencie toda documentação que garanta a estada do aluno e a segurança da escola em relação à supervisão do ensino.

A transferência desses alunos, quando pleiteada para rede estadual de ensino, pode provocar conflitos e decisões diferenciados, na ação das autoridades de ensino (diretores de escola, supervisores e outros). Cada instituição apresenta diferentes meios de realizar seu plano de curso e, com isso, as questões de aprendizagem, assim como a carga horária, podem não ser compatíveis.

São inúmeras e constantes as reivindicações dos superiores de ensino que atuam junto às escolas públicas e particulares, no sentido de se adequarem às normas de ensino ao novo ordenamento jurídico para que esses conflitos sejam diminuídos, e os direitos das crianças e dos adolescentes sejam concretizados. Daí a importância de essas escolas se unirem para que sigam as mesmas regras e não causem mais desconfortos aos candidatos à educação.

A mistura de povos em nosso país acontece há muitos anos – povos de diferentes países vieram para Brasil com a esperança de uma vida melhor e a ilusão de conquistar riquezas. Assim, podemos dizer que, da mistura de todos esses povos, se deu o brasileiro. Construir, portanto, uma política que faça com que os estrangeiros sejam, de fato colaboradores com o progresso de nosso país é mais do que justo.

Se a contradição for o pulmão da história, o paradoxo deverá ser, penso eu, o espelho que a história usa para debochar de nós. [...] Napoleão Bonaparte, o mais francês dos franceses, não era francês. Não era russo Josef Stalin, o mais russo dos russos; e o mais alemão dos alemães, Adolf Hitler, tinha nascido na Áustria. Margherita Sarfatti, a mulher mais amada pelo antisemita Mussolini, era judia [...]” (GALEANO, 1989, p. 67).

A imigração surge no país, principalmente após a abolição dos escravos; em outras palavras, o início da imigração brasileira se dá pelo próprio interesse de o país continuar seus trabalhos e evoluir no mercado. A crença de que os estrangeiros vieram para o Brasil para o trabalho não é nenhuma novidade, principalmente a partir do século XIX. “Miguel Calmon, pela lei do povoamento do solo, proporciona a maior massa imigratória que jamais teve o país

(quase um milhão de europeus, 927.802 imigrantes de 1906 a 1914, quando o total, de um século, de 1820 a 1920, foi de 3.461.615);” (PEIXOTO, 2008, p. 233).

Foi feito, assim, um controle de entrada desses imigrantes, mesmo porque não haveria trabalho e o básico para todos, como saúde e educação para os jovens e crianças que acompanhavam as famílias, além de não receberem os devidos direitos. O Decreto lei n.º 406 de 1938 foi a primeira legislação sobre os estrangeiros e concedia pouquíssimos direitos. Já o Decreto lei 7.967 de 1945 foi a segunda norma a disciplinar sobre o assunto e reiterava o branqueamento que as legislações anteriores enfatizavam acobertadas pelo interesse nacional.

Mas, tudo muda o tempo todo, e assim aconteceram com as dinâmicas migratórias, nas quais suas mudanças surgiam com muita intensidade e rapidez. O importante, porém, é que a Lei do Estrangeiro está em vigor enquanto a Constituição atual, reformada anos depois teve poucas mudanças.

A Ordem Constitucional de 1988 se contradiz ao atual Estatuto do Estrangeiro e um dos fatores é motivo deste Estatuto ter sido feito no período de ditadura militar, e coloca o estrangeiro, de certa forma, como um ser de ameaça e, por isso, a necessidade de comunicar seus passos às autoridades Nacionais. Mas, a Constituição traz, no seu artigo 5º, todas as informações necessárias para que os imigrantes, assim como os brasileiros coloquem-se no país como cidadãos de direitos iguais, em que o processo de inclusão na sociedade deveria acontecer de forma direta e indiscutível.

O artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil diz exatamente isso, mas é possível observar que nem tudo funciona como deveria.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

Sabe-se que há tratamentos diferenciados em relação aos estrangeiros em diferentes situações. As escolas são um grande exemplo da falha desse inciso. Nem em todas as

instituições, os alunos jovens estrangeiros são aceitos visto que, em algumas instituições particulares, exigem uma avaliação de conhecimentos gerais e linguísticos para adentrarem ao grupo (uma prova), o que nos permite entender que há descumprimentos constitucionais.

Com a escassez de escolas públicas, cresceu o número de escolas privadas, principalmente, em São Paulo no início do século XX. De acordo com Kreutz (2000), o Estado, deste modo, com altos índices de imigrantes, estimulou e conviveu de maneira relativamente pacífica com essas escolas até o início da Primeira Guerra Mundial.

Foram diversos os fatores que levaram os imigrantes a terem suas próprias escolas, além de muitos deles começarem a optar em ir para as escolas privadas por diversos motivos – um dos motivos principais é o fato de as escolas mais centralizadas atenderem apenas as classes mais abastadas.

Escolas iam sendo construídas em diferentes lugares e de diferentes estilos. Até mesmo imigrantes, oriundos da África, escravizados por muito tempo no Brasil, passaram a criar, principalmente da década de 1920, escolas específicas para seu povo.

Somente após a Primeira Guerra Mundial mudanças significativas aconteceram no Brasil com relação à Educação: o Estado Brasileiro iniciou sua política de nacionalização e começou a limitar as ações das escolas de estrangeiros. Nesse sentido, o Estado de São Paulo construiu escolas públicas próximas às escolas para estrangeiros, diminuindo o número destas pelo Estado; proibindo, assim, instituições educacionais que não fossem brasileiras.

No entanto, mesmo dando aos estrangeiros o direito de frequentarem as mesmas escolas que os brasileiros, o governo não possuía um controle de imigração no país. Havia ainda, uma distinção e uma discriminação clara entre esses grupos quanto aos direitos, alguns alunos de outros países chegavam a ser considerados nocivos à população de jovens brasileiros e a toda a sociedade, apenas por serem estrangeiros.

Pouco se falou em Educação nas duas primeiras Constituições. Apenas na Constituição de 1934 houve um maior interesse pela cultura, família e educação, abrangendo, então, a população estrangeira e, por isso, consolidando-se como um divisor de águas. Essa Constituição de 1934, mesmo com poucos anos de vigência, marcou a evolução da educação no Brasil em comparação as seis primeiras Constituições até então. (BOSI, 1986).

Art. 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a **estrangeiros** domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (Constituição Brasileira de 1934). (Grifo nosso).

A Constituição de 1937, por sua vez, no que se refere ao estrangeiro, apresenta restrição nas escolas de todo país. Essa Constituição foi chamado de “Estado Novo” e trouxe novas regras para a Educação por conta da não determinação de verbas de impostos usadas para o ensino. Quem, nessa época, possuía algum dinheiro, pagava para estudar nas escolas públicas, e as empresas, com mais de cem empregados, tinham que pagar pelos estudos dos filhos dos funcionários. Esses pagamentos geravam uma espécie de “Caixa Escola” que auxiliava àqueles que não podiam pagar bancando um ensino *Pré-Vocacional* com o objetivo de preparar alguns jovens para o trabalho braçal com um pouco de especialização. Neste momento, nada se pronunciava sobre a educação dos estrangeiros, o que prova que eram extremamente deixados de lado pelo governo brasileiro, o que se tinha era um número limitado de vagas – cotas – para eles.

Com a queda do “Estado Novo”, em 18 de dezembro de 1946, surge uma nova Constituição dos Estados Unidos do Brasil que retomou a questão do direito à Educação para todos tanto pelo poder público como pela iniciativa privada.

Os impostos voltaram a assumir as despesas da Educação e passaram a proibir o número de cotas já existentes para estrangeiros nas escolas brasileiras desde que seguissem os interesses nacionais.

Em 1967, uma nova Constituição foi escrita para o país, e seguiu, com relação à Educação, as mesmas condições apresentadas na Constituição de 1946. No art. 168 dá-se direito a todos ao ensino em casa ou na escola, a igualdade de oportunidade e as ideias de solidariedade e liberdade humana, além de dar total liberdade, também, às redes de ensino particulares. Entretanto, em 1969, houve uma Emenda Constitucional referente à Educação no país – Educação Direito de Todos e Dever do Estado – oferecendo gratuidade àqueles que comprovassem insuficiência financeira. Mesmo neste momento, não havia nada significativo com relação à educação para estrangeiros.

Depois de mais de vinte anos de Ditadura, uma nova Constituição é feita e promulgada em 05 de outubro de 1988 – também chamada de Constituição Cidadã – e é atuante até os dias

de hoje. A Educação de crianças e jovens passou a ser obrigatória e um dever do Estado e da Família.

Há, porém, no texto constitucional, uma questão bastante relevante: ao mesmo tempo que há uma obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa em todo território brasileiro é assegurado o uso do ensino das línguas maternas indígenas e seus processos específicos de aprendizagem; e sobre os estrangeiros, esses aparecem, de certa forma, quando a Constituição declara como princípios fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, comprometendo-se para o progresso da humanidade e a prevalência dos direitos humanos.

O direito do estrangeiro como cidadão e parte de nosso país passa a acontecer a partir do conceito de cidadania como aptidão para exercer direitos. A partir da Constituição estabelecida de 1988, algumas novas Leis, Estatutos e Portarias foram surgindo no decorrer dos anos proporcionando, de alguma maneira, que a educação fosse, de fato, para todos.

1.3. A adaptação à legislação por conta da demanda

Há outra perspectiva da imigração que somente nas últimas décadas tem sido considerada: a imigração humanitária.

Segundo Projeto já aprovado pelo Senado deve ser analisado na Câmara ainda este ano (2015). Uma das principais novidades é estender a concessão de visto humanitário ao cidadão de qualquer nacionalidade ou apátrida em situações consideradas de risco. (FERNANDES, 2015).

Desde 2015, iniciaram-se reuniões e encontros de autoridades para definir as necessidades de mudanças que o Estatuto do Estrangeiro precisa ter devido, principalmente, ao grande número de haitianos que nesse ano chegou ao país.

O Projeto de Lei nº 2.516/15 começou a ser discutido em uma comissão especial na Câmara dos Deputados neste mês em regime de prioridade e pode ser votado em plenário ainda este ano. O texto já foi aprovado pelo Senado. De modo geral, a proposta amplia a garantia de direitos humanos, mas especialistas apontam algumas

adequações necessárias, a fim de evitar aspectos considerados como preocupações excessivas à segurança.

Dentre as diversas discussões, o fato de estender o tempo do visto de permanência é a mais importante delas, principalmente para que os imigrantes tenham como ficar mais tempo de forma legal, destacando aqueles que chegam em situação de riscos como conflitos ou calamidades de grandes proporções. O movimento a essas mudanças teve como ponto de partida o Terremoto de 2012, no Haiti. Centenas de desabrigados escolheram o Brasil como moradia. As vantagens reduziram as concessões da documentação que ajudou na vida desses imigrantes.

Entre 2010 e 2013, o número subiu de 566 para 5.882 pedidos, um aumento de 930%. Crise humanitárias em diversos países contribuíram com o crescimento desta demanda, como é o caso da Síria. A entrada de refugiados sírios devido à guerra civil no país foi facilitada com a Resolução Normativa nº17 do Conselho Nacional da Imigração (Conare), por meio da emissão de um visto de turista válido por 90 dias. (FERNANDES, 2015).

O Estatuto do Imigrante foi criado durante a Ditadura Militar e tinha aspectos ainda muito rudes em relação àqueles que aqui chegavam de outros países à procura de oportunidades para ter uma vida melhor. Para Camila Asano, coordenadora de Política Externa dos Direitos Humanos, quatro pontos devem ser alterados no projeto de Lei a fim de assegurar a proteção de direitos básicos dos imigrantes. Ela propõe a eliminação de artigos que dão margem à discriminação na concessão de direitos no caso de imigrantes sem registro.

A proposta determina que todo imigrante com visto temporário ou de autorização de residência seja identificado por dados biográficos¹ e biométricos². São exemplos de características fisiológicas: impressões digitais, DNA, rosto, veias, íris, forma da orelha e até mesmo o seu cheiro. As características comportamentais incluem: como você digita, como

¹ Vem de **Biografia**, história escrita da **vida** de uma determinada pessoa. A palavra tem origem etimológica nos termos gregos *bios*, que significa "vida" e *graphein*, que significa "escrever". Biografia é a descrição dos fatos particulares da vida de uma pessoa, podendo conter fotos que testemunham os acontecimentos. É um documento que consta a trajetória de vida de uma pessoa, com dados precisos, incluindo nomes, locais e datas dos principais acontecimentos. Disponível em: <https://www.significados.com.br/biografia/>- acesso em 2/04/2017.

² É a medição e a análise das características fisiológicas e comportamentais das pessoas. É usada principalmente para a identificação e concessão de acesso a edifícios ou serviços, ou para assinar transações digitalmente. Baseia-se na ideia de que todos temos atributos fisiológicos únicos e podemos ser identificados por eles.

você anda, sua voz e seus gestos corporais³. “O problema é condicionar que a pessoa só terá direitos se tiver o registro biométrico”, afirma. Portanto, diferentes aspectos passam a ser avaliados para que o Brasil possa acolher melhor seus estrangeiros.

As mudanças ou as alterações não inferem apenas os adultos, centenas, milhares de crianças e jovens, acompanhados pelos pais saem de seus mundos, de suas fantasias e grupos afins para se aventurarem numa nova realidade e são, também, diretamente, atingidos pelos impasses de uma Lei que apresenta falhas, acordos, emendas, portarias, e que, na maioria das vezes, não chega a nenhum lugar.

As escolas passam a ser centro de refugiados, mas também o único lugar no qual se há uma integração para esse grupo. As crianças são mais fáceis de se relacionarem, sua espontaneidade permite uma relação de proximidade direta o que nem sempre acontece com os adolescentes, muitas vezes sentem-se desamparados e levam um tempo maior para adaptarem-se, não só ao grupo, mas também à língua.

Mais uma vez, retomamos a ideia de uma inserção linguística, facilitando um melhor relacionamento, dando a esses alunos os mesmos direitos tão distantes de suas realidades e mostrando a eles que são bem-vindos e bem quistos para o desenvolvimento do nosso Brasil, ainda defasado de Leis, Ordem e Progresso.

³ Informações disponíveis em: <https://www.justaskgemalto.com/br/o-que-sao-dados-biometricos> acesso em 02/04/2017.

Capítulo 2

O perfil dos sujeitos da pesquisa

Ao longo do tempo, muitos povos passaram pelo extenso território que hoje é o Brasil. Embora alguns desses movimentos tenham sido ainda anteriores à chegada dos portugueses, em 1500, é impossível negar que a colonização seja um marco em nossa história. A lógica desse sistema colocou o Brasil na rota entre os continentes europeu e africano, tornando o deslocamento de pessoas pelo Oceano Atlântico até mais importante que o fluxo de produtos economicamente desejáveis. Aos indígenas nativos somavam-se colonos, escravos, traficantes e exploradores. Alguns estavam somente de passagem por aqui, mas muitos ficavam; uns vinham por vontade própria, enquanto tantos outros eram forçados a vir.

Após a Independência do Brasil, em 1822, deu-se importância à identificação de quem era ou não nacional – “estrangeiro” e “imigrante” eram palavras que materializavam feições mais delineadas a partir de então. A crise do sistema escravocrata colocou a questão de mão de obra no centro das atenções, no mesmo momento em que se pretendia definir quem era o brasileiro, e que “embranquecê-lo” era questão de ordem. Assim, a vinda de estrangeiros, principalmente a das famílias europeias para povoar as terras nacionais e trabalhar nelas, foi uma solução apoiada pelos governos. De lá para cá, milhares de pessoas aqui aportaram com o sonho de “fazer” a América – e de “fazer” o Brasil, São Paulo e a si mesma.

Em 1885, começa a ser construída a Hospedaria do Brás, para receber o crescente fluxo de imigrantes – estrangeiros e de outros estados brasileiros – que chegavam ao Estado de São Paulo com destino às lavouras de café do interior ou para trabalhar nas indústrias da capital. Devido a uma epidemia na Hospedaria do Bom Retiro, o início do funcionamento de suas instalações foi antecipado para 1887, antes mesmo da conclusão das obras e da inauguração oficial, que ocorreu um ano depois.

Assim que chegavam à Hospedaria, os imigrantes e migrantes desembarcavam em uma estação própria, na qual desembocava um ramal ferroviário. Nesse local, havia o armazém de bagagem, onde os bens trazidos eram abrigados, higienizados e redistribuídos a

seus proprietários. Dali, os recém-chegados seguiam para o setor médico para vacinação contra doenças típicas do novo contexto e para o setor de banho composto por 31 banheiros e estufas de desinfecção para roupas. Em seguida, eram encaminhados para o setor de matrícula, para serem registrados e receberem um cartão de rancho, no qual eram marcados o vapor em que vieram, a nacionalidade e o número de refeição a que tinham direito, de acordo com as respectivas idades.

Um momento importante da permanência nesse espaço era o comparecimento à Agência Oficial de Colocação, onde os trabalhadores entravam em contato com agenciadores representantes das fazendas. Intérpretes profissionais auxiliavam nas negociações e no fechamento de contratos. O encaminhamento para os postos de trabalho era responsabilidade dos funcionários da Hospedaria e, no dia da partida, os imigrantes e migrantes recebiam seu bilhete de transporte e um farnel para viagem, sendo o tempo máximo de permanência na hospedaria de aproximadamente sete dias – salvo em raras exceções, como no caso de famílias com membros internados com doença, ausência de proposta de trabalho ou indisponibilidade de transporte para o interior.

Durante as primeiras décadas do século XX, a troca de correspondência entre os imigrantes radicados no Brasil e seus parentes na Europa era algo comum. Os relatos positivos sobre a vida no Brasil incentivavam os que haviam ficado na Europa a imigrarem, e não era raro que os aqui estabelecidos lhes dessem garantia de emprego e moradia. Muitos estrangeiros recebiam correspondências com esse teor, conhecidas como “cartas de chamada”, e a eles era facilitado o ingresso no Brasil, pois os fiscais de imigração entendiam que teriam amparo da família ou de amigos para sua fixação no país.

A partir da década de 1960, a questão de escassez de mão de obra deixou de ser um problema, principalmente por conta do estabelecimento de um fluxo contínuo de migrantes para São Paulo e da mecanização do campo. Assim, a migração interna passou a ser muito mais uma questão de assistência social, o que explica, em parte, a transferência da Hospedaria de Imigrantes do Brás para o âmbito da Secretaria do Estado da Promoção Social.

Na década de 1970, perdeu sua função original e, em 1978, recebeu, pela última vez, um grupo de imigrantes coreanos, pouco antes de encerrar suas atividades.

São Paulo ainda recebe centenas de estrangeiros que pretendem se fixar no Estado a fim de garantirem seu sustento. Jovens de diversas nacionalidades são retirados de seu

convívio social e trazidos para um ambiente, muitas vezes, totalmente diferente daquele em que viveram suas infâncias. Muda seu grupo de amigos, sua vizinhança, sua escola. Isso acontece com os bolivianos, coreanos e libaneses, por exemplo, que se instalam na região do Brás, Bom Retiro, Pari e Santa Ifigênia – um dos mais importantes *polos* comerciais da Capital.

É esse cenário o mais importante convívio entre estrangeiros de diferentes países e brasileiros. Nesse ambiente, as línguas e os costumes se misturam, se igualam e se entendem. Criam expressões próprias a partir da língua falada e fazem a comunicação acontecer – *falam a mesma língua*.

É isso que caracteriza a unidade do grupo, a fala comum.

Segundo Marcuschi (2007)

a **fala** seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, cem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo, a mímica. (MARCUSCHI, 2007, p. 27)

O comércio foi o principal motivo da vinda de muitos que aqui estão e cada grupo com suas especialidades, uns com tecidos, outros com especiarias, eletrônicos e assim por diante.

Os filhos desses comerciantes frequentam as escolas em um dos períodos e trabalham nas lojas e barracas em outro. O trabalho para essas comunidades inicia-se muito cedo. Desde pequenos são criados embaixo de balcões, dentro de cestos, carregados nos colos durante as transações comerciais. Crescem adaptados aos vocábulos e expressões muito próprias desse convívio.

Destacaremos, nesta tese, os bolivianos, os coreanos e os libaneses. Grupos que chegam à região central de São Paulo e lá se instalaram, para o trabalho e o crescimento de seus negócios e suas famílias. Trazem suas histórias, seus costumes e culturas, e passam a conviver nos mesmos espaços com os brasileiros.

Bolivianos, coreanos e libaneses formam três etnias que apresentam culturas muito diferentes das dos brasileiros. Essas diferenças são perceptíveis não só na língua, mas também nos costumes.

Além da língua, pode-se dizer que são as vestimentas desses grupos o aspecto cultural que mais chama a atenção devido às diferenças bem marcantes no meio social.

Hoje, com a grande influência da internet, muitas indumentárias tornam-se semelhante às nossas; isso também por influência norte-americana.

Os bolivianos são mais ligados aos costumes de seu país de origem. Os mais jovens, de certa forma, se adaptam ao estilo do brasileiro, com muito mais simplicidade, porém suas cores de roupas são “berrantes” e de fortes contrastes, mas são os mais velhos que trazem, tradicionalmente, suas vestimentas, próprias dos trabalhadores, na sua maioria, rural. Os tecidos geralmente são pesados, com cores fortes e o uso de acessórios como chapéus e xales também é comum. Não há um número significativo de comerciantes nesse grupo; são, na sua maioria, trabalhadores braçais que costumam nas oficinas dos coreanos e de outros bolivianos.

Os jovens coreanos, por sua vez, estão sempre atentos à moda e buscam estilos bastante modernos. Como seu ponto forte é o comércio têxtil, estão sempre vestidos de forma bastante atual. Entretanto, se andarmos na região de seus convívios, podemos nos deparar com estilos muito próprios de seu país, principalmente nas pessoas mais velhas, que ainda seguem as tradições coreanas.

Desde que os coreanos aperfeiçoaram o modo de vender roupas em atacado, muito se especulou sobre os meios que os levaram a ser os líderes desse mercado. Há quem diga que não é moda o que eles fazem e sim, cópia do que se vê no exterior. (...) A polêmica em torno da cópia surgiu pela similaridade entre roupas de grifes internacionais... (KIM, 2008. p.70).

Muitas réplicas são encontradas no comércio coreano, e os jovens tiram proveito dessa similaridade para estarem de acordo com os padrões aplicados à moda mundial.

Quanto aos libaneses, há o grupo que se atualiza, trazem roupas modernas e fazem questão de mostrar seu poder financeiro; porém, as meninas, se seguidoras do Islamismo, usam os lenços em suas cabeças cobrindo todos os cabelos e roupas longas sem mostrar braços e pernas. Ainda hoje, são os que mais chamam atenção com suas indumentárias.

Com o tempo, esses jovens vão trocando experiências com os brasileiros e, aos poucos, vão entendendo os costumes sociais e um novo grupo se forma – mesmo com diferentes línguas e sotaques, mesmo com diferentes religiões, se entendem, se aceitam e convivem no grupo.

Falemos, a seguir, de cada um desses grupos.

2.1. Os bolivianos

Historicamente, a Bolívia passou por muitas dificuldades até a conquista de sua independência e depois ainda sofreu uma grande Ditadura entre 1964 e 1982, período esse considerado de grandes perdas, principalmente com relação à educação.

Por fazer divisa com o Brasil e Paraguai, esses foram seus países de rota de fuga. Muitos bolivianos chegaram ao Brasil pelo Acre depois espalhavam-se por todo o território.

As relações etnoculturais entre as diferentes classes sociais bolivianas são marcadas pelo preconceito herdado desde o período colonial que ainda existe até os dias de hoje e refletem no que acontece no Brasil com eles.

A chegada dos bolivianos ao Brasil tem grande relevância na década de 1970 por conta da industrialização que acontecia por aqui e mesmo sabendo do período de Ditadura aqui vigente, ainda era melhor que estar em seu país de origem. Quem vinha nessa época eram os considerados intelectuais, pois de certa forma a industrialização proporcionaria a eles melhores condições de trabalho e de vida. Porém, foi na década de 1980 que migraram para o Brasil os que continham menos escolaridade à procura de trabalho. O perfil era formado por homens em sua maioria e com nível de escolaridade mediana que desejam ficar no grupo endogâmico – há poucos relacionamentos entre brasileiros e bolivianos.

A atração pelo trabalho com costuras, muito divulgado na Bolívia e de que se consegue ganhar muito dinheiro em São Paulo como costureiro, atrai muitos estrangeiros que, quando chegam percebem que a realidade é outra. Em geral, as oficinas de costuras são compatriotas – coreanos oferecem a matéria prima, mas os salários não seguem as regras da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT e com isso, ficam à disposição de seus “donos” com baixos salários, péssima alimentação e moradias e muito trabalho.

Trocam constantemente de residências e moram em grandes grupos – muitas famílias no mesmo ambiente – têm medo de serem extraviados, pois precisam do dinheiro que ganham, mesmo sendo pouco.

Além desse grupo de trabalhadores há os que chamamos de liberais como os médicos que mesmo com seus diplomas ainda não reconhecidos pela medicina brasileira fazem trabalhos clandestinos e atendem seus iguais por valores muito inferiores aos que deveriam ganhar. O que prova que a constituição de 1988 que garante a igualdade de direitos não seja cumprida, como diz o inciso X do artigo 5º:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação.

Esse grupo usa a estratégia de isolamento e age como agiam os negros no Brasil, no século XIX⁴; muitas vezes não podem contar com os próprios bolivianos, o preconceito acontece até mesmo dentro do próprio grupo. No entanto, existe um pequeno número que se destaca no meio social, conseguem uma melhor condição e investem em compras de casas na Bolívia, como se fosse um troféu a ser mostrado ao povo, afirmando que “deu certo”.

As famílias que, de certa forma, deram-se bem aqui, conseguem investir não só em imóveis, mas também investem na educação dos filhos que terminam o Ensino Médio no Brasil, entretanto, muitos vão fazer faculdades na Bolívia.

Esta é uma forma de manter os vínculos com o país de origem e ao mesmo tempo, simboliza a sua “volta” vitoriosa à terra natal, pois poder pagar uma faculdade para o filho é um sinal de que sua migração foi bem “sucedida”. (SILVA, 2005, p.61)

⁴ Assim como os escravos escondiam-se em quilombos, para se protegerem, grupos de bolivianos chegam durante a madrugada e permanecem escondidos por dias até que se resolvam os problemas de moradia e trabalho.

Os alunos que chegam às escolas são muito tímidos e não se misturam com outros grupos a princípio. São alvo de gozações e apelidos desagradáveis, entretanto possuem um respeito imenso pelos professores.

Sua posição social, infelizmente, interfere, e muito, no relacionamento com os brasileiros, os libaneses e os coreanos muito comuns na região em destaque.

Traz um conhecimento insuficiente, apresentam grandes dificuldades e costumam frequentar escolas públicas. Aqueles que possuem uma melhor qualidade de vida vão para as escolas particulares, porém a maioria possui pouco interesse pelo estudo.

Esse grupo, nitidamente, gostaria de não estar em nosso país e por isso fazem o que podem para retornar à Bolívia e sentir-se um igual.

A língua falada pelos bolivianos é a que mais se aproxima da Língua Portuguesa dentre as outras aqui analisadas, tanto na sonoridade quanto na escrita.

Antes de a Bolívia ter sido conquistada pelos espanhóis e usar oficialmente a língua espanhola, o povo pré-colombiano e também os próprios incas, utilizavam o Quéchuá, língua essa ainda usada pelos povos mais antigos, índios, e moradores das regiões agrícolas mais afastadas dos grandes centros. Alguns países da América Latina ensinam em suas escolas públicas a língua Quéchuá, como fonte cultural e linguística de um povo. Observemos o poema escrito em Quéchuá com tradução em espanhol e depois numa versão atual em português (BERNUY, 2016, p.48-50):

<u><i>Quéchua</i></u>	<u><i>Espanhol</i></u>	<u><i>Português</i></u>
<u><i>Kacharpari</i></u>	<u><i>Despedida</i></u>	<u><i>Despedida</i></u>
<i>? Cheqachu, urpi?</i>	<i>? Certo es, paloma mi</i>	<i>É verdade, amada</i>
<i>Ripúsaj ninki,</i>	<i>Que te has de ir</i>	<i>Que partirá</i>
<i>Karu ilajtamn</i>	<i>A um país muy lejano</i>	<i>Para um lugar longe</i>
<i>Mana kutimuj?</i>	<i>para no retornar?</i>	<i>E não voltará?</i>

O Quéchuá é uma língua extremamente onomatopaica e não apresenta nenhum tipo de artigo ou preposições e conjunções responsáveis por ligações frasais. Era por meio do som que surgiam as palavras, como por exemplo, a palavra *UAUA* = criança, pois é a

representação do “choro” que nos leva à palavra, assim como porquinho da índia, considerado um prato típico é chamado *CUY* (representação do som emitido pelo animal) e, assim por diante. Hoje, a língua oficial falada na Bolívia é o espanhol.

O espanhol surgiu do latim vulgar em solo céltico, na península Ibérica. O espanhol antigo (1100 a 1450) está atualmente preservado na fala dos poucos falantes remanescentes do judeu-espanhol (do mesmo modo que o iídiche preserva parcialmente o alto-alemão médio). O espanhol moderno (1450 até o presente) foi dominado pelo dialeto castelhano, que estabeleceu os padrões da língua escrita. (FISCHER, 2009, p. 153)

Considerando muitas características do latim, o espanhol se equipara muito ao estilo do português e, por motivo de dominação mulçumana, por muitos anos adquiriu muitas palavras árabes, assim como nós nativos. Hoje, depois do inglês, o espanhol é a língua mais distribuída pelo mundo e, talvez, a mais falada.

O alfabeto é ocidental, entretanto sua fonética, em algumas situações, faz a junção de letras para obter um novo e específico som. É simples perceber a similaridade com o português. No alfabeto espanhol, o som da letra “V” se assemelha ao som da letra “B”. O “CH” é pronunciado como se existisse um “T” invisível, um som parecido com “tche”. Já O “LI” possui a pronúncia do nosso “Lh” e o “N” é similar ao nosso “NH”. Com isso, a formação da língua espanhola é também bastante fonética.

Alfabeto espanhol

<i>A</i> a	<i>B</i> be	<i>C</i> ce	<i>Ch</i> che	<i>D</i> de	<i>E</i> e
<i>F</i> efe	<i>G</i> ge	<i>H</i> hache	<i>I</i> i latina	<i>J</i> jota	<i>K</i> ka
<i>L</i> ele	<i>Ll</i> elle	<i>M</i> eme	<i>N</i> ene	<i>Ñ</i> eñe	<i>O</i> o
<i>P</i> pe	<i>Q</i> cu	<i>R</i> erre	<i>S</i> ese	<i>T</i> te	<i>U</i> u
<i>V</i> uve	<i>W</i> uve doble	<i>X</i> equis	<i>Y</i> i griega	<i>Z</i> zeta	

Fonte: <<http://www.laifi.com>> Acesso em 25/11/ 2016

Embora pareçam semelhantes, há nelas algumas diferenças capazes de causar problemas para os falantes. Em português, os sons vocálicos se sobressaem, enquanto, no espanhol, damos destaques aos sons consonantais. Para o espanhol, as vogais são fixas na sua pronúncia, enquanto em português encontramos vogais abertas ou fechadas, orais ou nasais.

Quanto à escrita, voltada principalmente à gramática, os vocábulos são muitos semelhantes aos nossos. Em termos gerais, há diferenças quanto ao uso dos artigos, dos possessivos e outros pronomes, das preposições e principalmente dos verbos. O espanhol não admite *artigo definido* diante de seus ‘possessivos átonos’, ao contrário do que se passa com seus pronomes correspondentes em português.

Para melhor facilitar o entendimento das comparações gramaticais entre o espanhol e o português seria viável observarmos as tabelas, a seguir:

Português	Espanhol
Esta é <i>a</i> minha casa.	Esta es mi casa.
Não quis me emprestar <i>o</i> seu carro.	No quiso prestarme su coche.
Ele/Ela não quis me emprestar <i>o</i> carro dele/dela.	Él/Ella no quiso prestarme su coche.

Fonte: site: <http://www.transportuguese.com> Acesso em: 25/07/2015

Diferentemente do espanhol, o português admite emprego dos possessivos para se referir às partes do corpo, a acessórios e à roupa.

Português	Espanhol
A minha cabeça está doendo.	Me duele la cabeza.
João, põe/ponha o seu agasalho.	Juan, ponte el abrigo.

Fonte: site: <http://www.transportuguese.com> Acesso em: 25/07/2015

Quanto às colocações pronominais, enquanto no espanhol as regras são fixas e idênticas tanto na língua escrita como na falada, em português a colocação pronominal pode variar.

Em português, na língua oral há a tendência de omitir os pronomes em função de seus complementos.

Português	Espanhol
- Não sei onde coloquei as chaves. - Então procure (procure-as). Mas não procure (as procure) agora porque temos que ir embora.	- No sé dónde he puesto las llaves. - Pues búscalas. Pero no las busques ahora que nos tenemos que ir.

Fonte: site: <http://www.transportuguese.com> Acesso em: 25/07/2015

O português admite pronomes entre o verbo flexionado e o gerúndio e o infinitivo, fato que não se dá no espanhol (neste, somente antes do verbo flexionado, ou agregado ao final das formas do gerúndio e infinitivo).

Português	Espanhol
A Rosa ligou. Disse que está te esperando na lanchonete. Tenho que te contar uma novidade.	Ha llamado Rosa. Dice que te está esperando / dice que está esperándote en la cafetería. Tengo que contarte / Te tengo que contar una novedad.

Sendo assim, podemos notar que mesmo trazendo proximidades linguísticas, a língua apresenta particularidades em seu uso.

2.2. Os coreanos

A imigração coreana comemorou, em 2015, 50 anos de convivência no Brasil. Entre 1923 e 1926 a Coreia era um território pertencente ao Japão, tanto que os primeiros coreanos

que chegaram apresentavam passaportes japoneses. Conquistaram sua independência somente em 1962, sendo assim, apenas em 1963 foi considerado o ano oficial da imigração coreana em terras brasileiras, parecendo assim, ser um movimento recente.

O Brasil era para eles um futuro econômico garantido, com empregos diversos e terras fartas, além do clima tropical que tanto encantavam esse grupo. Vieram, a princípio, para trabalhar nas lavouras, mas precisava, segundo um acordo feito com o governo coreano, comprar suas próprias terras para agrupar seus parentes e produzir.

O projeto da primeira imigração, firmado pelos dois governos, visava à colonização agrícola. O curioso é que os coreanos nunca tiveram experiência agrícola em seu país de origem. Ninguém tinha a menor afinidade com a terra e com sementes! Mas todo mundo aceitou as condições numa boa, afinal, essa era a única via de imigração. (KIM, 2008, p. 50)

Compravam terras brasileiras ainda na Coreia e, por isso, eram facilmente enganados chegando a encontrar lugares inabitáveis para viverem com suas famílias e tendo grandes prejuízos.

O trabalho agrícola não era sua melhor opção de trabalho, desde sempre apresentavam bom tino para o comércio, mas aceitar o trabalho na terra era, talvez, sua única chance de poder entrar em no país escolhido.

As mulheres foram quem deram início ao comércio desse grupo. Eram chamadas de **Bendê**⁵. Saíam de casa em casa para vender todo tipo de coisas que conseguiam trazer da Coreia: roupas, tecidos, perucas, objetos em geral.

Foi na década de 1980 que então iniciaram as fábricas e a confecção de roupas, em destaque, na região do Bom Retiro e Brás, onde hoje podemos notar esse grande império comercial coreano.

Com o passar dos anos, a coisa foi se profissionalizando. Não há dados precisos que registrem a abertura da primeira oficina de costura dos coreanos no Brasil, mas é sabido que a marca *Sieki* (que hoje estampa seus anúncios nas principais revistas femininas do Brasil) iniciou suas atividades em 1969, com o *bendê*. (KIM, 2008, p.67)

⁵ Bendê são mulheres que saíam de suas casas para vender todos os tipos de materiais vindos da Ásia, de porta em porta – chamadas aqui, popularmente de “Muambeiras”.

Esses estrangeiros costumam viver em comunidades, o que seria estranho se não o fizessem, por isso, alguns bairros de São Paulo comportam um grande número de membros coreanos como o Bom Retiro na Zona Leste. O Brás também foi um destino escolhido pelos eles onde a própria comunidade fez uma praça chamada: “Praça República da Coreia”.

Os alunos coreanos são bastante envolvidos nas questões escolares. Se relacionam com facilidade apesar de possuir uma enorme dificuldade com a Língua Portuguesa. São bem humorados e gostam das coisas e das pessoas do Brasil. Possuem grandes ideais profissionais, não gostam do trabalho no comércio e têm um bom investimento em educação. São crianças e jovens com bastantes dificuldades, mas muitos deles se dedicam ao conhecimento, principalmente à matemática, área de grande habilidade desse grupo. São muito ligados a cinema, música e eventos diversos, que os aproximam da língua inglesa e consequentemente, de alguma forma, aproximam-se a nós com uma língua mais conhecida. Gostam das músicas nacionais e norte-americanas, mas dão grande credibilidade aos artistas que estão se destacando na Coreia.

Para o ocidente, as exportações acontecem devagar. Em 2006, a cultura revista americana *Times* escolheu o representante do K-pop, o cantor **Rain** (*Ji Hoon Jeong*) como uma das 100 celebridades mais influentes do ano. E isso se deveu aos altos salários e vendagem de discos ocorridos na Coreia do Sul. (KIM, 2008, p. 157)

Seus costumes ainda perduram, o grupo de coreanos faz questão de manter-se informado sobre o que acontece com seus iguais, seja aqui no Brasil ou na Coreia por meio de jornais e tabloides escritos e distribuídos ao grupo aqui, escritos em coreano, concentrado especificamente na região do Bom Retiro, Brás e Aclimação ajudando ao imigrante situar-se no novo país.

O coreano é uma língua complementemente independente. No passado, teve uma forte influência do chinês, considerada uma das primeiras línguas asiáticas e hoje possui apenas um parentesco com o japonês. Sua escrita é própria.

A Coreia começou seguindo o mesmo caminho dos chineses, mas depois tomou um rumo totalmente diferente. Na Coreia, a escrita chinesa foi usada com exclusividade até 692 d.C., quando os glifos *ido* coreanos foram elaborados para fornecer terminações coreanas nativas em textos escritos em chinês, em muito semelhante às sílabas *hiragana* usadas no Japão. Porém, quando os coreanos se depararam com o alfabeto ocidental, no século XV, criaram um alfabeto coreano chamado hangul,

primeiro com 28, depois com 25 letras. Ao contrário de japonês, a escrita hangul é considerada a mais simples do mundo. (FISHER, 2009, p.131).

Foi em 1443 que o alfabeto coreano foi inventado. Hangul significa “Han”= “grande”, “certo”, ou “um” em coreano antigo e a palavra “Gul”= “língua”, “literatura” ou “alfabeto” – daí a ideia de o alfabeto coreano significar “uma língua única”.

Alfabeto coreano:

ㄱ	ㄲ	ㄴ	ㄷ	ㄸ	ㄹ	ㅁ	ㅂ	ㅃ	ㅎ
g, k	kk	n	d, t	tt	l	m	b, p	pp	h
ㅅ	ㅆ	ㅇ	ㅈ	ㅉ	ㅊ	ㅋ	ㅌ	ㅍ	ㅊ
s	ss	ng	j	jj	ch	k	t	p	wa
ㅏ	ㅑ	ㅓ	ㅕ	ㅗ	ㅛ	ㅜ	ㅠ	ㅡ	ㅝ
a	ae	ya	yae	eo	e	yeo	ye	o	wae
ㅖ	ㅙ	ㅛ	ㅜ	ㅠ	ㅡ	ㅝ	ㅞ	ㅟ	ㅠ
oe	yo	u	wo	we	wi	yu	eu	ui	i

Fonte: <<http://equattoria.blogspot.com.br/2011/03/conheca-o-hangul-o-alfabeto-coreano.html>> Acesso em 18/07/ 2016

Para fazer um paralelo, pode-se pensar, por exemplo, em inglês, no fonema [k]. Apesar de casos em que tem som [k], às vezes deve ser escrito com a letra [c]. Se você quiser escrever “chave” em inglês, você precisa colocar letra [k](key), porém, se você quiser escrever “café” em inglês, você tem que usar letra “C” (coffee). No entanto, em coreano, você não precisa lembrar cada caso, somente usa a letra [ㅋ].(ㄱ=KEY, ㅋ= COFFEE). Por isso que você pode aprender o alfabeto coreano mais facilmente do que o de outras línguas. (HAN (2011).

(Disponível em <
<https://revistappe.wordpress.com/2011/06/27/aprendendo-sobre-a-lingua-coreana/>> Acesso em 25 jul. 2016).

Alguns caracteres representam dois sons, e esses sons são distinguidos dependendo da posição – em cima de uma vogal, ao lado esquerdo ou embaixo.

A língua coreana é a língua oficial nas duas Coreias (Norte e Sul) e é falada por mais de 8 milhões de indivíduos espalhados por todo mundo.

O idioma coreano, com relação à gramática, apresenta uma situação muito diferente da Língua Portuguesa. Eles contam com sete diferentes níveis de falas, além de apresentarem diversas formas de usar os gêneros e a formação das frases. Os níveis são usados de acordo com a necessidade, como indicada a seguir:

1. **Hasoseo-che** = formalidade alta, polidez alta para direcionar ao rei e a rainha;
2. **Hapsyo-che** = formalidade alta, também com polidez alta, usada principalmente para relacionar-se com homens, principalmente de negócios;
3. **Haeyo-che** = formalidade baixa, porém com polidez alta, usado para relacionarem-se com mulheres e mais velhos, também muito usado na escrita de livros;
4. **Hao-che** = formalidade alta, polidez neutra, foi mais usado no período da Ditadura, portanto mais autoritário e usado principalmente por militares;
5. **Hage-che** = formalidade neutra e também neutra polidez. É uma gramática mais usada entre familiares com nível intermediários, entre amigos;
6. **Haera-che** = formalidade alta mas sua polidez é baixa. Estilo simples usado em alguns livros, jornais e revistas, além de gramáticas com exemplos do cotidiano.
7. **Hae-che** = formalidade baixa, assim como sua polidez. Usado em momentos de intimidade.

Quanto ao uso verbal, a diferença em relação à Língua Portuguesa é grande. No coreano, não existe flexibilidade da pessoa e de tempo verbal, ou seja, o verbo FAZER – **하다** – é conjugado da mesma forma para todas as pessoas. Obviamente, não traduziremos textos como “nós faz” ou “nós faço”, mas devemos interpretar os textos e diálogos para nossa língua da maneira mais correta possível, de acordo com o contexto em que se apresenta a sentença.

Essa sentença nos permite entender que, de fato, a língua coreana é isolante, por isso a dificuldade dos falantes dessa língua em assimilar a Língua Portuguesa.

2.3. Os libaneses

Os libaneses começaram a chegar às terras americanas e escolheram Estados Unidos, Canadá, Argentina e Brasil, países preferidos para a imigração.

A emigração era realizada em dois estágios: da terra de origem até um porto da Europa Ocidental (frequentemente o de Marselha, na França) e, a partir daí, até as Américas (...)

No Brasil, a imigração de libaneses e sírios começou a se avolumar às vésperas do século 20. (TRUZZI, 2005, p.8).

Muitos saíam de forma clandestina no final do século XIX para se livrarem do domínio da Turquia e, por isso, possuíam passaportes de origem turca o que os fez serem chamados de “turcos”.

Os limites entre Síria e Líbano eram difusos e com isso eram tratados apenas como árabes. A plena independência do Líbano se deu em 1943, mas foi no fim do século anterior que muitos imigraram para América, na mesma época em que asiáticos e europeus também vieram. Todos pelo mesmo motivo: economia-demográfica⁶.

Entre 1908 e 1930 chegavam ao Porto de Santos já não mais se registravam como agricultores porque estavam predestinados a trabalhar no comércio local. Fizeram fama e passaram de mascates para lojistas em pouco tempo. Além de criadores do sistema de venda a crédito, tinham um jeito especial de convencer o cliente a comprar.

Havia bastantes libaneses cristãos, porém foi a partir dos anos de 1950 que um grande grupo de mulçumanos veio, principalmente depois de 1975 quando eclodiu a Guerra Civil Libanesa. Estabeleceram-se em diferentes regiões como Amazonas e Rio de Janeiro, mas foi em São Paulo que se formou o maior grupo desses estrangeiros, principalmente nas regiões da Sé, Brás, e aos arredores das ruas Santa Efigênia e 25 de Março.

São Paulo foi o Estado que melhor organizou a imigração no Brasil, principalmente com a Hospedaria do Brás que continha todos os registros daqueles que chegavam (TRUZZI, 1997). A maioria era de homens jovens e solteiros que vinham para ganhar dinheiro e enviar para seus familiares nas aldeias do Líbano.

⁶ Esses imigrantes acreditavam na possibilidade de conseguir terras visto que o país apresentava um território muito extenso, além de ganhar dinheiro no comércio.

Inicialmente vieram para trabalhar na agricultura, em pequenas construções e artesanato, mas foi como mascates, vendendo tecidos de porta em porta, que ficaram conhecidos e passaram a ser conhecidos como “turcos”.

Diferentemente de outros grupos, os libaneses se espalharam por todo o país, o que ampliou seu nível econômico. Outro item muito importante desta colônia é que só traziam para a América seus parentes quando estivessem bem instalados e com boa condição econômica, não correndo assim, risco de falência.

Conforme os libaneses iam chegando, no final do século XIX, eram recebidos no Porto de Santos por seus parentes e trazidos para a região em torno da rua 25 de março⁷, onde existia a maior colônia de sírio e libaneses que eram treinados para serem mascates. Ensinavam as palavras básicas da Língua Portuguesa e alguns truques para venderem aos brasileiros e enviavam-nos para o interior ou para o subúrbio, para o comércio.

Até a década de 1930 era muito comum as famílias mandarem seus jovens de volta ao Líbano para casarem-se, pois tinham preferências por noivos e noivas “puros”, criados dentro do Islamismo, mulçumanos para seguirem o Alcorão dentro das regras de Alá, principalmente os meninos, porque havia poucas moças na colônia. Esses costumes ainda perduram mesmo esse grupo tendo crescido entre os brasileiros.

A família é considerada uma instituição social muito sagrada no Islam. Há um relacionamento de casal e parentesco intrínseco a ela. O Islam esclareceu sobre os princípios para a construção de uma família, esclareceu sobre os limites do relacionamento entre o marido, a esposa, os filhos e os pais, para que as pessoas possam viver felizes em família. Na visão islâmica a família é a base da sociedade, pois a sociedade islâmica é composta por um número de famílias que se relacionam através de parentes, vizinhos, crenças e interesses sociais. (AL-MUSAUI, 2006, p. 43)

Os jovens alunos libaneses são os que melhores se instalam, pois possuem alguns bens e a maioria está ligada ao Islamismo⁸, Eles são mais fechados, tímidos no início, possuem um pouco de resistência para relacionar-se com outros jovens.

⁷ Rua 25 de março é considerada uma região de muitos comércios populares onde até hoje milhares pessoas passam para fazer compras de diversos tipos.

⁸ São muçulmanos - No sétimo século, Maomé clamou ter recebido uma visita do anjo Gabriel. Durante essas visitas do anjo, as quais continuaram por cerca de 23 anos até a morte de Maomé, o anjo aparentemente revelou a Maomé as palavras de Alá (a palavra árabe usada pelos muçulmanos para “Deus”). Essas revelações ditadas formam o que hoje conhecemos de Corão ou Alcorão, o livro sagrado do Islamismo. Islã significa

É muito importante destacar que o árabe, falado pelos libaneses, está ramificado com diversas outras línguas (dialetos) como o árabe da Arábia, do Iraque, o hebraico, aramaico além de diversos dialetos da Etiópia que também pertencem a esse grupo. Mas é o árabe padrão tido como língua escrita e que reúne essas línguas regionais em um idioma comum, também usado no Líbano.

Recentemente, os libaneses buscam tentativas de estabelecer, além de dialetos regionais, uma língua mais comum: árabe padrão – chave da globalização para auxiliar no comércio e da crescente influência do Islã.

A língua árabe é conhecida como a “Língua do Dhad”, pois só ela possui a letra “Dhad” também vista como “Daad”

(ض).

O árabe é composto de substantivos, verbos e letras, e se destaca pela ciência gramática e artes retóricas.

Alfabeto árabe usado hoje pelos libaneses⁹

خ	ح	ج	ث	ت	ب	ا
kha	haa	jiim	thaa	taa	baa	alif
ص	ش	س	ز	ر	ذ	د
saad	shiin	siin	zaay	raa	thaal	daal
ق	ف	غ	ع	ظ	ط	ض
qaaf	faa	ghayn	ayn	thaa	taa	daad
ي	و	ه	ن	م	ل	ك
yaa	waaw	ha	nuun	miim	laam	kaaf

Fonte: <<http://arabegratissenata.blogspot.com.br>> Acesso 23/07/2016

"submissão", derivando de uma raiz que significa "paz". A palavra muçulmana significa "aquele que se submete a Alá".

⁹ O Alfabeto árabe possui 28 letras, e é escrito da direita para a esquerda, interligando as letras, com espaçamentos entre as palavras.

A língua falada pelos libaneses é aglutinada, tendem a juntar sinais para dar sentido a algumas palavras e até mesmo expressões. As vogais são representadas diferentemente, na maioria das vezes, como se pode observar, a seguir:

Vogais árabes

Em Árabe, as vogais são classificadas quanto à intensidade. As vogais longas são: ا (a), و (u), ي (i). As vogais breves não fazem parte do alfabeto porque não são letras, são sinais que se colocam sobre ou sob as consoantes.

Há três vogais breves: fatha



DAMMA

kasra



Exemplo da união das letras

ت ا = ا + ت
ت و = و + ت
ت ي = ي + ت

Letras isoladas

São letras que não se unem a posterior, mas se unem a anterior.

As isoladas são ا , د , ذ , ر , ز , و elas **não mudam na escrita.**

Aqui estão as letras com suas diferentes formas.

Fonte: <<http://arabegratisenata.blogspot.com.br>> Acesso 23/07/2016

A escrita árabe é muito consonantal, assim como a dos fenícios, o que permite que os signos vocálicos sejam omitidos e complementados a partir do contexto da conversa ou da própria escrita.

Essa língua é bastante decorativa, seus desenhos são grandes ornamentos que, além de significados, traduzem beleza e perfeição, principalmente quando representadas nas Mesquitas, visto que o Islã não permite a representação de imagens.

A língua árabe deve sua difusão atual à campanha de conquista dos sucessores do profeta Maomé, que a levaram até a Espanha. Hoje o árabe é falado total ou prevalentemente no Egito, na Argélia, no Iraque, no Iêmen, na Jordânia, no Kuwait, no Líbano, na Líbia, em Marrocos, em Mascate e Omã, na Arábia Saudita, em

Zanzibar (parte da Tanzânia), no Sudão, na Síria, na Tunísia. O árabe “clássico” é a língua oficial da mídia nas regiões citadas. (STÖRIG, 2002, p. 183).

A língua árabe, sagrada para o Islã, foi muito superior às vizinhas, durante muito tempo, e responsável por fazer contatos com essas outras línguas, como truco, urdu, malaio entre outras, mas, além disso, o árabe emprestou muitas palavras à nossa Língua Portuguesa como as palavras: *açafrão, alcachofra, açúcar, alfafe, algodão, enxaqueca, fulano, garrafa, islã, laranja, sultão, limão, xarope* e muito mais.

Cerca de mais de 950 termos foram documentados, o que nos permite dizer que a contribuição do árabe para o nosso léxico é muito grande. Tal número de arabismos é tão importante e notável numa língua que seria impossível um bate-papo informal de alguns minutos sem a presença de algum ou alguns deles. O que tem mais importância nessa língua é que possui um “sistema de raiz consonantal”, o que nos garante que grande número de palavras deriva de uma ou outra “raiz”, geralmente um verbo. Por exemplo, “as três consoantes D, R, S, combinados nessa ordem, denotam a ideia de ensino”. A palavra com base nessas letras é “*darasa*”, que significa “*estudo*”.

Darrasa - ensinou

diraasa - estudar

madrasa - escola

mudarris - professor (m)

mudarrisa - professor (f)

Em árabe escrito, ao contrário do inglês, francês e outros idiomas europeus, não tem havido nenhuma mudança no alfabeto, na ortografia, ou na maioria do vocabulário, há, pelo menos, quatro milênios. Essa língua é composta pela gramática que é tida como uma ciência, pois cabe a ela a organização da fala e da escrita de frases e expressões diversas além de ortografia e diferentes funções da escrita e, também, da retórica vista como arte inovadora na escrita prosaica e na poética.

A diferença do árabe padrão com o moderno (coloquial) são chamadas de *Disglossia*, ou seja, duas línguas ou registros linguísticos em que funcionam uma para a escrita e outro para a fala. É claro que as dificuldades encontradas por imigrantes libaneses, mesmo sabendo que há uma quantidade de palavras árabes na Língua Portuguesa, é deveras imensa. A sonoridade, assim como a escrita, é bastante diferente. O processo de ensino linguístico é muito lento e exige muita dedicação por parte dos falantes.

2.4. A adaptação à Língua Portuguesa falada no Brasil

Sem dúvida alguma, a comunicação inicial se dá por meio da fala. Mesmo com as dificuldades apresentadas pela língua, é a fala a primeira tentativa de se formar um grupo e fazer parte dele, pois a fala é natural, biogenética, e a escrita, além de apresentar grandes dificuldades, depende especificamente da escola para que aconteça.

A fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas (...) Mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização. (MARCUSCHI, 2007, p. 18)

Cada país apresenta sua forma de se comunicar. Alguns estrangeiros são mais tímidos, têm vergonha de falar, porque não sabem pronunciar corretamente as palavras em nossa língua. Alguns arriscam a falar as palavras mais complexas e outros riem ao invés de falarem. Cada grupo traz de seu povo posturas diferentes devido à educação já recebida em seu país.

Há sempre alguém para ajudar, principalmente se for para dizer “palavrões” e gírias, muito comuns entre os jovens, pois os adolescentes brasileiros têm uma grande facilidade e afetividade para receber os alunos estrangeiros.

Algumas línguas são muito diferentes da nossa. Os estrangeiros, ao chegarem a nosso país, passam a frequentar grupos chamados de L2, curso livre de Língua Portuguesa, para terem maior contato com o português, mas o objetivo é apenas estabelecer um diálogo voltado para os negócios (comércio), a princípio.

As gírias vêm da linguagem comum, pois um grupo assume a palavra e dá a ela diferentes sentidos, por isso é difícil estabelecer seus significados. Ela é oral e, portanto, de curto prazo: ou ela morre, ou entra para o grupo social.

Assim acontece com esses jovens estrangeiros que aqui chegam e são inseridos no grupo de membros de mesma idade, dentro da escola. Aprendem as gírias com maior facilidade devido ao número de repetições com as quais são usadas pelos amigos. São vocábulos simples e, muitas vezes, mais sonoros. Uma simples palavra pode significar muitas coisas, como “gringo”, termo usado para definir qualquer estrangeiro ou até mesmo, “japonês” para todos os asiáticos.

Quando falamos em gíria, devemos ter presente um fenômeno tipicamente sociolinguístico, que pode ser estudado sob duas perspectivas: a primeira, a chamada *gíria de grupo*, isto é, a de um vocabulário de grupos sociais restritos, cujo comportamento se afasta da maioria, seja pelo inusitado, seja pelo conflito que estabelecem com a sociedade. (...) Uma segunda perspectiva de estudo de pesquisa, a da *gíria comum*, é a que estudada a vulgarização do fenômeno, isto é, o momento em que pelo contato dos grupos restritos com a sociedade essa linguagem se divulga, torna-se conhecida. (PRETI, 2004, p. 66).

Além do convívio no grupo escolar, não podemos ignorar que a televisão brasileira utiliza as gírias como instrumento de comunicação para informações, principalmente em programas esportivos, policiais e de auditório. Por causa de suas características próprias, não há como traduzir uma gíria, apenas aproximarmos ao correspondente, parte permissiva.

Forma-se, assim, a comunidade linguística do grupo em questão: estudantes brasileiros e estrangeiros que iniciam por pequenos grupos e logo se expandem. Muitos imigrantes acabam fazendo parte de diferentes grupos, até mesmo em sua própria comunidade linguística e, com isso, as misturas linguísticas vão acontecendo e crescendo, logo toda a comunidade passa a falar as mesmas coisas. É muito comum vermos pais de alunos apresentarem expressões muito semelhantes às de seus filhos. A identidade própria do grupo é fundamental para o desenvolvimento linguístico, sendo assim, a gíria também entra como um dos critérios para a formação do grupo.

Hoje, simplesmente não é possível ignorar a gíria e sua ligação direta com a vida, particularmente na cidade grande. Muito menos atribuir, inocentemente sua presença na conversação a deficiência de leitura e escolarização, porque a gíria passou a construir uma opção a mais em nosso repertório linguístico, um recurso muito

expressivo para a representação de nossos sentimentos e de uma visão crítica do mundo em que vivemos. (PRETI, 2004, p. 70).

Com isso, palavras faladas, mesmo com efemeridades no grupo de jovens, podem ser utilizadas como instrumentos para se ter uma comunicação iniciada entre esses estrangeiros e os professores que, de certa forma, aproxima e permite que a aprendizagem flua, mesmo com todas as dificuldades com que poderão se deparar daí por diante.

Mesmo sabendo que a gíria tem como princípio uma linguagem secreta, é de suma importância a permissão para que esses pequenos grupos linguísticos se introduzam a um grupo maior, perdendo, dessa forma, seu teor criptológico. Com isso, ela deixa de ser um segredo e passa a ser uma marca, podendo, sim, auxiliar na construção da Língua Portuguesa e na comunicação.

A gíria é importante, pois ela também representa, muitas vezes, o falar de um grupo, mesmo sendo usada de forma pejorativa ou irônica.

Existem diferentes relações que podemos encontrar de vocábulos nas expressões dadas por estrangeiros. Eles são capazes de entender um processo polissêmico, antes de dominar o próprio léxico da Língua Portuguesa. Nesse caso, utilizamos a semântica do contexto chegando a um resultado. Observemos esses verbos a seguir:

FAZER	Fazer a vida
	Fazer mal
	Fazer uma fê
	Fazer uma vaquinha
DAR	Dar galho
	Dar mancada
	Dar no pé

Também se pode notar que há uma valorização contextual por parte dos jovens. O uso de muitas gírias é transmitido ao aluno imigrante com total fidelidade como, por exemplo, nas expressões que temos a seguir, ouvidas do cotidiano escolar:

- *Tomar umas e outras;*
- *Estar por fora;*
- *Tô na pior;*
- *Corta essa!;*
- *Não tô a fim...*

A compreensão desses e outros vocábulos está diretamente ligada à vivência com esses garotos e garotas. Frases como essas podem não ter nenhum sentido fora de uma contextualização, mas também é preciso alertar que a gíria não tem nenhum compromisso sintático; ela apenas constitui vocábulos que podem se transformar e se extinguir de acordo com a época.

Que é importante salientar é que o prestígio das variedades linguísticas está-se modificando, talvez mais rápido do que supomos. A gíria, por exemplo, deixou de constituir apenas o vocábulo das classes de baixa escolaridade, como se acreditava até bem pouco tempo, para se constituir em mais um elemento expressivo da língua, ao lado de tantos outros. (PRETI, 2004, p. 107)

Atualmente, temos no Brasil, *sites* de pesquisa que ajudam os estrangeiros a entenderem as gírias de grupo, tidas como sociais, e todas explicações apresentadas são em inglês:

Saca só is an expression used by us to tell someone that they have to look at something, by that I mean the expression can be translated into English as "check it out". Dude, you gotta check it out, this is so cool! Examples: Ou mano, saca só esse vídeo! É muito louco cara!. Cê é louco! (damn!) Saca só esses gringos empinando em calçadas ainda sem capacete, tem esse outro que foi entregar um microondas de bike em Nova Iorque, o cara foi entregar empinando, cê tem que dá uma olhada!

Caô is a lie which people tell other people intending to fool them. Examples: - E daí foi que eu achei uma moeda boiando no mar! Ih, que caô!

Dindin or din din is how cariocas (people native of Rio de Janeiro) call an iceckle. It's literally a small, skinny rectangular-shape plastic bag filled with fruit juice and then frozen. The person then punctures the bag to suck or eat the "Dindin". Examples: Dindin ou din din é como os cariocas chamam um sorvete feito com suco de frutas e embalado com um plástico fino e retangular que depois é congelado. A pessoa faz um buraco no plástico para chupar ou comer o sorvete.

(Disponível em <https://speaklikeabrazilian.com>, Acesso em 21/07/2016)

Para as etnias estudadas nesta tese, esses *sites* não são de grande valia; por mais que o inglês seja uma língua utilizada para os primeiros contatos, a efemeridade de uma gíria acaba por não ter uma utilidade eficaz para esses estrangeiros. O melhor, então, é os imigrantes utilizarem as palavras e expressões gíricas apresentadas pelo próprio grupo de convívio, mesmo porque é preciso levar em conta a região onde são usadas essas palavras e expressões para seus diferentes valores semânticos.

Uma língua que algumas vezes pode ser útil como apoio é a língua inglesa, muito cobrada pelos países em questão (Bolívia, Coreia e Líbano) no ensino básico, existe uma enorme probabilidade de se iniciar um discurso, principalmente com coreanos e libaneses, por terem uma língua completamente diferente da nossa. Nem sempre com o sucesso desejado, mas é, por meio do inglês, que se dão os primeiros passos para a escrita, ou *pesudo-escrita*.

O inglês hoje é tido como a língua universal e suprema e supera inclusive o chinês. Passou a ser veiculado em países cuja língua pátria não é a inglesa por interesses sociais, econômicos, políticos e outros.

Além de crescer, em importância, como língua de contato entre os povos, a língua inglesa se destaca na ciência. Isso se deu, especificamente, quando Londres se tornou, definitivamente, o centro da evolução linguística e é hoje uma referência de Comércio Exterior.

Para os jovens, mais do que uma língua de grande tramitação, o inglês é a sua fonte cultural: músicas e filmes são vistos em inglês, já com grande influência dos norte-americanos. Além disso, o inglês facilita a compreensão da estrutura da Língua Portuguesa no que tange ao alfabeto (diferente das línguas coreana e árabe) e ao uso de algumas classes gramaticais, como os artigos.

- ***The boy is my friend.*// *O garoto é meu amigo.***
- ***The boys are my friends.*// *Os garotos são meus amigos.***

Pode-se observar que o uso dos artigos é bem marcado, mesmo não tendo flexibilidade na língua inglesa, ele é um elemento próprio da oração e definem *os garotos*, situações essas que não acontecem na língua árabe e nem coreana – é a língua inglesa, portanto, que os ajuda a perceber a formação, mesmo que superficial, da Língua Portuguesa.

Embora o inglês tenha uma origem germânica e românica, a língua inglesa popular falada, na maioria dos países, é de predominância germânica devido a algumas denominações, como substantivos mais comuns (família, transportes,...) como outras formações morfológicas, como algumas preposições, numerais, entre outros.

No inglês a adoção de uma palavra é mais fácil, porque no curso de sua evolução esse idioma perdeu a maior parte de suas desinências e porque apresenta um grande grau de regularidade naquelas poucas que ainda existem. Os substantivos ingleses foram – com raras exceções, possíveis de contar nos dedos – o plural com o acréscimo de *–S*: *dog – dogs; cat – cats; horse – horses*. Na pronúncia, porém, o *–S* destes três exemplos soa diferentemente, dependendo de serem precedidos de uma consoante surda ou sonora e de uma vogal. (STÖRIG, 2002, p.173)

A língua inglesa é, em relação a esses alunos estrangeiros, um grande apoio no processo ensino/aprendizagem, e quando já conhecida pelos alunos jovens estrangeiros torna-se uma ferramenta útil para o ensino de Língua Portuguesa

Capítulo 3

O apoio pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros

Além das oportunidades de trabalho, Educação também era a grande preocupação de muitos estrangeiros que estavam chegando em terras brasileiras. Com isso, foi necessário que algumas escolas estrangeiras fossem criadas para que todos que aqui morassem fossem atendidos, não apenas em suas necessidades educacionais, mas aos diferentes tipos de adaptação dos grupos: da cultura, e da língua, dos costumes em geral.

As dificuldades apresentadas para uma comunicação linguística eram grandes e nem sempre aceitas pelos brasileiros que, muitas vezes, chegavam a considerar esses imigrantes “deficientes”.

Não concordando com essa possibilidade de transformar o Brasil em um país plurilinguístico, em São Paulo, Dr. Altino Arantes, presidente do Estado, faz saber que o Congresso Legislativo decretou, em 19 de dezembro de 1917, a Lei nº 1.579, e, a partir dessa data, todas as escolas deveriam ter como língua oficial a Língua Portuguesa.

O pensamento partia da necessidade de comunicação nas empresas e no novo grupo social em que se encontravam e que o fato de estarem no Brasil, deveriam ter o português como prioridade.

Outra imposição dessa Lei era que todas as escolas estrangeiras, além do ensino de Língua Portuguesa, inserissem em seus currículos, o ensino de Geografia e História do Brasil.

De início, a proposta se dá para o Ensino primário, mais especificamente para os dois primeiros anos iniciais.

Sendo assim, utiliza-se, em todas as escolas do Estado de São Paulo, uma grade única que prioriza as disciplinas que se identificam com a Nação Brasileira. Por esta razão, na década de 1920, o número de escolas de imigrantes passou a ter um número menor e os alunos estrangeiros passaram a migrar para as escolas públicas e particulares, que, por sua vez, tiveram um número maior de acréscimo. Em 1938, com a nacionalização compulsória,

extinguiram-se todas as escolas de estrangeiros transformando-as em escolas públicas e/ou privadas totalmente nacionais.

O sistema de ensino que até então era imposto para o nível primário, com o fim da escola de estrangeiros estendeu-se para as séries seguintes até chegar ao ensino secundário, (hoje, constituem a *Educação Básica* Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio).

De acordo com o decreto nº 406, de 04 de maio de 1938 temos no Estado de São Paulo:

CAPÍTULO VIII

CONCENTRAÇÃO E ASSIMILAÇÃO

Art. 39. Nenhum núcleo colonial, centro agrícola ou Colônia, será constituído por estrangeiro de uma só nacionalidade.

Art. 40. O Conselho de Imigração e Colonização poderá proibir a concessão, transferência ou arrendamento de lotes a estrangeiros da nacionalidade cuja preponderância ou concentração no núcleo, centro ou colônia, em fundação ou emancipados, seja contrária à composição étnica ou social do povo brasileiro.

§ 1º Em cada núcleo ou centro oficial ou particular, será mantido um mínimo de trinta por cento (30%) de brasileiros e o máximo de vinte e cinco por cento (25 %) de cada nacionalidade estrangeira. Na falta de brasileiros, este mínimo, mediante autorização do Conselho de Imigração e Colonização, poderá ser suprido por estrangeiros, de preferência portugueses.

§ 2º O Conselho agirá nesse caso na forma do presente artigo.

Art. 41. Nos núcleos, centros ou colônias, quaisquer escalas, oficiais ou particulares, serão sempre regidas por brasileiros natos.

Parágrafo único. Nos núcleos, centros ou colônias é obrigatório o estabelecimento de escolas primárias em número suficiente, computadas as mesmas no plano de colonização.

Art. 42. Nenhum núcleo, centro ou colônia, ou estabelecimento de comércio ou indústria ou associação neles existentes, poderá ter denominação em idioma estrangeiro.

Essa ideia se estende a todo território brasileiro a partir do Decreto Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938, no artigo 2º, quanto à competência da Comissão Nacional de Ensino Primário que parte do princípio de que o ensino de língua materna deve ser expandido em todas escolas Federais, Estaduais e Municipais.

Nas décadas de 1930, pode-se observar que grandes mudanças foram realizadas, tanto em relação à organização das escolas quanto à necessidade de implementação e conservação de instituições de ensino em áreas de colonização estrangeira.

Foram decretos como esses que deram fim às escolas estrangeiras e o início da inclusão de diferentes povos junto aos alunos brasileiros. Todo esse movimento causou certo desconforto à população de imigrantes que, de certo modo, estava instalada e seus filhos matriculados em escolas específicas.

Prabhu (1987) afirma que as lições são usadas como contexto para a criação de um discurso, além do mais ele rejeita o falante nativo como o único modelo de competência para o aprendizado. O que significa que o estrangeiro pode ser um novo modelo para se provar que pode se ensinar português sem falar outra língua desde que a inclusão seja feita.

Houve, nessa época, uma rejeição por parte dos moradores estrangeiros, mas o governo brasileiro foi taxativo em relação a isso, chegando ao ponto de promover a queima de materiais didáticos que vinham de fora e até mesmo a prisão de professores estrangeiros que não possuíam especializações brasileiras para o trabalho. Foi a partir dessas medidas que se pode confirmar que o processo de inserção social havia sido imposto.

Hoje, a situação já está bastante mudada, professores brasileiros, de alguma forma, e com muita dificuldade recebem esses alunos em suas salas de aulas e procuram fazer o melhor possível para que haja uma comunicação, nem sempre com êxito.

O primeiro passo a seguir é o trabalho da fala, procurar se aproximar desse grupo por meio da comunicação oral, porém é preciso cautela, pois há uma diferença extrema entre as pronúncias, com exceção dos bolivianos que têm sua fonologia muito próxima à brasileira. Lado (1952) já propõe, no seu artigo: “Linguistics across cultures” que uma comparação entre a língua seria a base para o ensino de uma segunda e que o mais importante para se fazer aprender é o trabalho com a fonética/fonologia.

Existem algumas escolas bilíngues que trabalham com públicos específicos, como escolas de língua alemã, inglesa, espanhola, entre outras. Porém neste trabalho, verificaremos a inserção de aluno estrangeiro em escola regular de Língua Portuguesa.

Nossa pesquisa se desenvolveu no Colégio Saint Clair, que atende alunos brasileiros e estrangeiros – principalmente bolivianos, coreanos e libaneses, moradores do entorno da escola.

O Colégio apresenta atenção especial a esses alunos que vêm de diferentes regiões e trazem, além de experiências e costumes muito diferentes dos nossos, questões culturais bem distintas. Outra questão bastante visível é a forma como se introduz esse aluno a um grupo:

procura-se alguém de sua origem e pede a este que faça o acompanhamento inicial, principalmente no contexto escolar em relação aos costumes e regras dentro do colégio, caso não haja ninguém de mesma origem no grupo em que será inserido, esse trabalho passa para alguns alunos que apresentam boa dinâmica de comunicação, espontaneidade ao falar e, mesmo não dominando a língua do parceiro, estarão dispostos a fazer as “honras da casa” – e a comunicação acontece.

Quando o estrangeiro chega ao Colégio, além de lidar com uma língua diferente da sua, é apresentado a ele um material de L1 (Língua Portuguesa ensinada para nativos), mesmo fazendo parte de um grupo de L2 (Língua Portuguesa ensinada para estrangeiros). Então, o desafio é ensinar L2 dentro de um grupo de L1, mostrar que isso pode ser possível, mesmo se deparando com as grandes dificuldades que surgem a partir desse uso.

Durante toda a aula, esse discente estrangeiro é “provocado” a participar e falar algo ou a responder se ao menos entendeu alguma coisa. Alguns gostam de falar (principalmente os meninos) e, do seu jeito, começam a expor sua opinião. Quando acertam, ou dizem algo coerente sobre os assuntos abordados são aplaudidos e elogiados – isso tem funcionado muito como incentivo.

É muito comum, no Colégio Saint Clair – *locus* desta pesquisa – nas aulas de textos, reunir grupos de alunos para músicas e bate-papos no pátio ou em outros ambientes que existam na escola, sem ser apenas a sala de aula.

Os alunos, discutem questões para chegarem a uma conclusão baseada em textos e contextos, dão suas opiniões e tornam-se proativos dentro do Sistema. Também é um momento de lazer para que a interação com alunos que possuam dificuldades, sejam elas quais forem, linguísticas ou não, sejam vistas como naturalidade. Desta forma, as aulas tornam-se mais agradáveis

O ensino de Língua Portuguesa passa a ser um grande desafio para o professor e sem dúvida “a ferramenta mais importante” já que todo vestibular está em português.

O que o aluno estrangeiro precisa dominar em Língua Portuguesa para bem compreender os conteúdos programáticos do 3º ano do Ensino Médio em gramática e texto são quatro fundamentais tópicos da Língua Portuguesa: fonologia, , coerência, coesão e norma gramatical

Para os bolivianos, coreanos e libaneses, o terceiro ano do nível médio representa um desafio ainda maior em relação à Língua Portuguesa, uma vez que, nesse ano, faz-se uma revisão completa de todos os aspectos linguísticos importantes e necessários para os exames vestibulares, ENEM e concursos em geral.

O bom desempenho dos alunos, sejam L1 ou L2, nos exames citados depende da boa compreensão de três pilares da Língua Portuguesa: a fonologia (principalmente na oralidade), coesão e coerência (na construção do texto) e norma gramatical (na estrutura escoreta da frase).

A fonologia torna-se importante no memento de apreensão de conteúdo na sala de aula, posto que o aluno estrangeiro traz consigo uma prática linguística diferente da utilizada no Brasil, tanto no nível propriamente fônico quanto aspectos mecânicos de articulação de sons no aparelho fonador. A fonologia, em si, não lhes será cobrada tecnicamente em provas, todavia disso dependerá a compreensão da palavra/frase portuguesa e suas nuances dentro da situação comunicativa tanto oral quanto escrita.

A coesão e a coerência são fatores essenciais para a boa construção de um texto, que, apesar de serem fatos distintos, trabalham concomitantemente para dar textualidade ao conjunto de palavras/frases. A coesão estabelece relação semântica entre as partes da tessitura textual, já a coerência faz com que o texto adquira sentido para os falantes da língua. Assim, o aluno estrangeiro que pretende ter um bom desempenho linguístico aqui no Brasil precisará dominar, ou pelo menos utilizar bem, tais fatores; daí a importância de se discutir isso neste trabalho.

A norma gramatical permeia todo e qualquer estudo linguístico que se quer num registro culto, formal. Durante os momentos de aprendizado da nova língua, o aluno estrangeiro e seu professor valem-se de todos os recursos possíveis para que aquele chegue à total compreensão do que se está falando ou escrevendo, assim os registros populares ou coloquiais são admissíveis. Já nos exames oficiais, surge a necessidade de se empregar o registro culto, assim – ao mesmo tempo em que se utiliza a coloquialidade – é importante apresentar a esse aluno as regras do bem falar e do bem escrever.

3.1 A fonologia

A fonologia é um componente da linguagem que envolve repertório de fonemas possíveis dentro da língua em questão, no caso o português brasileiro, e suas variações dentro dos diferentes contextos fonéticos, assim os processos de ensino de língua para um imigrante vão depender de sua origem fonológica.

Podemos apontar, segundo o Dicionário de Linguística de Dubois (1993, p. 282) que, “A fonética estuda o som da língua em sua relação concreta independente da função linguística, a fonologia, por sua vez, estuda os sons do ponto de vista funcional”, enquanto a fonética se prende a minúcias sonoras a fonologia está relacionada ao funcionamento da língua num campo geral.

Nesta pesquisa não daremos conta do estudo de fonética e sim o contato dos bolivianos, coreanos e libaneses com a fonologia do Brasil.

Muitas são as dificuldades observadas por essas etnias, os orientais, por exemplo, ao pronunciarem o som de /r/ da Língua Portuguesa. Para a fonética, “BARATO” ou “CARO” apresentam nitidamente o som do /r/, porém, devido à dificuldade linguística, de tais alunos, o som que pronunciam é /l/, assim trabalhamos com a fonologia e a pronúncia se dá por “BALATO” e “CALO”, que aos poucos são trabalhados fonologicamente aproximam da pronúncia correta na Língua Portuguesa. A princípio, é a fonologia que está mais presente no trabalho com a linguagem feita com alunos de outras nacionalidades, principalmente quando se trata de língua falada, primeiro passo para a comunicação. Os libaneses, por sua vez, tem uma grande tendência em mudar gêneros das palavras como o uso do sons masculinos identificando palavras femininas com “um menina bonito” o som /r/ aparece mais vibrante, como se fosse um som duplo “CA...R....RO”. Esse som não se dá na garganta e sim no céu da boca (alveolar). Quanto aos bolivianos, o som está muito marcado na tonicidade das palavras, pois a palavra CARO, o som do /C/ traz uma maior inferência.

Sobre o objeto de estudo da linguística e a metodologia de investigação, Petter (2002, p. 18) afirma:

O linguista procura descobrir como a linguagem funciona por meio do estudo de línguas específicas, considerando a língua um objeto de estudo que deve ser

examinado empiricamente (...) A metodologia de análise linguística focaliza, principalmente, a fala das comunidades e, em segunda instância, a escrita.

Esses problemas de pronúncia ainda se intensificam quando os estrangeiros se deparam com as diferentes realidades linguísticas variantes no Brasil.

Falantes de qualquer língua prestigiam ou marginalizam certas variantes regionais (ou pelo menos não as discriminam), a partir da maneira pela qual as sequências sonoras são pronunciadas. Assim, determinamos variantes de prestígio e variantes estigmatizadas. Algumas variantes podem ser consideradas neutras do ponto de vista de prestígio. Temos em qualquer língua as chamadas variantes padrão e variantes não-padrão. Os princípios que regulam as propriedades das variantes padrão e não-padrão geralmente extrapolam critérios puramente linguísticos. Na maioria das vezes o que se determina como sendo uma variante padrão relaciona-se à classe social de prestígio e a um grau relativamente alto de educação formal dos falantes. Variantes não padrão geralmente desviam-se destes parâmetros.” “Um exemplo de variante não-padrão pode ser ilustrado com as formas verbais de primeira pessoa do plural. Em vários dialetos do português brasileiro tem-se duas formas pronominais para a primeira pessoa do plural: “nós” e “a gente”. Cada uma destas formas requer uma forma verbal distinta: “nós gostamos” e “a gente gosta”. Ambas as formas são aceitas como parte da variante padrão em vários dialetos. O que caracteriza a variante não-padrão é a troca de formas de pessoa com a forma verbal: “nós gosta” e “a gente gostamo”. (SILVA, 2001, p. 12)

É preciso entender que não se necessita utilizar a língua nativa do falante para introduzir a linguagem, precisamos conhecer os processos fonéticos/fonológicos que essa língua (outra) apresenta para fazermos as associações. Se o aluno for um asiático ou um libanês (objetos em questão) merecerá uma grande atenção fonológica, pois são línguas que apresentam uma maior musicalidade de sons curtos, porém agudos que nos permite entender que alguns de nossos fonemas, mais longos, serão de grandes dificuldades para a aprendizagem na fala.

O ensino de fonética nunca teve tanta importância no ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras.

A fonética e a fonologia sempre enfrentaram resistências nos programas de língua vernácula, em todos os níveis de ensino. Até meados do século XX, tocava-se nos temas fonéticos em sala de aula de maneira superficial, não sendo raros os casos em que o professor dava cabo do assunto mediante rápida apresentação dos sons vocálicos e consonantais (...) (CAVALIERE, 2005, p. 9)

Talvez, por isso, o ensino para estrangeiros ficava sempre nas mãos de falantes da língua mãe que já dominavam a Língua Portuguesa, mesmo não sendo especialista nesta última.

Aprender uma nova língua é sempre um desafio para crianças e jovens e principalmente para os adultos. Os mais velhos apresentam muitas dificuldades, chegam com vícios linguísticos mais marcantes e de difícil entendimento, suas comunicações ainda dependem de um grupo restrito e preferem falar em sua língua nativa. Porém, crianças e jovens são mais liberais e arriscam mais apesar de serem bastante monossilábicos quando iniciam seus percursos linguísticos no português, com o tempo, usam o português com mais frequência e passam ao bilinguismo.

Para a classificação dos sons são utilizados três critérios importantes:

- a- Como os sons são produzidos;*
- b- Como são transmitidos.*
- c- Como são entendidos.*

A fim de explicitarmos a forma como os sons são produzidos e articulados, apresentaremos o funcionamento do aparelho fonador. Podemos observar que os órgãos do corpo humano que desempenham papel na produção da fala são os seguintes: o sistema respiratório (diafragma, pulmões, esôfago, traqueia); o sistema fonatório (laringe, onde está a glote) e o sistema articulatório (cavidade da faringe, palatos, cavidade nasal e narinas, lábios, língua, dentes, cavidade bucal e mandíbula)

Todo som que produzimos depende diretamente do sistema respiratório, ao expirar o ar dos pulmões, eles têm a função de enviá-lo para a traqueia que o dirige para a laringe. Nesse momento o ar chega a glote – também conhecida como cordas vocais – onde encontra seu primeiro obstáculo. Essas cordas vocais podem estar abertas ou fechadas, se estiverem abertas o ar passa sem nenhum obstáculo dando origem a um som surdo, se estiver fechada o ar força a passagem criando uma vibração, tendo assim os sons sonoros. Depois dessa passagem vai em direção a faringe e de lá cai numa encruzilhada entre a boca e as fossas nasais. Ao entrar na boca cabe ao véu palatino fazer a separação, se o ar entrar pelas fossas nasais ele é chamado de som nasal mas se for bloqueado e passar apenas pela boca são chamados de sons orais.

Temos, assim, a emissão de sons de vogais e de consoantes. Destacamos, também, que as vogais são consideradas “sons”, pois não há uma interferência na passagem do ar para suas emissões, ao contrário das consoantes, que são consideradas “ruídos” apresentando as interrupções do ar na emissão dos sons.

O ponto de articulação das vogais está diretamente marcado pelo não obstáculo do ar ao pronunciá-las são principalmente conhecidas como abertas, fechadas e reduzidas, mas pode-se garantir que a utilização de vogais semiabertas e semifechadas também aparecem, principalmente na utilização dessas letras pelos alunos libaneses e coreanos, ou seja, línguas árabes e asiáticas de modo geral.

Quanto ao uso das vogais, ao iniciarem uma conversação em português, os libaneses tendem às vogais abertas, menos anasaladas o que ainda se difere dos coreanos que “anasalam”. Essas vogais não são pronunciadas de acordo com os fonemas estipulados no falar do brasileiro. Um exemplo é pedir permissão para ir ao BANHEIRO, o som do dígrafo dessa palavra some e o som /e/ torna-se completamente nasal BA /E/ RO

O uso da tonicidade, em algumas palavras, também apresenta diferenças. E essas diferenças estão relacionadas à forma como cada etnia fala:

- boliviano – ba**N**Ero (nasal)
- coreano – ba**E**ro (nasal)
- libanês – **B**anhero (oral)

A partir da relação entre os articuladores, podemos identificar o lugar de articulação (ou ponto de articulação) das consoantes. Consoantes são produzidas através de uma obstrução ou um estreitamento do trato vocal, que impede total ou parcialmente a passagem do ar.

Podemos identificá-los por meio de observação auditiva que os alunos de origem árabe, os libaneses, possuem uma vibração consonantal predominantemente oclusiva em grande parte das consoantes ao formar uma sílaba, enquanto a fonologia dos coreanos que, ao

aprenderem a comunicar-se em português toma predominância ao nasal, mais vibrantes. Enquanto um libanês diz l^Ójinha, os coreanos dirá l^Ódina

Lado e Fries (1952 p. 33) dividem o ensino de língua estrangeira em quatro padrões: *perguntas, afirmações, pedidos e chamados*; acredita-se que utilizando essas etapas conseguem atender as necessidades do aprendiz e a partir delas teremos os vocábulos mais usados para atender esse público de início e aí introduzir as propostas apresentadas por Cintra (1996a) em relação ao “treinamento”, ao uso de repetição e uso de algumas palavras, mas com diferentes caminhos, visto que esses jovens estão inseridos em um grupo de L1, mesmo sendo um grupo de L2.

Quanto aos bolivianos, sua fonologia se aproxima a da Língua Portuguesa não causando grandes diferenciações em relação aos sons consonantais.

Os bolivianos iniciam uma conversa arriscando o “portunhol”, compreendem e falam o português com mais rapidez que as outras etnias aqui trabalhadas, assim percebemos que os hispânicos conseguem uma comunicação mais rápida, porém esses mantêm seus sotaques. Os coreanos e libaneses também levam um tempo para adaptar-se a nova língua, mas demonstram-se mais dedicados e muitas vezes conseguem melhor evolução que os de origem espanhola.

As línguas, mesmo que parecidas apresentam diferentes raízes e acabam se afastando do português em relação à fonologia e também à etimologia das palavras, o que dificulta aprendizado.

Um hispanofalante que nunca estudou português antes de chegar aqui vai entender tudo diretamente. Um coreano, ao contrario, além de ter estudado dois anos de português antes, vai entender apenas 15%”, afirma a professora de português Celin Bruna Ruano.

Ela acrescenta que, com tempo e dedicação, um estudante asiático pode até superar um hispano no domínio da língua, pois precisará escrever bastante, o que lhe dará mais capacidade para entender o idioma. <http://www.gazetadopovo.com.br>, acesso 10/08/2017

Entendemos que a fonologia é um elemento importante para o aprendizado de uma língua, sendo que a fala, assim como escrita, auxiliam na comunicação entre as pessoas e, principalmente, entre os jovens, dentre eles os estrangeiros, que vão para a escola com esse intuito: aprender a falar e escrever bem.

Na Língua Portuguesa há uma grande variação e representação de fonemas. Uma mesma letra pode ter diversos fonemas, como exemplo o fonema /ce/: S, SS, SC, SX, SÇ, X, XC, mesmo som, letras diferentes. Também é possível a ideia inversa, exemplo a letra X: /ce/, /ks/, /chê/ mesma letra diferentes sons.

3.2 A coerência e a coesão

Sobre coerência e coesão textual, Martino (2016) afirma que:

A coerência e a coesão são dois princípios fundamentais na construção da textualidade.

A textualidade consiste no conjunto de características que fazem com que um texto seja assim concebido e não como um conjunto de palavras, frases ou sequência de frases. (MARTINO, 2016, p. 316)

Observa-se que, segundo Martino (2016), a coerência e a coesão estão trabalhando de forma a construir o sentido completo de um texto e esse processo, para os alunos que não dominam a Língua Portuguesa, exige um trabalho mais detalhado e com cuidados especiais.

A princípio a formação de textos desses alunos é composta por algumas únicas palavras e depois pela construção de frases simples, o que não se pode ainda considerar um texto coeso e coerente como apontado por Martino (2016).

A **coesão** é uma decorrência da própria **continuidade** exigida pelo texto, a qual, por sua vez é exigência da unidade que dá a coerência ao texto.

É a **coerência** é uma propriedade que tem a ver com a possibilidade de o texto funcionar como uma peça comunicativa – **unidade** -, como um meio de interação verbal. (MARTINO, 2016, p. 318)

Quanto à coerência, partimos do princípio de que produzir um texto é agir sobre a linguagem. Essa se torna a parte mais difícil para quem ensina português a essa clientela (alunos estrangeiros), já que a coerência de um texto está ligada a um conhecimento prévio da língua. Não há, a princípio, e talvez nunca haja, dependendo da situação, uma relação pautada na legibilidade e no entendimento. Os assuntos, quando tomam corpo, passam a ser

decodificados. Para Castilho (1971 p. 19) “A legibilidade é a característica que vai dar suporte ao texto para que ele garanta seu status enquanto tal”. Para esses estrangeiros, o que importa é garantir um número básico de léxico para o comércio, visto que muitos jovens saem do colégio e vão direto trabalhar com seus pais. A princípio, Beaugrande & Dressler (1981) apontam a coerência como o modo pelo qual os componentes do universo textual (conceitos e relações subentendidos ao texto de superfície) são mutantes acessíveis e relevantes entre si.

A coerência é a responsável pelo sentido do texto e não apenas a meros traços propostos por ele. Assim, a simples justaposição de situações em um texto pode ativar operações que criam relações de coerência (cf. Marcuschi, 1983).

Marcuschi (2003) afirma que:

A perspectiva internacionalista preocupa-se com os processos de produção de sentido tornando-se sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas a *priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos usos na sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido. (MARCUSCHI, 2003, p.34)

Então, para que haja coerência, é necessário também que haja a possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos. A coerência é entendida como um princípio de *interpretabilidade*, ligada à *inteligibilidade* de um texto numa situação de comunicação e à capacidade que o interlocutor tem para calcular o sentido desse texto.

A coerência é esse “jogo” que faz o texto ser percebido na sua globalidade. Deste modo, quando nos deparamos com um texto, em que ainda exista a mistura de dois idiomas, mas que se apresentem uma ideia, permite-se a interpretabilidade.

Observa-se o caso do aluno Jose Miguel, 17 anos, boliviano, residente no Brasil há oito meses.

Jose fez uma prova que havia de contar sobre a relação entre Aurélia e Seixas do livro “Senhora” de José de Alencar e faz o seguinte texto:

“A muher queria o home em su vida mas não tinha dinero para el dote e fico rica despues compra hombre”. (Jose Miguel, 17)

Vale notar que esse exemplo faz estabelecer relações entre as ideias, vistas como conhecimentos ativados. Podem ser considerados acessíveis e, principalmente, relevantes, influenciando umas na construção das outras e se entremeando em sua expressão pela língua, de forma a ocorrer na interlocução entre os usuários do texto (produtor e leitor).

Charolles (1988) afirma ser a coerência a qualidade inerente aos textos pela qual os falantes passam a reconhecê-los como bem formados, dentro de um possível mundo (ordinário ou não). Ela pode ser entendida como um princípio de interpretabilidade, dependente da capacidade dos usuários em compreender o sentido do texto pelo qual estão interagindo.

Fávero (2005) reformula a noção de coerência a partir da visão dos autores: Beaugrande & Bressler, Halliday e Hassan, Marcusch, e afirma que “a coerência caracteriza-se como nível de conexão conceitual e estruturação do sentido, manifestado, em grande parte, macroestrutura” (FAVERO, 2005, p.59).

Como o texto contém mais do que o sentido da superfície, devem-se levar em conta as experiências cotidianas, as atitudes e as intenções – todos esses, fatores não linguísticos; sendo visto dessa maneira, há sim a possibilidade de dar ao texto de Jose – visto anteriormente – uma coerência textual compreensível e aceitável.

Fávero (2005) cita a semântica procedimental (*procedural semantic*) como a proposta mais adequada ao entendimento da coerência – mesma visão de Beaugrand & Dressler e Marcuschi –, pois opera com dois níveis de aquisição de conhecimento:

- a- **Conhecimento declarativo:** é o das frases, das proposições do texto; evidencia-se pelas relações do tipo lógico (generalização, especificação, causalidade etc).

- b- **Conhecimento procedimental:** é o conhecimento culturalmente determinado e construído por meio de experiências; está armazenado na memória episódica de cada leitor/ouvinte.

Nesse caso o aluno já dominaria o enredo de uma obra como já acontece com o exemplo antes apontado (Jose, 17).

Esses conhecimentos responsáveis pela coerência – isto é, a produção de sentido – se organizam em estruturas cognitivas – conceitos, modelos cognitivos globais e superestruturas:

- a) Conceitos: são os conhecimentos armazenados na memória semântica e na memória episódica.
- b) Modelo cognitivos globais: são os conhecimentos prévios armazenados na memória e intensamente utilizados; subdividem-se em:
- *Frames* (conhecimento comum, primário): tudo aquilo que se torna cotidiano para a vivência armazenada na memória. É como saber que os elementos que compõem a sala de aula onde o aluno estuda tem lousa, carteira, canetas, computador etc..
 - Esquemas (conhecimento organizado sequencialmente, fixos, determinados): são conjuntos de conhecimentos armazenados em uma sequência temporal ou causal, coisas que acontecem no seu dia a dia, ordens que precisam ser cumpridas no convívio. Um exemplo disso é o aluno saber que no Colégio Saint Clair, por exemplo é preciso pedir permissão para que se possa *ir ao banheiro, tomara água ou sair da sala de aula* por qualquer outro motivo, e que é o professor que estiver na sala com ele que determina essa autorização.
 - Planos (modelo de comportamento deliberados, com um objetivo): são conjuntos de conhecimentos sobre como agir para atingir um objetivo. Seria uma forma de como chegar a um professor, sem dominar corretamente a língua que ele fala e conseguir pedir – da sua forma – para ir ao banheiro e atingir seu objetivo.

- *Scripts* (modelos de comportamento estereotipados, com uma rotina preestabelecida): são conjuntos de conhecimentos sobre modos de agir altamente estereotipados em dada cultura, inclusive em termos de linguagem. Chegar todos os dias no colégio e cumprimentar todos os colegas de sua turma com toques nas mãos ou beijos no rosto, situação comum entre os jovens brasileiros mas não comum entre alguns estrangeiros, principalmente libaneses e coreanos. Porém, o que surpreende é que com o convívio, esses alunos acabam aceitando tais costumes e torna-se normal entre eles depois
- Cenário (representa o contexto em que o texto está inserido).

- c) Superestrutura: a forma global do texto, que define a sua organização e as relações hierárquicas entre as suas partes. A princípio, esta superestrutura não acontece com nenhum dos estrangeiros aqui apresentados, contudo, Lucas e Leonardo (nomes dados no Brasil), 16 e 17 anos, já no Brasil a cinco anos, coreanos, conseguem estipular a ideia de coerência e entendimento na construção de pequenos textos e nas leituras. Ambos apresentam condições de organizar as ideias apresentadas de forma mais simples, porém com sentidos adequados.

Fiorin (1994) apresenta a condição do conhecimento prévio apontando que esse é um *conhecimento linguístico* (aquele que faz com que o indivíduo se comunique em seu idioma), isso acontece entre os jovens de mesmo grupo, com suas língua específicas; *conhecimento textual* (reconhecimento do texto quanto à estrutura) esse processo é demorando e exige muito preparo, o que nos confirma que os alunos estrangeiros, em relação à Língua Portuguesa, demoram a adquirir e *conhecimento de mundo* (adquirido formal ou informalmente, é o que as pessoas sabem do mundo), situação essa que esse tipo de aluno traz de sua cultura, tornando a situação mais complexas, visto que ele só fala português no ambiente escolar, e demora muito para passar para outros ambientes culturais.

Sendo assim, para estabelecer a coerência, é também importante o conhecimento de mundo, pois é necessário que o texto fale de coisas que façam parte da realidade em que cada

estudante vive, caso contrário não haverá condições de se calcular o seu sentido e ele será destituído de coerência, sendo assim as primeiras coisas a serem trabalhadas com o grupo de estrangeiros são situações cotidianas, auxiliadas pelos próprios amigos que vão se formando na sala de aula, inclusive aqueles que não falam sua língua.

Adquire-se esse conhecimento de mundo com as experiências vividas, com o passar do tempo, por estar-se constantemente em contato com os fatos e a princípio, esse é o papel da escola, e apenas da escola nesse primeiro momento.

A coerência tem a ver com a interlocução, determinando não somente a possibilidade de estabelecer sentidos para o texto, mas também qual sentido se deve estabelecer no texto. Van Dijk & Kintsh (1983) falam de **coerência local** e **coerência global**, sendo que aquela se refere às partes do texto, da frase ou sequência de frases dentro do texto, enquanto esta diz respeito ao texto em sua totalidade.

Os mesmos autores ainda falam de diversos outros tipos de coerências, que podemos incluir na prática de ensino dos alunos que estão iniciando o aprendizado de Língua Portuguesa junto com alunos nativos:

- a) Coerência semântica: refere-se a significação entre significados dos elementos das frases em sequência num texto (local), ou entre os elementos do texto como um todo (global). O respeito ou desrespeito às relações de sentido entre os significados dos termos também têm a ver com a coerência semântica;
- b) Coerência sintática: refere-se aos meios sintáticos para expressar a coerência semântica como, por exemplo, os conectivos (conectivos, como as conjunções, não são usados nas línguas árabes e coreanos), uso de pronomes, de sintagmas nominais definidos e indefinidos etc. A coerência sintática, então, nada mais é do que um aspecto da coesão que pode ter a finalidade de auxiliar no estabelecimento da coerência. Um grande exemplo a ser destacado é o uso dos verbos flexionados em português, para os bolivianos há também as conjugações e algumas se assemelham as do português, porém os coreanos e libaneses não possuem de imediato a prática temporal e pessoal dos verbos produzindo algumas frases do tipo: *Posso ir banheiro / casa ser longe / eu vai pegá lição de amigo.*
- c) Coerência estilística: refere-se àquela pela qual o aluno deveria usar em seu texto elementos linguísticos, tais como: léxico, tipos de estruturas, frases etc.,

pertinentes ao estilo ou registro linguístico a que se destina o texto. Seria o caso, por exemplo, do uso de gírias em textos acadêmicos.

- d) Coerência pragmática: o texto é visto como uma sequência de atos de fala relacionados, de modo que satisfaçam condições presentes em uma situação comunicativa, a fim de que a sequência dos atos seja percebida como apropriada.

A coerência contribui para a construção de um texto ao fazer com que uma sequência linguística qualquer seja vista como um conjunto. Porque é a relação entre vários fatores, tais como: morfemas, palavras, expressões, frases, parágrafos capítulos etc. que estabelece a coerência, o que permite construí-la e percebê-la na recepção, como constituindo uma unidade significativa global. É a coerência, portanto que dá *textura* ou *textualidade* à sequência linguística, entendendo-se por *textura* ou *textualidade* aquilo que converte uma sequência linguística em texto, justificando, assim, a coerência como função da continuidade de sentidos, segundo a definição de Beaugrande & Dressler (1981). Koch & Travaglia (1990), expõem, ainda, que existe o texto incoerente em si. Ele pode ser incoerente sim, mas “em” determinada e “para” determinada situação comunicativa, lembrando que a coerência está no processo que coloca o texto e usuários em relação numa situação.

Para exemplificar tal afirmação levamos em consideração uma situação em que uma criança (coreana) havia caído e machucado seu rosto, dias depois ela disse, ao querer justificar que estava melhor: **“já tá quase pronto”**. Sendo assim, podemos afirmar que para justificar a coerência de um texto, é preciso que haja correspondência, ao menos parcial, entre os conhecimentos nele ativados e o conhecimento de mundo do leitor; – como apresentado sobre a criança machucada, caso contrário, não haveria condição de construir o *mundo textual*, dentro do qual as palavras e as expressões do texto ganhem sentido. Essa situação não acontece apenas com os alunos estrangeiros, mas para qualquer sujeito produtor de uma língua.

A coerência, então, constrói-se na interação entre o texto e seus usuários, numa situação comunicativa concreta, pois não é um traço ou uma propriedade do texto em si.

Beaugrande & Dressler (cf. Fávero, 2005 e Koch & Travaglia, 1990) apontam que há vários itens que funcionam como produtores de coerência, porém é a *informatividade* – que

abrange o grau de previsibilidade da informação contida no texto que permite um aluno estrangeiro ou não há chegar a uma coerência aceitável. Tudo depende de o texto ser *mais ou menos informativo*. Isso quer dizer que, se o texto contiver apenas informação redundante ou previsível, seu grau de informatividade será baixo. Por outro lado, ocorrerá um maior grau de informatividade se contiver informação não previsível, além da informação esperada ou previsível. Então, se toda a informação de um texto for imprevisível ou inesperada terá um grau máximo de informatividade, podendo, à primeira vista, parecer incoerente por exigir do interlocutor um grande esforço de decodificação.

Já em relação ao uso da coesão é de fundamental importância compreender que a inclusão linguística está à luz das diferenças idiomáticas.

Aranha (2004) afirma que

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. (ARANHA, 2004, p. 7).

Seguindo pelo prisma de Aranha, podemos dizer que a estrutura da língua e seu processo de coesão deve, de forma direta e indireta, estar ligado a esta inserção, percebendo as potencialidades e as necessidades de leitura e escrita de cada aluno, principalmente se este for estrangeiro.

Podemos aqui destacar casos de alunos bolivianos cuja estrutura linguística se assemelha do português do Brasil, em virtude de uma série de fatores externos, a exemplo do tempo de chegada ao país, o idioma utilizado dentro de casa, os esforços individuais etc., os alunos imigrantes bolivianos apresentam diferentes níveis de competência no uso da Língua Portuguesa. É certo que, quanto melhor esta competência, melhor sua possibilidade de inserção com a Língua Portuguesa e seu processo de coesão. Essas relações idiomáticas também podem depender das relações entre os próprios alunos e também na relação professores-alunos, tudo forma um conjunto que nos permite o entendimento de uma língua: afinidades.

O imigrante, para entender o idioma, necessita de saber o que e como usar uma palavra e, principalmente para que ela serve.

A coesão sofre algumas transformações quando se trata do ensino de estrangeiros, alguns elementos devem ser ignorados, um exemplo disso é o uso de sinônimos. Nesse caso é muito importante usar o mínimo de sinônimos, principalmente no processo de escrita, pois a identificação do elemento destacado no texto, nesse caso, necessita aparecer diversas vezes, para a que haja uma fixação da palavra apresentada.

Entretanto a coesão sequencial, de preferência cronológica, é muito bem vinda para a compreensão da linguagem. É de suma importância que os fatos sejam narrados com clareza e sequência direta facilitando o entendimento.

Castilho (1971, p.15) apresenta um tipo de coesão bastante funcional para a formação do entendimento de um estrangeiro: “A recorrência de termos”:

A coesão estabelecida pela recorrência de termos visa enfatizar determinado aspecto do texto, além de permitir a sua progressão. Quando há recorrência de um termo, ele reaparece no texto com algum matiz que lhe altera o sentido primeiro. (CASTILHO, 1971. p. 15)

Entende-se, nesse caso, que muitas vezes as insistências de um termo mesmo com diferentes cargas semânticas podem auxiliar no entendimento de que um vocábulo apresenta diferentes funções no texto, entendendo que a Língua Portuguesa pode apresentar significados diferentes com base no contexto.

Para esse caso, com alunos de outras nacionalidades a coesão nem sempre aparece de forma certa, às vezes, ao escrever um texto, esse aluno não consegue dar a ele a estrutura de coesão correta, porém, sua escrita consegue transmitir uma informação, mesmo que superficial.

O trecho a seguir pertence a um aluno coreano que frequenta o terceiro ano do Ensino Médio, e está no Brasil há quatro anos. O tema sobre o qual todos os alunos da turma deveriam escrever era “As famílias contemporâneas”.

“Com o passa de tempo a visão de sociedade esta mudando, as familias tambem do século 20 , um homem boa trabalha e as mulheres ficava casa, nos dias de hoje um homem boa é um homem que cuida dos filhos.” (Kim, 17 anos)

Se levarmos em conta as ideias de Marcuschi (1983) podemos definir que os elementos de coesão são aqueles que dão conta da estrutura superficial do texto, deixando claro que esses não são meramente sintáticos, mas que há uma espécie de semântica da sintaxe textual, ou seja, os princípios formais da língua permitem estabelecer relações de sentido entre os elementos linguísticos do texto.

Sendo assim, os alunos de outros países poderão, de certa forma, familiarizar-se, em primeira instância com o texto falado e mais tarde utilizando a junção de termos para chegar a um resultado positivo na formação de um texto escrito, que, como vimos por meio de Marcuschi (1983), a coesão é uma estrutura superficial.

A coesão deste trecho está comprometida com problemas que, para os alunos deste período não ocorreriam, porém, nota-se uma evolução na colocação dos verbos. Mesmo apresentando alguns verbos no **presente**, percebemos que há elementos no texto que nos remete a dois momentos: **passado e presente**, junto a isso, conseguimos notar que o alunos inicia um processo de coerência, mesmo com a confusão da coesão, pois ele aponta a ideia de que antigamente os homens trabalhavam e as mulheres ficam em casa cuidando dos filhos e que hoje a realidade é outra e que os papéis podem estar invertidos. Há nesse caso uma questão linear dos fatos, mesmo que superficial:

Os elementos de coesão são aqueles que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto, eles não são meramente sintáticos, mas há uma espécie de semântica da sintaxe textual, isto é, os princípios formais de uma língua permitem estabelecer relações de sentido entre os elementos linguísticos do texto. (MARTINO, 2016, p. 317)

O aluno Kim, de certa forma, apresenta mesmo com todas as más aplicações do texto escrito uma sequência superficial, como apontada por Martino (2016), e consegue apresentar as ideias temporais de forma lógica.

Diferentes autores trazem posições diversificadas sobre a coesão textual e seu uso na prática de escrever.

Halliday & Hasan (1976) diz em que a coesão textual ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um elemento pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro. A

coesão é para esses autores uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento quer consiga estabelecer uma relação.

Kleiman (2004, p. 48-9) aponta o conjunto dos elementos “que formam as ligações no texto” como aqueles que relacionam suas diversas partes, sendo, também, instrumentais na construção de um significado global para o texto. Esses elementos coesivos apresentam-se como “repetição, substituição, pronominalização, uso de dêiticos, elementos estes internos ao texto que permitem construir, com base na leitura, um cenário enxuto, com poucos elementos (...)”.

Outra autora de grande destaque no estudo de coesão é Leonor Lopes Fávero. Fávero (2005) propõe o estudo da coesão dividindo-a em três tipos: referencial, recorrencial e sequencial *stricto sensu*.

Dentre essas, a referencial é a que mais percebemos como fonte de entendimento para os alunos de diferentes etnias, pois ela é entendida como o primeiro grau de abstração que o leitor faz. Por meio da *substituição* e da *reiteração* o leitor recupera informações dadas no texto.

- substituição – quando um componente linguístico é retomado (anáfora) ou precedido (catáfora) por uma *pro-forma*¹⁰
- reiteração – a repetição de expressões no texto; faz-se por repetição do mesmo item lexical

Um caso para estudo é o aluno André (nome dado no Brasil) de 18 anos, recém-chegado da Coreia do Sul, ele desenvolveu seus primeiros traços textuais e a utilização da palavra “posso” ocorre constantemente, mesmo ainda em frases soltas, sem que façam uma conexão por conjunções ou elementos apropriados para tal fim:

- - *Posso banheiro?*
- - *Posso casa?*
- - *Posso lanche?*
- - *Posso agua?*

¹⁰ Elemento gramatical representante de uma categoria como, por exemplo, o nome; caracteriza-se por baixa densidade semântica: traz as marcas do que substitui. (Fávero, 2005, p.19).

Pode-se notar que André utiliza, despercebido disso, a reiteração coesiva para chegar aos fins desejados: ir ao banheiro, tomar água e coisas do cotidiano de qualquer aluno dentro do colégio, porque, nesse caso, o jovem conhece o significado da palavra e sabe de seu poder semântico para alcançar o que necessita.

Um exemplo de substituição pode ser percebido pelo o texto da aluna Surya, 16 anos. A jovem libanesa escreveu:

“O meu irmão é menino bom, ele gente boa, ele gosta de Surya, ele muito esperto.”

(Surya, 16)

Podemos observar, nesse caso o elemento anafórico bem marcante: “ele” substitui o tempo todo o termo “irmão” de Surya. Mesmo não mantendo a coesão de forma correta há o entendimento do que a aluna quer dizer em relação ao seu irmão.

Na coesão recorrencial também destacamos Brown & Yule (1983), segundo eles, a coesão recorrencial constitui-se por:

- a- Recorrência de termos: repetição enfática de termos (Posso banheiro / Posso água / posso lanche).
- b- Paralelismo: diferentes conteúdos utilizando as mesmas estruturas;
- c- Paráfrase: procedimento em que se reestabelece a ideia de um texto em outro:

A paráfrase é uma atividades pela qual se restaura “bem ou mal, na totalidade ou em partes, fielmente ou não, o conteúdo de textos-fonte, num texto derivado” (Fuchs, 1983), (...) A paráfrase é, portanto, um enunciado que reformula um anterior e com o qual mantém uma relação de equivalência semântica (FÁVERO & ANDRADE 7 AQUINO, 2003, p. 59)

Um bom exemplo para paráfrase aconteceu com o aluno de 16 ano, Jack Davi, boliviano. O garoto, logo após ouvir a história de *Iracema* de José de Alencar fez uma nova versão da mesma, e por mais que não falasse o português corretamente conseguiu entender a ideia da obra. Como no pequeno trecho transcrito abaixo feito por ele:

“Una murrer que era una índia e gostava de um ombre não índio, ela pois chifre em sua família e foge con ele e tem um irro e despues more. Moacir. Iracema vira depois Ceará.” (Jack Davi, 16)

Jack Davi não consegue contar a história como ela de fato aconteceu, porém sua paráfrase, mesmo que muito superficial resume todo a história e o enredo aparece, muitas vezes sem coesão e até incoerente. Também é possível observar a expressão “*pois chifre*” tipicamente da gíria de grupo, foi aprendida com os amigos de classe.

Os alunos estrangeiros que estão iniciando um trabalho de escrita no Brasil, em qualquer nível escolar, apresentam de forma muito nítida esses processos, que acontecem de modo natural e evolui gradativamente. A repetição e o uso constante de algumas palavras vão permitindo um maior contato por meio da escrita e consequentemente um aumento lexical.

3.3. A norma gramatical

Ao conceito de norma costumam ser atribuídas noções que têm em comum um caráter coercitivo, um cunho de obrigatoriedade, de imposição de um uso a ser fixado. Norma, nessa acepção, relaciona-se a *preceito, padrão*.

A gramática tradicional incorporou o termo à sua denominação, fazendo assim corresponderem as normas do bem falar e escrever à ideia de correção: *tudo que se afasta das normas gramaticais estabelecidas está incorreto e deve ser condenado*. Tal ideia de correção representa para Câmara Jr. (1981, p. 177) o *esforço mesmo latente para manter a norma e estendê-la aos demais lugares e classes*; e, segundo Dubois (1993, p. 435), *a norma, que implica a existência de usos proibidos, fornece seu objeto à gramática normativa ou gramática no sentido corrente do termo*.

Essa concepção de norma, vinculada ao conjunto de hábitos linguísticos vigente no lugar ou na classe social de mais prestígio no país, como entende Câmara Jr. (1981), ou seja, a relação do termo com *o bom uso*, reinou absoluta por muito tempo. A gramática escolar tem

sido, justamente, a depositária dos critérios valorativos, acentuadamente subjetivos, que permeiam essa noção de norma apoiada no ideal de correção.

Se as mudanças no entendimento do termo não chegaram de todo às gramáticas escolares, isto não significa que tenha faltado empenho dos linguistas em examinarem a noção sob prismas mais objetivos, mais científicos.

Cosériu (1979) mudou a concepção tradicional que tem o termo. A partir desse novo enfoque, que se caracteriza basicamente por seguir critérios objetivos na determinação da norma linguística de uma dada comunidade, o termo perde o caráter arbitrário e o ranço de autoritarismo que sempre marcaram as chamadas normas gramaticais.

não se trata da norma no sentido corrente, estabelecida ou imposta segundo critérios de correção e de valoração subjetiva do expressado, mas sim da norma objetivamente comprovável numa língua, a norma que seguimos necessariamente por sermos membros duma comunidade linguística. [...] Ao comprovar a norma a que nos referimos, comprova-se *como se diz* e não se indica *como se deve dizer*: os conceitos que, com respeito a ela, se opõem são *normal* e *anormal*, e não *correto* e *incorreto*. (COSÉRIU, 1979, p. 69)

Esse conceito não implica ausência de traço imperativo. A rigor, este é um dos elementos típicos da norma e que lhe confere sua especificidade, fazendo-a opor-se a *sistema*. Na distinção proposta por Cosériu (1979, p. 74), o sistema se oferece ao indivíduo, é facultativo, ao passo que a norma se lhe impõe: *A norma é, com efeito, um sistema de realizações obrigadas, de imposições sociais e culturais, e varia segundo a comunidade*.

Dentro de uma mesma comunidade linguística é possível comprovar várias normas (linguagem familiar, popular, literária, erudita, vulgar etc.) distintas sobretudo no que concerne ao vocabulário, às formas gramaticais e à pronúncia.

Há aquelas que são determinadas por pequenos grupos e permitem uma comunicação mais direta, sem preocupações, apenas interessada no contato. Essa norma caracteriza diferentes indivíduos dentro de um mesmo grupo social.

Segundo Travaglia (2003, p.15);

Ao buscarmos enfocar questões ligadas ao ensino de língua materna numa perspectiva que tangencia a visão da língua como forma de atuação social e/ou exercício de cidadania, podemos, entre muitos pontos, levantar a

questão da relação da gramática com a qualidade de vida das pessoas, particularmente dos nossos alunos. E podemos afirmar logo de partida que a gramática tem uma relação direta com tal qualidade de vida.

O que o autor busca lembrar é que precisamos de um ensino gramatical mais humanizado, aproximando o estudante à Língua Portuguesa de modo a fazê-lo senti-la como sua. Essa ideia se transfere para alunos de outras origens, culturas e línguas como um meio de aproximá-los a uma nova realidade linguística: o português.

O ensino de língua para estrangeiros precisa mediar essas normas, partir de “baixo para cima”, preocupar-se com a comunicação contínua para que haja um facilitador, mesmo sabendo que há uma norma escrita, mais conservadora, distinta da oral. Bechara, (1999, p. 42) define norma da seguinte forma:

A norma contém tudo o que na língua não é funcional, mas que é tradicional, comum e constante, ou, em outras palavras, tudo o que se diz “assim, e não de outra maneira”. É o plano de estruturação do saber idiomático que está mais próximo das realizações concretas. O sistema e a norma de uma língua funcional refletem a sua estrutura.

O ensino de gramática passa a ser um coadjuvante no primeiro momento para alunos provindos de países diferentes, pois ainda é preciso trabalhar a contextualização das palavras, seus sons e sua grafia. Isso é devido ao fato de que o aluno estrangeiro não conhece a Língua Portuguesa, e seu primeiro contato com ela se dá pela fala. Os processos de ensino da e da sintaxe vão sendo inseridos aos poucos assim que sua escrita – até então desconexa – passe a ter um sentido mais coerente.

Ao observarmos, por exemplo, um exercício proposto pela apostila de Gramática do terceiro ano do Ensino Médio, aulas 1 e 2 cujo tema é a “Gramática e Construção do Sentido” podemos observar as dificuldades enfrentadas por um aluno estrangeiro para que possa entender a ideia proposta. O exercício da p. 06, tirado do vestibular FGV-SP, sem ano divulgado, apresenta a seguinte proposta:

Cuidado com as palavras

Uma moça se preparou toda para ir ao ensaio de uma escola de samba.

Chegando lá, um rapaz suado pede para dançar e para não arrumar confusão, ela aceita.

Mas o rapaz suava tanto que ela já não estava suportando mais. Assim, ela foi se afastando e disse:

- Você sua, hein!!!

Ele puxou-a, lascou um beijo e respondeu:

- Também vô sê seu, princesa!!!!

(Disponível em: <mundodaspiadas.com>, adaptado)

- a- Tendo como base a frase da moça, explique o que ela quis dizer e o que o rapaz entendeu?
- b- Explique, do ponto de vista fonológico, o que gerou a interpretação do rapaz?

De acordo com o “Manual do professor”, proposto pelo Sistema Anglo para esse exercício, a compreensão dos dois sentidos “Você sua” depende de se identificar uma semelhança fônica entre essa frase e sua homófona, “Vou ser sua”. Essa homofonia resulta da monotongação (de “Vou” para “Vô”), da queda do /r/ (de “ser” para “sê”) e da identidade sonora entre a terceira pessoa do presente do indicativo de “suar” (“ele sua”) e o pronome possessivo feminino de terceira pessoa (“sua camiseta molhada”). Toda essa nomenclatura técnica, porém, é dispensável para a elaboração da resposta.

Ainda segundo o manual, uma boa estratégia para dar dimensão do que significa destacar a produção de sentido em vez da “gramática pela gramática” seria mencionar aos alunos toda essa nomenclatura, mostrando, de um lado, quanto conhecimento gramatical há na questão e, de outro, que o objetivo não está no conhecimento dos termos técnicos.

Ao terminar a leitura daquilo que o manual apresenta em relação ao que propor ao aluno fica a dúvida de como esse tipo de informação chega ao jovem com dificuldade linguística, ou seja, o texto não sugere uma gramática normativa, mas uma gramática usual, qual seria a importância de se apresentar a nomenclatura gramatical? E como não apresentá-los? Dúvidas como essas, ao lidar com diferentes públicos linguísticos no mesmo grupo não devem entrar em debate. O que importa para aqueles que ainda não dominam a norma culta da Língua Portuguesa é a comunicação eficaz, mesmo com suas lacunas.

A gramática não pode ser tomada como fundamento para o ensino de Língua Portuguesa, ela necessita ser trabalhada como um instrumento de apoio para a formação da língua. Segundo Pires in SWEET (1964):

O ensino de gramática tem sido considerado sinônimo de ensino de língua estrangeira há 2500 anos (Rutherford, 1987), no entanto, quando e quanto se deve ensinar gramática aos alunos de língua estrangeira é um aspecto bastante controverso. (SWEET, 1964, p. 53)

Ainda existem aulas de gramática que são voltadas à repetição, estilo usado desde as décadas de 1960 e 1970, que geram uma insatisfação por parte de alguns professores, não atingindo, dessa forma, alunos desconhecedores da Língua Portuguesa com mais propriedade. Os livros que ensinam línguas estrangeiras se prendem nas regras para “jogá-las” em frases soltas. Essa proposta está totalmente fora de questão, uma vez que os jovens estrangeiros precisam dominar o L1 e não serem “alfabetizados” como L2.

Capítulo 4

O relato da experiência sobre como ensinar Língua Portuguesa para estrangeiros

Todos os trabalhos apresentados nesta tese foram realizados com alunos do terceiro ano do ensino médio de um colégio particular situado no bairro do Pari em São Paulo (Colégio Saint Clair), região que recebeu, e ainda recebe, muitos estrangeiros – principalmente bolivianos, coreanos e libaneses –, pois está próximo aos bairros do Brás, da Mooca e do Bom Retiro; e ainda das importantes ruas comerciais: Santa Efigênia e 25 de Março – tradicionais endereços da cidade de São Paulo em que trabalham muitos dos imigrantes que se estabelecem no comércio ou na produção de bens de consumo de baixo custo.

Mesmo com todas as dificuldades que, supostamente, existam em relação à comunicação com os alunos oriundos desses países e de outros¹¹¹, o Colégio está sempre pronto a sanar essas dificuldades para que todos sejam tratados de forma igualitária. Sendo assim, as oficinas, que apresentaremos a seguir, são consideradas aulas extras – aplicadas em horários diferenciados – para todos os alunos, sejam eles estrangeiros ou não. As aulas servem para auxiliar aqueles que não dominam a Língua Portuguesa e reforçar o conhecimento dos nativos, tendo como objetivo a ampliação dos conhecimentos apresentados no material didático usado em sala de aula.

Há um aumento contínuo no número de alunos que apresentam a necessidade de uma inserção linguística para que possam, juntos com os demais, realizar provas e exames que lhes darão a oportunidade de frequentar uma universidade no Brasil.

A chegada de alunos imigrantes já é vista como um processo corriqueiro, tanto neste Colégio assim como em outras escolas da região. O número de alunos estrangeiros registrados nas escolas de São Paulo, segundo a Folha de S. Paulo *on line* de 16/08/2017, atinge o número de 4.747; isso representa o dobro de cinco anos atrás. São alunos vindos de mais de oitenta

¹¹¹ Atualmente, o colégio da pesquisa tem recebido um grande número de alunos peruanos e chineses, além dos já citados.

países. Eles chegam à cidade de São Paulo por diversos motivos, que vão desde necessidades pessoais ou familiares e questões econômicas a perseguições políticas e guerras.

Dentre os estrangeiros citados nesta tese, os coreanos e libaneses são muito dedicados ao comércio: abrem lojas – na maioria têxteis –; e os bolivianos, por sua vez, buscam melhores condições de trabalhos, que (mesmo sendo explorados) acreditam, ainda, ter uma vida melhor que a que tinham nas cidades bolivianas.

Outro aspecto também percebido é a ideia de que o Brasil é um país com grandes possibilidades financeiras devido ao seu espaço territorial, além de nunca ter estado envolvido em guerras contínuas e também por estar em uma localização em que fenômenos naturais de destruição não são comuns.

Com esse grande número de imigrantes chegando, as escolas precisam se preparar melhor para atendê-los. Sendo assim, este capítulo apresentará diferentes meios para se ensinar Língua Portuguesa, de modo geral, para alunos; porém o destaque se dá aos jovens estrangeiros que chegam ao Colégio apresentando dificuldades linguísticas, tanto oral quanto escrita, enfatizando os trabalhos feitos com os bolivianos, coreanos e libaneses – sujeitos desta pesquisa.

Um dos primeiros fatores a serem destacado é o trabalho em grupo, pois

Muitas são as implicações a respeito de uma palavra tão pequena (grupo), porém tão ampla de significados e processos dinâmicos que envolvem dependendo do contexto e do perfil de seus integrantes. (GATTAL, 2014, p. 07)

É muito importante, nesse processo de atendimento aos alunos estrangeiros em escolas de ensino básico, incluir o auxílio de alunos brasileiros nos processos de ensino/aprendizagem daqueles, principalmente entre os adolescentes. O trabalho com eles é, de certa forma, mais complexo do que o trabalho com crianças. Os mais velhos apresentam mais resistência e, por esse motivo, trabalhar com grupos de produção é a melhor escolha.

Todas as oficinas apresentadas neste capítulo foram produzidas por mim, que desenvolvo, neste Colégio, trabalhos, há quinze anos, com essa clientela: os alunos do terceiro ano do ensino médio, cujo programa de ensino proposto pela Instituição exige uma revisão geral dos conteúdos preparatórios para o ENEM e os exames vestibulares.

Os grupos são mistos entre estrangeiros e brasileiros (estes em maior quantidade), facilitando, assim, o trabalho do professor no desenvolvimento intelectual desses alunos e a inserção linguística de jovens das diferentes nacionalidades.

Nesses quinze anos de trabalhos com tais grupos de alunos, foram criadas diversas oficinas, em diferentes situações possíveis, para que houvesse a aproximação de alunos imigrantes à Língua Portuguesa falada e escrita do Brasil.

Dentre todas as aplicadas no decorrer desses anos, foram selecionadas dez para apresentação nesta tese, sempre seguindo a proposta do sistema de ensino usado pelo Colégio¹² e adaptado a uma realidade vivida por mim em sala de aula.

Além das oficinas aplicadas em horário extra, utilizamos a estratégia de criação de paródias, durante o horário normal de aula, como proposta de ensino diferenciado; essas paródias temáticas foram construídas por mim e por alunos brasileiros para o auxílio dos alunos estrangeiros.

As aulas convencionais ministradas seguem a grade escolar proposta pelo Colégio, mas há também duas aulas semanais para a realização dessas Oficinas de Língua Portuguesa, e é neste momento que o material tradicional é revisto a fim de aproximar o aluno estrangeiro da realidade de uma língua nova para ele.

As Oficinas de Língua Portuguesa são preparadas visando a duas frentes distintas de trabalho com a língua: texto e gramática, e, apesar de serem aplicada separadamente, objetivam atingir o ensino da totalidade da língua.

Separemos, desde já, a explanação de uma e de outra, para maior entendimento do *modus operandi*.

As oficinas de texto¹³ são elaboradas com a intenção de que os alunos percebam que não nos comunicamos por palavras soltas, na fala ou na escrita. Essas palavras são agrupadas e, assim unidas, promovem sentidos para que a comunicação aconteça. Como se afirmou anteriormente, tudo se faz num processo de interligação entre texto, gramática e discurso.

Trabalhar com textos traz uma amplitude de conhecimento para o aluno, visto que as palavras agrupadas tomam formas e significados distintos para cada arranjo que produzimos.

¹² Sistema Anglo de Ensino, material *Alfa Terceirão*.

¹³ As propostas apresentadas nestas oficinas trabalham com textos orais e escritos (verbais e não verbais).

Esse trabalho de arranjo e rearranjo de palavras e frases já não é fácil para alunos brasileiros e torna-se mais complexa ainda para os imigrantes.

A produção de um texto coerente, para esse grupo de alunos, depende de um longo percurso pela Língua Portuguesa. Segundo Alencar e Faria (2013, p. 145),

organizar um texto de modo a assegurar o bom desenvolvimento das ideias e a construção de argumentação válida para fundamentar as opiniões que se pretende sustentar é ainda uma das grandes dificuldades dos alunos da educação básica.

Ao afirmarem isso, levam em conta o fato de que

o aluno deve ser capaz de elaborar textos coerentes, cujas ideias estejam organizadas de forma a permitir a manutenção e a progressão tópica, e a construir argumentos eficazes, sustentando assim, as opiniões defendidas no gênero que produziu (ALENCAR e FARIA, 2013, p.145).

As oficinas de gramática objetivam apresentar aos alunos nativos e estrangeiros os itens que, possivelmente, serão cobrados nos exames vestibulares e no ENEM.

Por muitos anos, no Brasil, ao se falar de Língua Portuguesa, pensava-se apenas no ensino da gramática, ou seja, a gramática pela gramática. Julgamos que o ensino da língua deve ser global e, para tanto, apresentamos aos alunos a gramática como subsídio para a compreensão total do texto – na fala e na escrita. Os itens gramaticais têm a sua importância nos futuros exames aos quais os alunos se submeterão, contudo não pode, cremos, ser vista apenas como *gramática pela gramática*.

Nestas oficinas a gramática entra como apoio à construção de textos, a fim de facilitar o aprendizado dos imigrantes, que passam a ter a percepção de que um idioma não se limita apenas ao falar, mas inclui o escrever; e, nessa transição da fala para a escrita, são acionados conceitos e normas que, apenas na fala, não tinham grande importância – uma vez que esta envolve outras linguagens além dela própria –, já a escrita depende da escolha lexical, da estrutura frásica, da relação morfossintática estabelecida entre os termos da oração e vários outros aspectos que se percebem pelo sistema da língua.

A gramática normativa, ainda que para muitos, não seja a de uso, é a principal fonte de consulta para a boa escrita, posto que os trabalhos linguísticos devam ser, todos e

quaisquer um deles, exarados em linguagem escoreita, seguindo os postulados da gramática normativa e do Novo Acordo Ortográfico (2009), tido como obrigatório a partir de 2016.

Millôr Fernandes, um leigo em Língua Portuguesa, porém um escritor que conhece os meandros dessa língua, numa entrevista concedida à Revista Língua¹⁴ (Editora Segmento, edição nº 1), discorre sobre o uso da norma padrão e, por meio de suas palavras, podemos perceber que ao falar em norma, admite a sua grande relevância quando se escreve um bom texto. Segue o trecho da entrevista:

Pergunta:

Mas a fala brasileira é mutante e dispar, cada região tem sua peculiaridade. Como romper regras da língua sem cair no vale-tudo?

Millôr Fernandes responde:

Se não houver norma não há como transgredir. A língua tem variantes, mas temos de ensinar a escrever o padrão. Quem transgredir tem nome ou peito que o faça e arque com as consequências. Mas insisto que a escrita é apenas o registro da língua falada. De Machado de Assis pra cá, tudo mudou. A língua alemã fez reforma ortográfica há 50 anos, correta. Aqui, na minha geração, já foram três reformas do gênero, uma mais maluca que a outra. Botaram acento em “boemia”, escreveram “xeque” quando toda língua busca lembrar o árabe shaik.

[...]

Pergunta:

Quando chegaram a tais conclusões?

Millôr Fernandes responde:

Essas coisas são idiotas e cabe a você aceitar ou não. Veja o caso da crase. A crase, na prática, não existe no português do Brasil. Já vi tábuas de mármore com crase errada. Se todo mundo erra, a crase é quem está errada. Se vamos atribuir crase ao masculino “dar àquele”, por que não fazer o mesmo com “dar alguém”? Não podemos.

Entendemos, assim, que há uma importante significação em deixar claro que a língua tem sua estrutura e que é preciso respeitá-la, mesmo sabendo de todas suas complexidades.

Notamos que, para com os alunos estrangeiros, o ensino de gramática deveria ser a última das etapas trabalhadas. Porém, dentro do sistema de ensino regular, essa questão não é

¹⁴ Entrevista retirada do Blog de Luiz Costa – editor da **Revista Língua Portuguesa** <http://revistalingua.uol.com.br/textos/blog-lcosta/millor-o-melhor-255060-1.asp> acesso- 20/ 10/2012

possível se alterar. Sendo assim, uma das possibilidades encontradas para que esse processo seja menos dificultoso foi a elaboração de oficinas e jogos que apresentassem regras gramaticais e, por meio dos quais, fosse possível aproximar o jovem estrangeiro da estrutura gramatical da Língua Portuguesa, além de ampliar o entendimento gramatical dos alunos de L1.

Com vista a todo o exposto, foram elaboradas as oficinas de texto e gramática que ora se apresentarão. Dentre as muitas oficinas realizadas, selecionamos dez delas: cinco oficinas versando sobre o texto – seu entendimento e sua produção; e outras cinco discutindo aspectos da gramática normativa.

Optamos por fazer a apresentação destas oficinas em forma de *relato*, para que se possa melhor compreender o trabalho realizado com alunos em processo de inserção linguística no Brasil.

É importante destacar que essas oficinas são destinadas a suprir as necessidades linguísticas do aluno imigrante. Ele é o sujeito do trabalho que ora se apresenta, portanto sempre estará em destaque – tal situação já está acordada com o aluno brasileiro participante desses mesmos encontros. Este, além de receber todo o apoio voltado ao seu aprendizado, também exercerá um importante papel no auxílio de construção do conhecimento de Língua Portuguesa para o estrangeiro, juntamente com o professor.

4.1. Oficina de Língua Portuguesa: texto

4.1.1. *O caso do vestido*: descobrindo a coesão e a coerência

Nesta oficina, apresenta-se o texto *O caso do vestido*, de Carlos Drummond de Andrade, como base para a atividade a ser realizada pelos alunos. Assim se desenvolve o trabalho: o professor faz uma leitura interpretativa do texto, atraindo a atenção e a curiosidade da plateia. Em seguida, distribui aos alunos, organizados em grupos, o texto fragmentado em várias fichas, esses devem tentar remontá-lo, com a lembrança do que acabaram de ouvir. O objetivo da proposta é que eles percebam alguns dos mecanismos de coesão existentes no

poema e, assim, encontrem a coerência textual. Após várias assertivas por parte dos alunos, o professor passa a auxiliá-los a recuperar o texto original.

Objetivos:

O aluno será capaz de:

- deduzir a função do vestido pendurado na sala, no momento em que entra;
- atentar para a história de Drummond, *O caso do vestido*, e procurar entender a relação do vestido pendurado na sala com a história;
- identificar, por meio das fichas com trechos do texto (todas embaralhadas), que elas formarão o texto, porém que caberá ao grupo a melhor combinação;
- selecionar trechos que possam fazer sentido pelo conjunto de versos apresentados e com isso montar a história;
- fazer uma leitura do texto obtido pela junção das fichas para chegar à seleção e a combinação de trechos, procurando definir uma sequência próxima ao texto original, sem que isso seja a questão central;
- apresentar seus resultados a todos.

Materiais:

- um vestido de noite pendurado na sala a fim de que sirva de motivação para o início da atividade, lembrando, assim, o elemento fundamental do texto (“o vestido naquele prego”);
- texto impresso, recortado em fichas, confeccionadas em papel canson¹⁵, num total 25 de peças – um conjunto delas para cada grupo.

¹⁵ É um papel específico para desenhos de moda ou qualquer outro desenho e CANSON é a marca como o papel ficou conhecido. Que pode ser chamado de A3 BLOCO DE DESENHO, esse papel possui uma espessura mais grossa e áspera em relação a um papel sulfite, também usado para confeccionar cartões e convites.

Relato:

Ao adentrarem a sala, os alunos se direcionaram para suas mesas, formando assim seus grupos – situação essa que costuma acontecer em todas as oficinas. Os alunos imigrantes deverão ser distribuídos pelos vários grupos, para que sejam auxiliados pelos brasileiros.

Na parede da sala havia um vestido azul, de rendas, decotado, pendurando em um prego. A primeira dúvida que tiveram, e que, de certa forma, causou curiosidade, foi “Por que há um vestido azul de renda pendurado em um prego numa das paredes da sala?” As perguntas se diversificaram ainda mais, porém nada ainda havia sido dito por mim sobre o objeto exposto, apenas continuei observando-os, principalmente os estrangeiros, que riam, por também não entenderam o que significaria aquilo, ou por imaginarem qual seria a função daquilo para se aprender Português.

Alertei a todos que aquele vestido seria um elemento fundamental para a solução do “mistério” que permearia a atividade a ser realizada naquele momento e que poderiam tocá-lo, se quisessem, e, assim, muitos o fizeram.

Outras perguntas que surgiram foram: “De quem é?” “Você que comprou?” “É da sua namorada?” Entretanto nenhuma resposta foi dada, apenas dizia que ele seria **a chave de todo mistério**. Alguns alunos quiseram vesti-lo e eu permiti que ficassem à vontade. Deixei isso acontecer por uns quinze ou vinte minutos, até que pedi a todos que se sentassem junto a seus grupos.

Num dado momento, observei que Sumaya¹⁶ (aluna libanesa), chegou a comentar com seus colegas sobre o brilho do tecido (o vestido azul era de cetim, com rendas transparentes) e o grande decote. E afirmou que no Líbano o brilho no tecido era muito comum, contudo mulher alguma usaria um decote daqueles, pois seria mal vista pelos mais velhos e tradicionalistas. Eu nada disse, deixei que essa socialização acontecesse apenas entre eles –, outros alunos falaram que era vulgar, enquanto uns diziam ser “chic”, elegante, pois era longo. Muitos foram os comentários e brincadeiras, chegaram a dizer que era de uma dama da sociedade e outros diziam que era de uma prostituta. Deixei que as deduções tomassem conta do ambiente, até que todos se sentaram, com a curiosidade aguçada.

Disse, então, que leria, sem pausa, a história daquele vestido, que tinha sido escrita do Carlos Drummond de Andrade, um grande escritor modernista brasileiro do século XX, e

¹⁶¹⁶ Todos os nomes utilizados são fictícios, a fim de preservar a identidade dos alunos participantes da pesquisa; procuramos apenas nomes pertinentes à etnia de cada aluno.

inicie a leitura interpretativa do poema, colocando uma forte dramaticidade nessa interpretação, pois estava lendo em primeira pessoa e representava uma mãe submissa a seu marido, e traída por ele. Fazia algumas pausas para elevar o suspense da história e assim percebia que alguns alunos estavam entendendo a trama e outros um tanto confusos, porém notava que os grupos se auxiliavam e, assim que terminei a leitura, permiti que as equipes comentassem o que tinham ouvido e anotassem questões que pudessem ser discutidas por todos no final da atividade.

Cada grupo, em seguida, recebeu um conjunto de 25 fichas, nas quais o poema estava fragmentado. Por 30 minutos, os grupos tiveram de elaborar o texto juntando essas peças, primeiro sozinhos de acordo com os critérios desejados por eles, poderiam fazer por pequenos blocos, dividir entre os membros e criarem pequenos textos paralelos e depois juntá-los, estavam livres para montar o texto procurando chegar o mais próximo da história já contada.

Há todo momento os alunos me chamavam, mas eu dizia que primeiro seria uma decisão deles, sem minha participação, e iniciei um “passeio” pela sala para poder observar com mais atenção o desempenho dos alunos imigrantes junto ao seu grupo. Percebi que os bolivianos conseguiram interagir melhor, até chegaram a opinar sobre o texto.

Notei que o coreano Lee, estava muito confuso, pois era novo no grupo e tinha um vocabulário português bastante exíguo; assim, para ele, a atividade não fazia muito sentido, mas notei que alguns alunos brasileiros tentavam falar o que tinha de ser feito, mesmo percebendo que as dificuldades ainda eram grandes para ele – muito compreensível, da minha parte e da parte dos alunos.

Nessa etapa, pude observar que os alunos brasileiros, ao escolherem suas fichas, apresentavam as ideias aos estrangeiros, e esses, por sua vez, faziam sua participação, alguns mais interessados, participativos, outros menos. Coube a cada equipe definir as funções para a montagem dos textos pelos próprios grupos e cada um realizou seu papel nessa construção.

Após meia hora nessa atividade, parei um pouco em cada grupo e pude fazer uma nova orientação sobre a história e avaliar aquilo que já haviam construído, opinei quanto à coerência encontrada pelo grupo no texto produzido em contrapartida com a história narrada e apresentando novos caminhos para que chegassem ao cerne da história, ou ao mais próximo possível dele, alertando que poderiam eliminar algumas peças, se achassem mais prudente.

Percebi que alguns grupos encontravam com mais facilidade os elementos coesivos e davam ao texto uma coerência possível, e o sentido próprio do poema se formava com mais clareza, enquanto outros grupos debatiam ainda com dificuldade para encontrar uma linha

sequencial para o texto. Dediquei-me um pouco mais a esses alunos e dei uma atenção voltada ao texto original, recontando algumas passagens do texto original, para que se encontrassem no texto criado e assim a atividade pudesse prosseguir.

Houve, então, grupos que descartaram algumas peças, alegando que conseguiram chegar a um consenso de que a história não teria prejuízos. Pude observar que essa estratégia, em algumas equipes, foi positiva; de fato, a história se formou, porém perderam-se os detalhes, mas os elementos de coesão e a coerência foram preservados.

Após pouco mais de uma hora de atividade, encerradas as montagens, iniciamos os comentários sobre o que cada grupo havia obtido como resultado das observações e conversas. Todos os grupos fizeram as leituras de seus textos e, sobre as peças que não usaram, procuraram justificar sua desnecessariedade para a nova construção.

Perguntei aos alunos estrangeiros de cada equipe como se viram dentro desse processo de construção e qual foi o papel de cada um durante a atividade e, com alguma dificuldade, falaram sobre o que a atividade representava para eles, alguns ainda disseram que não entenderam muito bem o que estavam fazendo – em relação ao texto –, mas que gostaram da atividade. Um aluno boliviano chegou a comentar que entendeu a história só depois que ele conseguiu visualizar todas as peças montadas e que, para ele, a leitura silenciosa é mais compreensiva do que a audição do texto, naquela situação.

Aproveitei o momento para falar um pouco sobre Carlos Drummond de Andrade, e discorrer sobre seus poemas. E acrescentei que era um dos meus escritores preferidos.

Seguindo meus comentários, levantei uma polêmica ao pedir que eles me explicassem por que eu havia dito que o vestido pendurando seria importante para aula. As respostas vieram de todas as formas, os imigrantes tentavam se expressar e os alunos brasileiros acabavam tomando a frente, eu intervinha e dava a palavra ora a um ora a outro, para que todos pudessem ter vez. Uma outra observação se deu durante essa conversa: alguns, estrangeiros perguntavam ao grupo, por meio de gestos ou de gírias que conheciam, como se falava determinada palavra, e assim se deram as explicações, as conversas e o entendimento da proposta.

Foi permitido a todos que fotografassem, com seus celulares, o texto montado para que esse fosse guardado e na sequência entreguei uma cópia do texto original para cada aluno. Pedi que o lessem, a fim de conhecerem a beleza do texto original de Carlos Drummond de Andrade.

Texto original: “O caso do Vestido”, de Carlos Drummond de Andrade

Nossa mãe, o que é
aquele
vestido, naquele prego?

Minhas filhas, é o
vestido
de uma dona que passou.

Passou quando, nossa
mãe?
Era nossa conhecida?

Minhas filhas, boca
presa.
Vosso pai vem
chegando.

Nossa mãe, dizei
depressa
que vestido é esse
vestido.

Minhas filhas, mas o
corpo
ficou frio e não o veste.

O vestido, nesse prego,
está morto, sossegado.

Nossa mãe, esse vestido
tanta renda, esse
segredo!

Minhas filhas, escutai
palavras de minha boca.

Era uma dona de longe,
vosso pai enamorou-se.

E ficou tão transtornado,
se perdeu tanto de nós,

se afastou de toda vida,
se fechou, se devorou,

chorou no prato de carne,
bebeu, brigou, me bateu,

me deixou com vosso
berço,
foi para a dona de longe,

mas a dona não ligou.
Em vão o pai implorou.

Dava apólice, fazenda,
dava carro, dava ouro,

beberia seu sobejo,
lamberia seu sapato.

Mas a dona nem ligou.
Então vosso pai, irado,

me pediu que lhe
pedisse,
a essa dona tão perversa,

que tivesse paciência
e fosse dormir com ele...

Nossa mãe, por que
chorais?

Nosso lenço vos
cedemos.

Minhas filhas, vosso pai
chega ao pátio.
Disfarcemos.

Nossa mãe, não
escutamos
pisar de pé no degrau.

Minhas filhas, procurei
aquela mulher do demo.

E lhe roguei que
aplasasse
de meu marido a
vontade.

Eu não amo teu marido,
me falou ela se rindo.

Mas posso ficar com ele
se a senhora fizer gosto,

só pra lhe satisfazer,
não por mim, não quero
homem.

Olhei para vosso pai,
os olhos dele pediam.

Olhei para a dona ruim,
os olhos dela gozavam.

O seu vestido de renda,
de colo mui devassado,

mais mostrava que
escondia
as partes da pecadora.

Eu fiz meu pelo-sinal,
me curvei... disse que
sim.

Sai pensando na morte,
mas a morte não
chegava.

Andei pelas cinco ruas,
passei ponte, passei rio,

visitei vossos parentes,
não comia, não falava,

tive uma febre terçã,
mas a morte não
chegava.

Fiquei fora de perigo,
fiquei de cabeça branca,

perdi meus dentes, meus
olhos,
costurei, lavei, fiz doce,

minhas mãos se
escalavraram,
meus anéis se
dispersaram,

minha corrente de ouro
pagou conta de farmácia.

Vosso pai sumiu no
mundo.
O mundo é grande e
pequeno.

Um dia a dona soberba
me aparece já sem nada,

pobre, desfeita, mofina,
com sua trouxa na mão.

Dona, me disse baixinho,
não te dou vosso marido,

que não sei onde ele
anda.

Mas te dou este vestido,

última peça de luxo
que guardei como
lembrança

daquele dia de cobra,
da maior humilhação.

Eu não tinha amor por
ele,
ao depois amor pegou.

Mas então ele enjoado
confessou que só gostava

de mim como eu era
dantes.
Me joguei a suas plantas,

fiz toda sorte de dengo,
no chão roci minha
cara,

me puxei pelos cabelos,
me lancei na correnteza,

me cortei de canivete,
me atirei no sumidouro,

bebi fel e gasolina,
rezei duzentas novenas,

dona, de nada valeu:
vosso marido sumiu.

Aqui trago minha roupa
que recorda meu
malfeito

de ofender dona casada
pisando no seu orgulho.

Recebi esse vestido
e me dai vosso perdão.

Olhei para a cara dela,
quede os olhos
cintilantes?

quede graça de sorriso,
quede colo de camélia?

quede aquela cinturinha
delgada como jeitosa?

quede pezinhos calçados
com sandálias de cetim?

Olhei muito para ela,
boca não disse palavra.

Peguei o vestido, pus
nesse prego da parede.

Ela se foi de mansinho
e já na ponta da estrada

vosso pai aparecia.
Olhou pra mim em
silêncio,

mal reparou no vestido
e disse apenas: —
Mulher,

põe mais um prato na
mesa.

Eu fiz, ele se assentou,

comeu, limpou o suor,
era sempre o mesmo
homem,

comia meio de lado
e nem estava mais velho.

O barulho da comida
na boca, me acalentava,

me dava uma grande paz,
um sentimento esquisito

de que tudo foi um
sonho,
vestido não há... nem
nada.

Minhas filhas, eis que
ouço
vosso pai subindo a
escada

(Andrade, Carlos
Drummond "Nova
Reunião – 19 Livros de
Poesia", Rio de Janeiro:
José Olympio
Editora, 1985, pág. 157)

Corolário:

Pôde-se notar que, a forma como a oficina foi aplicada, levou o aluno ao incentivo e à busca por uma solução em relação a um problema apresentado, pois as fichas estavam todas misturadas e o estímulo a esse trabalho aumentava no momento em que o aluno precisava dar à história uma coerência, um sentido mais concreto em relação ao texto ouvido. Por esse motivo, a história, antes de ser construída, foi lida, para dar ao aluno um norte – como iniciar seu próprio texto.

a coerência de um texto está ligada a um conhecimento prévio e recíproco entre os interlocutores. Desse modo, podemos perceber que o estabelecimento de sentido, ou a coerência textual, depende das informações que o destinatário domina para a descodificação de um texto. (ARAUJO, 2000, p.128)

Já vimos em Fávero (2005) que este processo também pode ser chamado *conhecimento declarativo*, em que o aluno parte de uma busca que ele mesmo pode desenvolver por meio de sua criatividade, que também pode ser aplicada a um texto fragmentado numa remontagem, trabalhando o contexto e sem, necessariamente, usar todas as peças do jogo que lhe foram oferecidas, declarando estar ciente da história como um todo. É possível formar o texto, dentro da temática sem que se utilize todos os fragmentos apresentados. Dessa forma os alunos imigrantes percebem que há diferentes estruturas do texto em português, mas que todas podem levar às mesmas informações, umas mais completas, outras menos, porém com a mesma finalidade.

A montagem dos textos, em sua maioria, se deu pelos alunos brasileiros, no entanto a participação dos estrangeiros foi bem ativa, o que os direcionou ao conhecimento do novo léxico na Língua Portuguesa e suas possibilidades de usos. Outros que já possuíam alguma noção dessa língua, ampliaram sobremaneira seu vocabulário e a noção de reconstrução textual, sem dizer sobre sua participação direta na relação do elemento de cena, o vestido.

4.1.2. *A raposa e as uvas*: produções de paráfrases.

Esta oficina pretende fazer com que os alunos estrangeiros saibam que uma história, em Língua Portuguesa, pode ser contada de diversas formas, como canção, poema, crônica, reportagem etc.; com isso foram escolhidos diferentes versões para a fábula de Esopo A RAPOSA E AS UVAS, como: A raposa e as uvas (La Fontaine), A raposa e as uvas (Millôr Fernandes) e A raposa e as uvas (interpretada por Reginaldo Rossi). Será preciso entender o texto para fotografar cenas que os representem, além de proporcionar uma maior percepção dos elementos textuais, tornando assim uma nova versão de imagética.

Objetivos:

O aluno será capaz de:

- trabalhar com as paráfrases e a referenciação de modo a permitir que o aluno entenda as diferentes possibilidades que um texto pode apresentar;
- desenvolver um conhecimento prévio e a variação linguística apresentadas em diferentes textos
- criar uma nova paráfrase com o apoio de imagens feitas pelos alunos, uma releitura do texto a ser trabalhado pelo grupo;
- apresentar suas propostas para os colegas de sala.

Materiais:

- celular ou máquinas fotográficas;
- cópia dos textos propostos – uma paráfrase para cada grupo, no total três;
- folhas para anotações e papel *color set*¹⁷ ou cartolina;
- canetas coloridas;
- cola e tesoura.

¹⁷ Assim como a cartolina, o papel *color set* é amplamente utilizado em trabalhos manuais e escolares. Nas cores: vermelho, verde, marrom, preto, azul escuro e royal, laranja, amarelo, rosa pink etc.

Relato:

Ao iniciar a aula, divido a turma em três grupos diferentes, sempre procurando mesclar os alunos, colocando os estrangeiros separados em grupos diferentes para que além de se empenharem no trabalho, adquiram novos vocábulos oriundos dos alunos brasileiros. Então tomei a palavra e disse que a proposta seria dividida em dois momentos, que o primeiro seria desenvolvido naquele exato instante e que o segundo teria uma parte feita fora da escola, para que, na aula seguinte, se concluísse no grupo. A atividade, como um todo, seria inspirada por uma história muito antiga: uma fábula “A raposa e as uvas” – neste momento esclareço rapidamente o que é fábula. Disse também que essa fábula pertence a Esopo e contei a história por meio de uma leitura do texto e, em seguida, discutimos juntos a moral que essa história apresenta, permitindo que cada grupo se manifeste da forma que achar melhor dando início assim a primeira parte da oficina.

A raposa e as uvas**Esopo**

Morta de fome, uma raposa foi até um vinhedo sabendo que ia encontrar muita uva. A safra havia sido excelente. Ao ver a parreira carregada de cachos enormes, a raposa lambeu os beiços. Só que sua alegria durou pouco: por mais que tentasse, não conseguia alcançar as uvas. Por fim, cansada de tantos esforços inúteis, resolveu ir embora, dizendo:

– Por mim, quem quiser essas uvas pode levar. Estão verdes, estão azedas, não me servem. Se alguém me desse essas uvas, eu não comeria.

Moral: Desprezar o que não se consegue conquistar é fácil.

(<https://blogdalaila.wordpress.com> – acesso 21/02/2014)

Na sequência mostrei que um texto pode ser narrado de diferentes formas e a isso chamamos “paráfrase”.

Feito isso, entreguei para cada grupo um dos três textos definidos por mim para essa atividade.

Textos e grupos:

Grupo 1 – Esse grupo recebe a paráfrase feita por La Fontaine:

A raposa e as uvas

La Fontaine

Certa raposa matreira,
que andava à toa e faminta,
ao passar por uma quinta,
viu no alto da parreira
um cacho de uvas maduras,
sumarentas e vermelhas.
Ah, se pudesse tragar!
Mas lá naquelas alturas
não podia alcançar.
Então falou despeitada:
– Estão verdes essas uvas.
Verdes não servem para nada!

Moral: Como não cabem quatro mãos em luvas, há quem prefira desdenhar a lamentar.

(<https://blogdalaila.wordpress.com> – acesso 21/02/2014)

Grupo 2- Esse grupo recebe a paráfrase feita por Millôr Fernandes:

A raposa e as uvas

Millôr Fernandes

De repente a raposa, esfomeada e gulosa, fome de quatro dias e gula de todos os tempos, saiu do areal do deserto e caiu na sombra deliciosa do parreiral que descia por um precipício a perder de vista. Olhou e viu, além de tudo, à altura de um salto, cachos de uvas maravilhosos, uvas grandes, tentadoras. Armou o salto, retesou o corpo, saltou, o focinho passou a um palmo das uvas. Caiu, tentou de novo, não conseguiu. Descansou, encolheu mais o corpo, deu tudo que tinha, não conseguiu nem roças a uvas gordas e redondas. Desistiu, dizendo entre os dentes, com raiva: “Ah, também não tem importância. Estão muito verdes.” E foi descendo, com cuidado, quando viu à sua frente uma pedra enorme. Com esforço empurrou a pedra até o local em que estavam os cachos de uva, trepou na pedra, perigosamente, pois o terreno era irregular e havia o risco de despencar, esticou a pata e... conseguiu! Com avidez colocou na boca quase o cacho inteiro. E cuspiu. Realmente as uvas estavam muito verdes!

Moral: A frustração é uma forma de julgamento tão boa como qualquer outra.

(<https://blogdalaila.wordpress.com/2014/10/09/a-raposa-e-as-ugas-versoes-de-monteiro-lobato-e-millor-fernandes-especial-vamos-brincar-de-ler/>- Acesso 21/02/2014)

Grupo 3- Esse grupo, por sua vez, ficará coma a canção gravada pelo intérprete Reginaldo Rossi:

A raposa e as uvas

Reginaldo Rossi

Lembro com muita saudade

Daquele bailinho

Onde a gente dançava

Bem agarradinho

Onde a gente ia mesmo

É pra se abraçar

Você com laquê no cabelo

E um vestido rodado

E aquelas anáguas

Com tantos babados

E você se sentava

Só pra me mostrar

E tudo que a gente transava

Eram três, quatro cubas

Eu era a raposa

Você era as uvas

Eu sempre querendo

Teu beijo roubar

E por mais que você

Se esquivasse

Eu tinha certeza
Que no fim do baile
Na minha lambreta
Aquele broto bonito
Ia me abraçar
Quando a orquestra
Tocava "Besame Mucho"
Eu lhe apertava
E olhava seu busto
Dentro do corpete
Querendo pular
Eu todo cheiroso
À "Lancaster"
E você à "Chanel"
Eu era um menino
Mas fazia o papel
Do homem terrível
Só pra lhe guardar
E ao chegar em tua casa
Em frente ao portão
Um beijo, um abraço
Minha mão, tua mão
Com medo que o velho
Pudesse acordar
A pílula já existia
Mas nem se falava

Pois nos muitos conselhos

Que tua mãe te dava

Tinha um que dizia:

"Só depois de casar"

(<https://www.letras.mus.br/reginaldo-rossi/48343/> - acesso – 21/02/2014)

Cada grupo, em posse de seu texto faz uma leitura e discutiu a forma como a raposa e as uvas estão sendo apresentadas na narrativa em questão. Em seguida, inicia-se uma análise dos acontecimentos, das morais, caso haja, e montam plano de produção de uma nova paráfrase, que deve ser feita como fotonovela, utilizando fotografia e textos, tornando-se um processo sincrético.

Nesse ínterim, passei por todos os grupos e procurei observar como os alunos estrangeiros estavam envolvidos e qual seriam seus deveres dentro das equipes, além de me ater se a comunicação entre eles e os alunos brasileiros estaria fluindo, com isso, o auxílio em seus trabalhos de forma a permitir que ambos não fujam da proposta para em cada grupo e pergunto sobre seus planos de trabalho, como vão realizar a segunda etapa e de que maneira os alunos, principalmente os imigrantes iriam participar da atividade.

Os três grupos descreveram suas ideias e apresentaram seus planos de trabalho.

O grupo 1 fará suas fotos com o celular e vão destacar alguns alunos como personagens, dentre esses personagens, colocaram um aluno libanês como personagem raposa. Minha surpresa se deu quando a justificativa do grupo é apresentada, pois o fato de o libanês não ter muito domínio da língua, seria muito mais confortável para ele como personagem das fotos, no entanto levantei a questão sobre qual seria a colaboração do grupo para com esse aluno em relação a fala ou a escrita, já que o mesmo não teria acesso ao texto na sua produção? A resposta veio do líder do grupo que afirmou ser uma forma dele, o estrangeiro, entender o texto numa proporção mais lúdica, ele não teria contato com a escrita mas teria contato com as sequências do texto por fazer parte do campo visual dele. Justificativa feita partiram para a etapa de confecção.

O grupo 2 tinha, além dos brasileiros, bolivianos e libaneses e alunos de outra origem (um chinês). Fiz o mesmo levantamento de como seria a participação desses alunos no

trabalho realizado pelo grupo e propuseram a eles que participassem na etapa de ordenação das fotos, colocando-as na ordem em que a história seria contada junto com mais três alunos brasileiros, e realizassem as colagens cronológicas dos fatos. Pergunto qual seria a relação desses alunos com a Língua Portuguesa e os brasileiros desse subgrupo (de montagem cronológica das fotos) informou-me que seria muito positivo para eles a ideia de linearidade textual, seleção e combinação das fotos e do texto, mesmo que esses textos fossem produzidos pelos brasileiros, o contato dele com os estrangeiros numa linha cronológica seria muito importante para os imigrantes entenderem a ideia de sequência, assim como para todo o grupo, a partir daí, partiram para a etapa seguinte.

O grupo 3 optou por continuar com o mesmo texto, sem criar uma nova paráfrase, levantei a questão do porquê? E a resposta surgiu pelo fato de ser uma música e de parecer mais com uma paródia do que com uma paráfrase, assim, segundo o grupo, o texto foge um pouco da ideia inicial. Há nesse grupo um coreano e um boliviano, e pergunto qual seria a participação desses alunos, e a resposta veio ao encontro da do grupo 2: esses alunos estariam trabalhando com os brasileiros na montagem da ordem em que as fotos seriam correspondidas com o texto. Então faço o mesmo questionamento sobre em que isso poderia auxiliar os estrangeiros no aprendizado da Língua Portuguesa. A resposta veio de todo grupo, incluindo o coreano, que já apresentava um certo domínio da língua, de que quando se liga o texto com a imagem proposta o entendimento e o sentido dos versos passam a fazer mais sentido, pois entender poesia, para os alunos, num geral, é mais difícil do que entender prosa, e assim partiram para a próxima etapa.

Tarefas dadas, primeira etapa discutida, coloco-me a disposição dos grupos para supostas dúvidas mais individualizadas.

Durante toda a semana, por dar aulas a esses alunos no período da manhã, com o material tradicional do Anglo, fui procurado diversas vezes para ouvir sobre o desenvolvimento do trabalho pedido e pude perceber a animação dos grupos quando me mostravam, em seus aparelhos algumas fotos, com isso interrogava-os sobre o texto e diziam que as fotos foram tiradas depois do texto pronto.

No dia combinado, os alunos trouxeram as fotos reveladas e sentaram-se em seus grupos, fiz um “bate-papo” sobre o processo e ouvi suas histórias e aventuras como foram os encontros. Aproveitava para perguntar aos imigrantes que participaram da atividade e percebi que estavam satisfeitos com o trabalho e com suas participações na equipe. Distribuí as

cartolinas e iniciaram a escrita e colagem das fotos para montar suas paráfrases. Em seguida, com os cartazes prontos, iniciamos as exposições, e pedi que fossem feitas pelos alunos estrangeiros auxiliados por um outro representante do grupo; cabe, porém, aos alunos brasileiros, fazerem a relação de suas histórias com a paráfrase usada em seu grupo e do texto original de Esopo, mas pude perceber que o entendimento da proposta da nova montagem dos textos foi muito gratificante.

Após as explanações e conversa informal dos trabalhos, fizemos uma exposição da matéria para os alunos do colégio no corredor da escola.

Corolário:

O que se pôde avaliar de todo esse trabalho de equipe foi que as fotos, quando prontas tinham a ideia bastante voltada a moral dos textos.

Outro aspecto muito importante de se perceber foram as diferenças de substância de expressão – sonora, na fala, visual, na escrita – que constituem um dos traços definidores das duas modalidades de língua aqui propostas: a imagem e a escrita, algumas de forma coloquial e outras com maior formalidade. Neste momento identificamos as diferentes participações dos diferentes alunos, além do claro reconhecimento do falante e ouvinte e do escritor e leitor de cada grupo

Segundo Barros (2000), resultam daí alguns traços mais comumente mencionados na separação entre fala e escrita muito observados por mim no decorrer da produção dos alunos:

- a) construção “coletiva” do texto (a pelo menos quatro mãos ou a duas vozes) e alternância de papéis (falante/ouvinte) vs construção “individual” do texto (ou a uma voz) e ausência de alternância de papéis (escritor/leitor);
- b) aproximação vs distanciamento da enunciação;
- c) descontração vs formalidade;
- d) simetria vs assimetria.

A fala é, por excelência, em sua realização ideal, como conversação espontânea face a face, construída a quatro mãos, com alternância dos papéis de falante e de ouvinte, descontraída, com efeitos de sentido de aproximação, e simétrica. Já a escrita “plena” não se produz a quatro mãos, mas a duas, não tem alternância entre os papéis de escritor e leitor, produz tanto efeitos de distanciamento quanto de aproximação, é formal e assimétrica. (BARROS, 2000, p.67)

Ao observarmos os resultados podemos entender que os textos foram trabalhados e transformados de acordo com as imagens produzidas pelo grupo, com as discussões e da própria escrita usada por cada equipe.

O trabalho com a fonologia aconteceu no grupo 3, devido à musicalidade e às rimas que a canção apresentava.

Para todos os grupos, a questão da referenciação¹⁸ foi de grande valia, era preciso um conhecimento mais amplo da situação para se chegar a um resultado por meio do material visual. Nesse sentido, deixa-se de tratar o fenômeno apenas como uma correlação entre língua e mundo e passa-se a examiná-lo como uma atividade de natureza sociocognitiva, operada pelos alunos, principalmente, na observação dos imigrantes durante construção da atividade, *ativando*, *desativando* e *reativando*-os em operações que estão intrinsecamente relacionadas ao conhecimento partilhado entre os participantes.

a discursivização ou textualização do mundo por meio da linguagem não consiste em um simples processo de elaboração de informações, mas em um processo de (re)construção do próprio real. Os objetos-de-discurso não se confundem com a própria realidade extralinguística, mas (re)construem-na no próprio processo de interação: a realidade é construída, mantida e alterada não apenas pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele. (KOCH, 2005, p. 34)

4.1.3. *A história de um imigrante libanês: língua falada e língua escrita.*

A oficina que segue busca transcrever as nuances da oralidade para a fixidez do texto escrito, trabalhando com a transposição do registro coloquial para o registro formal a partir da montagem de um texto, sendo ele uma história trazida por um aluno estrangeiro, proporcionando uma melhor interação entre os alunos e propiciando uma produção de texto que traga, além das estruturas específicas da Língua Portuguesa, o conhecimento de novas culturas para todos.

¹⁸ A referenciação está relacionada com a maneira pela qual induzimos novos elementos em um texto e, também, ao modo como os referentes são retomados.

Objetivos:

O aluno será capaz de:

- reproduzir uma história narrada, por um aluno estrangeiro, na forma em que ele conseguir falar, com todas as dificuldades e erros que ele tiver na Língua Portuguesa padrão;
- dar à história narrada um corpo linguístico;
- fazer a leitura desses textos e permitir que o contador (aluno) diga qual delas mais se aproximou de sua verdadeira história mesmo de seu jeito;
- debater costumes, culturas existentes em diferentes países representados pelos alunos estrangeiros presente, além de falar sobre o Brasil;
- aprender a ouvir e a respeitar as diferenças do outro.

Material:

- folhas pautadas para a escrita.

Relato:

O desenvolvimento dessa oficina se dá num período em que os alunos já possuem um bom relacionamento, pois convivem juntos por um tempo de mais de seis meses, o que permite que os imigrantes tenham uma certa liberdade em falar de si para os colegas do grupo e comigo, pois já foi construída uma amizade em que todos, de alguma forma, os auxiliam em seu desenvolvimento linguístico.

A atividade proposta para esta aula depende muito dessa relação de amizade que se formou entre eles e mim, visto que o imigrante, nessas aulas, é o centro da atenção de todos.

Ao entrarmos em aula, iniciei a conversa perguntando se algum aluno nativo brasileiro já havia saído do país e, se sim, como foi essa experiência com a língua em um lugar, onde não se fala o português. Tive vários depoimentos, muitos já haviam saído, principalmente porque muitos alunos são filhos de imigrantes que moram na região e possuem familiares nos países de origens de seus pais e avós. Contaram alguns episódios de

suas viagens, como foram sua relação com a outra língua, como fizeram para se comunicar em alguma situação difícil etc.

Essa conversa informal foi o gancho para que todos ficassem bem à vontade e para que eu pudesse iniciar a atividade de produção desta aula.

Então, informei que hoje faríamos um relato sobre um estrangeiro que veio de outro país para o Brasil sem conhecer ou dominar a Língua Portuguesa e para contar suas experiências vividas e que para isso gostaria que um aluno imigrante pudesse vir a frente e contar sua história, falar um pouco de seu país para a sala. Foi Jamal (libanês) que se prontificou a contar.

Jamal tem 17 anos e chegou do Líbano a mais ou menos três anos, seus pais são comerciantes e ele estuda comigo desde quando chegou ao Brasil. Jamal já consegue escrever textos simples, mesmo sem muitas ligações de coesão, porém a fala ainda é uma grande vilã, pois em sua casa só conversam em árabe, assim como na comunidade religiosa que frequenta com sua família.

Pedi que os alunos sentassem em duplas e que Jamal viesse a frente e sentasse ao meu lado. Dentre as duplas pedi que separassem os alunos que não eram brasileiros e que esses se sentassem com um nativo, para assim, desenvolver a atividade com o apoio do colega, o que prontamente o fizeram.

Todos pegaram papel para anotação, pois eles teriam uma produção de texto a ser feita logo que a narrativa de Jamal terminasse, e hoje, Jamal seria minha dupla

Jamal, então, iniciou seu relato contando sobre como era sua vida e como foi sua mudança do Líbano para o Brasil. Exerci o papel de orientador, visto que em alguns momentos ele não conseguia se expressar e aproveitava para levantar questões e fazer perguntas como se fosse uma entrevista, enquanto isso todos iam anotando e durante a conversa, os alunos poderiam fazer algumas perguntas para Jamal e as perguntas que mais chamaram a atenção foram: “como são as garotas, lá?”, “As meninas andam de burca?”, “Libanês só pode casar com libanês?” “E a comida? Por que vocês não podem comer a mesma carne que a gente come?” Diversas perguntas foram feitas, muitas curiosidades foram respondidas e demos muitas risadas também.

Encerrado essa parte do trabalho, as duplas deveriam produzir um texto em terceira pessoa contando a história de Jamal, escolheriam as informações que mais lhes interessaram e

elaborariam uma história. Seria preciso transformar o texto oral em escrito dando um corpo coerente e coeso a ele, respeitando as regras gramaticais, e assim o fizeram.

Jamal circulava, junto comigo, entre as duplas e percebi que os colegas faziam algumas perguntas a ele, que se prontificava a ajudar sem sentir-se pressionado. Pude observar as produções e o envolvimento dos alunos com o apoio dado pelo libanês.

O tempo para essa atividade foi de duas aulas e assim que terminaram iniciamos as leituras que foi atentamente ouvida por todos, principalmente por Jamal, alguns textos estavam mais completos, traziam mais detalhes e outros mais diretos, entretanto a proposta foi cumprida e, certamente, essa oficina se repetiria outras vezes, com outros relatos e novas histórias.

Corolário:

Muito importante para essa atividade foi a primeira etapa, o aluno Jamal não domina a Língua Portuguesa muito bem e coube aos alunos ouvintes fazer as associações linguísticas com as frases feitas pelo aluno em questão.

Nesse caso foi claro a percepção do processo fonológico do aluno que está em adaptação, visto que há palavras que ele conseguia falar corretamente e outras ainda eram ditas com dificuldades. Outro elemento de bastante valia para esta atividade foi a forma como o aluno narrou sua história, muitas frases eram desconexas, soltas, havia falhas na coesão, mas o texto termina com uma coerência bastante proveitosa, pois ele faz sentido em sua conclusão. Nessa situação é levada em conta a intencionalidade do autor, como afirma Marcuschi (2008)

O critério de intencionalidade, centrado basicamente no produtor do texto, considera a intenção do autor como fator relevante para a textualidade. Tanto assim, que se costuma indagar: o que é que o autor deste texto pretende? Resta saber se esta indagação é sobre a intencionalidade do autor ou sobre os conteúdos transmitidos pelo texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 126)

Percebemos que a intenção do aluno, no primeiro momento é a de informar como foi sua adaptação e como ele vivenciou toda essa experiência ao chegar ao Brasil.

Cabia aos outros alunos a construção do texto formalizado por meio da informatividade apresentada por Jamal, mesmo dentro de suas dificuldades linguísticas ao contar sua história.

Ainda de acordo com Marcuschi (2008), sobre informatividade, ele diz:

Seguramente, este critério é o mais obvio de todos, pois se um texto é coerente é porque desenvolve um tópico ou seja, refere conteúdos. O essencial desse princípio é postular que num texto deve ser possível distinguir entre o que ele quer transmitir e o que é possível extrair dele, e o que não é pretendido. Ser informativo significa, pois, ser capaz de dirimir incertezas. (MARCUSCHI, 2008, p. 132)

Foi possível perceber que no final do processo de trabalho realizado os resultados foram bastante positivos e a proposta cumprida com êxito.

4.1.4. *Tecendo uma história: operadores argumentativos e lógicos*

Para a realização desta oficina foi pensada a importância dos operadores argumentativos e operadores lógicos do discurso na construção de um texto. A partir de palavras, frases verbais ou nominais e períodos simples ou compostos, escritos em diversas filipetas que, ao serem unidas, formariam textos múltiplos e diversos entre si, pelo uso de um ou outro operador lógico. Assim pode-se mostrar ao aluno que os textos, em português são formados a partir de uma “costura” de palavras, frases e períodos – o que para coreanos e libaneses é uma coisa incomum, pois não há esse tipo elemento coesivo em suas línguas.

Objetivos:

O aluno será capaz de:

- usar frases, expressões e palavras prontas, escritas em diversas filipetas, para a confecção de um texto cujo tema é livre;
- usar a leitura das filipetas para iniciar a montagem do texto e evitar o máximo de palavras escritas a caneta, que poderão ser necessários durante a atividade para que se tenha um sentido argumentativo lógico;
- construir um texto coeso e coerente, além de utilizar uma linguagem formal para ele.
- trabalhar em grupo, chegar a uma decisão em conjunto para se montar um bom texto.

Materiais:

- balões de qualquer cor;
- frases diversas, palavras, expressões digitadas em tiras de papel sulfite e colocadas dentro de cada balão;
- caixa de sapatos de papelão;
- papel A1 (tipo sulfite grande para desenho).
- cola, tesoura e canetas coloridas.
- aparelho de som - música

Relato:

Levei para a sala de aula balões murchos, contendo dentro deles diversas filipetas com diferentes frases, palavras, períodos inteiros simples e compostos dentro de uma caixa fechada e disse aos alunos que a proposta seria transformar o que estava ali dentro em uma história. Essas frases, palavras e períodos são de diferentes textos e escritos aleatoriamente, não há uma sequência programada desses escritos. Como podemos notar nos exemplos abaixo:

- **Os homens são seres vivos**
- **Em 1914 acabou a primeira guerra mundial**
- **Quem tudo quer, nada tem**

- ***“por fim na rua da constituição, onde Misael, privado de sentidos e de inteligência, matou-a com seis tiros, e a polícia foi encontrá-la caída em decúbito dorsal, vestida de organdi azul” (Manuel Bandeira)***

A curiosidade foi tamanha e as perguntas sobre o que havia dentro da caixa eram das mais simples às mais absurdas, a princípio queria que adivinhassem o que poderia estar dentro de uma caixa de sapatos e como aquilo haveria de se tornar um texto. Perguntei ao aluno coreano, Lee, se ele saberia me dizer o que ali tinha, então para minha surpresa e surpresa de todos ele diz: “Não sabe”. Lee não costuma se manifestar no grupo, às vezes não se sente muito à vontade, mas todos rimos com sua resposta, inclusive ele.

Desta forma resolvi revelar que naquela caixa havia vários balões coloridos que precisam ser enchidos e amarrados para que pudéssemos descobrir o que tinha dentro deles.

Antes, porém, pedi que formassem grupos misturando brasileiros e imigrantes, e assim formaram cinco grupos pois já não havia mais problemas quanto a isso, os alunos tinham uma certa intimidade com os estrangeiros e a separação deles já era algo determinado pelo convívio.

Pedi que alguns alunos me ajudassem a distribuir três ou quatro bexigas para cada aluno e, em seguida, todos começaram a enchê-las. Assim que estivessem cheias, davam um nó e as deixavam de lado.

Neste momento, digo que vou por uma música e, enquanto a música tocasse, que todos os balões fossem lançados ao ar e que se divirtam com isso, que ficassem batendo neles de um lado para o outro, sem deixarem cair no chão. Esse foi um ponto muito divertido e de interação entre todos, cantavam, jogavam as bexigas, dançavam, riam, conversavam, até que a música terminasse e todos pegassem pelo menos três balões cada um.

Dada essa ordem, os grupos pegaram seus balões, estouraram-nos retirando deles todas as filipetas que estavam escritas e levando para a mesa de seu grupo. Disse, então, que tinham um tempo para lerem as filipetas e organizarem um esquema de texto com os trechos que mais se combinassem.

Feito isso, observei se que os grupos estavam interagindo e os estrangeiros estavam participando efetivamente nesses grupos. Fui até cada um deles, observei e ouvi o que diziam sobre as frases e palavras e as ideias que já estavam apresentando. Aproveitei para provocar alguns estrangeiros, pedindo que lessem as filipetas para mim, alguns já o faziam sem muitos problemas e outros ainda com dificuldades.

Orientei-os que eles veriam desenvolver os textos usando os operadores argumentativos, dando sentido às ligações entre os textos e que poderiam usar palavras que não estivessem lá, escrevendo-as, além de poder destrinchar as frases que já estavam prontas por recortes, mas que todas as palavras daquelas filipetas deveriam ser usadas.

Distribuí, para cada grupo uma folha A1 e com o auxílio de cola e tesouras iniciam a organizar o material recebido tentando dar uma forma lógica às palavras e frases. O uso dos operadores argumentativos e operadores lógicos para auxiliar a construção de seus textos passou a ser livre, sendo assim, o complemento das informações dependia do trabalho de equipe e para isso, iniciou-se um rascunho e as tentativas de elementos que dessem a seus textos uma lógica.

Não havia um número exato de filipetas por grupos e algumas equipes começaram a me chamar para dizer que algumas palavras e/ou filipetas não faziam sentido para o trabalho proposto, então permiti o descarte, desde que esses fossem menores que o número de palavras inseridas no texto.

Num determinado momento, disse que os alunos estrangeiros – bolivianos, coreanos e libaneses – poderiam negociar trocas de frases, palavras e filipetas, já que muitos eram filhos de comerciantes poderiam “fazer negócios”, ao que chamamos de “comércio linguístico”. Então, esses alunos, com auxílio dos brasileiros foram de grupo em grupo fazer o comércio e a situação passou a ser muito mais curiosa pelos colegas do que a própria produção, pois os sotaques se misturavam e eles faziam o tempo todo contato com o grupo para serem auxiliados quanto às trocas, e percebem que para se montar um texto em Português não adiantava colocar trechos soltos de palavras e frases, mas precisavam de ligações para dar ao texto uma sequência de fatos, além de perceberem que algumas palavras ou frases poderiam ser a “chave” da lógica de seu texto.

Terminado essa parte e após colarem seus textos fizemos uma rodada de leituras para que pudessemos conhecer os textos feitos por todos. Então, aproveitei para perguntar aos estrangeiros sobre essa experiência e como foi fazer “comércio linguístico”, eles demonstraram estar satisfeitos e acharam a atividade divertida, pois nunca podiam imaginar que seria possível “negociar” palavras.

Assim, fizemos na sala, um painel de textos para que pudessem ser lidos por todos que ali adentrassem.

Corolário:

Os resultados foram muito positivos, alguns grupos tiveram melhores oportunidades de recolher tiras que contivessem partes mais completas e que fossem mais práticas para um tema a ser escolhido. Outros tiveram que usar mais textos próprios, escritos por eles mesmos e tentar melhorar seus textos pelo comércio linguístico feito entre os estrangeiros.

A leitura para essa atividade, assim como para qualquer outra que leve o aluno a produzir texto é de grande importância, é preciso fazer as conexões necessárias para dar sentido ao que se estava escrevendo por meio dos operadores argumentativos e os operadores lógicos.

Cintra e Passarelli (2009), retratam a seguinte informação em relação a leitura para a formação de um texto na escola:

talvez possamos identificar, no dia a dia da escola, que leituras ficam no nível da obtenção de informação para dar conta de alguma tarefa solicitada. (...) No entanto, há leituras que conseguem ser devidamente processadas pelo aluno leitor e se transformam em conhecimento armazenado na sua memória, porque se conecta a seus interesses, a suas necessidades de conhecimento (CINTRA e PASSARELLI, 2009, p. 18)

Para os alunos, em geral, esse conhecimento prévio da leitura feita em seu período escolar é fundamental para o armazenamento de vocábulos, o que por sua vez pode dificultar um pouco o trabalho com os alunos imigrantes, entretanto, é possível que as equipes de trabalhos junto deles faça o papel de apoio a eles e iniciem a percepção da construção de um texto e da importância da leitura para essa construção.

4.1.5. *Falando do lugar de onde venho: fonologia, língua falada, variantes linguísticas*

A importância da oralidade está na capacidade de se expressar uma ideia, cuja a fonte, para esta oficina, vem do lugar de onde viemos – cidade, estado, país.

Esta atividade tem como objetivo permitir que alunos brasileiros e estrangeiros contem suas histórias, falem um pouco da cultura de seu país apresentados por meio de recortes de revistas, fotografias etc., permitindo que se expressem por meio da língua falada, buscando organizá-la, da melhor forma possível, para que seja compreendida, por todos alunos de L1 e L2.

Objetivos:

O aluno será capaz de:

- apresentar imagens que representem suas nacionalidades e/ou regiões de onde vieram, tanto os alunos imigrantes quanto os alunos brasileiros;
- contar um pouco de suas histórias e trazer para o grupo um conhecimento cultural maior, incluindo o conhecimento linguístico do português;
- entender que em nossa língua há diferentes variantes, dependendo do lugar de , estamos, devido, principalmente, à grande extensão territorial do Brasil;
- conhecer as histórias do outro e entender seus hábitos, costumes e palavras muito usadas em suas comunidades;
- perguntar, questionar e levantar debates sobre determinadas fotos e determinados fatos.

Materiais:

- recortes de jornais e revistas de diferentes países e de regiões do Brasil de onde são as famílias dos alunos e seus costumes;
- fotografias.

Relato:

Nesta semana, no período normal de aula aproveitei para conversar com todos alunos dos terceiros anos que frequentam as oficinas e pedi que pensassem sobre o tema de 2018 da

Unesco: “Imigração”, aproveitei para dizer que também iríamos falar sobre migração e que a oficina da semana chamaria **“Falando do lugar de onde venho”** mas que para esse trabalho todos deveriam levar fotos, recortes de jornais e de revistas que representassem o lugar de suas origens

No dia do oficina, ao entrar na sala, notei que já haviam alguns alunos que riam e observavam as fotos trazidas de suas casas, cidades, famílias, festas etc.. Então juntei-me a eles e pude ouvir um pouco de suas histórias, informalmente, até que todos chegassem. A grande maioria dos alunos trouxeram o material pedido, os brasileiros trouxeram imagens que representavam seus estados e regiões e os estrangeiros imagens sobre seus países e localidades onde viveram e vivem muitos parentes ainda.

Com todos já presentes tomei a liberdade de perguntar para os brasileiros as regiões de suas origens e a partir daí montei os grupos. Quatro grupos foram montados: dois do Nordeste, um do Sudeste e outro do Sul. Os alunos estrangeiros foram separados e divididos entre esses grupos. Como na sala havia quatro coreanos, ficaram dois no grupo do Sul, dois em um grupo do nordeste, três bolivianos no grupo do Sudeste e dois libaneses no grupo dois do Nordeste. Não havia representantes da região Centro-Oeste e nem Norte. E assim se fez as divisões¹⁹.

Para iniciar as atividades pedi que os brasileiros apresentassem para os alunos estrangeiros e para o próprio grupo um pouco de sua história por meio de suas fotos e recortes e assim que terminassem que deixassem os imigrantes que faziam parte do grupo falar sobre seu material, e os interrompia ou corrigia, mas que os auxiliassem na língua, que mostrassem para eles como se falariam determinadas expressões e assim o fizeram. Foi permitido qualquer tipo de conversa, podiam falar sobre a família, algumas festas, lugares que marcaram suas vidas e o porquê. Para tal processo não houve um direcionamento do professor, o aluno ficou livre para falar o que quisesse.

Aproveitei para sentar um pouco em cada grupo e participar da conversa dos alunos, mexer nas fotos, falar se já havia estado naqueles lugares, percebi que as curiosidades estavam nos costumes e fotos trazidas pelos alunos estrangeiros, sendo que alguns trouxeram, para melhor ilustrar suas regiões e países, alguns objetos que tinham significados para eles. Fui direcionando a conversa e aproveitando para ouvir as histórias que tinha para contar e de certa forma, trabalhando as pronúncias dos alunos estrangeiros sem os expor e também

¹⁹ Há mais estrangeiros no grupo de trabalho, porém nesta aula haviam somente esses presentes

envolvendo os brasileiros, que trouxeram palavras típicas de suas regiões e nomes de coisas diferentes das do que falamos aqui, em São Paulo.

Terminado esta parte do exercício, peço para que os alunos brasileiros contem para toda sala as histórias que os imigrantes de seu grupo descreveram e apresentassem para o restante dos alunos as fotos e recortes trazidos por eles, assim como os objetos que estavam em suas posses, e nesse momento os próprios estrangeiros faziam o auxílio, principalmente na pronúncia de algum nome específico de lugares ou objetos nas imagens. Terminados os quatro grupos, encerramos a aula desta semana e pedi que na semana seguinte os estrangeiros contassem o que ouviram e aprenderam sobre as regiões do Brasil em que estavam, e que para isso caberia ao grupo preparar esses alunos para suas apresentações e que, se fosse necessário, eu os ajudaria na narrativa, pois estaria no colégio pela manhã e e colocava à disposição de todos para conversar sobre o assunto.

Na semana seguinte, para minha surpresa, todos estavam presentes, inclusive os que haviam faltado, que encaixei em um dos grupos para fazer a participação como ouvinte, mas que poderia ficar à vontade para participar das perguntas e do debate.

Assim iniciou-se o trabalho com o primeiro grupo de coreanos que vieram falar do Nordeste, a princípio foi bem engraçado, estavam tímidos e foram apoiados pelos alunos brasileiros que queriam que eles falassem com sotaque nordestino, o que tornou a aula ainda mais divertida, porém muito confuso para eles, eles riam e se envergonham, enquanto os alunos nordestinos os deixavam bem à vontade, sem “aperreio”. Falavam de forma muito fragmentada, entretanto a coerência existia, mesmo com as falhas da coesão. Na sequência vieram os bolivianos falar do sudeste, o que não foi muito difícil para eles, São Paulo era o estado de que mais se falava, destacavam o trabalho deles na produção têxtil e chegaram a se emocionar ao falar que muitos amigos e familiares estavam em condições ainda precária em cidades brasileiras. Destacaram as festas dos jovens e as maravilhas do Rio de Janeiro, mas deixando de falar sobre a violência na região. Confesso que a explanação desse grupo foi bem tensa, talvez, o fato de entenderem melhor a Língua Portuguesa fez com que se sentissem mais preparados para falar de suas angústias, além de destacar as coisas boas da região, como por exemplo, os pontos turísticos da capital paulistana como a Avenida Paulista aos domingos.

Voltamos para o outro grupo de coreanos, mas agora para falar da região Sul. Descrevem com mais desenvoltura, pois um deles já fala bem o português, mas nenhum deles conheciam a região do Sul, o que não seria o caso dos libaneses, visto que muitos deles vem

de Foz do Iguaçu para São Paulo e outros vão de São Paulo para lá. Os coreanos descreveram bem a região destinadas a eles e destacaram o clima que parecia ser muito semelhante a do seu país de origem, como foi descrito pelos brasileiros a eles, contaram sobre a cerveja e as comidas, além das belas mulheres do sul.

Chega a vez de os libaneses falarem do nordeste; eles são muito desinibidos e esse grupo foi representado por um garoto e uma garota. O menino falava o tempo todo das mulheres, das roupas que elas usavam por causa do calor e que ele gostava muito, já a menina reclamava do calor, dizia inclusive que as mulheres que se vestiam assim eram pecadoras segunda a religião deles. O casal descreveu a língua falada pelos nordestinos, e disse que não parecia português, que o nordeste falava de maneira diferente da do sul e do sudeste. Afirmou ainda que não conhecia os estados nordestinos, mas que sabiam que as praias eram muito bonitas e que lá se comiam muitos frutos do mar, o que não era comum para eles. Uma coisa que chamou a atenção da sala foi o clima seco da região do sertão nordestino, que lembrava muito alguns lugares do Líbano.

Assim que todos apresentaram, abrimos o espaço para falarmos de tudo e sobre tudo, falamos da educação na Coreia, da religião no Líbano, do trabalho na Bolívia e das vantagens e desvantagens de se morar no Brasil, pela visão dos alunos imigrantes.

Nesta aula não houve uma produção escrita, trabalhamos somente com a oralidade, apresentamos aos estrangeiros a diversidade da Língua Portuguesa e que o responsável por isso seriam vários aspectos, mas o mais importante dele era o espaço territorial. Alguns ficaram muito surpresos com o tamanho da extensão territorial do Brasil, pois o país do Líbano é menor de o Estado de São Paulo e assim a conversa fluiu.

Com isso, a aula encerrou-se e disse que na semana seguinte iniciáramos um novo projeto de trabalho de produção.

Corolário:

O resultado foi surpreendente, nesse momento, mesmo os grupos estando divididos em determinada região e países, deu aos outros grupos as chances de conhecer diferentes costumes e como as pessoas vivem em diferentes regiões do mundo.

A troca de informação passa a ser positiva, a partir do momento em que os alunos estrangeiros conhecem melhor os costumes dos brasileiros, pois aqui será seu país a partir

desse momento; também dá aos alunos brasileiros subsídios para saber lidar com as diferenças culturais.

A troca de experiências é uma das principais fontes de inspiração de conhecimento que auxilia no crescimento em todos os sentidos, inclusive para o auxílio nos negócios, no enriquecimento profissional, acadêmico entre outras diversas coisas.

Todo esse contexto favorece à inovação, ao crescimento dos alunos como cidadãos, as parcerias e ao desenvolvimento social, emocional e principalmente a perceber o nível de linguagem apresentado por cada grupo que relatou suas origens linguísticas.

As pessoas não falam sempre da mesma forma. O uso que cada falante faz da língua varia segundo seu grau de instrução, a idade, a região em que vive e a situação em que ocorre o ato da fala. (TUFANO, 1996, p. 11)

Com isso, é possível afirmar que o caminho para se ensinar uma língua a alguém abrange uma série de questões, não somente o ato de se escrever algumas palavras.

4.2. Oficina de Língua Portuguesa: gramática

4.2.1. *O varal da semântica*: denotação e conotação

Esta oficina apresenta como material linguístico um número de palavras diferentes apontando possibilidades diversas de significados, tanto na versão denotativa com o na versão conotativa. O aluno, imigrante ou brasileiro, perceberá que as palavras ocupam diferentes ideias, dentro do contexto semântico, por meio da produção de pequenos textos, utilizando-as de forma que poderão apresentar mais de um sentido, seja ele figurado ou não.

Objetivos:

O aluno será capaz de:

- perceber que algumas palavras apresentam diferentes significados dentro de um mesmo contexto;
- relacionar a ideia de denotação e conotação de diferentes palavras que devem ser usadas em seus textos;
- utilizar a semântica como um elemento gramatical na construção de textos.
- escolher a palavra que permita melhor desenvoltura para seu texto.
- produzir um texto com as palavras escolhidas.

Materiais:

- corda de varal, tipo *nylon*.
- prendedores de roupa.
- placas feitas com papel sulfite e escritas com canetas coloridas as palavras que forem usadas para produção.
- dicionários, um para cada grupo.
- cópias do texto de Manuel Bandeira: “Tragédia brasileira”

Relato:

Assim que os alunos adentraram a sala de oficina, deparam-se com um varal que cruzava a sala com várias palavras escritas em folhas de sulfite e presas com prendedores de roupas. Observaram as palavras e um ainda me disse se íamos trabalhar com “O Cortiço” de Aluísio de Azevedo, logo percebi que , de fato, a sala estava parecendo com um tipo de lavanderia, mas disse que nesta aula iríamos trabalhar com a semântica, ideias diferentes em uma mesma palavra no teexto.

Aproveitei a curiosidade de todos e pedi que fizessem as leituras das palavras e observassem o que havia feito, qual teria sido meu processo de seleção daquelas palavras e como essas palavras estavam dispostas no varal.

Minha atenção maior se deu nas observações feitas pelo grupo de estrangeiros, que falavam entre si e faziam comentários em sua língua, e logo foram advertidos, pois nessas oficinas não se fala outra língua que não seja a portuguesa – um dos grandes motivos para não deixá-los num mesmo grupo, pois seria, desta forma, inevitável a conversa entre eles.

Pedi que cinco imigrantes viesse a frente, os cinco participantes daquela aula, e que cada um escolhesse seu grupo, e assim se fez, formaram, então, cinco grupos em que havia um aluno estrangeiro em cada.

Conversei com todos sobre as palavras que estavam no varal e perguntei o que haviam percebido. Então, alguns disseram que haviam palavras repetidas, algumas com mais de duas cópias. Aproveitei para fazer diferentes questionamentos do tipo: por que há mais de uma palavra? As palavras têm apenas um significado? Quando tiro as palavras de um texto e as deixo só elas mudam seus significados? Questões como essas foram levantadas e discutidas com os grupos, na sequência apresentei uma palavra e, pegando o dicionário, fiz a leitura de seus diversos significados quando ela está isolada, fora de contexto. Vejam o significado, no dicionário, da palavra “diferente”:

Diferente

adj.m. e adj.f.

- 1. Diz-se de algo ou alguém que não possui qualquer semelhança ou característica que denote igualdade; que não é igual, idêntico ou análogo: dois filhos completamente diferentes em termos de personalidade;*
- 2. Atributo do que é variável, heterogêneo ou diverso: as diferentes cores da bandeira portuguesa;*
- 3. Que foi alvo de algum gênero de alteração: depois de ter filhos ele ficou muito diferente;*
- 4. Característica ou particularidade do que é raro, excêntrico ou incomum: ela fez um corte de cabelo diferente;*
- 5. (Brasil) Indisposto ou desavindo.*
(Etm. do latim: diferente)

Apesar de sabermos que o dicionário traz diferentes verbetes sobre as palavras, digo que dentro de um texto ela assume um dos significados e, dependendo do texto, outros que não estão no verbete, o que vamos chamar de conotação (sentido figurado).

Aproveitei para falar que é muito comum usarmos sempre o primeiro verbete de significação da palavra para entendê-la, mas que é importante ler todas as possibilidades que se apresentam. Afirmo que esta atividade do dia dependerá dessa visão que todos tenham das palavras e do texto que vão produzir. A seleção e a combinação de palavras serão o ponto principal desta produção.

Também, ficará a critério dos grupos o uso de diferentes sinônimos para as palavras escolhidas, como sugerido ao exemplo apresentado anteriormente:

Sinônimos da palavra “diferente”:

alterado, desigual, dessemelhante,
dissemelhante, diverso, especial,
estranho, excêntrico, extraordinário,
mudado, raro.

No varal estão as palavras, e os grupos poderão escolher dentre elas, até cinco palavras e levá-las ao grupo, mas digo que esta será a função do líder do grupo, no caso, o aluno estrangeiro, e que desta vez, as escolhas não poderiam ter influência dos grupos no ato de retirada das palavras do varal, mas que poderiam conversar antes, já que deveriam escrever um texto cujas palavras escolhidas deveriam aparecer mais de uma vez, representando significados diferentes para cada aparição.

A tipologia textual proposta foi a narrativa. Os grupos deveriam montar um texto narrativo com base na obra de Manuel Bandeira:

Tragédia brasileira

Manuel Bandeira

Misael, funcionário da Fazenda, com 63 anos de idade.

Conheceu Maria Elvira na Lapa - prostituída, com sífilis, dermite nos dedos, uma aliança empenhada e os dentes em petição de miséria.

Misael tirou Maria Elvira da vida, instalou-a num sobrado no Estácio, pagou médico, dentista, manicura... Dava tudo quanto ela queria.

Quando Maria Elvira se apanhou de boca bonita, arranhou logo um namorado.

Misael não queria escândalo. Podia dar uma surra, um tiro, uma facada. Não fez nada disso: mudou de casa.

Viveram três anos assim.

Toda vez que Maria Elvira arranjava namorado, Misael mudava de casa.

Os amantes moraram no Estácio, Rocha, Catete, Rua General Pedra, Olaria, Ramos, Bonsucesso, Vila Isabel, Rua Marquês de Sapucaí, Niterói, Encantado, Rua Clapp, outra vez no Estácio, Todos os Santos, Catumbi, Lavradio, Boca do Mato, Inválidos ...

Por fim na Rua da Constituição, onde Misael, privado de sentidos e de inteligência, matou-a com seis tiros, e a polícia foi encontrá-la caída em decúbito dorsal, vestida de organdi azul.

(<http://www.caleb.com.br>> acesso- 12/02/2018)

Para essa atividade, além de inserir as palavras que estavam no varal em mais de duas versões, era preciso recontar a história – paráfrase – em primeira pessoa, na visão de *Misael* ou de *Maria Elvira*, personagens protagonistas dessa narrativa, como preferisse o grupo.

Após distribuir uma cópia do texto original para cada equipe, ao Lucas, aluno coreano, que já tem um bom domínio da Língua Portuguesa, mas que apresenta um sotaque

ainda bem diferenciado, principalmente quanto à tonicidade das sílabas, pedi fizesse a leitura pausadamente e, durante as pausas, fazíamos comentários sobre história.

Após o texto lido, foi dado dez minutos para que os grupos se organizassem e definissem sua paráfrase. Passado o tempo e instruídos pelos grupos os líderes foram retirar as palavras que seriam usadas em suas produções. Alguns esqueciam o que lhes fora dito, mas não poderiam mais receber ajuda, e as equipes deveriam adaptar seus textos para o encaixe das supostas palavras não escolhidas por todos e que, dali em diante, fazia parte do grupo.

Assim iniciou-se um rascunho do trabalho a consulta dos significados no dicionário e as ideias tornarem-se textos.

Via-se durante as produções muitos debates internos nas equipes, passei por todos os grupos e discuti com os alunos sobre a personagem escolhida por eles para narrador, também aproveitei para falar de conotação e denotação, da importância de empregar corretamente a palavra escolhida fazendo as combinações sem fugir da temática.

Terminados os textos, pedi aos líderes que falassem um pouco do processo de trabalho de sua equipe e assim bolivianos, coreanos e libaneses apresentaram as ideias de seus grupos, alguns com bastantes dificuldades, mas apoiados pelos colegas. Além de apresentarem ao restante da sala, sobre seus textos mostravam as palavras que eles pegaram do varal e que foram usadas em suas produções, assim, os outros grupos poderiam observar como foi usado cada palavra em cada texto e perceber que em alguns casos ela exerceu uma função gíria e não conotativa, mas que isso não prejudicaria a proposta do grupo em questão.

Em seguida o líder poderia escolher um dos membros do grupo para fazer a leitura do texto escrito que após todos lerem, abrimos um debate sobre a experiência da atividade, aproveitei para perguntar aos estrangeiros o que haviam aprendido de novo em relação a Língua Portuguesa e quais foram suas dificuldades com essa proposta. A resposta mais interessante veio da libanesa, Samira, que nos disse que em árabe cada palavra tem seu significado e algumas expressões eram próprias para uma situação, por isso, essa grande diversidade das palavras em português a confundia muito. Posição bastante coerente para todos os outros imigrantes ali presentes.

Independente dessas questões, todos gostaram da atividade e puderam entender que os textos são fundamentais para o entendimento das palavras, que não adianta apenas saber o que a palavra quer dizer, mas o que ela quer dizer para o texto e no texto.

Corolário:

As placas no varal garantiram que os alunos tivessem um número razoável de palavras para serem usadas e que para isso era importante a atenção com a estrutura do texto, principalmente com o trabalho da coesão, visto que os alunos precisavam utilizar a palavra escolhida mais de uma vez em situações e com significados diferentes.

A coesão é produzida quando várias pessoas exercem uma ação entre si durante certo período de tempo. Pode ser definida como a sensação de pertencer, reforçando os laços de camaradagem. É pela coesão que os membros de um grupo estabelecem diferenças que os distinguem dos elementos alheios a ele, como por meio de um código secreto, ou de rituais de passagem. (GATTAL, 2014, p. 66)

Os resultados foram muito proveitosos, os alunos estavam unidos e traziam consigo a confiança de ter feito as aplicações corretas das palavras utilizadas e isso, de fato, aconteceu.

As leituras e apresentações dos textos também serviram para mostrar que a gramática pode ser apresentada de diferentes formas, que dar sentido a um texto é uma função gramatical, pois as combinações e as seleções das palavras tinham que ser empregadas corretamente na prática textual.

O texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão. Mas todo cuidado aqui é pouco, pois o texto não é uma *caixinha de surpresas* ou algum tipo de *caixa preta*. Se assim fosse, ninguém entenderia e viveríamos em eterna confusão (MARCUSCHI, 2008, p. 242)

Vendo dessa forma, o texto necessita de regras que o transforme e o forme, para isso, a importância do conhecimento, do uso da denotação e da conotação.

4.2.2. *O caminho dos verbos: modos e tempos verbais*

O objetivo desta oficina é fixar o conhecimento do aluno brasileiro e do imigrante sobre modos e tempos verbais em Língua Portuguesa por meio de um jogo de tabuleiro em que há somente verbos de ação.

Os caminhos propostos pelo tabuleiro apresentam diversos obstáculos cujas ações serão cobradas em tempo passado, presente e futuro, dos modos indicativo e subjuntivo, além de expressões que estão no modo Imperativo. Cabe ao aluno, ao chegar nesses obstáculos saber as repostas das questões indicadas para dar continuidade ao jogo até seu término.

Objetivos:

O aluno será capaz de:

- entender que verbo é a única palavra da Língua Portuguesa que se flexiona em tempo;
- seguir as ordens em que elas vão sendo reveladas pelo caminho no tabuleiro;
- trabalhar os tempos verbais: presente passado e futuro com base na linha do tempo;
- compreender as funções dos Modos verbais: Indicativo, Subjuntivo e Imperativo;
- notar a importâncias das ações verbais na construção de textos.

Materiais:

- um tabuleiro²⁰ com o desenho de uma estrada em que há diversas divisões com diversas ordens para se cumprirem;
- um dado;
- botões coloridos que representarão os candidatos para o jogo;
- uma folha gabarito, com todas as respostas para acompanharem a caminhada;
- cartaz da linha dos tempos verbais feita pelo professor e pregada na parede da sala de oficina.

²⁰ O tabuleiro será numa folha de sulfite A4, específica para desenhos, apoiada numa mesa.

Relato:

A oficina só pôde ser iniciada após as aulas de verbos propostas pelo material usado por todos os alunos nas aulas de gramática e, com isso, foi feita a linha do tempo para que o entendimento dos tempos verbais aconteça com mais facilidade.

.....||.....||.....||.....||.....||.....||.....>

pretérito mais que perfeito	pretérito perfeito	pretérito imperfeito	futuro do pretérito	presente	futuro do presente
--	-------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	-----------------	-------------------------------

O estudo com a linha do tempo permite que os alunos percebam que os tempos verbais estão destinados a serem flexionados nos tempos presente, passado e futuro nos modos Indicativos e Subjuntivos. Além desses são trabalhadas as formas afirmativas e negativas propostas pelo modo Imperativo.

Num grande cartaz é produzido toda linha do tempo dos verbos, que servira de auxílio para essa atividade em grupo, sobre os tempos verbais em Língua Portuguesa.

Ao adentrarem à sala, os alunos se depararão com uma grande tabela possuindo a mesma linha dos tempos verbais estudada em aulas normais de gramática, o que já de início causa um certo desconforto, pois os alunos brasileiros são um pouco resistentes às regras gramaticais e questionam as formas e as dificuldades de se entender o grande número de tempos verbais que existem em Língua Portuguesa.

Até esse momento, não havia dito nada. Pedi que formassem os grupos separando os alunos imigrantes e que sentassem em suas mesas. Entreguei para cada grupo um grande tabuleiro no qual havia um caminho contendo alguns obstáculos.

As equipes foram formadas por cinco alunos em cada, sendo quatro jogadores e um juiz que possuirá todo o gabarito das perguntas que se encontrarão nos obstáculos pelo caminho do tabuleiro.

Os jogadores serão representados por um botão de camisa colorido, cada um com uma cor diferente.

O jogo começa com um membro do grupo lançando o dado para andar pelas casas do jogo, definidas no caminho dos verbos. No decorrer dos caminhos algumas casas vão

apresentar ordens a serem cumpridas e caso essas ordens não forem realizadas adequadamente o concorrente sofre a punição que será apresentada no próprio jogo, exatamente na casa em que parou do tabuleiro que sempre apresentará uma proposta, como no exemplo que segue:

<i>Partida</i>	2	<i>“Você chegou até aqui” – chegou está no presente ou no pretérito? – caso você acerte ande uma casa, caso você erre, volte duas casas.</i>	4
			5
	8	<i>“Está cansado! Pare um minuto!” – o modo verbal dessas frases é o Imperativo ou o Indicativo? – caso acerte pare apenas uma rodada, caso erre fique parado por duas rodadas.</i>	6
	<i>“Você irá a festa de Maria?” – o tempo em que o verbo aparece é presente, pretérito ou futuro? – caso acerte, você adiantará duas casas para chegar à festa, caso erre você voltará para o início do jogo, já que não vai a lugar algum.</i>		
	10	11	
		<i>Fale uma oração com o verbo PENSAR no Pretérito Perfeito do Modo Indicativo – se acertar ande uma casa, se errar volte uma casa.</i>	
		13	<i>Chegada</i>

As respostas (gabarito) estarão com um aluno que exercerá a função de juiz do grupo e vai auxiliando aos outros que estão no jogo sobre suas respostas para saber se ele volta, para, ou continua o caminho até o final do tabuleiro numa grande disputa.

Notei que em alguns grupos eles torciam, alguns discutiam, reclamavam; outros desistiam, depois voltavam. Para essa atividade não fiz nenhuma ressalva, não defini o papel dos alunos no jogo e não evidenciei o imigrante, deixei entender que iriam brincar e não estudar ou produzir um trabalho a ser entregue para avaliação.

Passei pelos grupos e pude ouvir os comentários e as tentativas de acertos as perguntas realizadas pelo tabuleiro, auxiliava alguns alunos quando necessário e aproveitava para conversar um pouco com todos sobre os verbos de ação, sobre os tempos verbais, e assim por diante.

O jogo aconteceu por algum tempo, quando alguém ganhava, assumia o papel de Juiz até que as informações fossem se esgotando e determinei um tempo para a finalização da atividade. Assim feito, pedi a alguns alunos estrangeiros que falassem um pouco sobre como eles entendiam, ou não, os verbos na Língua Portuguesa, e com exceção dos bolivianos – cujos verbos são muitos semelhantes aos nossos – os coreanos e libaneses tinham as mesmas dificuldades. Em suas línguas não há mudanças e nem diferentes tipos de tempos no verbo, disseram sobre as dificuldades de plural e singular, mesmo que essas questões não haviam sido levantadas durante o jogo, no tabuleiro.

Ouvi a todos e fiz alguns comentários sobre essas diferenças e também ouvi os alunos brasileiros que acham sua própria língua muito difícil, com muitas regras e que preferiam fazer textos a trabalhar com gramática normativa. Nesse momento levanto a importância do entendimento das regras para o uso nos textos, afirmo que a gramática é fundamental para uma boa escrita.

Procurei expor aos grupos que esse jogo trazia uma revisão geral da ideia do uso de verbos em textos o que diferenciava muito em outras etnias, principalmente entre os coreanos e libaneses, e que esse contato com a gramática normativa por meio do jogo era menos denso, mais agradável, uma forma nova de se entender o uso da gramática num contexto.

A conversa seguiu por mais algum tempo e discutimos sobre o bom uso do falar no comércio local, apontei que eram os verbos, os elementos fundamentais para um bom desenrolar de conversa e muito importante para vendas e compras.

Outras oficinas de verbos foram feitas novamente, apenas com trocas de funções e de questões no tabuleiro.

Corolário:

O jogo, além de divertido permitiu que o aluno, principalmente aqueles que não dominam a Língua Portuguesa, perceba a importância de entender o uso dos verbos com o intuito de conhecer sua função no texto. É o verbo o elemento mais importante para se definir a temporalidade textual.

O resultado do jogo foi muito positivo, pois muitas vezes cometiam erros que não vinham apenas dos alunos imigrantes, mas também dos brasileiros, o que nos leva a perceber a dificuldade de entender os tempos e modos verbais, e, como esses tempos e modos são ensinados no Ensino Fundamental serviam de alerta para os trabalhos que envolvessem os testes como Enem e vestibulares.

Segundo Castilho e Elias, 2012:

Para entendermos por que é verbo, precisaremos identificar suas propriedades gramaticais, semânticas e discursivas. O estudo dessas propriedades explicará como criamos e como usamos os verbos, distinguindo-os das demais classes de palavras de nossa língua. (CASTILHO e ELIAS, 2012, p. 129).

Para isso, é de grande importância que os alunos entendam a formação dos tempos e modos do verbo e assim saber usá-los na construção do texto, sem descartar os papéis semânticos e discursivos.

4.2.3. Jogando com as classes gramaticais: substantivos, artigos, adjetivos, pronomes, advérbios e preposições

A oficina que segue traz a revisão de seis das dez classes gramaticais. São elas: substantivo, artigo, adjetivo, pronome preposição e advérbio. Essas nomenclaturas estarão distribuídas em pequenas placas manipuladas pelo professor. Os alunos, em grupo, ouvirão a música “Diariamente”, sem ter contato com a letra que, em seguida, será exposta na lousa digital contendo algumas lacunas. Em seguida, os grupos escolherão representantes para irem

até o quadro completar a canção com palavras que devam ter ligação com as nomenclaturas que forem sorteadas (escritas nas pacas) – essas palavras não precisa ser as mesmas da canção ouvida, mas precisam dar coerência ao texto, até que se complete o quadro e percebam as colocações e escolhas feitas.

Objetivos:

O aluno será capaz de:

- compreender a utilização das diferentes classes gramaticais na prática, por meio do uso;
- identificar as nomenclaturas relacionando-as à palavras que as representam a fim de completar um texto com coerência;
- entender que cada palavra pertence a uma classe gramatical e que elas podem ou ser variáveis ou invariáveis;
- notar as possibilidades de derivação imprópria das palavras, de forma que uma classe gramatical pode exercer o papel de outro dentro de um determinado texto.

Materiais:

- cópia da música “diariamente” com as lacunas a serem completadas na lousa digital;
- cópia da música original para comparação;
- placas feitas com cartolina, contendo o nome das seis classes gramaticais.

Relato:

Assim que todos alunos entraram na sala de oficinas pedi que se formassem os grupos e que se misturassem – nesta altura das oficinas, já era sabido por todos que os alunos imigrantes deveriam estar espalhados pelos grupos de nativos – e assim aconteceu com bastante tranquilidade, sentaram-se e formaram cinco grupo sendo que quarto deles continham cinco alunos e um continha seis.

Depois dos grupos formados disse que a aula de hoje seria embasada nas classes morfológicas trabalhadas em sala de aula: substantivos, adjetivos, artigos, pronomes, preposições e advérbios. A primeira impressão foi ver no rosto de todos as decepções de ter

que retomar termos gramaticais, porém sabiam que a abordagem desses termos seria de uma forma diferenciada, mais lúdica, diferente do conteúdo tradicional apresentado nas aulas convencionais, o que, de certa forma, os tornaram menos resistentes.

Explico a todos que a base para a atividade daquele dia seria uma música escrita por José Fernandes Gomes dos Reis – chamada “Diariamente” e interpretada pela cantora Marisa Monte.

A primeira parte da atividade deveria ser a audição. Todos deveriam ouvir a música com a tenção, visto que era sabido por mim que não é uma música muito ouvida entre os jovens, propositalmente escolhida para essa atividade. Também falei que era muito importante ouvir com atenção pela quantidade de vocábulos que a canção apresentava e que a princípio, somente ouviriam, sem acompanhar o texto escrito e que, dentre essas diversas palavras ouvidas, estariam inseridas as classes gramaticais citadas para o trabalho desta aula.

Assim que ouvimos a música, essa foi pedida para ser tocada mais uma vez, já que não ouviríamos mais a mesma durante o processo de fazimento da proposta, assim o fiz. Terminando essa parte, deixei por um tempo que os alunos, nos grupos, comentassem sobre o que ouviram e tentassem entender a mensagem da canção escutada. Neste momento percebo a preocupação de alguns alunos estrangeiros, que quase nada entenderam, mas é notado uma atenção dos outros alunos do grupo para uma tentativa de esclarecimento, pois por menos que esses tenham compreendido a música, ainda assim, para os brasileiros, ela é faz mais sentido.

Na sequência, coloco na lousa digital a canção com determinadas lacunas, faltando algumas palavras, desta forma:

Diariamente

Jose Reis / Jose Fernando Gomes Dos Reis

Para calar a boca,

Pra lavar roupa, omo

Para viagem, jato

Para fazer contas, calculadora

..... o pneu na lona, jacaré

Para a pantalona, nesga

Para pular a, litoral

Para ter ponta, apontador
 Para o Pará e o Amazonas, látex
 Para parar na Pamplona, Assis
 Para trazer à tona, homem-rã
 Para melhor azeitona, Ibéria
 Para o presente da noiva, marzipã
 Para, o Conga, nacional
 Para o outono, a folha, exclusão
 Para embaixo da sombra,
 Para as coisas, dicionário
 Para que fiquem prontas, paciência
 Para dormir na fronha, madrigal
 Para brincar na gangorra, dois
 Para fazer toca, bobs
 Para beber uma coca, drops
 Para ferver uma sopa, graus
 Para a luz lá na roça, 220 volts
 Para vigias em ronda, café
 Para limpar, apagador
 Para beijo da moça, paladar
 Para uma voz muito rouca, hortelã
 Para a cor, ataúde
 Para a galocha, Verlon
 Para ser 'Mother',
 Para abrir a rosa, temporada
 Para aumentar a, sábado
 Para a cama mola, hóspede
 Para trancar bem a porta, cadeado
 Para que serve a calota, Volkswagen
 Para quem não acorda,
 Para a letra torta, pauta
 Para parecer mais nova, Avon
 Para os dias de, amnésia

Para estourar pipoca, barulho
Para quem se afoga, isopor
Para levar na escola, condução
Para os de folga, namorado
Para o automóvel que capota, guincho
Para fechar uma aposta, paraninfo
Para quem se comporta, brinde
Para a mulher que aborta,
Para saber a resposta, vide-o-verso
Para escolher a compota, Jundiaí
Para a menina que engorda, hipofagin
Para a comida das orcas,
Para o que toca
Para a água lá na poça
Para a mesa que vai ser posta
Para você, o que gosta,

Feito isso, observei a leitura de todos e respondi a algumas perguntas tais como: “O que é hipofagin?” sobre o significado de algumas palavras, também desconhecidas pelos alunos brasileiros.

Com todas as supostas dúvidas sobre o texto explicadas (ao menos aquilo que era possível e que não interferisse na dinâmica da atividade), notei que estavam todos preocupados com as ordens que deveriam seguir.

Explico que a atividade não dependia das exatas palavras que o texto original possuía, mas que dependia de uma coerência textual, visto que, o texto deveria fazer algum sentido quando as palavras fossem colocadas em seu interior.

Com isso, apresento a eles, seis placas feitas com cartolina que possuíam as nomenclaturas determinadas para a atividade em questão:

SUBSTANTIVO	PREPOSIÇÃO	CONJUNÇÃO
ADJETIVO	PRONOME	ADVÉRBIO

Em seguida expus que cada grupo deveria determinar que um membro participasse de cada vez para que houvesse um “rodízio”, incluindo os imigrantes – e principalmente eles – sendo assim o aluno viriam até a mesa, e pegariam uma carta aleatoriamente, sem ver o que nela está escrito, e a nomenclatura que estivesse escrita deveria ser representada por uma palavra que complementasse qualquer uma das lacunas existentes na canção.

A atenção à atividade passava a ficar mais complexa conforme as palavras fossem preenchendo os espaços porque essas palavras precisavam fazer sentido com o texto em si e respeitar as nomenclaturas sorteadas.

E assim, um de cada vez, ia até a mesa e pegava uma carta, dirigia-se até a lousa e fazia o preenchimento da lacuna, a equipe poderia apoiar o participante e essa pontuava quando a informação dada era correta.

A questão é que não tínhamos um número exato de palavras e nem sempre as nomenclaturas sorteadas possuíam mais de três ou quatro possibilidades para serem usadas o que fazia com que uma equipe passasse a vez para a próxima, perdendo a chance de pontuar. Esse processo vai até que toda a canção seja completada com as palavras corretamente distribuídas e com coerência, permitindo que o texto tenha sentido.

Durante toda atividade fiz o direcionamento daqueles que apresentavam mais dificuldade e perguntava ao grupo que estava no jogo se a palavra escolhida pelo participante estava empregada de forma correta. Com isso percebia o interesse dos alunos em participar da atividade e em memorizar as palavras e seu papel morfológico.

Terminada todas as lacunas, faço uma análise da situação, leio com eles o texto que foi produzido pela sala e aponto a equipe campeã. Na sequência, entrego a cada aluno o texto original e novamente ouvimos a canção e fazemos uma comparação entre os textos, a fim de entender como a música foi construída pelo autor e como a nossa canção foi construída.

Permiti que percebessem que em muitas lacunas os alunos usavam uma classe gramatical em vez de outra, mas que essas escolhas não causaram prejuízo ao texto escrito pela sala.

Diariamente

Jose Reis / Jose Fernando Gomes Dos Reis

Para calar a boca, rícino

Pra lavar a roupa, omo

Para viagem longa, jato

Para difíceis contas, calculadora

Para o pneu na lona, jacaré

Para a pantalona, nesga

Para pular a onda, litoral

Para lápis ter ponta, apontador

Para o Pará e o Amazonas, látex

Para parar na Pamplona, Assis

Para trazer à tona, homem-rã

Para a melhor azeitona, Ibéria

Para o presente da noiva, marzipã

Para Adidas, o Conga, nacional

Para o outono, a folha, exclusão

Para embaixo da sombra, guarda-sol

Para todas as coisas, dicionário

Para que fiquem prontas, paciência

Para dormir a fronha, madrigal

Para brincar na gangorra, dois

Para fazer uma toca, bobs

Para beber uma coca, drops

Para ferver uma sopa, graus

Para a luz lá na roça, duzentos e vinte volts

Para vigias em ronda, café
Para limpar a lousa, apagador
Para o beijo da moça, paladar
Para uma voz muito rouca, hortelã

Para a cor roxa, ataúde
Para a galocha, Verlon
Para ser 'Mother', melancia
Para abrir a rosa, temporada

Para aumentar a vitrola, sábado
Para a cama de mola, hóspede
Para trancar bem a porta, cadeado
Para que serve a calota, Volkswagen

Para quem não acorda, balde
Para a letra torta, pauta
Para parecer mais nova, Avon
Para os dias de prova, amnésia

Para estourar pipoca, barulho
Para quem se afoga, isopor
Para levar na escola, condução
Para os dias de folga, namorado

Para o automóvel que capota, guincho
Para fechar uma aposta, paraninfo
Para quem se comporta, brinde
Para a mulher que aborta, repouso

Para saber a resposta, vide-o-verso
Para escolher a compota, Jundiaí
Para a menina que engorda, hipofagin
Para a comida das orcas, krill

Para o telefone que toca
Para a água lá na poça

Para a mesa que vai ser posta
Para você, o que você gosta, diariamente

(<https://www.lettras.mus.br/marisa-monte/47279/>)

Corolário:

Toda a atividade foi de grande importância para que os alunos saibam que as palavras possuem regras para serem usadas, mas que também poderá ocorrer o processo de gramatização²¹.

Outra questão bastante relevante foi o uso de diferentes classes morfológicas ao mesmo tempo, no mesmo texto.

A percepção, principalmente dos alunos estrangeiros, foi muito positiva, puderam entender que as palavras não poderiam ocupar qualquer lugar em um texto e que é preciso organização para serem incluídas, isso é a norma que, segundo Bechara (1999):

contém tudo o que na língua não é fundamental, mas que é tradicional, comum e constante, ou, em outras palavras, tudo que diz “assim, e não de outra maneira”. É o plano de estruturação do saber idiomático que está mais próximo das realizações concretas. O sistema e a norma de uma língua funcional refletem a sua estrutura. (BECHARA, 1999, p. 42).

Com isso, nota-se que todos que falam e usam a Língua Portuguesa, assim como qualquer outra língua devem perceber que se exigem estruturas e normas para que essa seja construída e funcional, tanto na fala quanto na escrita.

²¹ Constitui uma concepção limitada da gramática, se levarmos em consideração estudos mais recentes sobre a gramatização, que é caracterizada como “o processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias que são hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, P. 65).

4.2.4. *Quebra-cabeça gramatical: análise sintática*

Uma das grandes necessidades gramaticais está no conhecimento das funções sintáticas dos termos, sejam eles; essenciais, integrantes ou acessórios.

Esta oficina propõe uma forma divertida de se conhecer esses elementos por meio da montagem de um quebra-cabeças, para isso, será separado a turma em grupos que receberão duas tabelas, uma com as nomenclaturas e outra com os exemplos (em posição espelhada). Nessa segunda, será colado uma imagem e depois recortado e trocado de grupos.

O objetivo dessa atividade está no encaixe perfeito de nomenclaturas e exemplos formando assim a imagem escolhida pelo adversário.

Objetivos:

O aluno será capaz de:

- entender que as frases e as orações possuam suas funções no texto;
- conhecer os termos fundamentais do uso da sintaxe e como usá-los;
- ligar exemplos com termos gramaticais, identificar elementos sintáticas;
- produzir um jogo, um brinquedo que ajude qualquer aluno a compreender as normas e como elas são usadas na prática.

Materiais:

- uma foto/imagem de revista que ocupe uma folha inteira de sulfite A1, para ser a base de recorte do quebra-cabeça;
- cartolina;
- cola, tesoura e canetas coloridas.
- uma folha de sulfite já quadriculada e preenchida com as nomenclaturas, sendo que, para cada grupo, é importante diferentes nomenclaturas, e/ou a mudança da ordem em alguns casos;

- uma outra folha, com a mesma formação, montar junto com os alunos respostas que correspondam ao jogo da tabela anterior, no entanto na direção oposta, como se as respostas fossem ficar frente a frente com suas nomenclaturas.

Tabela 1

OBJETO DIRETO	OBJETO INDIRETO
COMPLEMENTO NOMINAL	SUJEITO
PREDICATIVO DO SUJEITO	PREDICATIVO DO OBJETO
ADJUNTO ADNOMINAL	ADJUNTO ADVERBIAI

Tabela 2

Gosto <u>de maçã</u>.	Comi <u>maçã</u>.
<u>A maçã</u> é doce.	Este pesticida é prejudicial <u>à maçã</u>.
Eu considero isso <u>uma maçã</u>.	Aquela fruta é <u>uma maçã</u>.
A mosca pousou <u>na maçã</u>.	Torta <u>de maçã</u>.

Relato:

O início da atividade se deu no momento em que os alunos, ao adentrarem a sala de aula poderiam observar uma série de recortes de folhas de revistas com imagens diversas, todas disponíveis sobre as mesas da sala de oficina apresentando imagens que vão de animais à paisagens e flores, numa grande diversidade de formas e cores todas do mesmo tamanho (A4).

Neste momento busquei ter uma atenção destinada aos alunos estrangeiros que participariam daquela aula, dois coreanos, três libaneses, três bolivianos, nesta aula também havia dois chineses e um peruano, que, mesmo não sendo parte dos sujeitos estudados nesta tese, também tinham minha atenção voltada às suas atitudes, posturas e desenvolvimento na aula.

Deixei que todos os alunos mexessem nas imagens, vissem as gravuras e as manuseassem como quisessem, percebi que mostravam uns para os outros quando alguma coisa escrita ou imagem chamavam-lhes a atenção. Os estrangeiros, em sua maioria, conversavam entre os iguais e muitas vezes falavam sua língua, o que rapidamente chamava-lhes a atenção, pois, assim como em outras atividades de oficina, não se poderia falar outra língua que não fosse a portuguesa naquele espaço. E assim o fizeram, mesmo com dificuldade, porém, percebia que alguns “burlavam” essas regras discretamente.

Orientei-os, então, a sentarem-se em trios e pedi que nenhum estrangeiro de mesma etnia ficasse no mesmo grupo. Caminharam para os grupos procurando amigos afins e sentaram-se.

Pedi que o estrangeiro de cada grupo viesse até a mesa central, sobre a qual juntei todas as imagens e que escolhessem uma delas, aquela que iria representar o trio em que estava. Com isso feito, pedi que esses alunos me dissessem por que escolhera aquela imagem em especial, e cada um de seu modo fez sua explanação. Dentre eles, Raid, um jovem que já tem 19 anos, portanto um pouco mais velho que os outros mas que quis fazer o Ensino Médio novamente, aqui no Brasil, havia escolhido uma imagem cujo desenho era de um leão e então perguntei o porquê daquela escolha e ele informou que era “bicho da escola”, a princípio não entendi, questionei-o novamente e ele insistia na expressão “bicho da escola”, porém um dos alunos brasileiros fez a tradução dizendo que o leão era o animal símbolo do Sistema Anglo, logo esta foi a relação feito por Raid.

Assim que todos escolheram suas gravuras sentaram-se em seus grupos iniciamos o trabalho com minha apresentação da proposta, disse que faríamos um quebra-cabeças com a imagem escolhida.

Feito isso, os grupos receberam duas folhas impressas, sendo que uma trará as nomenclaturas do trabalho de sintaxe realizado em aulas comuns do curso dado pela manhã (tabela 1) e a outra com orações que trará uma palavra em destaque ou um grupo de palavras que exercerá uma função sintática correspondente as nomenclaturas da tabela 1 que deverá corresponder, sintaticamente, com as repostas da tabela 2, no caso do exemplo em questão destacamos a palavra maçã. (tabela 2).

Tabela 1

OBJETO DIRETO	OBJETO INDIRETO
COMPLEMENTO NOMINAL	SUJEITO
PREDICATIVO DO SUJEITO	PREDICATIVO DO OBJETO
ADJUNTO ADNOMINAL	ADJUNTO ADVERBIA

Tabela 2

Gosto <u>de maçã</u>.	Comi <u>maçã</u>.
<u>A maçã</u> é doce.	Este pesticida é prejudicial <u>à maçã</u>.
Eu considero isso <u>uma maçã</u>.	Aquela fruta é <u>uma maçã</u>.
A mosca pousou <u>na maçã</u>.	Torta <u>de maçã</u>.

Para que a atividade flua, a tabela 1 pode ser colada sobre um papel mais resistente, como uma cartolina, ou um pedaço de papelão, pois ela será a base da montagem do quebra-cabeças a ser construído. Após essa ordem cumprida, os alunos observariam que as respostas para as nomenclaturas apresentadas na tabela 2 se encontram em posição espelhada com relação a tabela 1 que propositalmente seria como uma, sobre a outra. Com isso, nas costas da tabela 2 inicia-se a colagem da imagem escolhida pelo grupo que deve ser depois recortada em peças que complementarão a tabela 1.

Assim, feito o jogo, os alunos fizeram a primeira montagem com seu próprio jogo e observaram que no final da atividade forma-se a gravura escolhida.

Pedi que colocassem as pequenas peças do quebra-cabeça, embaralhadas, em um saquinho plástico e que trocassem as peças e as bases de grupo. Também informo que eles não podem mexer enquanto todos não tiverem com um jogo em mãos. Autorizei que pegassem as peças e as colocassem sobre a mesa com o desenho virado para baixo, ou seja, eles montarão o quebra-cabeça pela análise sintática e não pela gravura, o que significa que a gravura fará o papel de gabarito da atividade, o que corresponde a: desenho correto, análise correta; desenho errado análise errada.

Orientei as turmas que era um jogo e que alguém iria ganhar, então aquele que primeiro montasse a imagem ganharia a atividade e um prêmio (doces, chocolates), mas que todos ganhariam, se conseguissem completar a imagem.

Os jovens, sejam eles estrangeiros ou brasileiros gostam da ideia de competição e sentem-se motivados a disputar entre si. Muito próprio da idade.

Ao meu sinal, após ter conferido todas as tabelas peço para que misturem as peças e troque os jogos. Ao fim de cada etapa, trocavam os jogos e com isso realizavam diversas análises sintáticas e montavam diferentes quebra-cabeças.

Observei por todo tempo a postura dos alunos estrangeiros que, a princípio, preocupava-se em entender os significados das frases e percebiam que uma palavra poderia ter funções diferentes na oração mesmo sendo sempre a mesma coisa, como no exemplo da palavra maçã.

Alguns tinham a curiosidade de ficar virando para tentar fazer o encaixe pelo desenho o que era logo punido por mim e por outros grupos que ficavam observando no intuito de ganharem o jogo e não permitirem trapaças.

Após o término da atividade levantamos um debate e conversamos sobre as dificuldades apresentadas, principalmente pelos alunos imigrantes e pudemos perceber o quanto era difícil a questão das nomenclaturas para todos eles, demonstravam muita dificuldade em relacionar e foram apoiados pelos alunos brasileiros durante toda construção da atividade. O jogo também foi considerado difícil por alguns brasileiros e muitas vezes, usavam mais por questão de eliminação do que por domínio gramatical, porém, apesar de todas essas colocações quanto as dificuldades, disseram que o jogo é uma grande forma de fazê-lo conhecer as regras gramaticais para que depois possam usá-las na construção de seus textos.

Corolário:

Ao preparar todo material necessário para este jogo usei a própria apostila que é trabalhada em sala de aula com os alunos e de lá retirei a grande maioria dos exemplos que foram usados para a atividade. Pude notar que poucos perceberam essa questão, o que prova que os alunos acabam realizando algumas atividades de gramática de forma mecânica sem pensar na ideia de contextualização, durante as aulas de gramática.

A fase em que os imigrantes trabalhavam juntos com os alunos brasileiros na montagem das respostas fez com que, de certa forma, estivessem observando as diferentes estruturas gramaticais que poderiam ser consideradas para aquela nomenclatura em questão.

Outra observação de muita importância foi o entendimento de que a morfologia, já trabalhada em outras oficinas, e a sintaxe apresentam diferenças dependendo da relação que mantêm as palavras do texto, ou seja, um **substantivo** se torna o **sujeito** ou o **objeto** de uma oração dentro de um texto e assim por diante.

De acordo com os estudos de Travaglia (2006):

O que queremos é que fique claro que o usuário da língua precisa saber (e sabe) muito mais do que apenas as regras de construção de frases para ter uma competência comunicativa e que faz parte da gramática da língua, muito mais do que aquilo de que a teoria linguística trata ao estudar os elementos da fonologia e fonética, da morfologia e da sintaxe. (TRAVAGLIA, 2006, p. 30)

Como vemos em Travaglia (2006), é importante que o aluno vá além daquilo que a gramática impõe, mas não se pode descartar o conhecimento gramatical, por menor que seja, por qualquer aluno estrangeiro ou nativo, esse, auxiliaria esse aluno a ter uma noção mais apurada da escrita e uma condição superior de produzir bons textos.

4.2.5. De olho nos homônimos e parônimos: homônimos e parônimos

Após entenderem que na Língua Portuguesa há palavras semelhantes com significados diferentes, essa oficina levanta a questão dos Homônimos e dos Parônimos partindo de uma ditado livre, sendo que os alunos, brasileiros e imigrantes, vão escrever da forma em que acharem correto e em seguida receberão uma lista, apresentando apenas as palavras, e não seus significado para que percebam que elas podem ser escritas de diferentes maneiras, um exemplo “AUTO” e “ALTO”. Desta forma, formarão frases com as palavras recebidas procurando adequar a um significado que será lido e discutido com todo grupo e só assim todos receberão uma lista com os significados corretos das palavras e poderão fazer suas correções e ter o entendimento de seus verbetes.

Objetivos:

O aluno será capaz de:

- notar a importância das palavras na construção de um de um texto;
- conhecer diversas palavras que possuem sons e estruturas semelhantes mas com significados diferentes;
- produzir algumas frases ou pequenos textos que se insiram essas palavras como dedução de acordo com a ideia que o aluno tem sobre ela e depois pesquisar seus significados para fazer as comparações necessárias;
- perceber por meio da leitura que uma palavra mal empregada pode prejudicar todo um texto.

Materiais:

- lista com algumas palavras parônimas e homônimos;
- lista com os mesmos parônimos e homônimos e seus significados;
- uma folha pautada para o ditado;
- uma folha pautada produção de frases;
- uma folha pautada para as correções necessárias.

Relato:

A oficina desta semana iniciou-se sem grandes surpresas visuais, ao adentrarem apenas perceberam que não haviam as mesas de grupo, mas três fileiras de carteiras compostas por duplas, então pedi que todos fossem se acomodando e se organizando por afinidades e que nenhum aluno imigrante ficasse junto com outro de mesma etnia, nem de etnias diferentes das que não fossem os brasileiros. Para essa atividade os alunos brasileiros seriam os grandes responsáveis em auxiliar os alunos de outras nacionalidades.

Alertei-os de que hoje nossa aula iniciaria com um ditado, o que para alguns alunos era um novo termo e percebi que os brasileiros procuravam explicar o significado da palavra e qual seria o procedimento que eu tomaria, porém informei que ditaria mais de uma vez a

mesma palavra, ou algumas palavras muito semelhantes, entretanto, ao escrevê-las não poderiam apresentar a mesma grafia, então inicie as primeiras palavras de forma geral para que compreendessem melhor a proposta. Com isso, ditei: AUTO e ALTO, depois escrevi essas palavras na lousa e pedi que copiassem, não falei nada sobre significados, apenas pedi que alguns alunos as lessem e os questioneei sobre se achavam se ambas as palavras possuísem os mesmos significados, e, certamente, disseram que não. Nada disse, apenas os preparei para as palavras seguintes, presentes na tabela que segue:

ABSOLVER – ABSORVER – ACENDER – ASCENDER – ALTO – AUTO – CENSO – SENSO – CONCERTO – CONSERTO – COSER – COZER – DELATAR – DILATAR
--

Feito isso, percebo que alguns ficam na dúvida se as palavras ditadas se escreviam com “S” ou com “C”, se usa-se “L” ou “U” e deixei que eles escrevessem da forma que quisessem sem interrupção ou qualquer outro tipo de intervenção, procurei orientá-los para que converse com a dupla e chegassem a um consenso, e insisti em dizer que as palavras são diferentes em sua forma de escrever.

Terminado esse ditado, perguntei às duplas como escreveram e pedi que alguns fossem ao quadro colocar as palavras que usaram em seus ditados, neste momento percebo que os parônimos e os homônimos foram construídos e afirmo que não há erro em nenhum dos casos, e digo isso a eles, pois existem palavras que são escritas daquelas formas. Então, pedi que construíssem frases com as palavras que escreveram em seus ditados, antes, porém, orientei que da mesma forma que há palavras que possuem sons semelhantes e são escritas de formas diferentes e de palavras que também são escritas diferentes, mas que possuem o mesmo som também, muitas delas, por sua vez, possuirão significados distintos. Permiti que e sentissem livres para discutir com seus parceiros de duplas e construir períodos que sejam considerados, por eles, coerentes com as palavras escritas.

Após um tempo previamente determinado por mim, fizemos as leituras da produção de algumas duplas. Aproveitei para pedi que os estrangeiros fizessem as leituras e que fossem apoiados pelo seu parceiro, mas que além da leitura, antes me dissesse o que significaria a palavra usada para aquela frase em especial.

Duas explanações chamaram-me a atenção. Sumaya disse que a palavra ALTO era igual o som usado na língua árabe e que nesse caso seria que alguém tinha um “tamanho grande”. Disse a ela que tinha razão, que palavras que possuíam essa estrutura Al, El, eram de origem árabe e que a pronúncia deveria ser como a que ela produzia (linguodental) e que estava de parabéns em relação a sua explicação. Outro caso foi a apresentação de David, um aluno boliviano que apresentava dificuldade em falar as palavras ABSORVER e ABSOLVER. Para ele, a dificuldade estava na articulação da palavra: dizer ABSORVER era impossível, pois não produzia os diferentes sons de “R” e “L”. Todavia, ele percebeu que tinha, sim, distinção em seus significados, visto serem as grafias diferentes de uma e outra. O grupo de estrangeiros necessitava ver a palavra escrita para notar a diferença, então assim o fiz. O que percebemos desse fato foi que a língua falada, para esta situação, não dava conta de resolver o problema, precisávamos, sim, da língua escrita.

Levantamos um pequeno debate do porquê da escolha daqueles significados, e assim se deu a conversa, e perguntei se alguém concordava ou discordava do exemplo do outro quando esses se divergiam em relação às mesmas palavras.

Pude observar a participação de alunos estrangeiros que pela primeira vez se manifestaram abertamente e colocaram-se, para eles a relação dos desenhos da escrita, de sons iguais ou parecidos e de significados diferentes era muito complicado.

Um dos alunos coreanos, Lucas, inclusive levantou a possibilidade do porquê não poderia significar a mesma coisa, se tinham o mesmo som e a semelhança ou igualdade da escrita. Mostrou-se inconformado com isso.

Após longa conversa distribuí para cada dupla a tabela com os diferentes parônimos e Homônimos e seus significados como o modelo a seguir:

ABSOLVER	Inocentar, relevar da culpa
ABSORVER	Embeber em si, esgotar
ACENDER	Atear (fogo), inflamar
ASCENDER	Subir, elevar-se
ALTO	De grande extensão vertical, elevado, grande
AUTO	Ato público, registro escrito em um ato
CENSO	Alistamento, recenseamento, contagem
SENSO	Entendimento, juízo, tino
CONCERTO	Acerto, combinação, composição
CONCERTO	Reparo, remendo, restauração
COSER	Costurar, ligar, unir
COZER	Cozinhar, preparar
DELATAR	Denunciar, revelar crime ou delito, acusar
DILATAR	Alargar, estender; adiar, diferir

Percebi que muitos acabam achando engraçadas as frases que escreveram em relação ao significado dessas palavras, além de notar, mais uma vez o inconformismo do aluno coreano, que pôde ver que muitas dessas palavras não têm nenhuma proximidade dos significados entre os vocábulos semelhantes, ou iguais.

Pedi que, para a próxima semana, novas frases fossem construídas, porém trazendo a ideia de sentido correto dos significados das palavras já em mãos e assim conclui essa oficina.

Corolário

O trabalho com diferentes palavras é sempre uma tarefa importante para o aluno entender que os vocábulos são de grande relevância na formação do texto e na ideia que ele pode permitir para que se entenda um contexto ainda maior.

O estudo com os parônimos e homônimos nos remete diretamente ao conhecimento dos significados, da forma e da gramática, mas acima de tudo do trabalho semântico dentro do texto a ser escrito pelos alunos ou apenas lidos por eles.

Há um grande número de parônimos e homônimos em Língua Portuguesa, e para um aluno estrangeiro, que tem como principal objetivo aprender esta língua, esse será mais um obstáculo para seu aprendizado e, certamente irá se depara com dificuldade, uma vez que os sons se identificam, as escritas se assemelham, os significados são completamente diferentes, e assim por diante. Entender Parônimos e Homônimos é o fato de haver palavras na forma e diferenças no significado, e que esses dão margens para erros de impropriedades lexicais MARCUSCHI (1983).

Esses erros apontados por Marcuschi são comuns numa atividade como essa. Malgrado o erro, as tentativas levam o aluno à compreensão do fato e, por consequência, ao acerto. E justamente esse processo tentativa/erro/tentativa/acerto é que faz a atividade progredir.

4.3. Oficina de Língua Portuguesa: paródia

Há diferentes formas de gravarmos em nossa memória algum conhecimento necessário para que se leve consigo algum conceito, seja ele de texto ou até mesmo uma regra gramatical. A música, sem dúvida, é uma dessas formas, pois está muito próxima à vida dos adolescentes e torna-se uma atração para que as aulas sejam mais divertidas, proporcionando um bom desenvolvimento linguístico, facilitando, também, a compreensão para alguns alunos estrangeiros.

Os jovens, de modo geral, estão muito ligados à música, de diferentes estilos e artistas. É possível observarmos que, em todos os lugares, eles – os jovens – andam com seus celulares ligados e seus fones nos ouvidos.

Pensando nessa questão a ideia de fazer paródias para algumas canções poderia unir duas possibilidades: ouvir músicas, também na sala de aula, e aprender conteúdos necessários para seu conhecimento linguístico, e assim, aproximar ainda mais os alunos imigrantes da realidade linguística do Português, de forma agradável.

Apresentaremos, a seguir, cinco oficinas em que se trabalharam tais paródias, sempre com composições conhecidas pela maioria dos alunos. São elas:

Paródia	Música base
Sujeito	Whisky a go go – Roupas Nova Anexo 1
Predicado	Balada – Gustavo Lima Anexo 2
Bem “facinho”	Despacito – Luis Fonsi Anexo 3
É preciso a regência saber	É preciso saber viver – Titãs Anexo 4
Texto!	O sol – Jota Quest Anexo 5

4.3.1. *Análise sintática: tipos de sujeito*

Ensinar a sintaxe para o imigrante, assim como para os alunos brasileiros não é fácil, sempre há uma resistência no trabalho com gramática, sendo assim, uma das opções escolhidas para dar início a uma aula de sintaxe foi fazer com que os alunos entendessem que o “sujeito” da oração no período simples apresenta um papel muito importante, pois é sobre ele que informamos algo, seja a respeito de uma ação ou de um estado.

E como encontrar esse sujeito na oração? Essa resposta dependerá de como perguntar à ação desempenhada por ele, e aí saber se ele é simples, composto, oculto/elíptico, indeterminado ou inexistente – nomenclaturas dadas obrigatoriamente dentro do sistema de ensino utilizado pelo Colégio no qual trabalhamos – mas para essas respostas, teremos essa paródia que trata da ideia de sua formação, apresentando a estrutura que há para definir cada sujeitos.

Observe:

Sujeito

*Se o **sujeito** só contém um núcleo*

*Ele é **simples**, não composto, não*

*Porque o **composto** contém mais de um núcleo*

Preste atenção nesta explicação

*Pois o **Oculto** não está na frase, mas ele é fácil de identificar*

Será só EU ou seremos NÓS

Não é possível mais se complicar

*E o **Indeterminado**, o sujeito agora se escondeu*

*Não é **identificado**, não sabem se foi ELE ou EU*

*E se o **sujeito** não aparecer*

E se oração, dele não depender

Choveu

Ventou

***Inexistente** virou.*

Percebe-se que as formações estruturais do sujeito são apresentadas de forma bastante claras e divertidas, partindo do princípio de como esses elementos sintáticos podem aparecer em um texto.

As nomenclaturas, são importantes para essa aula, o fato de falarmos e indicarmos deste modo permitirá que alunos brasileiros e imigrantes, destacando os libaneses e coreanos cujas línguas apresentam uma estrutura muito diferente da falada no Brasil, memorizem essa

estrutura sintática e consiga identificá-la em qualquer situação dentro de uma oração ou texto. Mesmo sabendo que há algumas particularidades, é possível que os alunos tenham uma grande noção do uso do sujeito de forma animada e com musicalidade.

Explicação do texto:

Iniciei a explicação desta letra, apresentando que há, na Língua Portuguesa cinco tipos de sujeitos e que cada um tem uma particularidade diferente. Para isso é importante destacar as partes que a música apresenta iniciando pelos primeiros versos

*“Se o **sujeito** só contém um núcleo
Ele é **simples**, ...”*

Nesta parte pode-se perceber que se o sujeito é aquele que transmite uma informação, e percebe-se neste conteúdo, em específico, que ele (sujeito) é aquilo que vemos e não que entendemos – vemos uma palavra, é sujeito simples, vemos mais de uma palavra, sujeito composto e assim por diante – neste caso, será considerado simples pelo fato de apresentar apenas um núcleo.

*“...o **composto** contém mais de um núcleo”*

Exemplos desta forma facilitam o entendimento do aluno, visto que o estrangeiro precisa de elementos mais concretos para que possam perceber essas diferenças.

A explicação da paródia segue com a apresentação dos sujeitos que não aparecem na oração, mas que existem e que possamos confirmar essa existência, sendo que o sujeito oculto é detectado mesmo não estando na oração, enquanto o sujeito indeterminado não se torna possível sua identificação, mas é comprovado sua existência pelo contexto

*Pois o **Oculto** não está na frase, mas ele é fácil de identificar
Será só EU ou seremos NÓS*

Não é possível mais se complicar

E o Indeterminado, o sujeito agora se escondeu

Não é identificado, não sabem se foi ELE ou EU

Para os alunos imigrantes, a música determina a formação dos sujeitos e indica suas nomenclaturas, por mais que os ritmos possam não ser muito conhecidos por eles, o uso da canção auxilia não apenas no aprendizado da formação desses sujeitos em questão mas também na formação da fonologia que passam a expressar.

Em seguida aponto o uso do sujeito inexistente e exploro, para facilitar a compreensão dos estrangeiros os fenômenos naturais destacando verbos como “chover” e “ventar” para ilustrar essa ideia, também acrescento que podemos simplesmente considerar uma “oração sem sujeito”.

Neste momento não entro nas questões dos verbos impessoais como “haver”, “fazer” para que não se compliquem com a ideia da não existência. Casos como esses exigem desses alunos um conhecimento mais apurado da Língua Portuguesa.

E se o sujeito não aparecer

E se oração, dele não depender

Choveu

Ventou

Inexistente virou.

Nesse momento, porém, é preciso entender que o entendimento e prática dessas nomenclaturas não serão de imediato e que as normas de uso acontecerão gradativamente.

Os critérios de qualidade de que se vale a gramática normativa são, muitas vezes, problemáticos e com frequência, nada tem a ver com a realidade da língua em si. (TRAVAGLIA, 2006).

Por esse motivo, o trabalho alternativo do ensino de língua, por meio da paródia cantada, torna-se um grande trunfo para minhas aulas.

4.3.2. *Análise sintática: tipos de predicado*

O predicado, por ser as respostas apresentadas ao sujeito, também podem aparecer de diferentes formas, é ele o principal elemento da oração, o grupo que determina a situação do sujeito e o termo que o define, também visto como grupo verbal que compõe o período simples.

Sendo assim, é de grande importância que o aluno de diferentes origens, entendam que na Língua Portuguesa existam alguns critérios para que as ideias sejam construídas e o texto seja coeso dando a ele os ideais sentidos (coesão).

Predicado

Eu já achei o sujeito e os adjuntos

*O que sobra é **predicado** tudo muito bom*

*Se o sujeito pratica **AÇÃO** ele é verbal (PV)*

*mas se ele **SOFRE** vai ser nominal (PN)*

verbo de ação o predicado é verbal

e de estado vai ser nominal

o ser, estar, permanecer, ficar

Tchê, tchê, rerê tchê....

Se forem os dois o que vai ser (PVN)

Se você, se ligar, vai saber

O predicado achar

O VL (verbo de ligação), o VI,(verbo intransitivo) VT (verbo transitivo OD e OI)

Você vai ler....

verbo de ação o predicado é verbal

e de estado vai ser nominal

o ser, estar, permanecer, ficar

Importante destacar nesta letra que o enfoque se deu em como são formados os predicados e qual a visão necessária do aluno para que esse seja encontrado e classificado, além de perceber sua função como termo fundamental de uma oração/texto.

A partir do momento que este se identifica e conhece o sujeito de uma oração passa a perceber as ações ou estados que estão ligados a ele.

Sendo assim, são apresentados os três tipos de predicados existentes: o verbal, o nominal e o verbo nominal, apontando esse último muito superficialmente devido sua complexidade – o que não impede de ser ensinado com maior detalhe em outro momento.

É necessário que cada parte da música seja explicada individualmente para que entendam os objetivos dessa canção e em cima dela segam o caminho para as análises sintáticas.

Explicação do texto:

Iniciei essa aula mostrando que o predicado em Língua Portuguesa está diferenciado em três tipos, sendo que dois são usados com mais frequências e são eles que iremos destacar nesta canção.

A escolha da melodia partiu dos alunos brasileiros que curtem o “sertanejo universitário” com ritmo “balada”, queriam que a aula fosse mais animada e juntos – eu e um grupo de alunos – elaboramos toda a letra em cima da melodia, então, escolhida.

Partimos da ideia que para se achar um predicado na oração precisamos identificar primeiro o sujeito e dele o núcleo, para que entendamos também sua nomenclatura, e mostrar que os termos que se encontram no mesmo grupo e que estão ligados ao núcleo são Adjuntos adnominais

Eu já achei o sujeito e os adjuntos

*O que sobra é **predicado** tudo muito bom*

A partir deste instante, a ideia de ação e estado de um verbo passa a ser apontada como uma forma de identificar o predicado, e como já informado, destacamos o predicado verbal e o predicado nominal pela relação que ele tem por meio do verbo para esses casos iniciais, a princípio.

*Se o sujeito pratica **AÇÃO** ele é verbal (PV)*

*mas se ele **SOFRE** vai ser nominal (PN)*

Aponto a ideia de que os verbos que indicam uma ação serão formadores do predicado verbal (PV) e portanto, núcleo desse predicado; enquanto o predicado nominal (PN) será visto como “estado”, nesse caso faço uma explicação mais definida do verbo de ligação, para que não fiquem na impressão de que esse verso só “sofra” uma ação, mas que também possa ser uma situação do sujeito da oração, e que essas informações não estão na canção por conta da musicalidade, rimas e questões do gênero. Para isso, apresentamos alguns dos principais verbos de ligação como “ser, estar, permanecer, ficar” e descrevo seu papel na oração, deixando claro que, neste caso, o núcleo do predicado nominal deverá ser o nome, aquele que dará uma característica ao sujeito e que se encontra no predicado ligado, apenas, pelo verbo de ligação é que chamamos de predicativo do sujeito (PS).

verbo de ação o predicado é verbal

e de estado vai ser nominal

o ser, estar, permanecer, ficar

Dando continuidade à apresentação da música, destaquei a ideia de que se numa oração houver um verbo de ação e ao mesmo tempo um predicativo do sujeito teremos um predicado verbo-nominal (PVN) e não me aprofundo nesta questão, para que os outros

predicados tornem-se o destaque desta aula e seus conceitos sejam absorvidos, deixando as explicações do PVN para um outro momento.

Tchê, tchê, rerê tchê....

Se forem os dois o que vai ser (PVN)

O principal momento da aula, acontece neste trecho que segue da canção, pois é apresentado que o verbo é o principal elemento de uma oração é que ele pode ser representado, até este momento, como PV e PN, mas que para isso é preciso entender a dinâmica destes verbos.

A formação do predicado verbal está no apoio do verbo que pode ser visto como completo e não necessitar de um apoio (complemento) para ser entendido. A esse verbo chamamos de verbo intransitivo (VI) e digo que ele não precisa “continuar na estrada, como se fosse um carro (Ele não precisa seguir trânsito), porém, se o verbo da oração não tiver sentido completo para frase, precisamos fazer com que ele siga “o trânsito”, logo esse verbo será transitivo (VT) e precisará de um complemento que daremos o nome de “objeto”. Também não entro nos detalhes sobre objetos diretos e indiretos, mas aponto a ideia da necessidade de continuidade para que a informação seja dada adequadamente, principalmente para o grupo de imigrantes, que podem e fazem uma grande confusão, a princípio, mas que com o tempo passam a memorizar as regras devido a canção.

Se você, se ligar, vai saber

O predicado achar

O VL (verbo de ligação), o VI,(verbo intransitivo) VT (verbo transitivo OBJETO)

Você vai ler...

verbo de ação o predicado é verbal

e de estado vai ser nominal

o ser, estar, permanecer, ficar

Alguns alunos, mais desenvolvidos, aproveitam a animação da canção e da aula para cantarem e executarem coreografias. Os estrangeiros acabam aceitando a brincadeira e entram na dinâmica daqueles.

4.3.3. Tonicidade: sílaba tônica

Diferente de muitas outras línguas, a Língua Portuguesa apresenta algumas particularidades específicas como a tonicidades das sílabas e o uso de acentuação para que esta tonicidade seja identificada em alguns vocábulos.

Em relação às línguas trabalhadas nesta tese, apenas a língua espanhola, falada pelos bolivianos, é a que mais se aproxima de nossa escrita, são muito semelhantes ao conceito de tonicidade, porém algumas regras se divergem chegando a serem opostas como por exemplo nas palavras “historia” e “geografia” cujos acentos aparecem de formas bem marcantes. Outro caso é a utilização de uma sílaba tônica que aparece na quarta sílaba “anti-antipenúltima”: “devuélvemela” (devolva ela para mim), o acento cai na 4ª sílaba quando o verbo está no imperativo e os pronomes se unem, casos assim, nunca acontecem na Língua Portuguesa.

Bem “Facinho”

Se, uma palavra você tiver que escrever

Lembre-se que a tônica é a forte

E, às vezes você terá, também, que usar

Um acento para reforçar

Oh... a oxítona é sempre a última

Paroxítona sempre a penúltima

Você precisa entender o ritmo

*Já, existe outro **sempre a acentuar***

É muito fácil de se encontrar

Ela aparece, mas não existe muitos

Proparoxítona

Tem que acentuar as proparoxítonas

Nunca se esqueça dessa nossa rima

Use um acento e logo isso termina (duas vezes)

Quero ver usar as formas nesse mesmo ritmo

Saber que sempre há uma tônica

Nas palavras que eu digo

Não saber usar acentos será um perigo

Ele marca o som das sílabas

Dando a elas o sentido

Se te dizer pra acentuá-lo

E você for negá-lo

Vai ser prejudicado

Pois é preciso usá-lo

E saiba que as palavras

Quando erradas leva BOMBA!

E não acentuá-las se preciso leva BOMBA!

Facinho, facinho, tudo bem facinho

Veja as palavras, separe-as direitinho

Quando “ter” certeza

Escreva, leia, entenda

Reveja a regras, use-as com destreza.

É facinho!

Quero que reveja tudo bonitinho

As palavras são formadas em pedacinhos

Para que entenda que existe um ritmo (duas vezes)

Para os alunos estrangeiros, a tonicidade das palavras em português são de grandes dificuldades e quando pronunciadas por eles apresentam diferentes “sotaques”. Nesse caso a música faz um papel de excelência para o entendimento e a compreensão das sílabas e palavras faladas no Brasil.

Explicação do texto:

Esta aula traz um enfoque importante na tonicidade das palavras em Português, uma vez que para muitos estrangeiros a escrita e a fonologia se apresentam de formas bem diferentes.

Ao iniciar a explicação da canção é fundamental apresentar o alfabeto usado pelos brasileiros e a ideia de as sílabas são formadas pelas combinações desse alfabeto, formando assim, palavras, depois frases, períodos e assim por diante.

Se, uma palavra você tiver que escrever

Lembre-se que a tônica é a forte

E, às vezes você terá, também, que usar

Um acento para reforçar

Esse trecho da canção permite que os alunos brasileiros e eu passamos fazer uma breve apresentação de que toda palavra da nossa língua possui uma *sílaba tônica*, por ser a mais forte, e todas as outras sílabas serão chamadas *átonas* – fracas.

Quero ver usar as formas nesse mesmo ritmo

Saber que sempre há uma tônica

Nas palavras que eu digo

Outra situação importante a ser destacada nesse momento é que algumas palavras em português possuem acentos e se esse for o caso, esse acento está na sílaba tônica e nunca na átona

Oh... a oxítona é sempre a última

Paroxítona sempre a penúltima

Você precisa entender o ritmo

Em primeira instância, a canção explora as palavras oxítonas e as paroxítonas e é muito importante pontuar que o objetivo dessa paródia não é falar sobre acentuação gráfica, mas sobre a *tonicidade* e pronúncia das palavras da Língua Portuguesa. Com essa informação, mostro que sempre que a sílaba forte ou tônica for a última se chamará oxítona e se for a penúltima paroxítona, mostrando que é uma questão do próprio ritmo em que a palavra discorre.

As oxítonas e as paroxítonas podem ou não estar acentuadas, como dito anteriormente, tudo dependerá de uma questão de regras de acentuação, que aprenderão em breve, após entender essa aula.

Porém, há em nossas palavras uma classificação de tonicidade – proparoxítona – que, por regra sempre será acentuada, independentemente de qual seja ela e a sílaba tônica será a antepenúltima da palavra.

Dentre as palavras da Língua Portuguesa, as proparoxítonas são as que se encontram em menor número.

*Já, existe outro **sempre a acentuar***

É muito fácil de se encontrar

Ela aparece, mas não existe muitos

Proparoxítona

Tem que acentuar as proparoxítonas

Nunca se esqueça dessa nossa rima

Use um acento e logo isso termina (duas vezes)

As palavras quando acentuadas devem ser entendidas como uma necessidade para sua fonética, em relação aos sons “abertos” ou “fechados”. O não uso de acentos quando necessário causa erro em sua tonicidade, pois, é o acento o marcador da sílaba tônica nesses casos.

Não saber usar acentos será um perigo

Ele marca o som das sílabas

Dando a elas o sentido

Se te dizer pra acentuá-lo

E você for negá-lo

Vai ser prejudicado

Pois é preciso usá-lo

E saiba que as palavras

Quando erradas leva BOMBA!

E não acentuá-las se preciso leva BOMBA!

A expressão “leva BOMBA” é muito comum entre os alunos brasileiros, o que significa que ele pode ser punido pelo erro cometido. Os estrangeiros gostam muito desse trecho da canção, pois é de grande ênfase na pronúncia e os alunos brasileiros fazem gestos como se fosse um “soco” no ar na palavra “BOMBA”.

Por meio dessas informações todos percebem que as palavras devem seguir regras como em qualquer outra língua, com isso a paródia afirma ser fácil o uso das palavras e de como pronunciá-las em Língua Portuguesa.

É facinho!

Quero que reveja tudo bonitinho

As palavras são formadas em pedacinhos

Para que entenda que existe um ritmo (duas vezes)

A utilização de uma melodia moderna e que aparece nas “paradas de sucesso” causa a curiosidade e vontade de cantar, com isso o uso de regras gramaticais nessas paródias torna a aula mais dinâmica.

Importante destacar que esta paródia tem como principal objetivo mostrar que as palavras na Língua Portuguesa são formadas por sílabas que aparece na música como pedacinhos ***“As palavras são formadas em pedacinhos”*** classificadas em três diferentes tonicidades por meio de um sistema fonético e etimológico como afirma Martino (2016):

O sistema fonético (ou sônico) consiste na exata e fiel figuração dos sons, escrevendo as palavras tal qual se pronunciam. Excluindo da representação gráfica qualquer letra que não tenha valor prosódico e acrescentando outras para que se represente a exata pronúncia (...).

O sistema etimológico representa as palavras de acordo com a grafia de origem, reproduzindo todas as letras do étimo, embora não sejam pronunciadas (...) (MARTINO, 2016, p.40)

Sendo assim, ao observarem a música entenderão que o uso da fonética e da etimologia são fundamentais para a formação da palavra e com isso terão facilidades em entender alguns critérios de sua formação.

4.3.4. *Sintaxe*: regência verbal

Quando um termo – verbo ou nome – exige a presença de outro, ele se chama regente ou subordinante; os que complementam a sua significação chamam-se regidos ou subordinados e assim são construídos os sentidos das orações que compõem um texto. (CEREJA e COCHAR, 2009).

Há verbos que admitem mais de uma regência e para que alunos imigrantes e, até mesmo brasileiros entendam esse processo é bastante complexo. Muitas vezes, as preposições são esquecidas e a língua não segue a norma padrão tornando-se livre. Nesse caso, é de grande importância entender que regras são estipuladas e feitas para que os verbos, nesse caso, sejam representados de acordo com o que se deseja sobre ele.

Podemos entender melhor essa função observando o texto escrito pelo professor Sergio Nogueira:

Salvem as preposições!

Coitada da preposição! Como é maltratada! Quando não é mal usada, é esquecida.

Em nossas rádios, é frequente ouvirmos: “Esta é a música que o povo gosta!”.

Quem não gosta sou eu, ora, se você gosta de alguma coisa, se o povo gosta de música, o certo é: “Esta é a música de que o povo gosta!”

Se você achou estranho ou feio, há outra opção: “Esta é a música da qual o povo gosta!”.

Você decide qual pronome relativo vai usar, mas não esqueça a preposição.

Erro semelhante ocorria num anúncio comercial: “Esta é a marca que o mundo confia.”

Eu perdi a confiança! A regência do verbo CONFIAR exige a preposição em. O certo é: “Esta é a marca em que o mundo confia.”

Outro exemplo errado acontece em cartas comerciais: “segue anexo o documento a que você se refere em sua última carta.”

O verbo REFERIR pede a preposição a. O certo é: “Segue anexo o documento a que você se refere em sua última carta.”

Mais um: “E o Brasil acabou chegando ao gol que tanto precisava.”

Pelo visto, não precisava tanto. O gol deve ter sido ilegal. Se você precisa de alguma coisa, se o Brasil precisava do gol, o certo é: “E o Brasil acabou chegando ao gol de que (ou do qual) tanto precisava.”

Visto desta forma, o uso de preposição apresenta uma importante função para construção do sentido e da regência do verbo proposto.

Vejamos como a paródia a seguir pode fazer com que entendamos algumas funções da preposição e do sentido que elas oferecem ao verbo em questão.

É preciso a regência saber

Quem me dera se a língua

Não houvesse regra, não

Ia ser muito mais fácil

Ou uma grande confusão

*É por isso que a **regência***

Surge para resolver

É preciso a regência saber

Aspira se for o ar, não terá preposição

Mas se for de “desejar” use o “a” de obrigação

Namorar “com” alguém é junto

Não te compromete, não

Namorar com “o” é “ficar” com o seu lindo gato.

É preciso a regência saber (três vezes)

Assistir “a” um programa

Exige a preposição

Mas se for “cuidar” de alguém
Ela não é usada, não
Visar como “mirar” é direto, veja então
Se “pretender” leva preposição
É por isso que alguns verbos
Vem com sua regra, então
Para ir eu uso “a”
E estar “em”, meu irmão
Você pode não errar
Preste sempre atenção
Observe a preposição
É preciso a regência saber (três vezes)

Aprender regência é uma das estruturas mais difíceis para, principalmente, os alunos que não são brasileiros, visto que para os nativos o uso da informalidade sobre a regência é muito comum.

Há palavras que se utilizam da preposição para se ligarem aos seus complementos; e, dependendo da preposição empregada, pode haver mudança no sentido das palavras envolvidas no processo sintático regencial. Falantes do português no Brasil tratam o assunto como uma situação sem regras, como ao dizer; “assisti o jogo ontem”. Muitos gramáticos não aceitam situações como essas, porém, já há aqueles que, de certa forma, entendem como uma língua usual, do dia a dia.

Explicação do texto:

Introduzi a aula alertando a todos que em Língua Portuguesa alguns verbos vão possuir diferentes significados e o responsável por isso é o uso ou não de uma preposição, além disso busco apresentar que uma língua sem regras não possui uma estrutura e aproveito

para ouvir alunos estrangeiros tentarem explicar um pouco sobre os verbos de sua língua e, percebemos que com exceção dos verbos em espanhol, os que são usados pelos coreanos e pelos libaneses não são conjugados, além de terem significados definidos.

Para esse momento, então, apresento a regência e explico que é ela, a parte da gramática (forma) que vai trabalhar com esses verbos seguidos ou não de preposições e que vai permitir essas transformações de sentido em relação ao restante do texto (termo regido)

Quem me dera se a língua

Não houvesse regra, não

Ia ser muito mais fácil

Ou uma grande confusão

*É por isso que a **regência***

Surge para resolver

É preciso a regência saber

Alguns verbos são escolhidos pelos alunos brasileiros, os mais comuns entre eles e aqueles que as apostilas de gramática costumam usar como modelos, assim disponho esses verbos na lousa e inicio uma explicação geral de como podemos entendê-los, e mostro que podem vir seguidos ou não de preposição. Aproveito para destacar as questões em relação as transitividades do verbo (VT), mas evito entrar nos detalhes quanto aos objetos diretos e indiretos, apenas digo que alguns “objetos” possuem preposições e outros não possuem e é essa a questão que faz com que o verbo possua uma “regência” diferente um do outro.

Aspira se for o ar, não terá preposição

Mas se for de “desejar” use o “a” de obrigação

Namorar “com” alguém é junto

Não te compromete, não

Namorar com “o” é “ficar” com o seu lindo gato.

Assistir “a” um programa

Exige a preposição

Mas se for “cuidar” de alguém

Ela não é usada, não

Visar como “mirar” é direto, veja então

Se “pretender” leva preposição

Aproveito o memento para alertar o pedido de ir ao banheiro que é muito comum entre todos os alunos, inclusive os brasileiros pedir: “posso ir no banheiro” e isso faz com que os estrangeiros, que ouvem, façam a mesma coisa por conta do som. Assim, mostro que há verbos que precisam usar uma preposição específica como acontece com o verbo “ir” e o verbo “estar”, “ir a”, “estar em”.

É por isso que alguns verbos

Vem com sua regra, então

*Para **ir** eu uso “a”*

*E **estar** “em”, meu irmão*

Você pode não errar

Preste sempre atenção

Observe a preposição

Pude observar, no decorrer de meu trabalho e de minha experiência, mesmo não dominando as línguas faladas por muitos alunos estrangeiros que recebo, que o trabalho com verbo é bem diferente do que fazemos em Língua Portuguesa.

A paródia, nesse caso entra para ilustrar a ideia de que podemos entender que os verbos que exigem complementos poder ter diferentes ideias e situações.

4.3.5. *Texto: coerência e coesão*

O trabalho com texto é voltado sempre à interpretação e à produção, porém esquece-se, muitas vezes, de que a coerência e a coesão são fundamentais para a sua formação. Há dentro de cada um desses itens questões a serem entendidas pelos alunos de forma que ambas as situações (de coerência e coesão) caminhem juntas para que o texto esteja bem escrito.

Usar a música para indicar as funções da coerência e da coesão e apresentar aos alunos estrangeiros que um bom texto depende, principalmente desses itens é o objetivo desta aula.

Texto!

Texto!

Não me assusto mais;

Você, sempre na “parada”.

Ei texto!

Para formar você,

Eu vou, seguir uma estrada.

E se quiser saber por onde eu vou

Coerência e coesão, é a base em que estou.

E se quiser saber o texto então,

Dê a ele um sentido e uma estruturação.

Texto!

Vamos mostrar, então

A forma está na coesão.

Ei, texto!

Para te entender

Coerência, dá sentido pra você.

Os alunos inicialmente, incluindo os brasileiros, mesmo com grandes dificuldades em escrever uma redação, montar um texto percebem que ele tem suas características bem definidas e percebem que para se escrever é preciso notar que além de uma estrutura, com parágrafos, ou com versos – de acordo com o estilo – é preciso de uma ideia, por isso a insistência em destacar nesta canção a importância da coesão e da coerência.

Ao iniciar a aula, disse que o tema de seria texto e com isso, percebi que ficaram apreensivos, pois achavam que fariam uma redação. Mas ao dizer que vamos entender um pouco o texto por meio de uma nova paródia, feita por mim, o grupo se transforma, pois já percebo o quanto gostam de cantar e o quanto essas canções estão sendo importantes para seus aprendizados.

Explicação do texto:

Começo mostrando que o texto é formado por partes, como já falei em aulas anteriores, formando uma tessitura, como se fosse uma “colcha de retalhos”, mas que essa colcha precisa de um formato para que meu objetivo seja cumprido, e que há várias maneiras de se chegar a ele.

A princípio, sabemos que escrever um texto, para os alunos, não é uma tarefa muito confortável, mas que não é preciso ter medo, até porque, ele será peça essencial para os vestibulares, ENEM, concursos etc. e que tudo era uma questão de atenção e treino

Texto!

Não me assusto mais;

Você, sempre na “parada”.

Deixo explícito que para se construir um texto temos que seguir um caminho e que esse caminho vai depender do tipo de texto escolhido; porém, para qualquer tipo, é importante que se sigam regras, sejam elas gramaticais ou contextuais.

Para este momento é declarado que a base fundamental de um texto é coesão e coerência, como demonstra o trecho que segue:

Ei texto!

Para formar você,

Eu vou seguir uma estrada.

E se quiser saber por onde eu vou

Coerência e coesão, é a base em que estou.

E se quiser saber o texto então,

Dê a ele um sentido e uma estruturação.

Como complemento dessa explicação acrescento a ideia de forma e sentido, já explanada em oficinas anteriores.

Texto!

Vamos mostrar, então

A forma está na coesão.

Ei, texto!

Para te entender

Coerência, dá sentido pra você.

Imigrantes estudantes, por sua vez, apresentam mais dificuldades nesse processo de construção de textos, para eles, o caminho a se chegar ao texto é de “fora para dentro”, primeiro as palavras, depois as orações e por fim os pequenos textos, mais simples, que a princípio são mais coerentes que coesos, pois o uso da forma gramatical é muito lento, porque fala e escrita não se opõem, elas se completam e trazem traços bem contínuos. (GALEMBECK, 2009).

Há diferentes caminhos que permitem o professor chegar aos seus objetivos de como ensinar a Língua Portuguesa a um estrangeiro sem não dominar sua língua de origem.

Preparar as músicas com o grupo de brasileiros, lançar desafios e apresentar uma nova proposta de aula estimula os alunos a se envolverem e nesse momento as etnias se fundem num único objetivo: aprender por meio da arte e da amizade. A música aproxima as pessoas e permite que as aulas fluam.

Trabalhar com essa clientela me mostra o quanto é rica a Língua Portuguesa e o quanto aprendo a cada minuto em que estou junto desses alunos: brasileiros e principalmente os imigrantes.

Jovens que vem, muitas vezes, do outro lado do planeta com uma “mala cheia de sonhos” e se deparam com uma realidade linguística completamente diferentes das que possuem e profissionais que por diversos motivos não possuem qualificação neste assunto para auxiliá-los.

São jovens crianças aprendendo a andar sobre as letras de uma língua complexa, cheia de regras e de caminhos espinhosos, mas de uma beleza e diversidade tamanha.

Conclusão

A redação deste *relato de experiência* exigiu um planejamento que definisse os rumos a serem tomados na explanação do tema “inserção linguística de estrangeiros no ensino médio oficial brasileiro”, isso porque a escola que serviu de local para aplicação do trabalho de pesquisa não é uma escola especial, criada para atender a um público estrangeiro específico – como ocorre em alguns colégios bilíngues –, é uma escola de ensino regular atendendo a todo e qualquer público que a ela recorra. Os alunos estrangeiros de diferentes etnias, postos em convivência com alunos brasileiros, em curso de ensino médio regular.

Todo o trabalho foi pensado, elaborado e aplicado aos alunos do Colégio Saint Clair, em grupos mistos de brasileiros e estrangeiros – bolivianos, coreanos e libaneses, sujeitos dessa tese –, a fim de estabelecer e compreender os parâmetros que poderiam dar aos imigrantes a possibilidade de inserção nos grupos sociais de nossa cultura linguística.

Por quinze anos tenho trabalhado com tais grupos, e por vivência fui aprimorando atividades que pudessem, de alguma forma, aproximar de maneira rápida e efetiva o aluno estrangeiro de nossa Língua Portuguesa, de outra maneira que não apenas pelas conversas extraclasse.

Experimentei diversos recursos; alguns com êxito, outros não; mas sempre na tentativa de encontrar respostas para minhas dúvidas como educador de jovens e formador de futuros universitários. Tais dúvidas podem ser condensadas nas seguintes questões:

- Que processo os alunos estrangeiros usam para identificar a fala com o desenho das letras na Língua Portuguesa?
- Há uma relação de texto e contexto na construção de sentido coerente desses alunos?
- Que ideia de coesão e coerência pode-se esperar deles?
- Até que ponto a norma gramatical é importante para a vida cotidiana desses alunos? E como vestibulandos?

As respostas a essas perguntas foram encontradas no desenvolver das oficinas aplicadas aos cursos médios, durante todo o tempo de trabalho no Colégio. E deram origem a este trabalho que agora se conclui.

Como todo trabalho acadêmico, há certo padrão a seguir; então, organizei todas as minhas anotações, fiz pesquisas teóricas, percorri várias áreas do conhecimento humano, tudo isso a fim de apresentar as respostas para os meus questionamentos.

Procurei apresentar os trabalhos mais significativos em relação ao fato de “como apresentar a Língua Portuguesa a um aluno estrangeiro, sem dominar a sua língua e dentro de um grupo heterogêneo de brasileiros e imigrantes de diversas etnias”.

Selecionei para o *corpus* da pesquisa dez oficinas de linguagem, incluindo texto e gramática, e cinco paródias, também aventando trabalhos com texto e gramática. Essas atividades, dentre as muitas outras aplicadas no decorrer dos anos de trabalho na escola, são as mais representativas dos resultados obtidos.

O trabalho acadêmico finalizado constitui a síntese de toda a pesquisa feita ao longo dos anos de magistério no ensino médio oficial, com brasileiros e estrangeiros.

A fim de melhor situar o leitor, decidiu-se apresentar elementos que possibilitam uma visão contextualizada da situação atual de jovens imigrantes que chegam ao Brasil, acompanhados muitas vezes, por seus pais e que, uma vez aqui, são obrigados a fazer parte de um grupo de alunos oficialmente matriculados em escolas regulares, sejam elas públicas ou particulares. Escolas essas que nem sempre apresentam condições necessárias de acolhimento e de estrutura para que eles tenham uma inserção adequada ao ensino de Língua Portuguesa.

Na história da Educação Brasileira, sabe-se que a elaboração da chamada “legislação do ensino” sempre foi uma das mais atribuladas. A primeira Lei de Diretrizes e Bases, “pela qual a educação brasileira foi regida até dezembro de 1996, teve sua versão elaborada pelo Congresso Nacional em 1948, sendo promulgada somente treze anos depois, em 1961, pelo então presidente João Goulart (Lei nº 4.024/61)” (BRANDÃO, 2010 p. 13).

Após o golpe militar de 1964, iniciaram-se novas modificações na Lei com grandes alterações na educação em todos os âmbitos, o que permitiu que houvesse uma Reforma no Ensino do 1º e 2º, incluindo o ensino técnico, em 1971 (Lei nº 5.692/71).

Em março de 1985, encerra-se a ditadura militar e dá-se início a um novo modelo de Governo – democrático –, preocupado em reformular leis e atestar garantias e direitos aos

cidadãos brasileiros e estrangeiros residentes no país; começa então a ser escrita a nova Constituição Brasileira, promulgada em 1988. A partir disso, em dezembro de 1988, foi apresentada à Câmara dos Deputados, pelo deputado Otávio Elísio, a primeira proposta de uma Nova Lei de Diretrizes e Bases, a Lei Federal nº 1.158-A/88.

O resultado disso, então, é o fato de que a educação passa a ser um direito de todos; sejam brasileiros ou imigrantes, todos têm direitos iguais perante as leis brasileira, e devem ser tratados sem diferenças raciais, culturais ou linguísticas.

Partindo do princípio de igualdade entre os alunos matriculados nas escolas brasileiras, e tendo em vista que trabalho com vários imigrantes, surge a ideia da pesquisa que ora se apresenta: buscar entender como se dá a inserção linguística desses alunos estrangeiros em uma escola de ensino regular, em que não há uma preocupação específica de trabalho com tais sujeitos.

Com o intuito de definir um grupo de pesquisa, trabalhamos com três diferentes etnias, os sujeitos de nossa pesquisa: bolivianos, coreanos e libaneses. Três grupos com costumes e culturas muito diferentes e que nos proporcionou, também, grandes aprendizados, pois quando as verdades e necessidades se juntam, pode-se constituir um grupo novo, com novos ideais; assim, percebermos que a comunicação acontece e se aprimora com a convivência que se constrói.

Os bolivianos se apresentam mais ligados aos costumes dos brasileiros, sua língua muita se assemelha à Língua Portuguesa, e seus costumes são bastante comuns no grupo em que estão inseridos. Possuem grande vontade de aprender para que consigam uma vida melhor no Brasil, uma vez que a maioria deles que para cá vêm são pessoas de baixo poder aquisitivo.

Os coreanos são muito diferentes do grupo de brasileiros, possuem grande conhecimento matemático, são muito dedicados, vêm de um ensino mais rígido; porém, por mais que conseguem assimilar bem os contextos em Língua Portuguesa, possuem um sotaque que dificilmente se corrigirá com o tempo. Sua cultura é muito diferente da nossa, mas não se sentem constrangidos de poder mostrar o que fazem, de que gostam e a que vieram.

Os libaneses são dedicados ao trabalho – visando sempre aos lucros nos negócios –, não gostam muito de estudar, e se relacionam pouco com os alunos brasileiros, posto que sua religião não permite muitas das ações comuns a nós do Brasil; são jovens de famílias

abastadas que vêm ao Brasil para obter maior ascensão financeira que a que tinham em seu país natal. Relacionam-se entre eles, muito mais do que com os outros alunos, e aprendem, da Língua Portuguesa, aquilo que acham fundamental para se viver bem neste país. Há alguns jovens, porém, que se dedicam aos estudos – na maioria meninos, as meninas ainda são destinadas a outras atividades caseiras e familiares; percebe-se, no entanto, que essa cultura também já está mudando.

Ensinar português para esse grupo de bolivianos, coreanos e libaneses, junto a alunos nativos, em uma sala de ensino médio não é tarefa fácil, exige do professor uma amplitude de seus conhecimentos teóricos para que assim se chegue ao público alvo.

Elementos linguísticos importantes fundaram a base de toda essa pesquisa: a fonologia, a coesão, a coerência e, também a norma gramatical.

A fonologia é um componente da linguagem que envolve repertório de sons possíveis dentro da língua em estudo, no caso o português brasileiro, e suas variações dentro dos diferentes contextos fonológicos, assim os processos de ensino de língua para um imigrante vão esbarrar em sua origem, pois pode apresentar constituição sonora bem diferente da nossa.

É preciso entender que não necessitamos falar a língua do aluno imigrante para apresentarmos a ele a nossa língua, precisamos conhecer os processos fonológicos que essa (outra) língua apresenta para fazermos as associações. Se o aluno for um asiático ou um libanês (sujeitos dessa pesquisa), merecerão uma grande atenção em relação aos sons que produzem e reconhecem, pois são línguas que apresentam uma maior musicalidade de sons curtos e agudos, que nos permitem entender que alguns de nossos fonemas, mais longos, serão de grandes dificuldades para a aprendizagem na fala e, sucessivamente, na escrita, que apresenta ainda um problema maior.

Podemos destacar tais estudos nas oficinas de textos como “A raposa e as uvas”. Há um momento da oficina em que um dos grupos de trabalho se depara com a música de Reginaldo Rossi, e que a partir dela, criam uma paráfrase do texto, no entanto, é preciso notar que sem a fonologia e a sua musicalidade, não se dá forma ao objeto desenvolvido.

Outros casos estão nas oficinas também de textos: “A história de um imigrante” e “Falando do lugar de onde venho”. Essas duas oficinas têm como fundamento o trabalho da

oralidade no ato de se contar histórias, de apresentar vocábulos recém-assimilados pelos estrangeiros, além de elaborar um sentido oral para o que se está narrando.

Nas oficinas de gramática, o uso da fonologia também esteve presente como fonte de construção do conhecimento linguístico. Durante a atividade “jogando com as classes gramaticais” todos os alunos, inclusive estrangeiros, precisavam ter domínio não só na gramática mas também da palavra que se encaixaria nas lacunas deixadas no texto pelo professor, e, com isso buscar uma melhor sonoridade para a canção. Na oficina “De olho nos homônimos e parônimos” que por consequência seria preciso entender a sonoridade das palavras para identificá-las, caso houvesse uma diferença no som das palavras escolhidas.

Não se pode descartar que, durante todo trabalho com as paródias, a fonologia precedeu – pela importância do ato da fala –, ao ensino da gramática ou do texto. Por meio da música propiciou-se aos alunos estrangeiros perceberem as tonicidades e os ritmos que as palavras da Língua Portuguesa possuem.

Outro importante aspecto levantado nesta tese foi o uso da coesão e da coerência, que preparam o grupo para o entendimento da linguagem e para a produção escrita.

O ensino da coesão passa por algumas transformações quando se trata de sua aplicação para alunos estrangeiros. Nem sempre os elementos coesivos são percebidos por eles, assim alguns elementos precisam ser ignorados – um exemplo disso é o uso de sinônimos – e outros utilizados com mais frequência – por exemplo a repetição de termos. É importante usar o mínimo de sinônimos possível, principalmente no processo de escrita, pois a identificação do elemento destacado no texto, nesse caso, necessita aparecer diversas vezes para que haja a fixação cognitiva do vocábulo/semantema apresentado. Casos assim ocorreram com bastante frequência na oficina “Varal semântico” e “Jogando com as classes gramaticais”. Para tais atividades, era de grande importância o reconhecimento da classe de palavra, e seus possíveis usos, na formação do texto a fim de se construir o sentido, para isso foi preciso o domínio de alguns significados para constituírem as ligações necessárias durante a atividade, e o número de vocábulo dependia do conhecimento já adquirido por cada aluno – brasileiro ou estrangeiro.

A coerência necessitava de uma atenção especial, na medida em que dependia dos entendimentos que se constroem no decorrer da vida acadêmica de cada indivíduo. Partimos, então, do princípio de que compreender-interpretar-produzir um texto é agir sobre outro por

meio da linguagem. Essa se torna a parte mais difícil para quem ensina português a essa clientela estrangeira, já que a coerência de um texto está ligada a um conhecimento prévio da linguagem, pois, como afirma Van Dijk (1992, p. 42), “a coerência deve ser sempre definida em termos de proposições completas e de fatos por elas denotados, e que é relativa ao conhecimento do mundo que o falante e o ouvinte têm.

As oficinas “Tecendo uma história”, “Falando do lugar de onde venho”, “A história de um imigrante libanês” e “O caso do vestido” estão totalmente ligadas a esse processo de construção de ideias que deve manter coerência em relação aos fatos narrados para que se chegue um texto que apresente não só uma ideia, mas também estabeleça coesão entre as partes do todo.

O trabalho com a coesão e a coerência teve grande ênfase na elaboração das oficinas, para isso o entendimento dos processos era de grande contribuição para o desenvolvimento linguístico dos alunos, além de permitir as introduções gramaticais nos textos que fechavam as oficinas juntando leitura e produção de texto escrito.

A norma gramatical foi, também, um assunto importante na preparação e realização das oficinas; pois, independentemente de não apresentar grande importância para muitos linguistas em relação ao seu ensino para os estrangeiros, não poderíamos esquecer que esses jovens estão inseridos em grupos de alunos brasileiros, e todos juntos competindo por uma vaga numa universidade no Brasil,

O ensino de língua para estrangeiros precisava contemplar essas normas, partindo do básico para o complexo, e preocupar-se com a comunicação contínua, para que houvesse um ponto facilitador entre a teoria gramatical e a prática linguística cotidiana – sabe-se que há uma norma mais conservadora para a escrita, e outra menos imperiosa para a conversa corriqueira.

Tendo tais conceitos em vista, algumas oficinas foram pensadas, especificamente, para apresentar os mecanismos normativos da língua, como a oficina “O caminho dos verbos”, que permite ao aluno compreender que na Língua Portuguesa existem modos e tempos diferentes a serem utilizados tanto na escrita quanto na fala – assunto esse que representa uma das maiores dificuldades (além das flexões de gênero e número) para os alunos imigrantes, principalmente coreanos e libaneses. Na oficina “Jogando com as classes gramaticais”, apresenta-se uma gama de regras da morfologia, que se usam para a construção

do texto. Já em “Quebra-cabeça gramatical”, mostra-se que as nomenclaturas se relacionam com seus exemplos no processo sintático e que se pode perceber isso brincando.

Destacamos também que quatro das cinco paródias apresentadas nesta tese são de cunho gramatical. São elas: “Sujeito”, “Predicados”, “Tonicidade” e “Regência verbal”. Percebe-se que o importante do trabalho com essas paródias foi apresentar aos alunos a estrutura da Língua Portuguesa e as regras que devem ser cumpridas para se escrever um texto em língua culta.

À guisa de respostas: coreanos e libaneses trabalham a transferência da fala para a escrita não observando letra por letra do alfabeto, mas sim reconhecendo a palavra como um todo; já os bolivianos, cujo alfabeto é o mesmo que o nosso, não apresentam problema na ligação de som e grafia, porém têm dificuldade em determinadas pronúncias abertas ou fechadas da tonicidade portuguesa. Os alunos estrangeiros, de modo geral, conseguem perceber a ligação entre texto e contexto linguístico, porém apresentam, a princípio, grandes problemas na construção dos seus próprios textos, uma vez que não possuem repertório lexical suficiente para a expressão, em Língua Portuguesa, do pensamento que têm sobre o que se leu ou se ouviu. Com o passar do tempo, com a ampliação vocabular e gramatical, esse problema vai-se minimizando. A coesão e a coerência são aspectos importantíssimos para o ensino da nossa língua para os imigrantes. A coerência textual é percebida, não obstante o desconhecimento de elementos coesivos, ou seja, conseguem perceber as ligações textuais entre as ideias, mas não com os operadores lógicos ou discursivos. Só depois de muito trabalho, esses alunos começam a perceber o uso de conectivos, como preposições e conjunções. Essa constante apreensão de formas gramaticais faz com que a norma padrão se estabeleça no pensamento do estrangeiro. Mesmo que esse conhecimento não seja fundamental para a sua vida cotidiana, é importante para o exame vestibular, que se dará em breve em sua vida. Apesar de se dizer que se aprende a língua sem os conceitos normativos, este aluno estrangeiro está inserido em um grupo de brasileiros do ensino médio oficial, que tem um currículo a ser cumprido. Assim não se pode dispensar a teoria gramatical, mesmo que para tais alunos ela seja mostrada de forma mais lúdica, como nas paródias desenvolvidas em sala de aula.

Todo trabalho realizado durante esses quinze anos permitiu entender que a principal linguagem a ser ensinada é a humanista. Esses imigrantes são jovens que chegam com ou sem

perspectivas de vida e que depositam num novo grupo o desejo de se estabelecer numa terra que, ainda, não é sua.

Muitas vezes, o papel de preparar alunos oriundos de outros países em relação à língua falada e escrita fica sob a responsabilidade, única e exclusivamente, do professor de Língua Portuguesa, ao passo que deveria ser papel de todos os professores, em todas as áreas do conhecimento.

Educar não é função de um professor específico, é obrigação de toda comunidade escolar: do porteiro, que recebe o aluno ao chegar na instituição, ao diretor.

Referências

- ARAÚJO, Ubirajara Inácio de. *Tessitura Textual: coesão e coerência como fatores de textualidade*. São Paulo: Humanitas-FELCH-USP, 2000.
- AL-MUSAUI, Sayyed Hashem. *O sistema Social no Islam*. Elaboração e supervisão: AL-KHAZRAJI, Sheikh Taleb Hussein. 1ª edição. São Paulo: Centro Islâmico no Brasil, 2006.
- ARANHA, M.S.F. *Inclusão social e municipalização*. In: MANZINI, E.J. (org) *Educação Especial temas atuais*. Marília: Marília Publicações, 2000.
- AUROUX, S. A. *Revolução Tecnológica da Gramatização*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre algumas reflexões intermediárias*. In: PRETI, Dino (org). *Fala e escrita em questão*, Humanitas, São Paulo, 2000.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain; DRESSLER, Wolfgang. *Introdution to Text Linguistics*. London: Longman, 1981.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BERNUY, Julio Noriega. *Antologia – Poesía Quechua em Bolívia*. 1ª ed. Lima-Peru: Pakarina, 2016.
- BOSI, Alfredo. *A educação e a Cultura nas Constituições brasileiras*. Novos estudos, n.14. São Paulo: CEBRAP, 1986.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccvil_3/contituição>. Acesso 16 jul. 2016.
- BROWN, Gilian, YULE, George. *Discurse Analysis*. Cambridge: University Press, 1983.
- BUENO, J.G. Crianças com necessidades especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas e aprendizagem Escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 3. N. 5,7- 25, Rio de Janeiro, 1999.

- CAVALIERI, Ricardo. *Pontos essenciais em fonética e fonologia*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- CASTILHO, Ataliba T. *Perspectiva da linguística na América Latina e no Brasil*. Suplemento literário – Edição de 29/08/197 – O Estado de São Paulo, 1971.
- _____.; ELIAS, Vanda Maria. *Pequena gramática do Português Brasileiro*. Editora Contexto, São Paulo, 2012.
- CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudos das práticas pedagógicas. In: GALVES Charlotte (1988) *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1998.
- CINTRA, Ana Maria. Do Planejamento à execução de um “treinamento” em Língua Portuguesa. In MARQUESI, S. C (org). *Português instrumental: uma abordagem para ensino de Língua Portuguesa*, São Paulo: EDUC, 1996a.
- _____. Uma abordagem comunicativa para o ensino de L.P. In.: MARQUESI, S. C. (org). *Português instrumental: uma abordagem para ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: EDUC, 1996b.
- _____.; PASSARELLI, Lílian Ghiuro, *Leitura e produção de texto*. Coleção A reflexão e a prática no ensino. CANO, Marcio Rogério de Oliveira (org.). São Paulo: Editora Blucher, 2009.
- COSÉRIU, Eugênio. (1979) *Teoria da linguagem e linguística geral*. Rio de Janeiro: Presença USP (Col. Linguagem 3).
- DECRETO-LEI nº 406, de 4 de maio de 1938. Legislação Informatizada - Publicação Original. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-868-18-novembro-1938> – acesso 13/09/2016.
- DECRETO-LEI nº 868 de 18 de novembro de 1938. Legislação Informatizada -, Publicação Original Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-868-18-novembro-1938>- Acesso em 13 set. 2016.
- DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de Linguística*. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 10ª ed. São Paulo: Ática. (série Princípios), 2005.

- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar de Oliveira. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FERNANDES, Marcella. *Estatuto do Estrangeiro no Brasil muda para país receber mais imigrantes*. 2015. Disponível em http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2015/10/18/internas_polbraeco,502887/estatuto-do-esrangeiro-no-brasil-muda-para-pais-receber-mais-imigrante.shtml. Acesso em: 23 abr. 2017.
- FIORIN, José Luiz. Modos de organização do discurso: a narração, a descrição e a dissertação. In: MARTINS, Ângela Maria et. Al. *Diário de classe* v. 3. São Paulo: FTD, 1994.
- FISCHER, Steven Roger. *Uma breve História da linguagem: introdução à origem das línguas*. São Paulo: Editora Novo Século, 2009.
- FREIRE, E.M.P. e VALENTE, *A Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GALEANO, Eduardo. *O livro dos Abraços*. Porto Alegre: L&PM Pockets, 1989.
- GATTAI, Maria Cristina P., *Dinâmicas de Grupo: da prática à teoria*. São Paulo: Editora Senac, 2014.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASSAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- HAN, Gisele (Yeseul Han). *Revista Babel: Aprendendo sobre a língua coreana*. Editora PPE – UFRGS, Rio Grande do Sul. – É muito difícil aprender coreano? <https://revistappe.wordpress.com/2011/06/27/aprendendo-sobre-a-lingua-coreana/> - acesso 25/07/2016.
- JESPERSEN, O. *How to teach a foreign language*. Australia: George Allen & Unwin Ltd., 1904.
- KIM, Yoo Na. *A jovem Coreia: um almanaque sobre uma das imigrações mais recentes do Brasil*. São Paulo: SSUA Editora, 2008.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9ª ed. Campinas: Pontes, 2004.

- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A construção dos sentidos: o texto*. São Paulo: Contexto, 2005.
- KREUTZ, Lucio. A educação de imigrantes no Brasil. P. 347-370. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Elaine Mareta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 a. p. 35464.
- LADO, R.; FRIES C. C. *Linguistics across cultures*. Michigan-USA: University of Michigan Press, 1952.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a Escrita: atividades de retextualização*. 7ª edição, São Paulo: Cortez. 2007.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2ª edição. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. *Linguística de texto: o que é e como se faz?*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco 1983. (série debates v. 1)
- _____. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. 4ª ed. São Paulo: Cortez. 2003.
- MARTINO, Agnaldo. *Português Esquematizado: gramática, interpretação de textos, redação oficial, redação discursiva* – 6º ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
- PEIXOTO, A. *História do Brasil*. 2ª ed. Fonte especial digitalizada. Biblioteca do Espírito Moderno. Série 3ª. São Paulo: Nacional, 2008.
- PETTER, Margarida. “Linguagem, língua, linguística”. In: FIORIN, José Luiz (org.) *Introdução à Linguística – Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002.
- PRABHU. N. S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- PRETI, Dino. *Estudos de Língua Oral e Escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- SILVA, Sidney A. da. *Bolivianos: a presença da cultura andina*. Série Imigrantes no Brasil São Paulo: Nacional, 2005.
- SILVA, Thaís C. *Fonética e fonologia do português*. São Paulo: Contexto, 2001.

- STÖRIG, Hans Joachim. *A aventura das línguas: Uma história dos idiomas do mundo*. São Paulo: Melhoramentos, 2002.
- SWEET, H. *The practice study of languages. A guide for teacher and learning*. Oxford: Oxford University Press. Edição 1964.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática. 11ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.
- TRUZZI, Oswaldo. *Sírios e Libaneses: narrativa de história e cultura*. São Paulo: Nacional. 2005. Série Imigrantes no Brasil,
- _____. *The right place at the right time: syrians and libanese in Brazil and the United States, a comparative approach*. In: journal of American Ethnic History, vol. 16, number 2, winter 1997.
- TUFANO, Douglas. *Estudos de Redação*. 4ª edição, São Paulo: Moderna, 1996
- VAN DIJK, Teun Adrianus. *Cognição, discurso e Interação*. São Paulo: Cultrix-EDUSP, 1992.
- _____.; KINTSCH, Walter. *Stratigies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

Anexos

Anexo 1 – Tipos de sujeito

Whisky a go go

(Roupa Nova)

Tom: E

[Intro] **E E6**

E E6

Foi numa festa a gelo e cuba libre

E na vitrola whisky a go go

À meia luz ao som de Jonhhy Rivers

Naquele tempo que você sonhou

A7

Senti na pele a tua energia

E E6

Quando peguei de leve a tua mão

A7

A noite inteira passa num segundo

E E6

O tempo voa mais do que a canção

B7 A7 E E6

Quase no fim da festa um beijo então você se rendeu

B7 A7 E B7

A minha fantasia, o mundo era você e eu

E C#m7

Eu perguntava: do you wanna dance?

E C#m7

E te abraçava: do you wanna dance?

A7 B7 E B7

Lembrar você, um sonho a mais não faz mal

E E6

Foi numa festa, gelo e cuba libre

E na vitrola whisky a go go

À meia luz ao som de Jonhhy Rivers

Naquele tempo que você sonhou

A7

Senti na pele tua energia

E E6

Quando peguei de leve a tua mão

A7

A noite inteira passa num segundo

E E6

O tempo voa mais do que a canção

B7 A7 E E6

Quase no fim da festa um beijo então você se rendeu

B7 A7 E B7

A minha fantasia, o mundo era você e eu

E C#m7

Eu perguntava: do you wanna dance?

E C#m7

E te abraçava: do you wanna dance?

A7 B7 B7

Lembrar você, um sonho a mais não faz mal

E E6

eeeeeee eieiei eieiei

A7

ooooow oooooow oooooow oooooow

E E6 B7 A7 E E6 B7

eieieiei ouou eiei ououieie

E C#m7

Eu perguntava: do you wanna dance?

E C#m7

e te abraçava: do you wanna dance?

A7 B7 E C#m7

Lembrar você, um sonho a mais não faz mal

A7 B7 E E6

Lembrar você, um sonho a mais não faz mal

Anexo 2 – Tipos de predicado

Balada

(Gusttavo Lima)

Tom: D

Intro:

Bm G

Eu já lavei o meu carro, regulei o som

D A

Já tá tudo preparado, vem que o brega é bom

Bm G

Menina fica a vontade, entre e faça a festa

D A

Me liga mais tarde, vou adorar, vamos nessa

Primeira Parte:

Bm

Gata, me liga, mais tarde tem balada

G

Quero curtir com você na madrugada

D A

Dançar, pular até o sol raiar

Bm

Gata, me liga, mais tarde tem balada

G

Quero curtir com você na madrugada

D A

Dançar, pular que hoje vai rolar

Refrão 2x:

Bm

Tchê tcherere tchê tchê,

G

Tcherere tchê tchê,

Tcherere tchê tchê,

D

Tchereretchê

Tchê, tchê, tchê,

A

Gustavo Lima e você

Segunda Parte:

Bm A G

Se você me olhar

A D A

Vou querer te pegar

Bm A G

E depois namorar

A D A

Curtição, que hoje vai rolar

Primeira Parte:

Bm

Gata, me liga, mais tarde tem balada

G

Quero curtir com você na madrugada

D A

Dançar, pular até o sol raiar

Bm

Gata, me liga, mais tarde tem balada

G

Quero curtir com você na madrugada

D A

Dançar, pular que hoje vai rolar

Refrão 2x:

Bm

Tchê tcherere tchê tchê,

G

Tcherere tchê tchê,

Tcherere tchê tchê,

D

Tchereretchê

Tchê, tchê, tchê,

A

Gustavo Lima e você

Solo de Acordeon: **Bm G D A**

Primeira Parte:

Bm

Gata, me liga, mais tarde tem balada

G

Quero curtir com você na madrugada

D A

Dançar, pular até o sol raiar

Bm

Gata, me liga, mais tarde tem balada

G

Tem Gustavo Lima até de madrugada

D A

Dançar, pular até o sol raiar

Refrão 2x:

Bm

Tchê tcherere tchê tchê,

G

Tcherere tchê tchê,

Tcherere tchê tchê,

D

Tchereretchê

Tchê, tchê, tchê,

A

Gustavo Lima e você

Segunda Parte:

Bm A G

Se você me olhar

A D A

Vou querer te pegar

Bm A G

E depois namorar

A D A

Curtição, que hoje vai rolar

Primeira Parte:

Bm

Gata, me liga, mais tarde tem balada

G

Quero curtir com você na madrugada

D A

Dançar, pular até o sol raiar

Bm

Gata, me liga, mais tarde tem balada

G

Quero curtir com você na madrugada

D A

Dançar, pular que hoje vai rolar

Refrão 2x:

Bm

Tchê tcherere tchê tchê,

G

Tcherere tchê tchê,

Tcherere tchê tchê,

D

Tchereretchê

Tchê, tchê, tchê,

A

Gustavo Lima e você

Final:

Bm G D A Bm

Anexo 3 – Tonicidade

Despacito

(Luis Fonsi / Versão em Língua Portuguesa Gabriel Dias)

Tom: D

[Intro] **Bm G D A**

Bm

G

Sim, você sabe que já estive te olhando

D **A**

Hoje eu só danço com você

Bm **G**

Vi que seus olhos já estavam me chamando

D **A**

Chego até sem você perceber

Bm **G**

Você, você é o imã e eu sou o metal

D

Eu vou aproximando e armando o plano

A

Só de pensar, meu coração acelera

Bm **G**

Já, fiquei apaixonado mais do que o normal

D

Todos os meus sentidos estão pedindo mais

A

Isso deve ser tomado sem nenhum problema

Bm

Despacito

G

Quero respira seu pescoço despacito

D

Quero dizer coisas em seu ouvido

A

Para que se lembre quando não estiver comigo

Bm

Despacito

G

Quero despir com beijos despacito

D

Assinar as paredes de seu labirinto

A

E fazer o seu corpo todo manuscrito

Bm

Quero ver você dançar

G

Eu quero ser seu ritmo

D

Mostra pra minha boca

A

Seus lugares favoritos

Bm

G

Me deixa ultrapassar as tuas zonas de perigo

D

Até provocar seus gritos

A

E você esquecer o seu apelido

Bm

Despacito

Vamos fazer em uma praia

G

Em Porto Rico

Até que as ondas gritem

D

Aí, bendito

Para que minha marca

A

Fique em você

Bm

Quero ver você dançar

G

Eu quero ser seu ritmo

D

Mostra pra minha boca

A

Seus lugares favoritos

Bm

G

Me deixa eu ultrapassar as tuas zonas de perigo

D

Até provocar seus gritos

A

E você esquecer seu apelido

Despacito

Anexo 4 – Regência verbal

É preciso saber viver

(Titãs)

Tom: Bm

Intro: **D D7M D7 G Gm6**

D Bm E G A7

Primeira Parte:

D

Quem espera que a vida

D7M

Seja feita de ilusão

D7

Pode até ficar maluco

G

Ou morrer na solidão

Gm6

É preciso ter cuidado

D Bm

Pra mais tarde não sofrer

E G A7

É preciso saber viver

D

Toda pedra no caminho

D7M

Você pode retirar

D7

Numa flor que tem espinhos

G

Você pode se arranhar

Gm6

Se o bem e o mal existem

D Bm

Você pode escolher

E G A7

É preciso saber viver

Refrão:

G D Bm

É preciso saber viver

G D Bm

É preciso saber viver

G D Bm

É preciso saber viver

G D Bm

É preciso saber viver

E G A7

Saber viver

Solo:

E|----7\--5/--7\-----|
B|-5/7-----5/7-----|
G|-----7--4/6~-----|
D|-----|
A|-----|
E|-----|

E|----7\--5/--7/-10--12\10/14\--12\10/12-----|
B|-5/7-----12~-----|
G|-----|
D|-----|
A|-----|
E|-----|

E|-----|
B|-10/11~~~11/13\--8/10----\\-----|
G|-----10--\\-----|
D|-----|
A|-----|
E|-----|

E|-----|
B|-----9~---9/12--12--12---12/14~-----|
G|-7\4/9-----9~---9/12--12--12---12/14~-----|
D|-----/-9~---9/12--12--12---12/14~-----|
A|-----|
E|-----|

Adaptação do Solo:

E|-----7--5--7-----|
B|----5/7-----5/7-----|
G|-----7-----4/6-----|

D|-----|
 A|-----|
 E|-----|

E|-----7--5--7--10--12p10--12/14---12---10/12----|
 B|---5/7-----12-|
 G|-----|
 D|-----|
 A|-----|
 E|-----|

E|-----|
 B|---10/11---11/13-----10-10-----9-----|
 G|-----11-----7\4/9---9-----|
 D|-----9-----|
 A|-----|
 E|-----|

E|---7--7--7---7/9-----|
 B|---8--8--8---8/10-----|
 G|---7--7--7---7/9-----|
 D|-----|
 A|-----|
 E|-----|

Base Solo: **D D7M D7 G Gm6**

D Bm E G A7 2x

Repete a Primeira Parte:

D

Quem espera que a vida

D7M

Seja feita de ilusão

D7

Pode até ficar maluco

G

Ou morrer na solidão

Gm6

É preciso ter cuidado

D Bm

Pra mais tarde não sofrer

E G A7

É preciso saber viver

D

Toda pedra no caminho

D7M

Você pode retirar

D7

Numa flor que tem espinhos

G

Você pode se arranhar

Gm6

Se o bem e o mal existem

D Bm

Você pode escolher

E G A7

É preciso saber viver

Repete o Refrão:

G D Bm

É preciso saber viver

G D Bm

É preciso saber viver

G D Bm

É preciso saber viver

G D Bm

É preciso saber viver

E G A7

Saber viver

G D Bm

É preciso saber viver

G D Bm

É preciso saber viver

G D Bm

É preciso saber viver

G D Bm

É preciso saber viver

E G A7

Saber viver

G D Bm

É preciso saber viver

G D Bm

É preciso saber viver

G D Bm

É preciso saber viver

G D Bm

É preciso saber viver

E G A7 D

Saber viver

Anexo 5 – Coesão e coerência

O Sol

(Jota Quest)

Tom: A

Intro 2x: **A E G D**

Solo Intro 2x:

E|-----|

B|-----|

G|-----9-h11-9-----|
D|----7-h9-7--9-pl1-----9-11-12--12-11-9-7-----|
A|-7-h9-----9-----|
E|-----|

Primeira Parte:

A

Ei, dor

E

Eu não te escuto mais

G D

Você não me leva a nada

A

Ei, medo

E

Eu não te escuto mais

G D

Você não me leva a nada

Refrão:

A

E se quiser saber

E

Pra onde eu vou

D

Pra onde tenha Sol

A

É pra lá que eu vou

A

E se quiser saber

E

Pra onde eu vou

D

Pra onde tenha Sol

A

É pra lá que eu vou

Intro: **A E G D**

Primeira Parte:

A

Ei, dor

E

Eu não te escuto mais

G D

Você não me leva a nada

A

Ei, medo

E

Eu não te escuto mais

G D

Você não me leva a nada

Refrão:

A

E se quiser saber

E

Pra onde eu vou

D

Pra onde tenha Sol

A

É pra lá que eu vou

A

E se quiser saber

E

Pra onde eu vou

D

Pra onde tenha Sol

A

É pra lá que eu vou

Base Solo 4x: **G/A A**

Refrão:

A

E se quiser saber

E

Pra onde eu vou

D

Pra onde tenha Sol

A

É pra lá que eu vou

A

E se quiser saber

E

Pra onde eu vou

D

Pra onde tenha Sol

A

É pra lá que eu vou

(fade out enquanto repete o refrão)